



DO COMEÇO DO BAIRO
DE VESTIBULADA
O MEU VIZINHO O VIZINHO
AS ANIMAS PRANCO MORO
SOM E PRANCO MORO
MORO MORO VOU CHEGAR
O BARRILEIRO E O MURO
EU ERA BER DO EDNIA
DO PEREIS NA MINHA RUA
ADNORI E NA MINHA RUA
BUDICO E TODO ESQ E UM

POR UMA PEDAGOGIA DA CIDADE:

Potencializando Territórios Educadores com as Crianças, Construindo Metodologias Participativas

ANA LUIZA AURELIANO SILVA
ORIENTADORA: LIZA MARIA SOUZA DE ANDRADE

PPGFAU-UNB

NOMEU BAIRO TEM MUITA CASA E MUITO CARRO
O NOME DA MEA RUA CHAMA SEU NOME
EU GOSTO DA MINHA CASA
POR Q E O BICO COMEU IRMÃO
O JOGO COM MEU IRMÃO

- 1-UMA ESTATUA
- 2-UMA CASA RIQUE
- 3-UMA CAIXA COM ÁGUA
- 4-UMA ARVÓRE
- 5-LIXO NA RUA





UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO
PPG/FAU

ANA LUIZA AURELIANO SILVA

**POR UMA PEDAGOGIA DA CIDADE: Potencializando Territórios Educadores
com as Crianças, Construindo Metodologias Participativas**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Arquitetura e Urbanismo sob a orientação da Professora Dra. Liza Maria Souza de Andrade.

Brasília,
23 de fevereiro de 2023

ANA LUIZA AURELIANO SILVA

**POR UMA PEDAGOGIA DA CIDADE: Potencializando Territórios Educadores
com as Crianças, Construindo Metodologias Participativas**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Arquitetura e Urbanismo sob a orientação da Professora Dra. Liza Maria Souza de Andrade.

Banca Examinadora:

Professora Dra. Liza Maria Souza de Andrade

Arquiteta e urbanista – UFMG (1989)
Mestra (2005) e Doutora (2014) em arquitetura e urbanismo – UnB
Presidente da Banca – Orientadora

Professora Dra. Daniela Abritta Cota

Arquiteta e urbanista – UFMG (1999)
Mestra (2002) e Doutora (2010) em Geografia – UFMG
Pós-doutora em Arquitetura e Urbanismo - UFMG

Professora Dra. Vânia Raquel Teles Loureiro

Arquiteta e urbanista – Universidade da Beira Interior UBI, Portugal (2012)
Mestra e Doutora em arquitetura e urbanismo – UBI (2012) e UnB (2017)

Professor Dr. Jose Carlos Mota

Licenciado em Planejamento Urbano e Regional– Universidade de Aveiro (1990)
Mestre em Planejamento Urbano - Universidade do Porto (1998), Doutor em Participation in Spatial
Planning (2014)

Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo – UnB

Brasília,
23 de fevereiro de 2024

*A utopia “está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.
Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”*

Fernando Birri, citado por Eduardo Galeano em *Las palabras andantes* (Galeano, 1994)

*Dedico esta tese a todas as crianças que encontrei nesta pesquisa.
A elas o meu carinho, gratidão e o profundo desejo de que elas e todas as crianças
(de hoje e de amanhã) se sintam pertencentes e livres para brincar na cidade.*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de uma colaboração coletiva, resultado de inúmeros encontros enriquecedores, marcando um percurso repleto de transformação e aprendizado. Portanto, são muitos os agradecimentos.

Primeiramente, agradeço a Deus, cuja fé foi o alicerce que, desde pequena, me fez acreditar que era possível.

À minha orientadora, Professora Liza Andrade, sou grata pela sabedoria compartilhada, pela generosidade e, sobretudo, por ser uma fonte de inspiração na luta por uma educação em arquitetura e urbanismo que realmente faça a diferença, refletida através de sua incansável dedicação.

Às professoras Daniela Abritta e Vânia Loureiro, e ao professor José Carlos Motta, agradeço pelas contribuições imprescindíveis nas bancas de qualificação e defesa, e por serem modelos de comprometimento com uma prática de arquitetura e urbanismo que prioriza as pessoas.

Um agradecimento especial a todos os professores que cruzaram meu caminho e se empenharam em disseminar o conhecimento através de uma educação autêntica e significativa.

Às minhas estimadas colegas de doutorado, Lívia, Natália e Juliette, sou grata pela companhia, pelo apoio em todos os momentos e pela troca de experiências. Também manifesto minha gratidão às queridas Natália Côrtes e Caroline Nogueira por tantas partilhas potentes e, principalmente, pela generosidade

Ao Grupo de Pesquisa Periférico da UnB e ao Observatório de Políticas Públicas da UFLA, agradeço pelas oportunidades de aprendizado proporcionadas por meio de atividades de extensão.

Ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília, expresso minha gratidão por todo o suporte e encorajamento recebidos.

À CAPES e ao CNPq, agradeço por tornarem esta pesquisa possível.

À Escola Municipal Guilherme Henrique de Carvalho e à comunidade escolar, sou grata pela confiança e acolhimento.

Às queridas crianças com quem tanto aprendi, espero que vocês mantenham sempre a vontade e a coragem de explorar a cidade e que possam colher os frutos das sementes que plantamos juntas.

A todos que me incentivaram, acolheram e fortaleceram durante esta jornada, especialmente a Filipe, Juliana, Kellen, Júlia e Lívia, que sempre se fizeram presentes, mesmo à distância. E às mulheres que foram minha inspiração contínua para buscar a liberdade: Mãe, Tutu, Vó Joana e minha saudosa Vó Iva.

Por fim, mas não menos importante, meu mais profundo agradecimento ao meu companheiro de vida, Rodrigo. Obrigada por estar sempre ao meu lado, por ser meu apoio, amigo, parceiro de pesquisa, porto seguro e por tudo que você representou para mim nestes quatro anos. Esta tese não seria uma realidade sem você.

TRAJETÓRIA ACADÊMICA

É importante destacar que a trajetória que me conduziu até este tema de pesquisa é anterior ao doutorado. Posso dizer que é anterior até mesmo ao meu ingresso na arquitetura. Ela se relaciona diretamente com a minha própria infância: com as possibilidades de ser que me foram dadas nas escolas onde eu estudei, pelas professoras que tive, pelas pessoas com as quais me relacionei (especialmente minha Vó Iva) e pelas escalas de cidade que eu pude experimentar ainda criança morando no Guará II - Distrito Federal, em Nazareno-MG e em São João del Rei – MG.

Nessa história a educação tem um papel fundamental, estudando desde os sete anos em Escolas Públicas, pude ter contato com profissionais incríveis que sempre acreditaram na verdadeira educação, especialmente no período que passei estudando na Escola Classe 18 de Taguatinga. Lá eu aprendi que educação se faz com amor e com luta política. Lá, participar sempre foi mais que um direito, era natural e parte do processo.

Já no Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFSJ, as possibilidades múltiplas para atuação na área possibilitadas pelo Projeto Pedagógico do Curso, ampliaram meu horizonte. Me reconectaram com a minha esperança de criança e me permitiram enxergar no urbano a potencialidade da mudança do mundo e na Arquitetura uma ferramenta política de transformação. Nesse contexto, encontrar com professoras/es engajadas/os me permitiu ver que novos caminhos eram possíveis. Foi lá que, sob a orientação cuidadosa da professora Daniela Abritta, eu me descobri pesquisadora e aprendi a ver as cidades, seus desafios e potencialidades, desde a primeira Iniciação Científica na Graduação até concluir o meu Mestrado em Geografia.

Curiosamente, o que me levou a tentar o Doutorado na UnB foi um artigo escrito pela professora Liza Andrade e publicado na Carta Capital no dia dos professores em 2019, que dizia: “Professor é o agente da esperança para transformação das cidades”.¹ Me deparar com aquele artigo me fez pensar que na UnB havia uma professora, que eu ainda não conhecia, mas que tinha um pensamento muito parecido com o meu e que talvez aquele fosse o momento de voltar para o DF encontrar a professora que iria esperar junto comigo na jornada do Doutorado. Uma vez na

¹ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/br-cidades/professor-e-o-agente-da-esperanca-para-transformacao-das-cidades/> . Acesso em fevereiro de 2022.

UnB, durante o percurso acadêmico realizado a partir do ingresso no PPGFAU, foram muitas as possibilidades de trocas acadêmicas que contribuíram de alguma forma para a construção do conhecimento no âmbito desta Tese e para o meu crescimento pessoal e profissional, em especial no contexto da extensão desenvolvida pela professora Liza Andrade, no âmbito do Grupo de Pesquisa e Extensão Periférico Trabalhos Emergentes, registrado no CNPq em 2017, e que hoje se constitui como Laboratório Periférico - Assessoria Sociotécnica."

Dessa forma, ressalto também aqui minhas experiências, tanto no Observatório de Políticas Públicas da UFLA, as quais foram essenciais para meu melhor entendimento sobre a importância da participação cidadã do controle social e da intersectorialidade política, quanto as experiências vividas a partir do Grupo Periférico, as quais ocorreram de forma contínua durante todo o percurso do meu doutorado. As trocas realizadas no âmbito dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo, desenvolvidos sob orientação da professora Liza Andrade, foram cruciais para minha compreensão da metodologia, para o contato com uma forma sensível de exercer a arquitetura e o urbanismo e também para o processo de me entender como pesquisadora-extensionista.

Destaco, em especial, meu contato próximo com os trabalhos das queridas Natália Côrtes e Caroline Nogueira, que, generosamente, juntamente com a Professora Liza Andrade, orientadora de ambos os trabalhos, permitiram-me aprender com seus trabalhos e experiências realizadas nas escolas e fazer parte da equipe de elaboração do material para o Concurso CAU-Educa. Essa relação de troca e aprendizado estendeu-se também para a publicação conjunta do artigo "Aprendiendo del territorio: la arquitectura como posibilidad de transformación", na revista Dearq.

O trabalho com os projetos que estavam sendo realizados no contexto do encerramento do Edital Vida Estudantil, bem como a co-orientação dos estudantes no fechamento de artigos científicos, também possibilitou um maior aprofundamento sobre a temática do ensino e extensão em arquitetura e urbanismo. O ensino e a extensão também estiveram presentes no modo didático com que as professoras Vânia Loureiro e Liza Andrade conduziram as disciplinas de Projeto de Urbanismo 1, mesmo quando a disciplina foi realizada remotamente. O Estágio Docente na disciplina possibilitou-me o contato com processos desenvolvidos pelos estudantes

no contexto metodológico proposto pelas professoras, que incorporam a metodologia do Grupo Periférico.

Além disso, ainda no âmbito docente, como forma de aumentar as habilidades necessárias para efetuar esta pesquisa, cursei complementação pedagógica em pedagogia durante os anos de 2021 e 2022, o que me proporcionou o contato com algumas disciplinas das licenciaturas necessárias à prática docente. Outras formações complementares a partir de cursos livres, como os oferecidos pelos coletivos Co-criança e grupo Apé, foram fundamentais para o conhecimento de inúmeras possibilidades para trabalhar com crianças e cidade.

Os trabalhos do PIBITI “Tecnologia Social para inclusão da Infância e Juventude nos processos participativos de planejamento urbano”, desenvolvido pela estudante Ana Vitoria Gomes Silva e “Tecnologia social para a educação em Arquitetura e Urbanismo: a gamificação do “jogo dos padrões” do Grupo Periférico”, desenvolvido pela estudante Michele Pereira de Oliveira, orientados pela professora Liza Andrade e acompanhados por mim, também trouxeram contribuição prática, teórica e científica, no sentido do aprofundamento da metodologia do Periférico e sua relação com uma pedagogia libertadora, e do levantamento do que vem sendo desenvolvido em termos de participação nas escolas no âmbito da pós-graduação.

Além disso, minha participação em alguns eventos como: Participação na mesa "Precisamos conversar sobre ensino na FAU-UnB: o projeto político pedagógico, o NDE, a inserção curricular da extensão sob a perspectiva do aluno", mesa e projeto encabeçados pela professora Liza Andrade; realização da Palestra on-line: “Cidade e Infância” realizada na Universidade Federal de São João del Rei; Participação na mesa “A leitura do mundo precede a leitura da palavra: diálogos entre escola, arquitetura e urbanismo (PEAC Periférico)”, idealizada pela professora Liza Andrade; e a aula on-line ministrada no curso de pós-graduação "Arquitetura, educação e sociedade" da Escola da Cidade em conjunto com Liza Andrade, Natália Côrtes e Caroline Nogueira, “Educação, território e padrões espaciais: experiências do grupo Periférico”, possibilitaram ainda mais proximidade com o objeto deste estudo.

