



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

O habitar das infâncias na cidade: territórios educativos como uma forma de resistência

Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Vera Regina Tângari

Alain Flandes

Introdução

Pensar e reconhecer a existência de diversas infâncias e suas desigualdades na interação com a cidade é uma forma de resistência. São muitas assimetrias e múltiplas e perversas realidades existentes no território do Rio de Janeiro. Nessa “urbe desurbanizada”, distinguimos escalas de sobrevivência dos diversos sujeitos em seu “habitar a cidade sem ter direito à cidade”, e a infância pobre faz parte desse grupo invisibilizado e marcado por uma realidade em que predominam ausências e precariedades. Em seus percursos diários, encontra-se exposta a caminhos de desenvolvimento inseguros e contextos de existência inquietantes e turbulentos (Sarmiento, 2009):

Segundo dados da ONU Habitat, 1,6 mil milhões de pessoas não tem habitação adequada e 25% da população mundial vive em bairros informais sem infraestruturas nem saneamento básico, sem acesso a serviços públicos, com escassez de água e de eletricidade. Vivem em espaços exíguos onde se aglomeram famílias numerosas. Em resumo, habitam na cidade sem direito à cidade, já que, vivendo em espaços desurbanizados, não têm acesso às condições urbanas pressupostas pelo direito à cidade (Boaventura Santos, 2020, p. 18).

No momento atual da crise humanitária mundial¹, em que nos ressentimos tanto do usufruto dos espaços livres enquanto lugar eminente da vida social e da força das relações interpessoais, pensar em *possibilidades outras* das infâncias habitarem a cidade inclui pensar em como essas novas condições irão afetar a experiência da criança na cidade. E essa vivência recai fortemente sobre a escola que agora mais do que nunca precisa se reinventar, de forma que os territórios de aprendizagem possam se expandir para além dos seus muros, com um entorno seguro e condições adequadas de percurso. É preciso assumir que a escola sozinha já não se basta e o edifício escolar não pode continuar nesse isolamento, desconectado da cidade e alheio ao que acontece no seu entorno e às potencialidades do território onde se insere.

Nesse contexto, este artigo propõe uma discussão acerca da criança como sujeito de direitos, a partir de suas experiências espaciais e seu habitar na cidade. Ao pensar a criança como co-autora e co-construtora de territórios educativos, dá-se visibilidade a sujeitos que geralmente não têm oportunidades de opinião e participação em políticas públicas, em uma concepção das infâncias como cidadania crítica (Azevedo, 2019). Pretende-se refletir sobre o habitar das infâncias na cidade nesses tempos desafiadores em que o surto viral nos assombra e nos obriga a pensar sobre os modos de vida no “novo normal” que se descortina.

Deste modo, contribuir com políticas públicas que valorizem a participação social de forma a pensar em ações concretas de enfrentamento para a retomada saudável das aulas e do espaço público, em uma *escola outra* e em *espaços de aprendizagem outros*, que reconheçam a potência educativa da cidade. Precisamos refletir sobre o habitar das infâncias em uma cidade saudável que possa ser pensada em parceria com as crianças, pois as lições de rua protagonizadas pelas infâncias têm demonstrado com incrível nitidez a potência da participação desses sujeitos nas decisões sobre a cidade.

Estudos sobre a relação entre espaços livres públicos e privados e territórios educativos se apoiam na análise da interface entre questões da paisagem urbana, que explicita as contradições dos processos constitutivos dos espaços livres públicos como mediação entre os tecidos físico-

1 Proporcionada pela pandemia do COVID-19.

urbanísticos e sociais, bem como as desigualdades que se expressam materialmente nos espaços das cidades brasileiras. Esses contextos demandam a revisão urgente de políticas públicas que se pautam na inserção de atores sociais invisibilizados, dentre esses, as crianças e os jovens em situações de vulnerabilidade.

Em tempos de crise, poderemos pensar em provocar mudanças, superar desafios, pensar alternativas de enfrentamento, reinventar conceitos cristalizados e, por consequência, refletir em que medida as infâncias – pluralizadas por conta de seus diferentes contextos – passarão a ser foco de políticas mais eficientes. Quem sabe poderemos romper nossas “bolhas” e deixarmos de ser meramente espectadores de uma realidade para assumirmos de fato nossa condição de ser social participativo e cooperativo, que se permite desconstruir e transgredir:

O surto viral pulveriza este senso comum e evapora a segurança de um dia para o outro. Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática (Boaventura Santos, 2020, p. 7).

Na mesma direção, podemos trazer para esse debate as provocações de Bruno Latour, quando nos instiga a *Imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise* (Latour, 2020):

Se, em apenas um ou dois meses, bilhões de humanos somos capazes, ao apito do árbitro, de aprender o novo “distanciamento social”, de nos afastar uns dos outros para sermos mais solidários, de ficar em casa para não sobrecarregarmos os hospitais, podemos perfeitamente imaginar o poder transformador desses novos gestos, barreiras erguidas contra a repetição de tudo exatamente como era antes, ou pior, contra uma nova investida mortífera daqueles que querem escapar de vez à força de atração da Terra.

Devemos, provocados por Latour, pensar em atividades a serem ampliadas/retomadas/modificadas. Nesse contexto, podemos e devemos repensar a relação entre as atividades que ocorriam dentro das escolas e aquelas que podem e devem ocupar os espaços fora delas, como já estudamos em pesquisas anteriores (Azevedo et al, 2011; Azevedo et al, 2015).

É nesse momento de revisão, reflexão, modificação e imaginação, que se coloca a discussão proposta no artigo em tela. Constitui-se em desdobramento de uma pesquisa que entrelaça as abordagens de dois grupos de pesquisa vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da FAU/UFRJ: o Grupo Ambiente-Educação (GAE) pesquisa sobre infâncias e cidade e está atuando no estudo e na aplicação de dispositivos de escuta e co-criação de projetos com crianças; e o grupo Sistema de Espaços Livres - Rio de Janeiro (SEL-RJ/ProLugar) pesquisa sobre os sistemas de espaços livres públicos e privados, em múltiplas escalas com abordagens socioambientais e morfológicas.

A reflexão aqui proposta busca também contribuir com novas formulações metodológicas de mapeamento dos territórios educativos, dando prosseguimento às discussões iniciadas com o desenvolvimento das pesquisas integradas que envolveram os grupos GAE e SEL-RJ – *O Lugar do Pátio Escolar no Sistema de Espaços Livres: Uso, Forma, Apropriação* (2011); *Do Espaço Escolar ao Território Educativo: O lugar da Arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade do Rio de Janeiro* (2015).

O GAE, em sua atuação, tem valorizado a interlocução com as crianças através de dispositivos mais sensíveis, que possibilitam compreender as diversas questões do seu cotidiano na escola, na cidade e no espaço público, buscando lhes dar voz e protagonismo. Ao romper com

a hegemonia da escola como contexto único educativo, em suas pesquisas mais recentes, o grupo tem proposto a discussão da cidade a partir da perspectiva do território educativo. Assim, alarga fronteiras e encoraja o desenclausuramento das infâncias, dilatando os limites do próprio corpo ao mobilizar as potencialidades do espaço urbano. Com uma trajetória de mais de quinze anos, e em parceria com o grupo SEL-RJ, reconhece a pesquisa como um veículo de inclusão e de fomento à formação cidadã. Destacam-se, nesse âmbito, as experiências de oficinas de interlocução com crianças e jovens em territórios vulneráveis da cidade do Rio de Janeiro, como nos bairros de Tubiacanga² e Manguinhos³.

O Grupo SEL-RJ tem como abordagem metodológica a aproximação em várias escalas, com foco no papel que os espaços livres públicos e privados estabelecem na mediação entre crianças e jovens e a cidade no município do Rio de Janeiro e sua Região Metropolitana. Nas atividades abordadas neste artigo, e já descritas, os participantes se baseiam no reconhecimento da urgência em reinventar nossas cidades, tendo em vista a constituição e qualificação de territórios educativos que nela se estabelecem, relacionando as unidades escolares e seus entornos urbanos.

Escola, cidade e infâncias: territórios educativos

Ao resgatar as experiências das infâncias no espaço público e na cidade, com essa reflexão, pretendemos reduzir a visão do espaço como prerrogativa e soberania dos adultos e tecer a cidade como uma rede de possibilidades educativas que evita o excesso de funcionalismos e valoriza as “brechas” e as imprevisibilidades. Inspirados por Lima (1989) e Paulo Freire (2001), reconhecemos o papel formativo da cidade para a educação, pois, no usufruto das potencialidades oportunizadas pelo perambular pela cidade, a criança se desenvolve, constrói e reconstrói sua visão de mundo, ao mesmo tempo em que provoca mudanças em si mesma e na urbe, dotando-a de vitalidade. A retomada então do espaço público pelas infâncias resgata esse “lado de fora” que favorece a exploração, as descobertas, a transgressão e que se constitui como “as experiências mais importantes do desenvolvimento e aprendizagem infantil” (Tonucci, 2018, p. 29).

2 2018. Pesquisa concluída, parceria entre o movimento social Baía Viva e os grupos de pesquisa Sistema de Espaços Livres (SEL-RJ), Ambiente-Educação (GAE) e Qualidade do Lugar e Paisagem (ProLugar) do Programa de Pós-graduação em Arquitetura – PROARQ-FAU/UFRJ. Contribuiu com a inclusão e reconhecimento no território e da população de Tubiacanga, comunidade do Rio de Janeiro, assim como na melhoria da qualidade de vida desse grupo envolvido em históricos de exclusão e marginalidade. Teve como foco o reconhecimento das demandas locais e sua relação com os instrumentos de planejamento e desenho urbano, visando à construção participativa de projetos que conectem o anseio da população com os instrumentos urbanísticos e arquitetônicos estudados pelos grupos GAE, ProLugar e SEL-RJ, oferecendo alternativas para essa comunidade frente às mudanças propostas pelo poder público.

3 2019. II Workshop Internacional Desafio de projetos locais: Construindo espaços juntos, realizado como pesquisa integrada dos grupos GAE - Grupo Ambiente-Educação, SEL/RJ - Sistemas de Espaços Livres no Rio de Janeiro e ProLugar - Projeto e Qualidade do Lugar, vinculados ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura – PROARQ-FAU/UFRJ. Objetivamos dar continuidade às parcerias e trabalhos desenvolvidos para a montagem e participação na sessão temática apresentada no *World Urban Forum/WUF-2018 GOOD DESIGN, GOOD PLANNING: Aligning practice, communities and education in the implementation of Agenda 2030*. As atividades propostas são parte da realização do projeto “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Sustainable Development Goals-SDG) e a Nova Agenda Urbana (New Urban Agenda-NUA): equidade, resiliência urbana e sustentabilidade socioambiental”. Recebeu a licença de uso do selo XXVII Congresso Mundial de Arquitetos UIA2021RIO para os eventos preparatórios desenvolvidos em 2019.

O conceito de território educativo, que vem sendo construído nas pesquisas integradas desenvolvidas pelos grupos GAE e SEL-RJ, se alinha à definição de território como uma construção social que se manifesta sobre uma base física, através de múltiplas apropriações, individuais e coletivas, delimitando marcas e marcos de identidade cultural (Schlee et al, 2009). Ao reconhecer que o território educativo possui zonas subjetivas que são construídas e delimitadas pela qualidade das relações existentes (Fischer, 1994) e pelas ações individuais e coletivas que definem o grau de apropriação e pertencimento dos sujeitos ao lugar, entende-se que o território não se limita aos aspectos físicos, mas inclui também os afetivos, simbólicos e experienciais.

A partir dessas premissas iniciais, foi consolidado o entendimento das dimensões definidas pela relação entre paisagem urbana, espaços livres, escola e cidade, neutralizando fronteiras, reconhecendo e recuperando a importância da cidade na atividade educadora. As dimensões citadas estabelecem critérios de análise que contribuem para a apreensão da percepção de crianças e jovens em sua vivência cotidiana como possíveis coautores das ações e processos de planejamento urbano e qualificação da paisagem e do ambiente que vivenciam. Nesse sentido, busca-se garantir a crianças e jovens os direitos constitucionais de acesso à educação, como também acesso à paisagem e aos espaços livres públicos.