Por fim, mas não menos importante, minha participação na organização do evento realizado no contexto do lançamento da Residência CTS: “1º Encontro Nacional Sobre Extensão na Pós-Graduação e Assessoria Técnica Para a Produção do Habitat Mais Saudável, Resiliente e Solidário no Campo e na Cidade” coordenado

pela professora Liza Andrade; a participação na organização do catálogo do mesmo evento e do Livro base da Residência CTS, atividades também coordenadas pela professora Liza Andrade, bem como a experiência como Coordenadora Operacional e Tutora no contexto da realização do Curso Residência Multiprofissional CTS: Habitat, Agroecologia, Economia Solidária e Saúde Ecológica, que tem apoio financeiro nos termos do Edital de Chamamento Público de Apoio Institucional nº 05/2021 - Patrocínio ATHIS do CAU/BR e da Emenda de Bancada 71080011, e que é coordenado e foi idealizado pela professora Liza Andrade e pelo professor Ricardo Néder; vem possibilitando a oportunidade de aproximação de temáticas múltiplas e conectadas à arquitetura e urbanismo, no contexto do saber sociotécnico e da extensão na pós-graduação.

RESUMO

Esta pesquisa parte do pressuposto de que é possível aprender com a cidade e sobre ela a partir da infância e do próprio território, tendo o espaço da escola como espaço da experimentação e do diálogo entre cidade e infância. Corroborando com a ideia de que é partindo da infância que se constrói uma cidade para todos (Tonucci, 2005), acredita-se que, ao incluir as crianças no processo de apreensão e construção das cidades, pode-se combater o “analfabetismo urbanístico” (Maricato, 2002a) e fomentar a luta pelo “Direito à Cidade” (Lefebvre, 2001). O caminho para essa construção pode se dar a partir das escolas, em uma ação conjunta de fortalecimento e integração com a comunidade escolar, partindo de ações e construções participativas dentro da própria escola e se expandindo pelo território. Propõe que essas ações partam do entendimento das crianças como sujeitos políticos, sociais, participantes e produtores de cultura, visando uma ação concreta nos espaços escolares, tidos aqui como espaços de estudo e experimentação prática. Defende-se a pedagogia libertadora de Paulo Freire (1987) que encontra coro na perspectiva atualizada de bell hooks para a construção de comunidades de aprendizagem, como bases teóricas para fortalecer essas práticas de construção de uma educação para a consciência crítica. Além disso, ancora-se na perspectiva do Pensamento Complexo de Edgar Morin do conhecimento que religa os saberes, reconectando-se com a solidariedade. O problema central busca compreender quais os caminhos metodológicos para a construção de um aprendizado sobre as cidades com as crianças dentro das escolas públicas, como parte do enfrentamento ao analfabetismo urbanístico. Assim, o objetivo geral é oferecer contribuição teórica, empírica e metodológica para esse enfrentamento, construindo metodologias que tratem das cidades, da arquitetura e urbanismo e da participação social com as crianças no contexto escolar, além de trabalhar com elas as ideias de território e espaços educativos, da emancipação social e do direito à cidade. Tendo uma escola na cidade de Lavras-MG como campo de pesquisa, direciona-se o olhar para a realidade das cidades médias e para abordagem de outras escalas no planejamento urbano. Adota-se como método a pesquisa-ação, estruturada a partir da participação direta da pesquisadora em interação com outros atores (crianças), na produção de conhecimento sobre a interação entre cidade-educação-infância. Dessa forma, as crianças são participantes colaboradoras da pesquisa, sujeitos do seu próprio conhecimento. A metodologia se dá de forma cíclica, alternando momentos de ação, reflexão e novamente ação, de forma adaptada, de acordo com as experimentações, com o contexto vivenciado na escola e com base nas experiências do Grupo Periférico. Além disso, como procedimentos/instrumentos de pesquisa foram realizados: estudo bibliográfico; análise das teses e dissertações que versam sobre o objeto de pesquisa e pesquisa bibliográfica em periódicos; observação participante, com desenvolvimento de oficinas nos momentos de ação a partir de ferramentas e metodologias participativas existentes, adaptação e construção de outras. Como resultado, entende-se que foi possível construir com as crianças uma consciência coletiva e espacial a partir da sua participação e cooperação nos encontros. Além disso, observa-se que é possível explorar o papel do(a) arquiteto(a) e urbanista como educador(a) e a possibilidade de atuação nesse campo com a proposição da construção de uma licenciatura em arquitetura e urbanismo. Associadas ao desenvolvimento desta ideia, propõem-se a convergência de metodologias e ações que podem contribuir para a abertura de canais efetivos de participação das crianças no campo das políticas públicas, especialmente educacionais e urbanas - como a possibilidade de criação de um conselho das crianças.

Palavras-chaves: Pedagogia Urbana. Infância. Metodologias Participativas. Cidades Médias. Direito à Cidade. Transformação Social

ABSTRACT

This research starts from the assumption that it is possible to learn from and about the city from childhood and the territory itself, with the school space as a space for experimentation and dialogue between the city and childhood. In line with the idea that building a city for everyone starts from childhood (Tonucci, 2005), it is believed that by including children in the process of apprehending and building cities, it is possible to combat "urban illiteracy" (Maricato, 2002a) and foster the struggle for the "Right to the City" (Lefebvre, 2001). The path to this construction can come from schools, in a joint action of strengthening and integration with the school community, starting from participatory actions and constructions within the school itself and expanding throughout the territory. It proposes that these actions stem from understanding children as political, social, participatory, and cultural subjects, aiming for concrete action in school spaces, seen here as spaces for study and practical experimentation. It advocates for Paulo Freire's liberating pedagogy (1987), which finds resonance in bell hooks' updated perspective on building learning communities, as theoretical foundations to strengthen these practices of building education for critical consciousness. Additionally, it is anchored in Edgar Morin's Complex Thought perspective of knowledge that reconnects knowledge, reconnecting with solidarity. The central problem seeks to understand the methodological pathways for constructing learning about cities with children within public schools, as part of addressing urban illiteracy. Thus, the overall objective is to offer theoretical, empirical, and methodological contributions to this confrontation, building methodologies that deal with cities, architecture and urban planning, and social participation with children in the school context, working with them on ideas of territory and educational spaces and on social emancipation and the right to the city. Having a school in the city of Lavras-MG as the research field, the focus is directed towards the reality of medium-sized cities and approaches to other scales in urban planning. The action research method is adopted, structured from the direct participation of the researcher in interaction with other actors (children), in the production of knowledge about the interaction between city-education-childhood. In this way, children are collaborative participants in the research, subjects of their own knowledge. The methodology occurs cyclically, alternating moments of action, reflection, and action again, adapted according to experiments, the context experienced in school, and based on the experiences of the Peripheral Group. Additionally, as research procedures/instruments, the following were carried out: bibliographic study; analysis of theses and dissertations on the research object and bibliographic research in journals; participant observation, with the development of workshops in action moments using existing participatory tools and methodologies, adaptation, and construction of others. As a result, it is understood that it was possible to build a collective and spatial consciousness with the children through their participation and cooperation in the meetings. Furthermore, it is observed that it is possible to explore the role of the architect and urban planner as an educator and the possibility of acting in this field with the proposition of building a degree in architecture and urban planning. Associated with the development of this idea, the convergence of methodologies and actions that can contribute to the opening of effective channels of children's participation in the field of public policies, especially educational and urban policies, is proposed - such as the possibility of creating a children's council.

Keywords: Urban Pedagogy. Childhood. Participatory Methodologies. Medium-Sized Cities. Right to the City. Social Transformation

LISTA DE FIGURAS:

Figura 1: Quadro Síntese da Análise dos Anais do XV ENANPARQ.....	29
Figura 2: Quadro Síntese da Análise dos Trabalhos Encontrados nos Anais do VI ENANPARQ.....	31
Figura 3: Trabalhos que relacionam arquitetura e educação no âmbito escolar.....	33
Figura 4: Mapa de localização das escolas.....	49
Figura 5: Responsáveis por acompanhar os estudos das crianças no período remoto.....	50
Figura 6: Acesso ao computador e ao celular com internet.....	51
Figura 7: Diagrama Síntese da Metodologia.....	60
Figura 8: Ciclo de Campo.....	61
Figura 9: Escada da participação.....	139
Figura 10: Diagrama relacionando os conceitos-chave do Capítulo II.....	150
Figura 11: Análise da BNCC.....	189
Figura 12: Diagrama relacionando os conceitos-chave do Capítulo II e acrescentando os eixos elaborados no Capítulo III.....	207
Figura 13: Localização da cidade de Lavras-MG em relação a Minas Gerais.....	211
Figura 14: Divulgação da Prefeitura Municipal de Lavras-MG sobre a Reunião de Revisão do Plano Diretor de Lavras.....	213
Figura 15: Localização do Centro da Cidade, Localização da Escola e Delimitação do Bairro Serra Verde de acordo com o Google Maps.....	216
Figura 16: Região próxima da escola.....	217
Figura 17: Sequência de Imagens da Escola Municipal Guilherme Henrique de Carvalho.....	218
Figura 18: Relação das moradias das crianças em relação à escola.....	219
Figura 19: Quadro síntese das etapas da metodologia adaptada do Grupo Periférico.....	222
Figura 20: Diagrama - Percurso da Pesquisa Piloto.....	226
Figura 21: Diagrama – Percurso da Ação – Campo.....	228
Figura 22: Resultado da atividade do Jogo de Palavras.....	232
Figura 23: Desenhos coletivos produzidos pelos grupos de crianças com o tema "Nossa Cidade Ideal é Assim".....	233

Figura 24: Sequência de imagens do Encontro 2: atividades feitas pelas crianças; grupos escrevendo os seus pontos principais; momento de reflexão; caminhada pelas ruas do bairro da escola.	234
Figura 25: Mosaico de imagens de alguns desenhos com o tema "O lugar que eu mais gosto de brincar".....	236
Figura 26: Exemplos das produções de texto realizadas pelas crianças.	238
Figura 27: Exemplo da atividade feita pelas crianças sobre o seu próprio bairro. ..	239
Figura 28: Exemplos de mapas mentais produzidos pelas crianças.....	240
Figura 30: Registros dos momentos de introdução e conhecimento sobre os Padrões.	246
Figura 31: Caminhada pelo bairro da escola, Mapeamento do percurso e dos pontos positivos e negativos, Construção da legenda.	250
Figura 32: Diagrama, dimensões e princípios da sustentabilidade.	252
Figura 33: Registros da exposição e conversa sobre as Dimensões da Sustentabilidade.	252
Figura 34: Crianças elaborando os seus roteiros para as matérias do Jornal.	253
Figura 35: Roteiros dos grupos das Dimensões Econômica e Ambiental.....	255
Figura 36: Roteiros dos grupos das Dimensões Social e Cultural/ Emocional.....	256
Figura 37: Bastidores das gravações do jornal. Fotos: Acervo do projeto.	257
Figura 38: Sequência de imagens com as atividades do dia da apresentação do Jornal.	259
Figura 39: Problemas e soluções (padrões) apresentados pelas crianças de um grupo.....	262
Figura 40: Problemas e soluções (padrões) apresentados pelas crianças de outro grupo.....	263
Figura 41: Alguns padrões criados pelas crianças - Frente e verso.	265
Figura 42: Registros feitos pelas crianças e roda de conversa.....	268
Figura 43: Nuvens de Palavras com os resultados do Jogo de Palavras feito no primeiro e no último encontro.....	269
Figura 44: Realização da Dinâmica do Aquário.....	276
Figura 45: Alguns exemplos dos desenhos das crianças sobre "Uma paisagem do brincar na cidade" na sua perspectiva individual.	278

Figura 46: Mosaico com imagens de atividades desenvolvidas em espaços diversos da escola.281

LISTA DE SIGLAS

AABB – Associação Atlética Banco do Brasil

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAU - Conselho de Arquitetura e Urbanismo

CDC - Convenção sobre os Direitos da Criança

CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CF - Constituição Federal

CNE/CES - Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ENAPARQ - Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo

FADMINAS – Faculdade Adventista de Minas Gerais

FAGAMMON - Faculdade Presbiteriana Gammon

FAU – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

OPP – Observatório de Políticas Públicas

PEC - Proposta de Emenda à Constituição

PEL - Programa Especial de Licenciatura

PET - Plano de Estudo Tutorado

PIBITI – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação

PNE - Plano Nacional de Educação

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

UFLA - Universidade Federal de Lavras

UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei

UnB – Universidade de Brasília

UNILAVRAS - Centro Universitário de Lavras

SUMÁRIO

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO	17
1.1 Apresentação do Tema e Contextualização	17
1.1.1 Aproximação do tema Arquitetura e Educação: uma análise sobre a infância no processo de planejamento urbano no Brasil	24
1.2 Justificativa	43
1.3 Fundamentos na integração entre Educação, Arquitetura e Urbanismo e Infância	52
1.4 Metodologia	56
1.4.1 Campo – Processos e Procedimentos da Pesquisa (AÇÃO)	60
1.4.1.2 Instrumento de Coleta de Dados	63
1.5 Estrutura da Tese	64
CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO-CIDADE-INFÂNCIA	66
2.1 Educação Libertadora e Pensamento Complexo – Aportes teóricos ..	67
2.1.1 Educação para a Liberdade	67
2.1.2 Educação como prática coletiva – construindo comunidade	75
2.1.3 Educação na complexidade e o saber viver	80
2.1.4 Educação para a leitura do mundo	95
2.2 Cidade como muitas coisas	100
2.2.1 A cidade e suas relações	100
2.2.2 O Direito à Cidade e a Cidade como Construção Social	106
2.2 A criança na Cidade	117
2.3.1 Reconhecendo a(s) infância(s)	117
2.3.2 Criança e cidade	124
2.3.2 Infância e participação	134
CAPÍTULO III: PLANEJAMENTO URBANO, ESCOLA E ARQUITETURA	152
3.1 Reflexões sobre o Planejamento Urbano – Limites e Possibilidades	153
3.1.1 Entre Teorias e Realidades na Construção das Cidades	153
3.1.2 Uma questão de escala	159
3.1.3 O contexto da política urbana no Brasil e as possibilidades de participação	164
3.2 Escola e Território: Construindo Cidadania	174