Pensamos então o território educativo como um conjunto de relações, interações e contradições que envolvem uma diversidade de atores em um contínuo movimento e interlocução. Esse coletivo constitui uma rede social composta pela escola como um centro irradiador, pelos percursos, pelos espaços livres e também pelas instituições parceiras, que constituirão lugares pedagógicos construídos pelo cotidiano da escola e do bairro onde se localiza, 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 constituem e como se dão as associações entre eles.

Santos (2004) corrobora essa reflexão ao afirmar que o território se estabelece a partir da utilização a ele atribuída e das relações sociais que o compõem, fazendo com que haja um dinamismo nesse lugar que pode se modificar conforme o uso e a apropriação. Ou seja, pode-se afirmar que o território educativo dificilmente será pré-concebido, sendo construído e modificado de acordo com a experiência e o cotidiano de seus atores. E esse território inclui, ainda, a construção de laços afetivos que convergem no sentido de um enraizamento, uma mistura das trajetórias pessoais, sociais e espaciais, dadas por um mesmo espaço vivido (Schlee et al, 2009).

A compreensão das diferentes concepções teóricas que abordam a noção de território ajuda a entender de forma mais detalhada o espaço-lugar-território no qual a escola busca reformular o diálogo existente (Flandes, 2017). O Município do Rio de Janeiro apresenta uma potencialidade alta em termos educativos pela sua diversidade urbana de espaços construídos e livres que serviriam como base para configurar um número frutífero de territórios educativos.

Para entender a conformação desses territórios educativos, é necessária uma aproximação em várias escalas, desde a visualização do sistema de espaços na escala da região até a análise das situações mais locais, envolvendo o estudo de como “os indivíduos e grupos escolhem, cunham e determinam seus territórios e lugares” (Schlee et al, 2009, p. 231). Reafirmamos, então, que a escola é uma centralidade social que suscita a formação desses territórios a partir da apropriação de outros espaços educativos que se expandem além dos limites dos seus muros.

Assim, para que essa rede complexa aconteça de fato, é preciso dar visibilidade às potencialidades locais e, principalmente, reconhecer as fragilidades e precariedades de cada região. Dar conta da memória e da história local, das relações com o ambiente natural e construído, dos movimentos sociais, entender o contexto de forma a resgatar a autoestima e a vocação do bairro, incentivando a noção de pertencimento e a apropriação dos espaços pelos sujeitos.

É necessário reafirmar que o conhecimento adquirido na escola não esgota o conjunto de saberes necessários para a construção da cidadania e a participação na sociedade.

O movimento para ultrapassar o muro da escola terá início a partir da identificação das principais carências do bairro, além de suas potencialidades e oportunidades, com o mapeamento de equipamentos culturais, educacionais, esportivos e das áreas livres existentes. Cabe estar atento ainda às “linhas e conexões” que compõem essa rede, identificando parceiros, relações sociais e as características dos percursos, reconhecendo a existência de diferentes velocidades de uso – pedestres, ciclistas, veículos.

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

Mapeamento afetivo dos territórios educativos do Município do Rio de Janeiro

Como desdobramento desses processos investigativos e parte das atividades de parceria entre os grupos de pesquisa GAE e SEL-RJ, foi concebida a atividade *Mapeamento Afetivo da cidade do Rio de Janeiro*. 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 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. Essa parceria resultou numa equipe híbrida que contou com a colaboração entre estudantes de graduação e pós-graduação, professores da UFRJ e de instituições acadêmicas internacionais, bem como os técnicos municipais da Subsecretaria de Planejamento e da Secretaria de Educação. Ao reconhecer que uma cidade acolhedora para as infâncias é boa para todos, pretende-se reforçar o protagonismo das crianças como agentes transformadores da cidade e incluir os resultados dessa participação no Plano de Desenvolvimento Sustentável do Município do Rio de Janeiro (PDS-RJ) desenvolvido pela Prefeitura. Reconhecer a cidadania das crianças é o primeiro passo na construção de cidades mais responsivas, sustentáveis e resilientes.

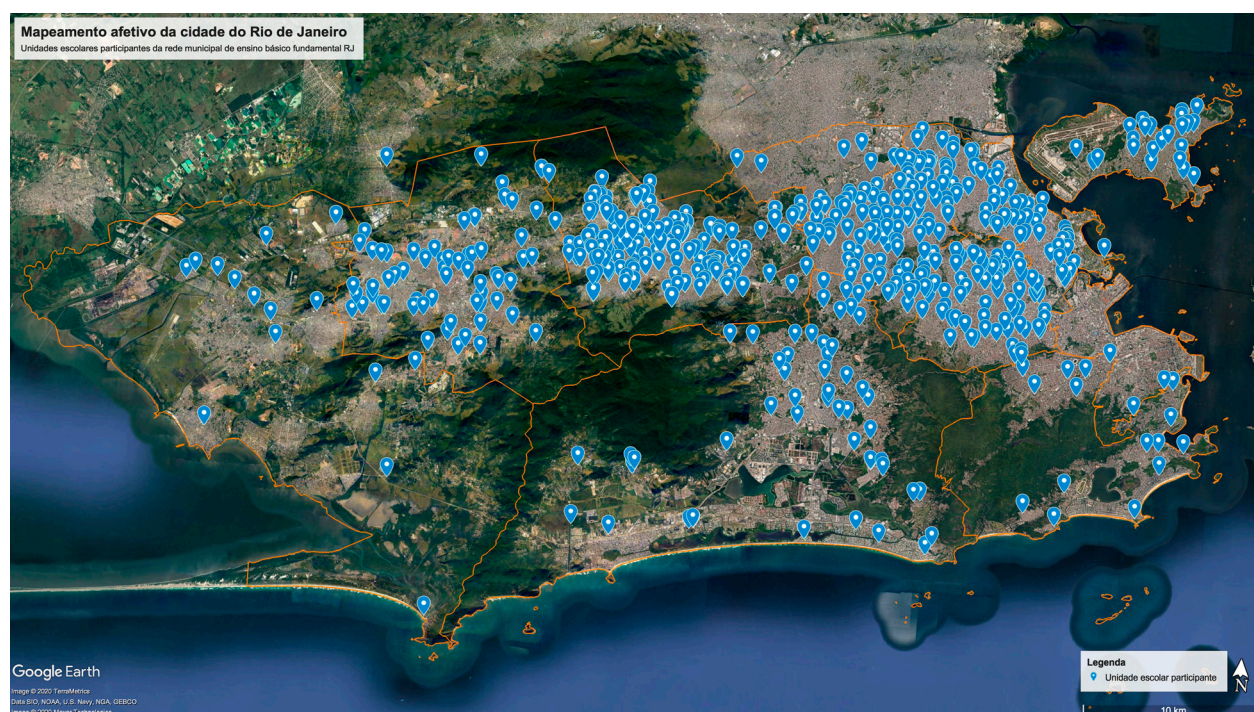
Com essa proposta, lançada como um desafio inicial pelo Prof. Miodrag Mitrasinovic de Parsons School for Designe, e alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU – Agenda 2030, a atividade “**Dia D**” foi realizada simultaneamente em toda a rede no **Dia Mundial do Urbanismo, em 8/11/19**. A rede municipal pública do Rio de Janeiro constitui a maior da América Latina, com um total de 1.540 Unidades Escolares e 626.778 mil alunos divididos em 11 Coordenadorias Regionais de Educação - CREs. Assim, a participação das escolas na atividade foi por adesão e 734 escolas participaram (Figura 01), contemplando todas as áreas de planejamento da cidade, com um total de 13.376 documentos respondidos. Foi uma atividade simples na sua proposição, mas complexa e muita rica no seu processamento e análise. A dinâmica se deu a partir do seguinte questionamento:

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, sente e ouve durante esse percurso.

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

A produção do mapeamento afetivo traduziu a percepção dos estudantes sobre os espaços públicos da cidade vivenciados diariamente, identificando suas necessidades e desejos, em diferentes contextos urbanos, possibilitando análises comparativas. Para a tabulação dos dados, foram criadas 15 categorias de análise, de acordo com a recorrência das respostas – infraestrutura, equipamentos, comércio e serviços, indústria, aspectos urbanísticos, espaços livres e áreas verdes, acessibilidade, mobilidade, mudanças climáticas, conforto ambiental, conforto afetivo, recreação e lazer, aspectos socioeconômicos e culturais, segurança e violência, ações sustentáveis. As categorias foram subdivididas ainda em 119 subcategorias, dada a riqueza, abrangência e subjetividade das respostas.

Figura 01 – Mapa de localização das escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro que participaram na atividade do “Dia D”

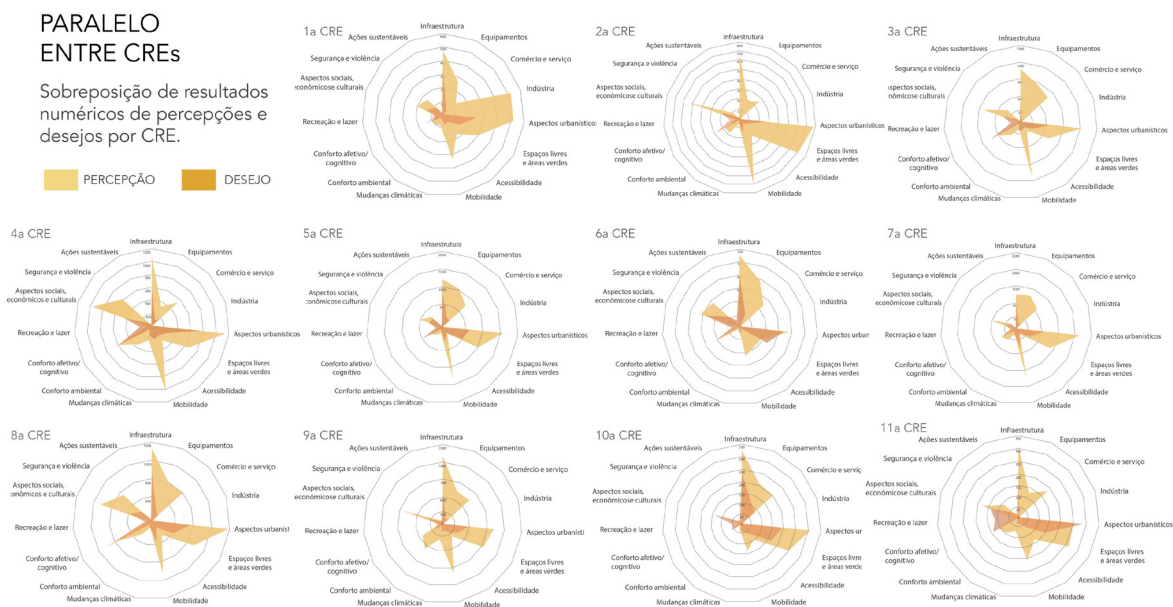


Fonte: Acervo GAE/SEL-RJ, 2020

Em um estágio posterior de análise, foram criados gráficos do tipo radar para apresentar a distribuição das respostas por categoria tabulada. Assim, obtiveram-se gráficos específicos para cada coordenadoria, possibilitando uma apreensão paralela da totalidade de respostas por CRE durante o mapeamento (Figura 02). Esses gráficos permitem uma leitura simultânea a partir da sobreposição dos resultados das representações das Percepções e dos Desejos registradas. Como processo anterior à espacialização dos dados sobre o mapa da cidade, gerou-se um gráfico de radar síntese, dimensionado aos resultados obtidos nas onze CREs do município (Figura 03).

Com esses instrumentos de análise, foram feitas leituras transversais dos dados nas quais aparecem vários pedidos e demandas em comum entre as CREs. Dentre elas, destacam-se o investimento em infraestrutura, a qualificação do habitar urbano, a demanda por espaços livres públicos, as solicitações de ações efetivas para coleta de resíduos e contra a insegurança, o acesso ao transporte público de qualidade, dentre outros. Entretanto, prestar atenção às divergências que existem entre as CREs possibilita observar as assimetrias que transparecem por meio dessa leitura, a partir da visão de crianças e jovens, tão rica em forma e conteúdo.

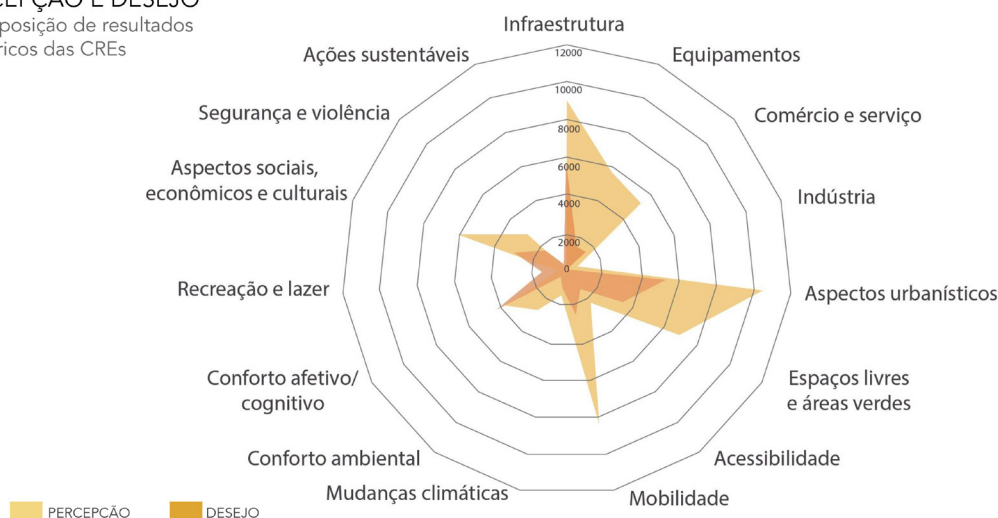
Figura 02 – Resultados preliminares



Fonte: Acervo GAE/SEL-RJ, 2020

Figura 03 – Resultados preliminares

PERCEPÇÃO E DESEJO
Sobreposição de resultados numéricos das CREs



Fonte: Acervo GAE/SEL-RJ, 2020

O retorno dos estudantes reafirmou a diversidade do território do Rio de Janeiro e a percepção crítica desses sujeitos sobre a cidade (Figuras 04 e 05), deixando visíveis as desigualdades e as vulnerabilidades existentes, listadas anteriormente, mas também revelando afetos, desejos e também proposições, confirmando a potência desses territórios para a formação dos estudantes que têm a oportunidade de exercer diariamente sua consciência crítica sobre os problemas da cidade.

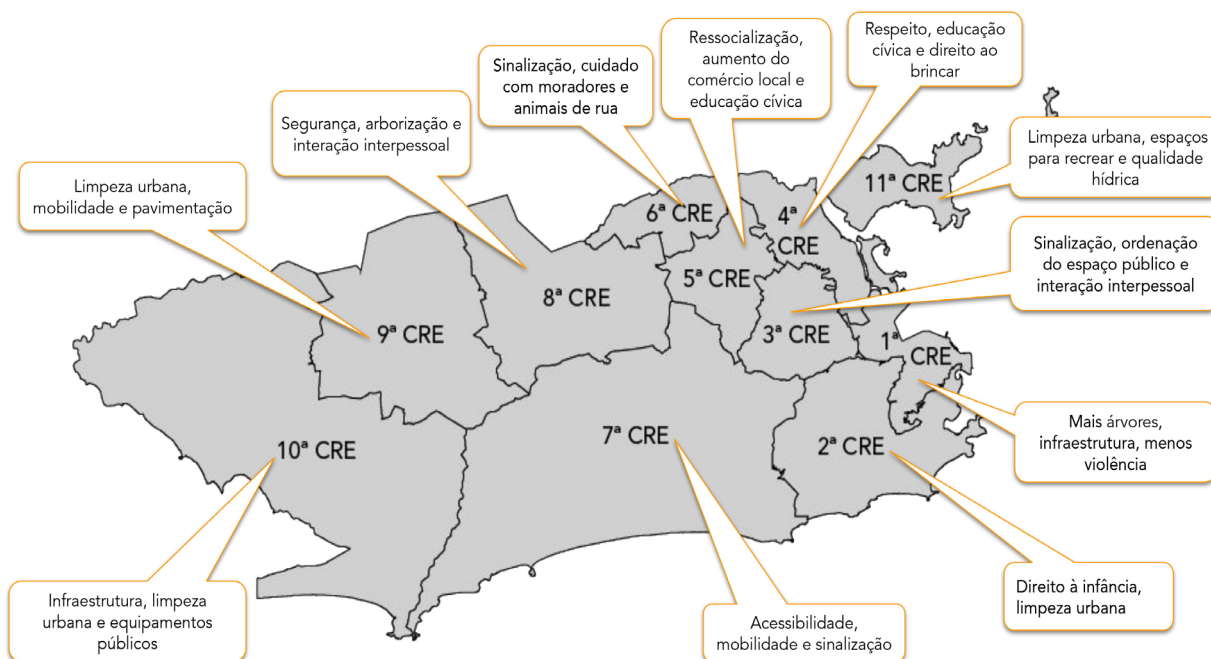
Conforme Lamounier (2020), “a fruição nas ruas é uma forma de resistência”⁴ e, no usufruto das potencialidades oportunizadas pelo perambular pela cidade, a criança se desenvolve, constrói e reconstrói sua visão de mundo, ao mesmo tempo em que provoca mudanças em si mesma e na urbe, dotando-a de vitalidade (Azevedo, 2019).

Retornando a Latour (2020), em sua provocação sobre quais atividades gostaríamos que fossem retomadas, ampliadas, diversificadas depois da pandemia da Covid-19, situamos esse mapeamento como uma estratégia de ação para o “fortalecimento das microcentralidades e micropolíticas, fortalecendo as territorialidades: em ruas, quarteirões, bairros, comunidades, com pequenos espaços coletivos, de troca, conversa, brinquedo, comércio, plantio e aprendizado”⁵.