3.2.1	Do conceito de território ao território educativo	174
3.2.2	Escola como centralidade	178
3.2.3	A Base Nacional Comum Curricular e a Construção do Conhecimento a Partir da Cidade.....	184
3.3	Arquitetura como Ferramenta de Transformação no Contexto da Educação Básica	191
3.3.1	Arquitetura e Urbanismo: O Papel Social da Profissão e do Ensino..	191
3.3.2	Arquitetura como ferramenta Transdisciplinar - Formas de ler o mundo e o grupo Periférico	199
	CAPÍTULO IV: POR UMA PEDAGOGIA DA CIDADE.....	208
4.1	Contextualização da escala	209
4.1.1	A cidade e o contexto da Participação.....	212
4.1.2	A Escola.....	215
4.2.	Experiências da ação – Campo de pesquisa.....	220
4.2.1	Experimentações a partir da metodologia do Grupo Periférico.....	220
4.2.2	Escola Como Laboratório	223
4.2.2.1	Pesquisa Piloto.....	223
4.2.2.2	Campo - Percurso da Ação.....	227
4.2.2.3	Análise e discussão dos resultados	231
4.2.2.3.1	A Cidade como Prática Cognoscente no Contexto de uma Educação Libertadora	231
4.2.2.3.2	A Construção da Participação da Infância a partir do Entendimento sobre a cidade.....	270
4.2.2.3.3	Da pedagogia urbana à pedagogia da cidade: Cidade como Laboratório, Arquitetura como Ferramenta, Escola como Centralidade	282
4.3	Caminhos para uma Pedagogia Urbana – Síntese Propositiva	285
	CONSIDERAÇÕES FINAIS:	294
	REFERÊNCIAS:	302
	APÊNDICE A	316
	APÊNDICE B	319

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação do Tema e Contextualização

Esta pesquisa propõe debruçar-se sobre o aprendizado da relação da criança com as cidades, no contexto do ensino básico público, e da exclusão socioespacial. Tem-se como campo da observação empírica uma escola pública municipal localizada na cidade de Lavras, Minas Gerais, para contribuir no debate sobre a cidade e colaborar na luta pelo “Direito à cidade” (Lefebvre, 2001) e no processo de uma reconfiguração dos processos de planejamento participativo a partir da consideração da possibilidade da participação política das crianças.

Relaciona as áreas da arquitetura, do urbanismo e da educação como universos complexos que podem se complementar na construção e manutenção de cidades mais justas e sustentáveis e de uma educação libertadora e transgressora que valoriza o indivíduo e as suas relações com o contexto. Isso considerando o pensamento complexo e a criação de comunidades de aprendizagem através de um olhar amoroso no processo de educação, na relação educador/educando. Nesse sentido, o espaço construído – a escola – é o ponto de partida, e as crianças – invisibilizadas nos processos de planejamento, construção e gestão dos espaços e da cidade - são as protagonistas no percurso da pesquisa. Entende-se a importância de observar a multiplicidade de contextos e marcadores sociais que envolvem as crianças especialmente no contexto da escola pública.

O desenvolvimento do trabalho torna-se fundamental na atual conjuntura sociopolítica do País, que passa por um processo de reconstrução da democracia e lida com uma herança política na qual direitos foram ameaçados, políticas públicas foram dissolvidas, tanto no contexto da política urbana quanto da educacional, e a própria democracia foi constantemente colocada em risco. O avanço institucional e legislativo que a questão urbana alcançou no contexto da Reforma Urbana, conseguindo inserir alguns pontos importantes na Constituição Federal de 1988 e, mais recentemente, a elaboração do Estatuto das Cidades (2001), a criação do Ministério das Cidades (2003) e, a partir dele, a elaboração de políticas e programas que também tinham por objetivo alcançar cidades socialmente mais justas mostram que, em termos de leis e planos, o Brasil avançou. No entanto, a questão urbana

parece não ter sido apropriada por grande parte da sociedade e, em muitos casos, por parte das próprias gestões municipais. Prova disso é a pouca ou nenhuma mobilização social diante da divulgação da PEC 80/2019, que ameaça o real sentido da função social da propriedade. A Proposta de Emenda à Constituição referida desconsidera o papel dos Planos Diretores e a autonomia dos municípios na aplicação dos instrumentos utilizados para conter a especulação de imóveis, propondo a alteração dos artigos 182 e 193 da Constituição Federal de 1988, que tratam da função social da propriedade urbana e rural².

Além disso, cortes constantes nos gastos públicos, que reduziram os investimentos em políticas sociais, saúde, educação etc., a exemplo da PEC241/55, aprovada em 2016, representam investidas governamentais que diminuem e ameaçam direitos sociais. Desde aquele ano, a partir do golpe e com maior intensidade após a eleição de Jair Bolsonaro para a presidência, em 2018, foram diversos os impactos sociais sofridos no contexto brasileiro, com canais de participação interrompidos (a exemplo do Conselho das Cidades) e o crescimento da repressão e criminalização de movimentos sociais (Cf. Andrade; Loureiro, 2020). Santos Junior *et al.* (2020) caracterizaram essa mudança de rumo como um momento de “Inflexão Conservadora”, “marcada pelo abandono das políticas redistributivas e pelo fechamento dos espaços de participação democrática, e adoção de políticas fundadas na austeridade fiscal” (Junior *et al.*, 2020, p. 5).

Se foi retirada da sociedade a possibilidade de participar, com o regresso de um governo progressista, após a eleição e o retorno do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva ao poder, a reativação do Ministério das Cidades e o retorno do Conselho das Cidades, torna-se imperativo e vital retomar e fortalecer os canais de participação democrática e cívica. Esse contexto político renovado oferece uma oportunidade fundamental para a reconstrução e ampliação dos espaços de diálogo e ação coletiva, com um enfoque na inclusão de vozes plurais e anteriormente marginalizadas. A adoção de políticas e práticas voltadas para a promoção da equidade, transparência e engajamento público é essencial para assegurar o fortalecimento das estruturas democráticas e o aumento do envolvimento da sociedade na governança. No entanto, no contexto desta pesquisa, acredita-se que a colaboração para a construção de uma

² Disponível em: <https://www.caubr.gov.br/ibdu-afirmar-que-pec-80-2019-e-ameaca-para-a-funcao-social-da-propriedade/>. Acesso em agosto de 2022.

sociedade mais justa e participativa passa pela necessidade de uma ação na pequena escala, que ensine a importância e o valor político da participação. Sendo algo que só é possível a partir de uma educação verdadeira e contra-hegemônica.

O interesse pelo tema proposto nasce, portanto, de algumas reflexões cotidianas em um contexto político recente que, fundamentado na manutenção da propriedade privada, na mercantilização das cidades e em uma agenda neoliberal conservadora, ameaça a função social da cidade e convida os indivíduos a estarem cada vez mais isolados e imersos em uma lógica patrimonialista. Nesse contexto, há uma pergunta de partida para esta pesquisa: **“Como construir uma pedagogia da cidade que colabore com o planejamento e a gestão urbana a partir da conexão de saberes entre arquitetura, urbanismo e educação, no contexto escolar?”**.

O espaço urbano no contexto capitalista exacerba as contradições do capital e, por outro lado, numa relação dialética, é também produto dessas contradições apontadas por David Harvey (2017). Ou seja, ao mesmo tempo que reproduz desigualdades, é também produto – espacial e simbólico – dessas desigualdades. As “contradições do capital” expressam suas implicações nas dinâmicas socioespaciais, nas relações com e no espaço, em diferentes escalas, e se expressam no “espaço vivido” descrito por Lefebvre (1974). Esse modo de produção e suas contradições afetam as dimensões e questões cotidianas que envolvem direta ou indiretamente o espaço: moradia, mobilidade, segurança alimentar, política, relações sociais, educação, o domínio da técnica e da ciência etc. Tudo influenciado por um pensar-fazer econômico que impacta, global e localmente, populações e territórios. A partir da concepção Lefebvriana dos espaços “vivido, percebido e concebido” (Lefebvre, 1974), podemos afirmar que, em um cenário no qual as “tensões entre as exigências conflitantes da produção organizada e da necessidade de reprodução da vida cotidiana sempre existiram”, mas não são evidentes, como nos afirma Harvey (2017, p. 9), o “espaço concebido” pelo e para o Capital tem dominado o “espaço vivido” e interferido diretamente no modo de perceber o espaço, especialmente pelos grupos sociais excluídos.

A construção e manutenção das cidades tornaram-se meios de absorver o excedente de capital, contando com a participação estatal e transformando as dinâmicas da acumulação e reprodução do capital. A intervenção no contexto urbano também se faz necessária para a manutenção da reprodução social e é consequência

do processo de produção do capital, que tem de criar um “cenário adequado para suas próprias necessidades” (Harvey, 2011). Esse urbanismo, colocado em prática por um Estado associado aos interesses hegemônicos, cria e intensifica as desigualdades sociais no espaço, especialmente quando se dá em um contexto político-social como o vivenciado atualmente no contexto brasileiro. Por sua vez, o planejamento urbano como “instrumento de normatização do espaço pelo Estado” (Limonad, 1999, p. 75), atua diretamente nesse processo, colaborando na configuração e reconfiguração do espaço, minimizando ou maximizando desigualdades, materializando interesses globais e modificando o espaço vivido. Quando a coletividade e a participação são esvaziadas, minadas por uma agenda neoliberal conservadora, os efeitos dessas configurações e reconfigurações tendem a ser sempre predatórios, especialmente para os grupos sociais excluídos e para a classe trabalhadora.

As desigualdades urbanas são reflexo de um sistema de reprodução econômica e política que sequestra os modos de viver e perceber a cidade, rege os movimentos dos corpos no lugar. O planejamento urbano e o pensar dos espaços, ao menos aqueles que realmente se materializam no espaço físico, salvo algumas exceções, têm se baseado em um “tipo” de ser humano que atende bem às perspectivas da manutenção de um modo de produção, como afirma Tonucci (2015): “Até agora, e com maior destaque nas últimas décadas, a cidade tem sido pensada, projetada e avaliada tomando como parâmetro um cidadão médio com as características de adulto, homem e trabalhador, e que corresponde ao eleitor forte” (Tonucci, 2015). Somam-se ao homem adulto e trabalhador, apresentado por Tonucci (2015), outras características, objetos de debates contemporâneos sobre as cidades brasileiras: as cidades e as políticas urbanas historicamente foram construídas em torno do homem branco, consumidor, heterossexual, cisgênero, e motorista - o “eleitor forte” na sociedade patriarcal supremacista branca.

Reconduzir o pensar urbano para uma perspectiva contra-hegemônica pressupõe priorizar o espaço social e a sua presença efetiva nos processos políticos e de tomada de decisão. Lefebvre (2001) revela que o espaço urbano nunca estará pronto e que ele se renova a partir das vivências sociais e das suas demandas. A sociedade necessita não somente do espaço do direito, do essencial e da reprodução, mas também e principalmente do espaço virtual, que potencializa, promove, instiga a criação e os sentidos. O urbano, para Lefebvre, surge como uma “possibilidade de

emancipação social” que, fazendo parte do real, pode “conduzir os seres humanos ao fim da alienação”, e nasce da superação do espaço concebido pelo capital (espaço abstrato) (Santos, 2015, p.170).

O reconhecimento da cidade e do urbano como o espaço da emancipação implica o conhecimento e a apreensão desse espaço e de **uma reconfiguração do pensamento a partir do território**. Uma construção que se revela na manifestação do “espaço diferencial” descrito por Lefebvre, no qual um “espaço diferente” pode surgir a partir das próprias diferenças entre os indivíduos e que toma o espaço urbano “não como um fim em si mesmo, mas como um meio” (Santos, 2015, p. 178) - um “espaço-processo, um espaço socialmente construído” (Haesbaert, 2014, p. 58). Uma prática espacial que converge com o ato de “conhecer as possibilidades existentes e escrever uma nova história” a partir dos resultados da universalidade presente na vivência dos espaços, quando se busca uma outraglobalização, como apresenta Milton Santos (2000, p.11).