Figura 04 – Resultados preliminares

DESTAQUES DOS DESEJOS POR CRE

Uma cidade acolhedora para crianças é boa para todos



Fonte: Acervo GAE/SEL-RJ, 2020

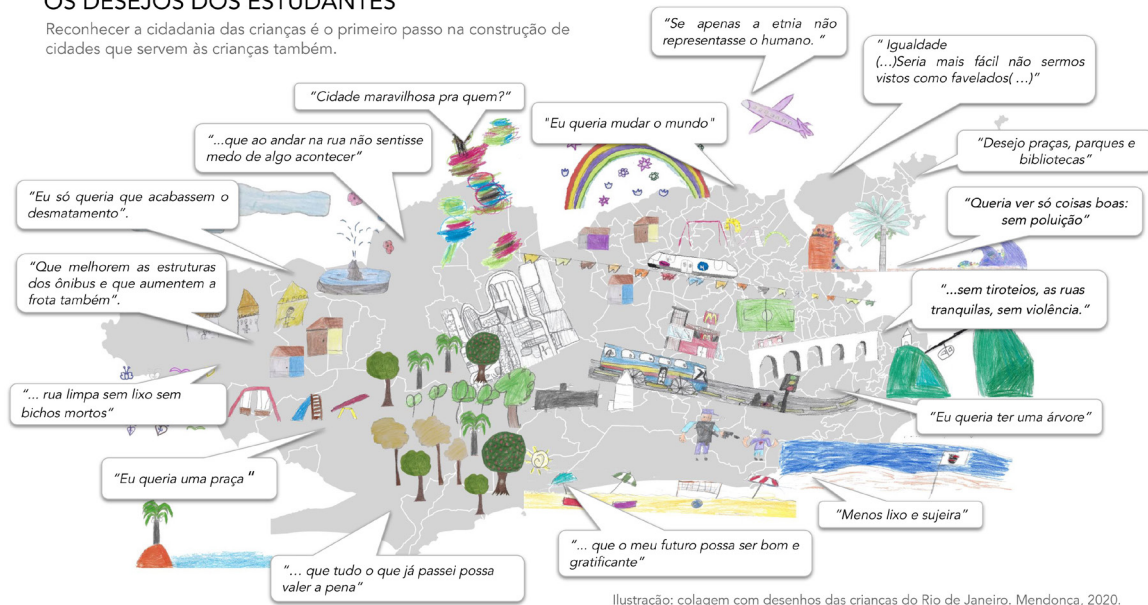
4 Comentário do Prof. Alex Lamounier em sua palestra *Atmosferas de preferência e o afeto como resistência e resiliência cotidianas*, proferida nos Seminários EAU-UFF, em 01 de setembro de 2020.

5 Texto em elaboração pelo GRUPO SEL-RJ a partir de leitura e debate sobre Brubio Latour (2020) em *Imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise*.

Figura 05 – Resultados preliminares

OS DESEJOS DOS ESTUDANTES

Reconhecer a cidadania das crianças é o primeiro passo na construção de cidades que servem às crianças também.



Fonte: Acervo GAE/SEL-RJ, 2020

Com a parceria entre os grupos de pesquisa e a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (EPL-Casa Civil e Secretaria Municipal de Educação), pretende-se inserir o Mapeamento Afetivo como atividade curricular anual e institucionalizar o “Dia D” como uma META do Plano de Desenvolvimento Sustentável - RJ. Diante do contexto da pandemia COVID-19, e com o isolamento social implementado, entende-se que essa atividade irá contemplar um olhar bastante particular das crianças perante o momento atual, uma vez que se encontram limitadas do usufruto da escola, do espaço público e da cidade. Talvez as perguntas precisem ser ressignificadas e/ou complementadas, incluindo-se, por exemplo, “o que você vê e sente ao olhar pela janela da sua casa? O que sente falta nesse momento da quarentena?”, ou “Qual cidade você deseja encontrar quando terminar a pandemia?”.

Compreende-se a potência da atuação conjunta da universidade com os agentes públicos e privados envolvidos na gestão e planejamentos urbanos para enfrentar os desafios postos às cidades do século XXI através de processos participativos e inclusivos. Essa discussão se alinha à discussão mundial sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, buscando uma alternativa viável ao enfrentamento dos grandes desafios urbanos: sustentabilidade socioambiental; segurança física e combate às desigualdades; melhorias de habitabilidade e de desempenho educacional e afetivo. Ao contribuir com o Plano de Desenvolvimento Sustentável desenvolvido pela Prefeitura do Rio de Janeiro, alinha-se aos princípios da cidadania global, à valorização de diversidades e à educação para o desenvolvimento sustentável, permitindo:

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

A leitura sobre a situação atual da rede pública de ensino fundamental no Município permite entrever a urgência de atender às necessidades básicas da população infantil de ter acesso a uma educação pública de qualidade. A população entre 0 e 14 anos continua representando o grosso da pirâmide demográfica, fato que reforça a importância de responder de forma efetiva problemáticas provenientes desse setor, isto é, atender às demandas originárias das políticas e práticas educacionais, bem como às necessidades e valores culturais dos grupos sociais e das respectivas comunidades presentes no município do Rio de Janeiro.

O mapeamento afetivo resultou em um conjunto de desenhos e textos elaborados pelos estudantes que descreveram a realidade dos seus percursos casa-escola, em diferentes contextos urbanos, além dos seus desejos para a cidade e o seu futuro, de forma a apontar ações para um planejamento urbano mais participativo. A potência da atividade, ao dar voz aos estudantes nas decisões sobre a cidade, constitui motivação importante para pensar políticas públicas urbanas para a infância e a juventude. A atividade é parte também do projeto CAPES-PRINT *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e a Nova Agenda Urbana: equidade, resiliência urbana e sustentabilidade socioambiental*⁶.