A universalidade e complexidade presentes nos espaços, as potencialidades, possibilidades e os desafios, só ficam evidentes quando olhamos para as pré-existências. Para conhecê-las, é preciso pensar o local, o micro, os bairros, as ruas e as comunidades. Um planejamento participativo e a construção de uma cidade democrática partem de um entendimento e de um autorreconhecimento do sentido de comunidade, do entendimento individual e coletivo das pessoas que vivem e transformam os locais, diariamente, pela reprodução da vida. É necessário reconhecer que “A Cidade somos nós também, nossa cultura, que, gestando-se nela, no corpo de suas tradições, nos faz e nos refaz. Perfilamos a Cidade e por ela somos perfilados” (Freire, 2001, p. 13). A consciência de que são as pessoas que formam essa trama complexa carregada de simbologia, que constroem cotidianamente esse espaço, torna-as peças-chave na construção de novas alternativas para as demandas presentes nas cidades. Afinal, ninguém melhor do que aqueles que vivenciam diariamente as realidades locais para participar dessa construção.

No Brasil, historicamente, as estruturas de poder (econômico, social e político) foram monopolizadas por uma elite econômica e com um recorte de gênero e raça bem definidos. A abertura de canais participativos no contexto da redemocratização brasileira, no final dos anos oitenta, abriu precedentes para se pensar estruturas mais democráticas. No entanto, a fragilidade dessas estruturas diante de uma agenda

neoliberal conservadora dá um sinal de alerta para a importância de uma participação e apropriação efetiva e coletiva de canais e instrumentos participativos. Além disso, enfatiza a necessidade da construção de outros modos solidários, coletivos e esperançosos de abalar as estruturas de poder e de voltar o olhar do Estado para o atendimento das demandas reais, especialmente dos grupos sociais excluídos.

Ocorre que, ainda que se tenha avançado em termos institucionais e legislativos, sendo a lei do Estatuto das Cidades reconhecida e admirada internacionalmente, o “analfabetismo urbanístico”, relatado por Maricato (2002a), parece não ter sido superado. Após 20 anos, mesmo que tenham sido criados canais até então inéditos de participação e gestão democráticas, a ausência da discussão, participação e apreensão da temática urbana pela sociedade ainda é uma constante. O “urbanês”, como descreve a autora, presente nas leis e no planejamento urbano, não é algo que se aproxima da apropriação cotidiana de quem vive as cidades (Maricato, 2002a, p. 4). As consequências do “analfabetismo urbanístico” são ainda mais graves se considerarmos o desconhecimento da população para o enfrentamento dos impactos promovidos pelo “espaço concebido” (Lefebvre, 1999) pelo e para o capital, onde as desigualdades são reproduzidas, espacializando-se no território.

Fernandes (2021) acrescenta à discussão sobre o percurso e a implementação do Estatuto das Cidades, ao longo dos seus 20 anos de existência, a ausência de uma transformação na cultura urbanística brasileira (Fernandes, 2021, p. 19). O autor ainda afirma que “boas leis por si só não mudam realidades” e que existe um enorme desafio colocado para os agentes envolvidos no processo de construção do planejamento das cidades: criar novos processos e novas estruturas de governança (*Id.*, p. 22).

Mesmo com o avanço instrumental em torno do Planejamento Urbano, existe uma série de enfrentamentos que rondam a aplicabilidade das normativas urbanísticas, especialmente quando falamos da possibilidade de uma prática participativa que modifique as estruturas de poder e que atenda, de fato, às necessidades sociais. Fernandes (2021) aponta alguns “deslocamentos” na trajetória do Estatuto das Cidades e da Política Urbana brasileira, como o deslocamento “do ideário da função social da propriedade para o ideário da liberdade econômica”, e “da busca de gestão pública democrática às estratégias de privatização” (Fernandes, 2021, p. 11). Esses “deslocamentos” se relacionam com o sentido do espaço e com o

ordenamento territorial hegemônico capitalista que vivenciamos - um ordenamento que se instala, de forma “natural”, impondo práticas e vivências auto predatórias, e que se intensifica no contexto político atual. Além de que, distancia-se do sentido coletivo e do pensamento da cidade como espaço das relações sociais, como espaço de comunidade e como “espaço da emancipação”.

Nesse sentido, a educação é um caminho potencial para o combate ao analfabetismo urbanístico e para o alcance da emancipação social e do direito à cidade a longo prazo. A cidade pode educar e ser simultaneamente objeto, pelos símbolos, signos e histórias que agrega, e, de fato, objeto apreendido pelos educandos. Afinal, “há uma pedagogia indiscutível na materialidade do espaço” (Freire, 1996, p. 45). Ao falar do analfabetismo urbanístico, Maricato (2014) defende a ideia de uma “campanha pedagógica” destinada a todos os públicos interessados. Defende ainda que, de forma incipiente, a ideia de que o conhecimento sobre a realidade das cidades e de cada lugar deveria ser incorporado à matéria escolar do ensino fundamental, em uma articulação junto ao Ministério da Educação (Maricato, 2014, p. 54). Em consonância com as ideias trazidas para esta tese, a autora ainda propõe a inspiração em Paulo Freire para esse percurso pedagógico (*Id.*, p. 55).

Cabe destacar aqui a existência de uma agenda de pesquisa teórica e empírica que aborda a nível mundial a temática tanto das crianças como um parâmetro de construção das cidades, como da cidade como ambiente educador a partir da Associação Internacional de Cidades Educadoras³, da Rede Mundial de Cidade das Crianças⁴ e da Iniciativa Cidades Amigas da Criança da UNICEF⁵, que demonstram que esse é um campo de conhecimento internacionalmente reconhecido. No que tange a relação específica com a arquitetura e o urbanismo, cabe destacar que, a nível nacional, em 2020, foi proposta pelo próprio Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil (CAU/BR), a ampliação do debate sobre a possibilidade de ações integradas entre arquitetura e urbanismo e a educação, a partir das escolas, com o lançamento do projeto CAU EDUCA⁶.

A cidade deve ser mais do que apenas o espaço da produção, pois também educa. O espaço urbano é múltiplo, sendo espaço de contradição e das lutas sociais,

³ Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/lista-das-cidades-associadas/>. Acesso em março de 2024

⁴ Disponível em: <https://www.lacittadeibambini.org/>. Acesso em março de 2024

⁵ Disponível em: <https://www.childfriendlycities.org/>. Acesso em março de 2024

⁶ Disponível em: https://www.caubr.gov.br/conferencia2020/?page_id=477. Acesso em abril de 2022.

além de ser produto do capital. Por isso, por vezes, a cidade é também alienante, deseducadora e normalizadora de desigualdades. A arquitetura e o urbanismo devem, assim, assumir um papel crítico em relação ao processo de construção das cidades, da materialidade e suas consequências e da potencialidade presente no espaço que se percebe. A arquitetura (e o urbanismo) são sempre políticos e têm um papel fundamental nesse processo que deve combater não somente o espaço da alienação, como também a prática da técnica pela técnica, do “urbanês” replicado nas gestões das cidades, além de buscar uma prática do conhecimento coletivo e transformador. Esse processo esperançoso de transformação através do urbano e das diferenças do/no espaço, de democratização do conhecimento sobre as cidades e de combate ao analfabetismo urbanístico, não pode percorrer outro caminho, senão, por meio da verdadeira educação, onde são formados sujeitos que, ao educar, se educam, e, ao serem educados, aprendem a educar.

1.1.1 Aproximação do tema Arquitetura e Educação: uma análise sobre a infância no processo de planejamento urbano no Brasil

Ao realizar um estudo comparativo entre aportes do campo dos estudos da infância na Argentina, no Brasil e no Chile, Voltarelli e Nascimento (2019) revelam a diversidade e o contraste de temáticas estudadas, fruto de contextos históricos, políticos e sociais distintos. O estudo revela que, no Brasil, até a década de 1980, as políticas voltadas para a infância caracterizam a criança como “o menor” e destacam a pobreza, o abandono e a delinquência como principais eixos. Paralelamente, a figura da criança caracterizada como “o aluno” era abordada nos estudos sobre desenvolvimento infantil na escola, nas áreas de educação e pedagogia (*Id.*, p. 217). No contexto da redemocratização brasileira, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a publicação do Estatuto da criança e do Adolescente (1990) e a promulgação da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) em 1989, promove-se um entendimento da criança como sujeitos de direitos. Isso tem resultado no aumento no número de pesquisas relacionadas à infância, a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Já as publicações sobre antropologia e sociologia da infância surgem a partir dos anos 2000, em interface com a educação. Surgem também estudos que “buscaram ir além do “menor” e do “aluno”, abordando temas como: a produção de

subculturas urbanas por crianças, as práticas de consumo por crianças, a Geografia da infância e contextos situacionais, a produção de práticas cotidianas por crianças e as crianças e a mídia, consolidando, segundo as pesquisadoras, o campo dos Estudos Sociais da Infância no Brasil (*Ibid.*, p. 217-218).

Para as autoras, embora a Sociologia da infância ainda tenha um longo percurso a percorrer na influência e construção das políticas públicas do país, os diálogos interdisciplinares dos estudos da infância contribuem para discussões conceituais e ideológicas, anunciando “um longo caminho a ser percorrido para efetivação dos direitos das crianças” (*Id.*, p. 226). A contextualização do campo dos estudos sociais da infância nos três países, feita pelas autoras, mostra as contribuições das pesquisas para o debate sobre o tema e permite observar questões comuns aos países, em especial a de que é necessário ampliar e problematizar os conceitos comuns aos estudos sociais e compreender que: “a diversidade étnica, os diferentes dialetos, as questões políticas, econômicas e sociais promovem infâncias plurais e modificam a maneira de ser menino e menina em cada país”. Além de que, essa diversidade, bem como as teorias delas no campo da pesquisa, representam um desafio no entendimento da experiência da infância (*Id.*, p. 228).

O estudo de Voltarelli e Nascimento (2019) demonstra que a pesquisa não somente sobre as crianças, mas com as crianças, possui uma agenda consistente no campo dos estudos sociais e abarca outras questões transversais à temática da infância e da sociedade, no contexto da América Latina. As autoras confirmam o rompimento com a centralidade do adulto nessas pesquisas e a consideração das crianças como atores sociais de direitos. Ao reconhecer o paradigma da infância como campo de estudo, visibilizam-se contextos sociais ocupados pelas crianças (*Ibid.*).

Há uma indiscutível potencialidade de aprendizado na diferença, na pedagogia dos espaços e na possibilidade de se olhar para o próprio território como elemento pedagógico. Ela enfrenta, em diferentes escalas territoriais e sociais, o desafio da linguagem. Pela diversidade dos signos e símbolos existentes, decodificar o espaço também implica um entendimento de si e do outro. Nesse sentido, é necessário pensar o espaço com viés político e potencial educativo, para que, a partir dele, possa ser constituído, juntamente às infâncias, um novo olhar sobre o lugar, transformando-o em um território educativo.

Entender e relacionar a dinâmica infância-escola-cidade é fundamental nesse processo, em combate a um padrão típico e reprodutivo de cidade baseada em um “homem tipo”. O território educativo educa no e sobre o espaço, modifica a relação com a cidade, com o espaço construído e com a educação. Autores como Azevedo *et al.* (2016) e Faria (2016) defendem a ideia da educação integral em consonância com a perspectiva de território educativo. A proposta da educação integral não se limita ao tempo e espaço escolares, ultrapassando os muros das escolas. Sua concepção “proporciona aos educandos uma diversidade de formação com acesso à cultura, às artes e à construção social e coletiva do conhecimento, além da reflexão acerca do mundo e do espaço vivido pelos sujeitos” (Azevedo *et al.*, 2016, p. 19). Na perspectiva da geografia, Paganelli (1996) defende o pensar sobre o espaço como conhecimento basilar nos anos iniciais do ensino fundamental. Para a autora, saber pensar o espaço, “significa saber ver as paisagens, saber sentir o aroma e os odores dos ambientes: é saber expressar espacialmente, desenhando, pintando, cartografando os espaços e os deslocamentos realizados ou imaginados.” (Paganelli, 1996, p. 232). Paganelli (1996) acrescenta ainda a perspectiva política desse saber espacial. Saber esse que é “essencial aos andantes comuns” e instrumento fundamental nas lutas urbanas, e nos lembra que a produção do espaço está além das divisões disciplinares do contexto escolar (*Id.*).

“A escola não pode mais estar desconectada da cidade: a separação entre ambas não se adequa à realidade atual” (Azevedo *et al.*, 2016, p. 21). Azevedo (2016), reconhece a escola como “artefato” ao considerar ainda a subjetividade e o valor simbólico dos territórios. Essa noção de artefato compreende que o mesmo, em uma perspectiva “sociotécnica”, é o resultado da diversidade complexa das relações que realiza: “uma mediação com o mundo, com outras pessoas e objeto”. Nesse sentido, “entender a escola como artefato é dar ênfase em compreender como ela realiza essa mediação com o mundo” (*Id.*, p. 22). É possível (e necessário, em termos de uma educação integral), portanto, constituir, fortalecer e/ou identificar territórios educativos a partir das escolas e com as escolas, tendo a escola como “núcleo articulador” (Faria, 2016, p. 33) das ações nos territórios.

A abordagem atualmente adotada pelas escolas brasileiras tende a restringir o aprendizado e a criatividade desde a infância. As crianças, frequentemente, se encontram em ambientes que limitam sua expressão e seu desenvolvimento criativo.