O Plano de Desenvolvimento Sustentável apresenta ações e metas alinhadas à agenda de desenvolvimento sustentável da ONU, conhecida como Agenda 2030 (Figura 06). De acordo com Daniel Mancebo, coordenador geral do Escritório de Planejamento da Secretaria da Casa Civil:

[...] o grande diferencial do Plano de Desenvolvimento Sustentável do Rio é que ele está sendo elaborado com a participação da população. O Dia D faz parte dessa estratégia, porque nos permite amplo grau de participação social e representatividade, já que a rede municipal de ensino é formada por 1.540 unidades e atende mais de 635 mil alunos de todas as regiões.⁷

6 Projeto coordenado pela Profa. Dra. Vera Regina Tângari (PROARQ-FAU-UFRJ).

7 Prefeitura do Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://prefeitura.rio/tag/plano-de-desenvolvimento-sustentavel/>. Acesso em 14 jul. 2020

Figura 06 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU pelo olhar das crianças



Fonte: Acervo GAE/SEL-RJ, 2020

Considerações finais

Em tempos de crise humanitária, como esses em que estamos vivendo durante a pandemia do COVID-19, as vulnerabilidades e precariedades são escancaradas, afinal, o vírus só realçou aquilo que há muito conhecemos: a desigualdade social. Os diversos contextos existentes e a precarização das condições de vida vêm demarcando as condições de vivência desse isolamento. Os mais atingidos certamente são as famílias em situação de risco e vulnerabilidade, que vivem em lugares em que não há saneamento básico e convivem em seu cotidiano com o lixo, a falta de infra-estrutura urbana, aonde a água, condição essencial de salubridade neste momento, não chega todos os dias para lavarem as mãos.

As deficiências por que passam os setores públicos no sentido da viabilidade de debater e propor, de forma participativa e inclusiva, problemas e soluções relacionadas ao controle do uso e ocupação do solo urbano e à oferta equânime de serviços públicos e infraestrutura urbana de qualidade compromete o espaço público, a paisagem urbana, a cidade e seus moradores. Principalmente em regiões e bairros periféricos quanto à localização, gestão e investimento, as populações convivem nas cidades brasileiras com condições de moradia e vida que não respondem às características de fragilidade ambiental e de vulnerabilidade social.

Nesse contexto de desigualdade aprofundado pela pandemia, estamos confinados em nossas casas, ansiando por viver um *tempo* outro. Desejamos fortemente que a pandemia acabe e a proliferação do vírus seja controlada, mas também que esse momento de crise seja uma oportunidade para repensarmos que cidade desejamos habitar pós-pandemia. De nossas janelas, é o momento de refletir sobre os modos de vida contemporâneos e as possibilidades de reverter as sequelas que já se interpõem.

Assim, em tempos de mudança, o retorno ao “novo normal” que tanto esperamos, mais do que nunca, vai exigir para a qualidade da educação a redescoberta de uma escola que acima de tudo se conecte aos diferentes contextos urbanos em que se inserem, que reconheça as diferentes infâncias e as diferentes possibilidades do usufruto dos espaços livres. Sim, porque em tempos outros, após a quarentena e ainda convivendo com o vírus, e também pós-pandemia, precisaremos de ar, de Sol, de vento, de verde, de perambular e descortinar as oportunidades educativas que espaços outros na cidade poderão oferecer.

E que a educação possa ser reiventada a partir de políticas públicas efetivadas em ações concretas, pensadas *para e com* as crianças, ampliando o contexto da educação além dos muros da escola e das telas do celular e do computador. A falta da escola tem impactado bastante as famílias e os estudantes, seja pela falta da rotina, pelo receio da defasagem no aprendizado, pela sobrecarga das atividades das quais agora a família precisa dar conta para auxiliar as crianças, seja ainda pela assistência de aspectos básicos como a alimentação ou por ser muitas vezes a rara oportunidade de socializar e de vivenciar a cultura, o esporte e as atividades de lazer.

E assim, nesses *tempos outros*, pensar também em políticas públicas de educação e sobre o habitar das infâncias na cidade, que não foi só prejudicado pela pandemia, mas agravado por uma situação já existente – embora naturalizada, afinal estar invisibilizada sempre foi condição inerente à infância pobre. As restrições impostas pela pandemia reforçaram uma situação que muitas vezes já acontece no cotidiano dessas crianças, quando são impedidas de irem à escola por causa dos tiroteios ou quando estão expostas a condições graves de alagamentos ou outros incidentes causados pela falta de manutenção de espaços públicos que interferem em seus percursos diários.

Enquanto essa pandemia discriminatória estiver presente, as crianças continuam, através da brincadeira, da interação com os outros, de *aprendizagens outros*, desfrutando e construindo suas infâncias. Com o reconhecimento das infâncias nas discussões sobre o território, revelam-se possibilidades de compreender, com maior sensibilidade, um imaginário repleto de soluções para os desafios que virão, as brechas a serem diminuídas e os equívocos por consertar nessa nova perspectiva de cidade. Os territórios educativos procuram, na sua essência, contribuições pedagógicas e lúdicas para a constituição de uma cidade mais inclusiva para crianças e jovens se apropriarem do espaço, potencializando seus desejos.

A partir dos resultados e do processamento das informações geradas e compartilhadas pelos participantes da atividade do Mapeamento Afetivo, pretende-se materializar coletivamente ideias e propostas, a serem integradas às estratégias previstas para o Plano de Desenvolvimento Sustentável do Município do Rio de Janeiro (PDS-RJ), em curso.