Conforme argumenta Faria (2012), até mesmo o espaço físico das escolas reflete essa restrição: não favorece a autonomia ou a criatividade, nem permite a prática e o desenvolvimento de múltiplas linguagens, da curiosidade, improvisação e liberdade nos alunos (Faria, 2012). A autora acrescenta que, embora conceitos, metodologias e propostas pedagógicas tenham evoluído, os espaços escolares permanecem, em grande parte, inalterados, perpetuando os mesmos propósitos para os quais foram originalmente criados: disciplinar os corpos, moldar subjetividades, uniformizar comportamentos, fragmentar a percepção e controlar a produção de conhecimento (Faria, 2012, p. 5).

O espaço escolar, como um local que reflete a territorialidade e serve como um microcosmo comunitário, demanda uma urgente consideração no planejamento urbano. Compreender o espaço escolar é refletir sobre os processos educacionais e vice-versa. Adotar novos paradigmas educacionais, visando uma educação cidadã e transformadora, repercute diretamente nos processos políticos e coletivos de construção e transformação dos espaços urbanos.

A interação entre arquitetura e educação sugere a ideia de uma educação que transcende os muros da escola, aprendendo na e com a cidade, alinhando-se aos princípios de uma cidade educadora e visando uma educação integral. Essa abordagem proporciona aos alunos uma formação diversificada, com acesso à cultura, às artes e ao desenvolvimento social e coletivo do conhecimento, promovendo reflexões sobre o mundo e o espaço vivenciado pelos indivíduos (Azevedo *et al.*, 2016, p. 19). Portanto, uma educação integral implica uma conexão profunda com o espaço, experimentando e aprendendo em múltiplas dimensões e múltiplos contextos.

O espaço da escola, embora fundamental para o ensino, não é suficiente por si só. É essencial ultrapassar seus muros, utilizando a cidade como um recurso valioso e acolhedor para a educação. Ao transformar a cidade, em uma extensão da sala de aula, estamos, de certa forma, passando um legado valioso para as futuras gerações. Isso enriquece a experiência educacional, permitindo que o aprendizado se estenda além dos limites tradicionais e se integre ao mundo real e dinâmico ao redor dos estudantes.

Uma análise de conteúdo foi realizada em conjunto com a pesquisa de PIBITI “Tecnologia Social para inclusão da Infância e Juventude nos processos participativos de planejamento urbano”. O objetivo foi analisar as ações mais recentes realizadas

no âmbito da pós-graduação em arquitetura e urbanismo que envolvem a inserção de crianças e jovens nos processos participativos de planejamento urbano no contexto da pesquisa/extensão no âmbito da pós-graduação em arquitetura e urbanismo no País (Andrade *et al.*, 2022). Dessa forma, a análise observou o conteúdo dos anais do VI ENAPARQ⁷, (Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo), um grande evento do conhecimento científico em arquitetura e urbanismo, no contexto da pós-graduação, realizado de forma remota, de 01 a 05 de março de 2021, sediado em Brasília. Foram analisados, de acordo com o disponibilizado no site oficial do evento, 5 cadernos dos Eixos Temáticos do evento: projeto, políticas e práticas (159 trabalhos); projeto, tecnologia, infraestrutura e questões socioambientais (70 trabalhos); história, historiografia e crítica (98 trabalhos); patrimônio, escalas e processos (46 trabalhos); intercâmbios culturais, interlocuções e redes (25 trabalhos). Além do caderno de um eixo extra: pandemia (29 trabalhos) e do caderno das sessões livres (72 trabalhos).

Na análise de conteúdo foi realizada uma busca pelas palavras Criança(s) e Infância(s) nos trabalhos apresentados nos cadernos. Ao todo foram encontrados 14 trabalhos que traziam as palavras mencionadas, correspondendo a 2,8% do total de trabalhos completos apresentados nos eixos temáticos analisados (499 trabalhos). Dos 14 trabalhos encontrados, somente 5 se relacionam diretamente com o tema desta pesquisa, ou seja, tratam da relação da participação de crianças e jovens no contexto do planejamento urbano. Essa análise foi sintetizada no quadro da Figura 1. No entanto, para além desses cinco trabalhos, alguns tratam também do envolvimento das crianças: outros 6 trazem a perspectiva do pensar o espaço junto às crianças, observando o seu olhar sobre o objeto construído, ainda que não necessariamente na perspectiva do planejamento urbano. Além disso, muitos dos trabalhos realizados com as crianças utilizam o desenho como ferramenta para a conexão entre a visão de mundo da infância e a temática lançada no contexto das atividades realizadas. Todas as iniciativas que tratam de alguma forma dessa participação ocorreram no contexto da extensão universitária, sendo a maioria delas a partir do vínculo com a escola (Andrade *et al.*, 2022). O quadro apresentado revela uma síntese desse levantamento.

⁷ A escolha pelos Anais do ENANPARQ se deu por dois motivos principais: o fato de o Evento tratar de um recorte importante e bastante abrangente em termos de território brasileiro, do que existe em termos de pesquisa e extensão no contexto da área de Arquitetura e Urbanismo; e a recente publicação do mesmo à época da realização da análise, o que permitiu uma apreensão bastante atualizada do tema.

Figura 1: Quadro Síntese da Análise dos Anais do XV ENANPARQ.

Infância(s)	Criança(s)	Título	TEMA	Onde? Cidade/Estado	Trata da participação no planejamento urbano?	Observação
x	x	EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E PROCESSOS PARTICIPATIVOS COM CRIANÇAS: PERSPECTIVAS DE DIÁLOGOS	PROJETO, POLÍTICAS E PRÁTICAS	São Paulo - SP	Não	Trata do planejamento do espaço.
x	x	LIBERDADES URBANAS: INFÂNCIAS, BRINCADEIRAS E O CONTEXTO PÚBLICO DE UMA CIDADE DO INTERIOR CEARENSE		Quixadá - CE	Sim	
	x	ARQUITETURA DE FRONTEIR[A]: MULHERES ENTRE BRASIL/ VENEZUELA		Pacaraima - RR	Não	
	x	PROJETO PARTICIPATIVO NO PROCESSO DE PROJETO DE PAISAGISMO		Passo Fundo - RS	Não	Trata do projeto de paisagismo participativo com a presença das crianças.
	x	TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS E A TECNOLOGIA CONSTRUTIVA EM MADEIRA: UM ESTUDO DE CASO DAS MORADIAS INFANTIS DE FORMOSO DO ARAGUAIA (TO)	PROJETO, TECNOLOGIA, INFRAESTRUTURA E QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS	Formoso do Araguaia - TO	Não	
	x	A CRECHE, O ARQUITETO E O BRINQUEDO: RELAÇÕES entre a criança e a cidade através da obra de Le Corbusier	HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E CRÍTICA	Salvador - BA	Não	

	x	A CARTILHA DA CIDADE: A EDUCAÇÃO URBANA PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ	INTERCÂMBIOS CULTURAIS, INTERLOCUÇÕES E REDES	São Paulo - SP	Sim	
x	x	DIÁLOGOS ENTRE ESCOLA E CIDADE: MAPEAMENTO AFETIVO DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO	SESSÕES LIVRES	Rio de Janeiro - RJ	Sim	
x	x	DISPOSITIVOS DA ARQUITETURA EM UMA LEITURA DE MUNDO PELAS CRIANÇAS		Chapecó - SC	Não	Traz a leitura de mundo das crianças a partir de dispositivos metodológicos.
	x	ESCUTAS COTIDIANAS NAS REPRESENTAÇÕES SONORAS DE CRIANÇAS		Rio de Janeiro - RJ	Não	Fala das relações das crianças com os sons da cidade.
	x	INTERAÇÕES DIALÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE CIDADES "OUTRAS"		UNEMAT	Sim	
	x	A EXPERIÊNCIA CARTOGRÁFICA DO BRINCAR E O ARQUITETO		Niterói - RJ	Não	Trata do brincar na cidade.
	x	ATMOSFERAS DE PREFERÊNCIA NO CAMINHO PARA A ESCOLA: AFETIVIDADES, CONFLITOS E VULNERABILIDADES SEGUNDO REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS		Rio de Janeiro - RJ	Não	Apresenta a percepção das crianças da cidade.
	x	CONTRIBUIÇÕES DO MAPEAMENTO AFETIVO DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DO RIO DE JANEIRO PARA O PLANO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA CIDADE		Rio de Janeiro - RJ	Sim	Realiza um plano de desenvolvimento social, mas não necessariamente urbano.

Fonte: Adaptado de Andrade et al., 2022.

A fim de compreender como se dá a relação com os professores nos processos que incluem a participação na escola e também entender os desafios da extensão universitária e da pesquisa nesse contexto, foi realizado um segundo levantamento também com base nos mesmos Anais. O objetivo central foi investigar como estão

sendo trabalhadas a relação entre a arquitetura e a educação, buscando uma análise das metodologias empregadas, campos do conhecimento trabalhados e formas de atuação (Figura 2). Dessa forma, foi realizada uma busca pelas palavras Educação/Educativo/Educador e Escola/Escolar nos trabalhos apresentados nos cadernos. Aqueles trabalhos nos quais alguma(s) das palavras acima apareceram no Título, no Resumo ou nas Palavras-chave, foram sistematizados no quadro apresentado na Figura 2. Ademais, foram tabeladas a localização à qual se refere o trabalho. Foi também analisado, de acordo com o resumo e a introdução dos artigos, se o artigo trata da relação arquitetura e educação no âmbito escolar e se traz a perspectiva e/ou a relação com o professor de educação básica nos trabalhos. Ao todo foram encontrados 29 trabalhos que traziam as palavras acima mencionadas, correspondendo a 6,79% do total de trabalhos completos apresentados nos eixos temáticos analisados (427 trabalhos). Apareceram trabalhos das regiões Norte, Nordeste, Centro-oeste e Sudeste. A maioria dos trabalhos que tratam das perspectivas aqui enunciadas são do eixo temático “projeto, políticas e práticas”, dando indícios de que muitos dos trabalhos dessa área estão relacionados à extensão e à perspectiva prática.

Figura 2: Quadro Síntese da Análise dos Trabalhos Encontrados nos Anais do VI ENANPARQ.

Educação/ Educativo/ Educador	Escola/ Escolar	Título	EIXO	Onde? (Cidade/Estado)	Trata da relação arquitetura e educação no âmbito escolar?	Traz a perspectiva e/ou relação com o professor?
X	X	CIDADE PEDAGÓGICA: A ESCOLA ALÉM DOS MUROS E O URBANISTA COMO EDUCADOR SOCIAL	PROJETO, POLÍTICAS E PRÁTICAS	Caruaru - PE	Sim	Sim
X		POLÍTICA PÚBLICA, URBANISMO E PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA: UMA ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES URBANAS DO PROGRAMA PACTO POR UM CEARÁ PACÍFICO EM TERRITÓRIOS VULNERÁVEIS NA CIDADE DE SOBRAL - CE		Sobral - CE	Não	NA
X		TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: O PROJETO ESCOLAR COMO INFRAESTRUTURA URBANA E SOCIAL		Abordagem teórica	Não	NA
X		ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA E SUA INFLUÊNCIA NA VIDA UNIVERSITÁRIA: UM ESTUDO DO CENTRO DE TECNOLOGIA DA UFRN		Natal - RN	Não	NA
	X	CROQUIS DE CONCEPÇÃO NO PROCESSO PROJETUAL DA ARQUITETURA ESCOLAR		Pelotas - RS	Não	NA
	X	PARQUE PINHEIRINHO D'ÁGUA: UM PROCESSO DE FORMAÇÃO DAS PESSOAS		São Paulo - SP	Sim	Sim

	X	PEDAGOGIA SÓCIOESPACIAL: EXPERIÊNCIAS COM INTERFACES PARA MOBILIZAÇÃO CONTINUADA DE GRUPO SÓCIO-ESPACIAL		São Joaquim de Bicas - MG	Sim	Sim
X	X	O ATELIÊ DE PROJETOS É O ALEPH DO ENSINO DE ARQUITETURA	PROJETO, TECNOLOGIA, INFRAESTRUTURA E QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS	Abordagem teórica	Não	NA
X	X	ESCOLAS SUSTENTÁVEIS: OS DISCURSOS DE SUSTENTABILIDADE NA PRODUÇÃO ARQUITETÔNICA ESCOLAR PÚBLICA NA REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO PAULO E EM ÎLE-DEFRANCE		Região Metropolitana de São Paulo e Île-de-France	Não	NA
X		TENDÊNCIAS EM ENSINO E PESQUISA EM CONFORTO AMBIENTAL E EFICIÊNCIA ENERGÉTICA		Araguaia - TO	Não	NA
	X	ANÁLISE GRÁFICA DO SOMBREAMENTO E PERMEABILIDADE AOS VENTOS DE EDIFICAÇÃO – LINGUAGEM E METODOLOGIA APLICADAS À ESCOLA ALTO DE PINHEIROS		São Paulo - SP	Não	NA
	X	O CONCEITO DE RENDIMENTO APLICADO AO PROJETO DE NOVAS ÁREAS URBANAS		Maringá - PR	Não	NA
	X	REQUALIFICAÇÃO FLUVIAL URBANA: UMA PROPOSTA PARA A BACIA DO RIO RONCADOR – DUQUE DE CAXIAS - RJ		Caxias - RJ	Não	NA
X		LIMIARES E DISPUTAS: EXPERIMENTAÇÕES MODERNISTAS NO PLANO AGACHE	HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E CRÍTICA	Abordagem teórica	Não	NA
	X	BAUHAUS E PURAVISUALIDADE		Abordagem teórica	Não	NA
	X	BRASÍLIA COMO CURRÍCULO: A CIDADE COMO FORMAÇÃO DO ARQUITETO DA FAU-UNB (1962-1966)		Abordagem teórica	Não	NA
	X	DUAS EXPOSIÇÕES EMBLEMÁTICAS		Rio de Janeiro - RJ	Não	NA
	X	OMISSÃO DA PRESENÇA NEGRA NO BAIRRO DA VILA PRUDENTE, SÃO PAULO		São Paulo - SP	Não	NA
X		A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO INSTRUMENTO DE CONSERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO URBANO E DA PAISAGEM CULTURAL: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO – UFRN	PATRIMÔNIO, ESCALAS E PROCESSOS	Natal - RN	Sim	Não
X	X	ARTE E CIDADE NAS ESCOLAS DO DISTRITO FEDERAL		Ceilândia - DF	Sim	Sim
X		CONSERVAÇÃO PREVENTIVA: CAMPO DA OBSERVAÇÃO EMPÍRICA DO MUSEU INTERNACIONAL DE ARTE NAIF DO BRASIL		Rio de Janeiro - RJ	Não	NA
X		FAZENDA SÃO JOÃO DO TIBIRIÇÁ: ABORDAGENS ACERCA DE UM PATRIMÔNIO RURAL PAULISTA		Gália-SP	Não	NA
	X	SUPERQUADRA 108 SUL: SESENTA ANOS DEPOIS		Brasília - DF	Não	NA

X		A CARTILHA DA CIDADE: A EDUCAÇÃO URBANA PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ	INTERCÂMBIOS CULTURAIS, INTERLOCUÇÕES E REDES	São Paulo - SP	Sim	Sim
X	X	CONSTRUINDO ECOLOGIAS URBANAS		Perus-Jaraguá - SP	Não	NA
X		UM EQUIPAMENTO LGBTQ EM REDE: A CASA 1 E AS ALIANÇAS NO BIXIGA, SÃO PAULO		São Paulo - SP	Não	NA
X		UNIVERSIDADES GLOBAIS, ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO E COLABORAÇÕES ACADÊMICAS NO CAMPO DA ARQUITETURA E URBANISMO NO BRASIL		Abordagem teórica	Não	NA
	X	MANUAL DE ARQUITETURA KAMAYURÁ: CONHECIMENTOS TRADICIONAIS SISTEMATIZADOS		Terra Indígena do Xingu	Não	NA
X		LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO PARA ADEQUAÇÃO DOS ESPAÇOS UNIVERSITÁRIOS PÓS-COVID-19	PANDEMIA	Abordagem teórica	Não	NA

Fonte: Elaboração Própria. 2024.

Dos 29 trabalhos encontrados, somente 7 tratam da relação entre arquitetura e educação no âmbito escolar. Esse número de trabalhos corresponde a 1,63% do total de trabalhos apresentados nos eixos temáticos (427 trabalhos), e a 24,13% dos trabalhos selecionados no quadro da Figura 2 (29 trabalhos). Esses trabalhos estão relacionados no quadro da Figura 3 e foram sistematizados de modo a apresentarem, a partir da leitura deles, como se configura a relação entre arquitetura e educação no âmbito escolar no contexto desses trabalhos e como é apresentada a perspectiva ou a relação com os(as) professores(as) nesses trabalhos.

Figura 3: Trabalhos que relacionam arquitetura e educação no âmbito escolar.

Título	EIXO	Como é tratada a relação arquitetura e educação no âmbito escolar?	Como é apresentada a perspectiva e/ou relação com o professor?
CIDADE PEDAGÓGICA: A ESCOLA ALÉM DOS MUROS E O URBANISTA COMO EDUCADOR SOCIAL	PROJETO, POLÍTICAS E PRÁTICAS	O trabalho apresenta a busca por metodologias complementares à educação formal como forma de democratizar o ensino. Nesse sentido, reafirma a importância do território da cidade como possibilidade. As ações apresentadas são duas: uma se dá a partir da escola, mas não no ambiente escolar, e os conteúdos envolvem questões relacionadas à paisagem e meio-ambiente; a outra se dá como produto de um TCC de arquitetura e urbanismo e não teve relação direta com o âmbito escolar	Um dos trabalhos apresentados, intitulado "Conhecer e Preservar", partiu de uma iniciativa de um professor de biologia de uma escola privada e tratou de uma análise relacionada à arborização da cidade.
PARQUE PINHEIRINHO D'ÁGUA: UM PROCESSO DE FORMAÇÃO DAS PESSOAS		Na experiência apresentada no trabalho, as crianças, estudantes da EMEF Deputado Rogê Ferreira, fizeram parte ativamente do processo de projeto de um Parque Público da periferia de São Paulo, por meio da integração dos conteúdos de geografia ao processo. A relação se deu para além dos muros da escola. As crianças do primeiro ao nono ano tiveram acesso às ferramentas e aos conteúdos do	A presença de uma professora de geografia e a sua articulação com a universidade fortaleceu o surgimento e o desenvolvimento da proposta de projeto do Parque em conjunto com as crianças a partir da escola.

		campo da arquitetura, do urbanismo e do paisagismo, realizando inclusive propostas projetuais para o Parque a partir de desenhos e maquetes. Os conteúdos envolvem questões relacionadas à paisagem e ao meio-ambiente.	
PEDAGOGIA SÓCIOESPACIAL: EXPERIÊNCIAS COM INTERFACES PARA MOBILIZAÇÃO CONTINUADA DE GRUPO SÓCIO-ESPACIAL		Trata-se de um trabalho desenvolvido junto a uma Escola Itinerante de um acampamento, Escola Itinerante Elisabete Teixeira, que busca formar sujeitos críticos em relação ao mundo do trabalho. O trabalho apresenta uma perspectiva de assessoria técnica em torno das demandas da escola que tem buscado, a partir de oficinas diversas que tratam do conhecimento do espaço, suas possibilidades e novas formas de enxergá-lo. Os conteúdos envolvem questões relacionadas à paisagem e ao meio-ambiente.	Existe a integração das ações junto às disciplinas e a parceria com professores da escola. Porém, neste trabalho, a iniciativa partiu da arquiteta.
A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO INSTRUMENTO DE CONSERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO URBANO E DA PAISAGEM CULTURAL: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO - UFRN	PATRIMÔNIO, ESCALAS E PROCESSOS	Trata-se do desenvolvimento, por parte de estudantes de arquitetura, de um material didático sobre educação patrimonial, destinado a jovens de 13 a 18 anos. A aplicação não envolve diretamente a ação em uma escola, mas a possibilidade do diálogo entre arquitetura e educação também por meio do desenvolvimento de materiais pedagógicos. Os conteúdos envolvem questões relacionadas à paisagem e ao patrimônio histórico-cultural.	Não foram envolvidos professores de educação básica. Somente professores do ensino médio.
ARTE E CIDADE NAS ESCOLAS DO DISTRITO FEDERAL		A partir de uma perspectiva de que o conhecimento se constrói a partir das vivências, o trabalho busca entender como envolver os jovens no contexto da escola. Para isso, apresenta que é necessário lançar mão de instrumentos e linguagens contemporâneos, além de um olhar atento ao território. Existiu um envolvimento direto com a disciplina de artes e um alinhamento com os conteúdos exigidos pela escola e pela secretaria de educação. Dessa forma, foram desenvolvidas atividades que associaram práticas artísticas e conhecimentos diversos que englobaram ainda questões relacionadas ao patrimônio cultural e à história urbana.	Houve envolvimento e parceria com uma professora de artes da escola.
A CARTILHA DA CIDADE: A EDUCAÇÃO URBANA PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ	INTERCÂMBIOS CULTURAIS, INTERLOCUÇÕES E REDES	Trata-se de um projeto em constante aprimoramento que busca desenvolver métodos de alfabetização urbana a partir da elaboração de materiais didáticos. Desenvolve-se ainda a experiência de um jogo em escolas públicas, trabalhando o despertar do olhar crítico sobre as cidades em crianças e jovens. São trabalhados temas como mobilidade urbana e participação. Destaca-se o potencial interdisciplinar das interações realizadas durante as oficinas nas escolas.	Os professores foram incluídos durante as interações. O que se destaca na experiência é a meta de realizar uma formação de professores para que o projeto possa ser utilizado como instrumento de formação urbanística em diversas escolas.

Fonte: Elaboração Própria, 2024.

A análise dos trabalhos existentes no campo da arquitetura e do urbanismo revela um envolvimento significativo com o contexto escolar e educacional. Contudo, observa-se que essa relação é menos prevalente quando se trata do ensino básico. Há um reconhecimento da importância de incluir crianças e jovens em processos

participativos de planejamento urbano. Isso é crucial por dois motivos principais: primeiro, para encontrar caminhos para o combate do "analfabetismo urbanístico" desde a educação básica; segundo, para estabelecer novos paradigmas no planejamento urbano, inspirando-se na ideia de que uma cidade boa para crianças é boa para todos, conforme proposto por Tonucci (2005).

Além do planejamento urbano, ressalta-se a relevância da participação infantil em outras áreas de planejamento. Algumas experiências analisadas demonstram o papel fundamental da escola e a possibilidade de interação entre universidades (especialmente em atividades de extensão) e escolas. Essa colaboração pode fomentar uma pedagogia do território na arquitetura e no urbanismo. Notavelmente, a eficácia da relação entre arquitetura e educação é mais evidente através da prática extensionista, promovendo uma educação que ultrapassa os muros das escolas e universidades. Essa abordagem, que enfatiza o ensino e o aprendizado do viver, como descrito por Morin (2015), é benéfica em todos os níveis educacionais.

Além disso, as práticas mapeadas compartilham uma característica comum: a abertura das escolas para diálogos que incorporam práticas educativas além das previstas no currículo. Essas práticas estimulam a participação ativa dos estudantes e a sua relação tanto com eles próprios quanto com o mundo, conforme descrito por Vigotski (2009). Em muitos casos, essa abertura só foi possível graças ao comprometimento de professores que integraram profissionais de arquitetura no ambiente escolar. Essa presença, geralmente associada a disciplinas específicas (artes, geografia, biologia), e não ao Ensino Fundamental I, destaca-se pela ausência de avaliação qualitativa dessas interações na perspectiva dos professores.

As práticas existentes resultaram em processos participativos valiosos para arquitetos, urbanistas, crianças e professores, abordando a perspectiva da cidade e temas correlatos à arquitetura e ao urbanismo. Entretanto, ainda há um extenso caminho a percorrer na construção científica e metodológica para tratar desses temas e resgatar o senso de comunidade escolar no espaço formal da educação. Neste percurso, o diálogo entre arquitetura e educação apresenta-se como uma possibilidade potente, não só para a transformação dos espaços, mas também para o incentivo da participação e de uma educação cidadã e engajada.

Buscar caminhos alternativos ao que está posto, ampliando, com isso, a noção espacial e territorial através da Arquitetura e do Urbanismo é possível e necessário.

Isso porque aproxima a área de conhecimento da sociedade, questiona o *status quo* e possibilita uma dimensão da arquitetura mais abrangente e diversa. Esse caminho pode se dar pelo aprendizado das/nas/com as cidades, no reconhecimento de uma pedagogia urbana e na possibilidade de uma transformação não somente no campo da arquitetura e do urbanismo como também em outras áreas do conhecimento, a partir das interações no espaço, possibilitando a emancipação do saber:

Se aprender é ação de toda uma vida, tanto na sua duração como na sua diversidade, assim como de toda uma sociedade, no que concerne quer às suas fontes educativas, quer às sociais e econômicas, então, é preciso ir ainda mais além na revisão necessária dos sistemas educativos e pensar na criação duma sociedade educativa. Esta é a verdadeira dimensão do desafio educativo do futuro (Faria, 2012, p. 9).

Matielo e Azevedo (2021) destacam a possibilidade da alfabetização territorial, ou alfabetização urbana, em contraponto ao analfabetismo urbanístico, relatado por Maricato (Matielo; Azevedo, 2021). Na perspectiva da infância, observando o pertencimento das crianças, a partir do mapeamento participativo, é possível a alfabetização no território. Para os autores, o desafio de desenvolver metodologias com as crianças no território é não as reduzir à mera instrumentalização (*Id.*), e sim trabalhar a perspectiva crítica e política, da educação, do diálogo e da troca. Dar voz às crianças é também elucidar seus cotidianos, contradições, identidades e movimentos, o que possibilita o seu desenvolvimento psíquico e social (*Ibid.*).