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

Com essa experiência pioneira, pela universidade, esperamos que estudantes e profissionais graduados em arquitetura e urbanismo possam exercer de forma mais consistente o papel de mediação entre os interesses defendidos pela população e os condicionantes espaciais e de gestão pública. Pretende-se ainda contribuir com a atividade formativa das crianças e jovens participantes em temas como cidade e comunidades sustentáveis, conceitos de arquitetura e urbanismo, construção de cidadania crítica, dentre outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, G. A. N. **Diálogos entre Arquitetura, Cidade e Infância:** Territórios educativos em ação. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ/Paisagens Híbridas, 2019.
- AZEVEDO, G. A. N.; TÂNGARI, V.; RHEINGANTZ, P. A. **Do espaço escolar ao território educativo:** A conversa da escola de educação integral com a cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Riobooks, 2016.
- AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, P. A.; COSTA, R. N. Educação integral e território educativo: diálogos possíveis em um coletivo complexo. In: AZEVEDO, G. A. N.; TÂNGARI, V. R.; RHEINGANTZ, P. A. (org.). **Do espaço escolar ao território educativo:** o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2016, p.17-27.
- AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, P. A., TÂNGARI, V. R. (org.). **O lugar do Pátio Escolar no Sistema de Espaços livres:** Uso, Forma, Apropriação. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2011.
- FISCHER, G. N. **Psicologia social do ambiente.** Lisboa: Instituto Piaget – Sociedade Industrial Gráfica Ltda, 1994.
- 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. **Política e Educação:** Ensaio, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LATOUR, B. Imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise. Texto publicado originalmente no site do A.O.C. Tradução de Déborah Danowski e Eduardo Viveiros de Castro. Disponível em: <http://aoc.media> Acesso em: 29 mar. 2020.
- LIMA, M. **A Cidade e a Criança.** São Paulo: Nobel, 1989.
- SANTOS, B. de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra: Grupo Almedina, 2020.
- SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/31317>. Acesso em: 4 set. 2020.
- SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 25, p.183-206, 2007. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.
- SCHLEE, M.; NUNES, J.; REGO, A.; RHEINGANTZ, P. A.; DIAS, M. A.; TÂNGARI, V. R. Sistema de Espaços Livres nas Cidades Brasileiras – um debate conceitual. **Revista Paisagem e Ambiente** – Ensaio. n. 26, p. 225-247, 2009. Disponível em: www.revistas.usp.br. Acesso em: 10 set. 2020.
- TONUCCI, F. **La Ciudad de los Niños.** Barcelona, 1996.
- TONUCCI, F. A criança como paradigma de uma cidade para todos. **Plataforma Cidades Educadoras**, 2018. Disponível em: <https://criancasatortoeadireitos.wordpress.com/2018/08/26/francesco-tonucci-a-crianca-comoparadigma-de-uma-cidade-para-todos/>. Acesso em: 06 set. 2020.
- VIDAL, R. A cidade e seu território através do ordenamento urbano em Santiago do Chile. Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados de História**, v. 14, p. 183-215, 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11241>. Acesso em: 30 ago. 2020.

RESUMO Este artigo propõe uma discussão acerca da criança como sujeito de direitos a partir de suas experiências espaciais e seu habitar na cidade. Ao pensar a criança como co-constructora desses territórios educativos, dá visibilidade a sujeitos que geralmente não têm oportunidades de opinião e participação em políticas públicas, em uma concepção das infâncias como cidadania crítica. Pretende-se valorizar a participação social como ação de enfrentamento para a retomada saudável das aulas e do espaço público, em espaços de aprendizagem outros que reconheçam a potência educativa da cidade. Com o Mapeamento Afetivo da cidade do Rio de Janeiro, os estudantes das escolas municipais descreveram os seus percursos casa-escola em diferentes contextos urbanos, além dos seus desejos para a cidade e o seu futuro. Pretende-se contribuir para a construção coletiva e compartilhada de subsídios ao Plano de Desenvolvimento Sustentável - PDS conduzido pela Casa Civil - Prefeitura do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: território educativo, mapeamento afetivo, cidade, infância.

El habitar de las infancias en la ciudad: territorios educativos como forma de resistencia

RESUMEN Este artículo propone una discusión sobre los niños como sujeto de derechos a partir de sus experiencias espaciales y su habitar en la ciudad. Si pensamos al niño como co-constructora de territorios educativos se está dando visibilidad a sujetos que generalmente no tienen oportunidades de opinión y participación en políticas públicas, dentro de una concepción de infancias con ciudadanía crítica. Se pretende valorizar la participación social como acción de enfrentamiento para reanudar saludablemente las clases y volver a los espacios públicos, en espacios de aprendizaje otros que reconozcan la potencia educativa de la ciudad. Con el Mapeamiento Afectivo de la ciudad de Rio de Janeiro, los estudiantes de las escuelas municipales describieron sus caminos entre casa-escuela en diferentes contextos urbanos, además de sus deseos para la ciudad y su futuro. Se pretende contribuir para la construcción colectiva y compartida de subsidios al Plan de Desarrollo Sostenible del municipio de Rio de Janeiro (PDS-RJ) conducido por la Casa Civil - Municipalidad de Rio de Janeiro.

Palabras clave: territorio educativo, mapeamiento afectivo, ciudad, infancia.

Children's experience in the city: educational territories as a form of resistance

ABSTRACT This article discusses the child as a subject of rights based on his spatial experiences and experience in the city. In a conception of childhood as critical citizenship, to think the child as a co-builder of educational territories, it gives visibility to subjects who generally do not have opportunities for opinion and participation in public policies. In other learning spaces that recognize the city's educational power, it is intended to value social participation as an coping action for the healthy resumption of classes and public space. Through the Affective Mapping of the city of Rio de Janeiro, students from municipal schools described their home-school paths in different urban contexts, in addition to their desires for the city and its future. This work contributes to collective and shared construction of subsidies to the Sustainable Development Plan - PDS conducted by the Casa Civil - Rio de Janeiro City Hall.

Keywords: educational territory, affective mapping, city, childhood.

FECHA DE ACEPTACIÓN/DATA DE RECEBIMENTO: 29/04/2020

FECHA DE APROBACIÓN/DATA DE APROVAÇÃO: 01/10/2020



Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Arquiteta, Profa. Associada da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FAU/UFRJ e PROARQ/FAU/UFRJ) - Brasil; Coordenadora Adjunta de Ensino do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ-FAU/UFRJ); Coordenadora do Grupo Ambiente-Educação - GAE.

E-mail: gisellearteiro15@gmail.com



Vera Regina Tângari

Arquiteta, Profa. Associada da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FAU/UFRJ e PROARQ/FAU/UFRJ) - Brasil; Coordenadora Adjunta de Ensino do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ-FAU/UFRJ); Coordenadora do Grupo Sistema de Espaços Livres - Rio de Janeiro - SEL-RJ.

E-mail: vtangari@uol.com.br



Alain Flandes

Arquiteto e Urbanista, doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro - PROARQ/UFRJ - Brasil; Pesquisador colaborador do Grupo Ambiente Educação (GAE) e do Sistema de Espaços Livres - Rio de Janeiro - SEL-RJ.

E-mail: alflandes@gmail.com