As experiências partilhadas por Matielo e Azevedo (2021), fundamentadas na prática freiriana dos temas geradores, se destacam pela adoção de diferentes contribuições metodológicas. Os autores apontam o “mapear” como um dispositivo que dá início ao diálogo das crianças com outras crianças. No protagonismo desse mapeamento e nas práticas apresentadas, as crianças não são meras participantes, mas também autoras de seu “atlas” que se constituem em “dispositivos de diálogo, dispositivos políticos, dispositivos-motriz” (Matielo; Azevedo, 2021, p. 117). Para os autores, a potência metodológica da construção de um Atlas, “dilui as barreiras” entre quem produz o conhecimento e quem se apropria dele.

Em um levantamento metodológico realizado no âmbito da disciplina Laboratório e Práticas de Pesquisa em Educação, foram relacionados a uma série de trabalhos de doutorado defendidas entre 2014 e 2019, encontrados nos bancos BDTD

e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Em um segundo momento, foi realizada uma análise mais detalhada de um dos trabalhos (Matiello, 2019), cujos aportes teóricos e metodológicos se assemelhavam aos que estão presentes nesta pesquisa. A partir desse trabalho e do levantamento bibliográfico aqui explicitado, foram verificadas as seguintes lacunas e possibilidades de avanços, que compõem os eixos pretendidos para este trabalho:

- Necessidade de considerar a escola como o “espaço da experiência”, tornando-a um “artefato” tanto no sentido de um produto (espaço socialmente produzido) quanto no sentido de mecanismo para se construir uma relação com o mundo. Para efeito desta pesquisa, essa relação pode ser mediada pela arquitetura;
- Escola como laboratório de construção de práticas e metodologias participativas que colaborem no planejamento e na gestão dos territórios;
- Arquitetura como ferramenta educacional no cotidiano escolar. A lacuna encontrada nos trabalhos diz respeito à possibilidade da arquitetura como elemento do cotidiano escolar, transdisciplinar aos outros conteúdos, dialógica e colaborativa com uma aprendizagem coletiva que seja factível nos espaços escolares. Essa lacuna pode se desdobrar na possibilidade de se pensar uma licenciatura em arquitetura e urbanismo e na inserção do/a profissional de arquitetura e urbanismo nas escolas.

Em resposta às problemáticas aqui apresentadas, o Grupo de Pesquisa e Extensão “Periférico – Trabalhos Emergentes”, no qual está ancorado este trabalho, propõe um novo olhar sobre o território, valorizando a função social da arquitetura e do urbanismo e possibilitando aos estudantes de graduação e pós-graduação o contato com a realidade do espaço vivido. O grupo vem atuando com “assessoria sociotécnica da resistência” em territórios populares, procurando construir caminhos para abordagem de adequação sociotécnica – AST para o urbanismo participativo. Trata Ensino-Pesquisa-Extensão como um contínuo, mediante o desenvolvimento de inovações em processos de ensino, com metodologias ativas e de inclusão social. Além disso, trabalha com uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar, que

envolve a apreensão dos ambientes urbanos e rurais a partir da análise das “quatro dimensões da sustentabilidade” (ambiental, social, econômica e cultural e emocional) (Andrade et al., 2019).

A partir de conexões importantes entre o Desenho Urbano e a Ecologia, por meio do estudo e aprofundamento dos padrões espaciais dos ecossistemas urbanos, Andrade (2014), contribui para o desenvolvimento de uma nova forma de pensar o projeto urbano com as pessoas e com a natureza. Com uma abordagem que questiona o real papel da arquitetura e do urbanismo e a sua função social e espacial, Andrade (2014) busca caminhos alternativos ao que está posto.

A partir de uma abordagem metodológica integradora, que é ao mesmo tempo construção metodológica e de um saber que conecta diversas áreas do conhecimento, a pesquisa de Andrade (2014) tem desdobramentos em trabalhos diversos desenvolvidos no contexto do Grupo Periférico, criado e liderado pela professora Liza Andrade. Isso porque, a metodologia desenvolvida pela professora Liza Andrade (2014) e empregada nos trabalhos desenvolvidos no Grupo, realiza uma abordagem que considera a complexidade urbana, e a busca pela sustentabilidade com um olhar atento às lutas e práticas sociais, especialmente nos contextos periféricos e marginalizados.

Essa abordagem subverte a lógica de uma arquitetura elitizada e tecnicista e não somente aponta caminhos, como oferece ferramentas metodológicas para ação. Isso porque Andrade (2014), com enfoque transdisciplinar, trabalha justamente a decodificação dos espaços e as soluções para os problemas urbanos a partir das dinâmicas do próprio território. Busca a democratização do pensar-fazer arquitetura a partir do próprio desenho com o estudo sobre os padrões espaciais e as soluções baseadas na natureza (Andrade, 2014).

Motivada pela linguagem de Padrões desenvolvida por Alexander et al (2013), Andrade (2014), avança teórica e metodologicamente ao priorizar a interação social e as práxis territoriais na construção da leitura transdisciplinar da cidade. Adapta a utilização dos padrões para o desenvolvimento do projeto urbano participativo, em uma abordagem que busca democratizar o entendimento do espaço, seus problemas e soluções. Parte da priorização da leitura do mundo e utiliza de metodologias que integram o desenho urbano e a sensibilidade para com o território, aproximando o projeto, a arquitetura e o urbanismo das pessoas. Integra paisagem e comunidade a

partir de uma visão holística e didática que defende uma Ecologia da Cidade como caminho possível para um desenho urbano de fato justo e sustentável (Idem).

É justamente a conexão entre os saberes para o desenvolvimento do projeto urbano apresentada por Andrade (2014), a partir da decodificação dos padrões e a potencialidade dessa forma de pensamento, que possibilita a apreensão e compreensão da complexidade urbana e suas dinâmicas. Abre portas para uma ação que alimenta a pesquisa e que se apresenta no território como uma contínua construção do conhecimento que levam a possibilidade do desenvolvimento de trabalhos que se inspiram nessa forma de pensar e que avança no sentido da realização da pesquisa-ação. Os avanços possibilitados pela pesquisa de Andrade (2014) formam o alicerce fundamental para o desenvolvimento da metodologia desenvolvida no âmbito do Grupo Periférico e, conseqüentemente, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Dessa forma, o reconhecimento da importância da linguagem para o desenvolvimento do projeto urbano, e a urgência em conectar os conhecimentos e a vivência presentes nos territórios, apresentados por Andrade (2014), vão ao encontro das questões colocadas nesta tese, no contexto do planejamento urbano. A partir de um aprofundamento sobre a decodificação espacial e especialmente pela valorização da conexão de saberes para a produção de um habitat saudável, e sustentável Liza Andrade consegue avançar metodologicamente a ponto de fazer do Grupo Periférico um verdadeiro laboratório, não somente de pesquisa, mas principalmente de ação.

Dessa forma, esse caminho metodológico que busca a conexão, integração e a decodificação é aqui incorporado a partir da utilização e adaptação da metodologia empregada pelo Grupo Periférico, que só se torna possível a partir da pesquisa desenvolvida pela professora Liza Andrade (2014), orientadora deste trabalho. Entende-se que este é mais um passo em um percurso metodológico que vem sendo desenvolvido há mais de dez anos por Andrade (2014), que a partir da prática de uma leitura do mundo pela decodificação a partir dos padrões espaciais, reflete também sobre o aprendizado do/com o urbano.

Essas experiências são vividas como uma construção social, de forma a promover uma dupla troca de saberes. Por um lado, ocorre a troca entre pesquisadores/estudantes e comunidade; por outro, entre a comunidade e a universidade. Esse processo visa atender os problemas e identificar as

potencialidades locais. Além disso, as experiências serão incorporadas na fundamentação e percurso metodológico desta pesquisa. Em todos os trabalhos, a valorização da escala local do território como escala de planejamento tem apresentado resultados promissores em torno de uma configuração, que, a partir da identificação das características locais, aponta para padrões de soluções factíveis. Isso ocorre porque tais padrões são pautados na realidade e construídos na coletividade, a exemplo dos Planos de Bairro que, desenvolvidos na escala de bairro, correspondem às demandas locais e conseguem apontar direcionamentos mais sustentáveis, e menos genéricos, baseados na complexidade real.

Nesse mesmo sentido, no que tange a relação cidade-educação-infância, no âmbito do Grupo Periférico, existe a linha de pesquisa “Educação e Arquitetura e Urbanismo”, que trabalha a questão do território a partir do espaço escolar, com experiências práticas desenvolvidas partindo da adaptação da metodologia do Grupo e da inserção de outras práticas participativas. A pesquisadora está inserida nessa linha de pesquisa e colaborou no processo de compilação de dois trabalhos que foram submetidos e contemplados no concurso “CAU Educa”, uma iniciativa do CAU-BR.

Os trabalhos premiados no concurso foram desenvolvidos no contexto dos Trabalhos Finais de Graduação da FAU-UnB, desenvolvidos por Caroline Nogueira e Natália Côrtes e orientados pela professora Liza Andrade (Côrtes, 2018; Nogueira, 2018). Os trabalhos foram desenvolvidos em duas escolas públicas de duas Regiões Administrativas do DF, no ano de 2018. As atividades desenvolvidas nos dois trabalhos foram compiladas no projeto “Decodificando o Território: Arquitetura e Urbanismo como Processo”, submetido na categoria “Ações de Arquiteto e Urbanista na Escola” do concurso. O projeto buscou entender o espaço urbano como uma criação coletiva, unindo arquitetura e urbanismo com educação como uma ferramenta para promover a cidadania.

No contato com essas experiências e com outras pesquisadoras do Grupo, verificou-se a potencialidade dessa abordagem junto às escolas, desde que partindo de uma metodologia ativa e atenta às dinâmicas locais e à necessidade de se pensar um preparo didático pedagógico de arquitetos(as) e urbanistas para a realização de trabalhos como esses.

1.1 Questões de Pesquisa, Hipóteses e Objetivos

Além dos questionamentos expostos, que ocorreram a partir do cenário recente de constante ameaça aos direitos conquistados (em diferentes esferas da sociedade), ressalta-se a necessidade de que o “urbanês” seja “traduzido” não somente para a sociedade civil, mas também para os envolvidos da área, incluindo estudantes de arquitetura e urbanismo. Além disso, existe uma questão que há tempos instiga a pesquisadora e que dialoga com esses apontamentos: a necessidade e a importância de se trabalhar a questão urbana nas escolas e com as crianças, no sentido de minimizar o analfabetismo urbanístico a médio e longo prazos. Tal ação pode gerar repercussões entre os pais, mães, professoras(es) e pessoas próximas dessas crianças, reverberando, inclusive, a curto prazo.

No entendimento do que constitui verdadeiramente (ou assim deveria) uma comunidade escolar, pelas relações que naturalmente se estabelecem no território e por ser o espaço onde se concretizam as primeiras relações socioespaciais da infância, acredita-se que a escola seja o ambiente ideal para a reconfiguração do pensamento necessário para um novo planejamento, que se conecta, de fato, com o espaço vivido e com as dinâmicas locais. Acredita-se também que a tríade educação-cidade-crianças pode ajudar a aprimorar a visão sobre a necessidade de apropriação dos espaços urbanos, ampliando também a noção de cidadania.

O anseio por uma “pedagogia da cidade” (Gadotti, 2006) é o que norteia esta pesquisa, que busca avançar nos estudos **que tratem das cidades, da arquitetura e urbanismo e da participação social com as crianças no contexto escolar, trabalhando com elas a ideia de território e espaços educativos.**

Para tanto, pretende-se responder às seguintes **questões de pesquisa**:

1. Quais percursos metodológicos são factíveis no contexto do ensino básico público para a construção de um aprendizado sobre as cidades com as crianças dentro das escolas, como parte do enfrentamento ao analfabetismo urbanístico?
2. Existe espaço para o profissional de arquitetura e urbanismo atuar na educação escolar, junto às infâncias?

Hipóteses

Com base nos contextos aqui explicitados, esta pesquisa parte do pressuposto de que é possível aprender com a cidade e sobre ela a partir da infância e do próprio território, tendo a escola como espaço da experimentação e do diálogo entre cidade e infância. Para isso, propõe-se testar as seguintes hipóteses:

- (1) A inserção das crianças no debate sobre as cidades, por meio da escola, contribui para o processo de planejamento urbano.**
- (2) A inserção da temática da arquitetura e do urbanismo, por meio da decodificação do espaço através da inserção de metodologias participativas, no contexto escolar, contribui nos processos de aprendizagem das crianças – existe espaço de ação e possibilidade para atuação do arquiteto(a) e urbanista nas escolas.**

Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é **oferecer contribuição teórica, empírica e metodológica para o enfrentamento do “analfabetismo urbanístico”, construindo metodologias que tratem das cidades, da arquitetura e urbanismo e da participação social com as crianças no contexto escolar, além de trabalhar com elas as ideias de território e espaços educativos e da emancipação social e do direito à cidade.** Pretende-se, com a pesquisa-ação, transpor os muros da universidade e da escola, a fim de se estabelecer um diálogo entre a escola e a cidade, para além das pesquisas já realizadas com essa temática, tendo uma cidade média como campo da observação empírica. Lavras-MG foi a escolhida pela facilidade no diálogo da pesquisadora com as secretarias municipais, e escolas locais.

Além disso, busca-se: compreender o objeto de pesquisa por meio da organização de um “estado do conhecimento”; fazer um levantamento histórico do papel da criança na sociedade (Ariès, 2021); identificar possíveis atividades e/ou políticas públicas que tratem da temática das crianças na cidade como sujeitos holísticos e da pedagogia urbana. Para além do objetivo geral, têm-se os seguintes objetivos específicos:

- **Realizar uma análise crítica sobre a questão da educação básica e debater sobre o papel da escola na efetivação de territórios educadores e a relação entre arquitetura e urbanismo e educação.**
- **Apresentar um panorama sobre a atuação profissional da Arquitetura e do Urbanismo - função social - no contexto atual, bem como outras possibilidades existentes.**
- **Discutir sobre o papel da infância na cidade e as possibilidades de se pensar/projetar/planejar os territórios com as crianças, investigando ferramentas metodológicas para a construção dessa participação.**

1.2 Justificativa

O tema aqui contextualizado se justifica pela urgência em conectar a temática urbana ao contexto social. Torná-la presente no cotidiano e fortalecer espaços de construção coletiva já instituídos, como o da escola, buscando a troca de saberes e um aprendizado mútuo e verdadeiro, baseado na transdisciplinaridade, entendendo a educação como responsabilidade coletiva.

No início dos anos 1990, Paganelli (1996) defendia a valorização da Geografia como área importante na construção do conhecimento das crianças. Mais do que uma questão curricular, num contexto de uma redemocratização recente, a autora manifestava a sua preocupação com as transformações que a “economia tecnocientífica” poderia causar no meio ambiente. Nesse sentido, atribuía à educação básica uma responsabilidade pela mudança no desenvolvimento “autônomo, crítico e criador das crianças” para o exercício da cidadania (Paganelli, 1996, p. 233).

Passados quase 20 anos, temos hoje no Brasil a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que norteia os currículos e propostas pedagógicas de todas as escolas em território nacional. Apesar de estar orientada por princípios “éticos, políticos e estéticos” que buscam a formação integral e a “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 7), uma análise da última versão da BNCC (2017), realizada por Filipe *et al.* (2021), apresenta um alinhamento do processo educativo apresentado pelo documento com perspectivas neoliberais, baseado em currículo e avaliação, aquisição de competências e habilidade direcionadas para a empregabilidade (Filipe *et al.*, 2021, p. 798).

Como enfrentamento também a uma política educacional baseada em princípios de uma “educação bancária”, defende-se aqui a arquitetura e o urbanismo como ferramenta de movimento político e transformador no contexto escolar, que auxilia na realização de uma educação progressista. Uma prática que, somada ao conhecimento geográfico, pode acrescentar perspectivas de transformação, construção de cenários e ações transdisciplinares, sendo a arquitetura uma disciplina que se apresenta como uma das que “mais permite a efetiva incorporação e utilização desse conceito” (Campomori, 2004, on-line).

Em uma ampla análise deste tema, Andrade (2015) aponta caminhos possíveis para se avançar para a transdisciplinaridade, quando o conhecimento urbano e o ecológico estabelecem uma relação dialógica. Para a autora, a razão dialógica da transdisciplinaridade agrega dois termos, aparentemente dicotômicos, mas que podem ser, ao mesmo tempo, complementares: permite manter a “dualidade (diversidade individual) no sentido da unidade (sociedade)” (Andrade, 2014, p. 506). A necessidade de uma abordagem transdisciplinar, que trate das agendas e problemáticas locais, capaz de trabalhar a complexidade do espaço, faz coro à possibilidade da atuação da arquitetura e do urbanismo com essa perspectiva no diálogo com a educação básica.

O próprio CAU/BR (Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil) abriu espaço para essa discussão: o concurso promovido em dezembro de 2020, no contexto do projeto CAU EDUCA. Anunciado como um “projeto de educação continuada a longo prazo”, com o objetivo de “promover entre crianças do ensino fundamental a construção de uma consciência urbana e ambiental”, o projeto compreende a necessidade de socializar conhecimentos sobre arquitetura e urbanismo durante a infância com vistas ao fomento da cidadania e da participação social. O projeto foi efetivado por meio de um concurso lançado em março de 2021 e teve por objetivo reunir trabalhos desenvolvidos por arquitetos e urbanistas, no âmbito escolar, e por professores, com a temática urbana (CAU/BR, SD).

Os trabalhos selecionados e premiados pelo concurso estão disponíveis no site: <https://www.caubr.gov.br/caueduca/>, onde podem ser consultados e reaplicados em outros contextos. Até o momento, não houve nenhuma publicização do CAU/BR sobre a continuidade dos projetos, no entanto, a ampla participação no concurso, que

contou com 163 propostas inscritas⁸ (CAU/BR, 2021), vindas de diversas regiões do País, demonstra que esse é um tema que tem ganhado espaço nas práticas profissionais, tanto na área da educação quanto na área de arquitetura e urbanismo. Isso amplia a necessidade de uma orientação associada à formação pedagógica e sensibilizada com o contexto escolar, com base no potencial transdisciplinar, que busque uma constância na atuação, não correndo o risco de ser apenas uma prática pontual alheia ao potencial pedagógico complexo que possui.

A perspectiva desta prática já tem despontado como possibilidade concreta de atuação profissional: O EDITAL Nº 31 da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal prevê a vaga de Professor de Educação Básica – Arquitetura (Cargo 401), para a qual a formação exigida é: bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, com complementação pedagógica em Programa Especial de Licenciatura (PEL), fornecido por instituições de ensino superior reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC) (SEEDF, 2022). O edital não traz maiores detalhes sobre as atribuições do cargo, no entanto, apresenta a possibilidade da atuação profissional do(a) arquiteto(a) e urbanista como professor de educação básica, desde que tenha habilitação específica para isso.

A temática do urbano, o aprender sobre as cidades, já é objeto de estudo no currículo escolar, mas sem muita profundidade ou conexão com as outras áreas do conhecimento e com o contexto dos territórios. Foi realizada uma análise de conteúdo do material didático utilizado pelo Ensino Fundamental I da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais, durante o ano de 2020, quando as escolas realizavam as atividades escolares remotamente, em razão das medidas de segurança e distanciamento social no contexto da pandemia de Covid-19. Ao todo, foram analisados 35 volumes do Plano de Estudo Tutorado (PET), distribuídos dos primeiros aos quintos anos do ensino fundamental, totalizando 7 volumes para cada um dos períodos, durante o ensino remoto, em 2020. A partir da análise, pode-se perceber que a temática da cidade e do urbano, de alguma forma, é tratada em todas as 5 etapas do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), estando mais presentes nos terceiros e quartos anos. Em relação às disciplinas, ou “componentes curriculares” em que os conteúdos são apresentados – Geografia, História, Ciências, Educação Física, Língua

⁸ Disponível em: <https://www.caubr.gov.br/cau-brasil-anuncia-vencedores-do-concurso-cau-educacao-veja-todos-os-projetos/>. Acesso em abril de 2022.

Portuguesa e Geometria - Geografia e História predominaram no que diz respeito à abordagem desses temas. No entanto, não há uma conexão clara entre os conteúdos que são abordados por áreas de conhecimento diferentes, dificultando um aprofundamento e uma continuidade dos temas tratados.

Percebeu-se que, embora as temáticas sejam abordadas com relativo peso no material, a discussão dos assuntos não se aprofunda, encoraja ou provoca os estudantes no que diz respeito à atuação transformadora das realidades nos grupos e espaços sociais, algo característico da abordagem da arquitetura e do urbanismo. Outrossim, o conteúdo apresentado é bastante repetitivo, chegando a ser repetido integralmente, em forma e conteúdo, nas atividades propostas. Além da superficialidade dos temas, não há a integração dos conteúdos com a vivência nas cidades, como, por exemplo, questões sobre o meio ambiente e sustentabilidade relacionadas aos contextos produtivos e reprodutivos da vida em sociedade.

O percurso histórico das cidades, a constituição do desenho urbano, o mundo do trabalho e a forma com que esses movimentos se associam com os modos de viver em sociedade também não são relacionados. O material analisado demonstra que existe um debate iniciado no âmbito escolar a respeito das cidades, mas que carece de profundidade, especialmente em relação à perspectiva política e dialógica dos assuntos (Silva; Andrade, 2021). O resumo processual e detalhado dessa análise foi publicado como artigo, intitulado: “Cidade, infâncias e educação: existências e possibilidades” nos anais do 2º Simpósio Internacional em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade - UFSJ⁹.

Ademais, uma pesquisa encomendada pelo CAU/BR ao Datafolha, em 2015, constatou que somente 7% da amostra, correspondente a uma população economicamente ativa, já contrataram os serviços de arquitetos e urbanistas (Datafolha, 2015). Esse dado traz uma leitura bastante representativa do papel da profissão na sociedade brasileira e da sua presença e ausência no cotidiano dos brasileiros, associados a um estereótipo ligado à profissão. Esse estereótipo reforça o distanciamento da arquitetura com a realidade das famílias brasileiras.

Os dados qualitativos demonstram que a arquitetura e urbanismo são secundários, porque representam uma realidade inacessível, onerosa e, considerada

⁹ Disponível em: <https://pipaus.ufsj.edu.br/siaus2021/anais-2-SIAUS-2021.pdf>. Acesso em maio de 2022.

por alguns, desnecessária (CAU/BR, 2015). Por outro lado, dados do II Censo dos Arquitetos e Urbanistas do Brasil, realizado no primeiro semestre de 2020, demonstram que, dos 41.897 profissionais que participaram da pesquisa (cerca de ¼ dos profissionais em atividade no Brasil, no momento da pesquisa), 79% acreditam que a baixa valorização da profissão é um obstáculo para seu exercício e 35% não têm acesso ao mercado de trabalho. Além disso, o Planejamento Urbano tem uma baixa taxa como campo de atuação, correspondente a 11% dos respondentes, sendo a Arquitetura de interiores a área de maior atuação (62%).

No que se refere ao futuro da profissão, apenas 32% dos profissionais que participaram da pesquisa consideram-se positivos com relação ao campo de arquitetura e urbanismo nos próximos anos. Sobre outras possibilidades de atuação, 82% dos profissionais acreditam que os “nichos de mercado de atuação” na área podem expandir seu campo de atuação em diversas outras áreas profissionais. Na pesquisa, as mais citadas são: setor imobiliário, hotelaria, turismo, hospitalar e saúde (CAU/BR, 2021). Juntos, esses dados demonstram que é urgente e necessário reconfigurar o pensamento acerca das possibilidades de atuação profissional, pensando novos caminhos para o exercício da função social da profissão e fazendo com que as possibilidades de transformação cheguem a todas as realidades, especialmente aquelas que mais precisam desse conhecimento e que não acessam essa oportunidade.

Além disso, no contexto pós-isolamento social, as crianças se encontravam em uma defasagem social de dois anos e, conseqüentemente, estavam (e ainda estão) reaprendendo a aprender coletivamente. No entanto, o sistema educacional (ao menos no contexto da rede municipal à qual pertence a escola objeto deste estudo) permanece o mesmo: pautado em uma tendência liberal de educação que se baseia em uma tipificação homogeneizante dos sujeitos. Atualmente, a rede municipal importa uma metodologia “padrão” baseada integralmente no cumprimento das apostilas adquiridas pela rede municipal. O sistema de ensino, de cunho conteudista, ignora a possibilidade de uma educação pautada na pedagogia libertadora, sendo os/as professores/as condicionados/as ao cumprimento das tarefas e competências apresentadas pelas apostilas.

No período de 2020 e 2021, uma “busca ativa” foi realizada em quatro turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental I da cidade de Lavras-MG, regidas pelo

professor Rodrigo Gualberto da Costa, parceiro nesta pesquisa. A busca ativa foi realizada por iniciativa do professor, com o intuito de obter uma leitura mais realista dos contextos vividos pelos seus alunos, algo que não estava evidente na pesquisa realizada pelas secretarias de educação responsáveis. Cabe aqui uma explicação sobre o contexto da metodologia utilizada: nos anos de 2020 e 2021, o professor trabalhava em duas escolas diferentes, uma da rede municipal (pertencente à cidade de Lavras – MG e onde será realizada a parte empírica desta pesquisa) e outra da rede estadual (pertencente ao estado de Minas Gerais) (

Figura 4).

No início do período remoto emergencial, por ocasião da pandemia de Covid-19, as escolas da rede estadual lançaram um questionário para avaliar o acesso e as condições de participação dos estudantes no ensino remoto. Entretanto, esse questionário foi veiculado única e exclusivamente de forma on-line, por meio do *google forms*, condicionando, portanto, a participação somente de uma amostra da população que tinham algum tipo de acesso aos meios digitais. Já a rede municipal não realizou nenhuma análise das condições de acesso dos estudantes aos meios digitais para a participação no ensino remoto. Foi nessas condições que o professor Rodrigo teve a iniciativa de fazer uma “busca ativa” dos seus alunos, contatando todos os/as

responsáveis pelos estudantes por meio do telefone, conseguindo um retrato mais claro da realidade das famílias.

Figura 4: Mapa de localização das escolas.



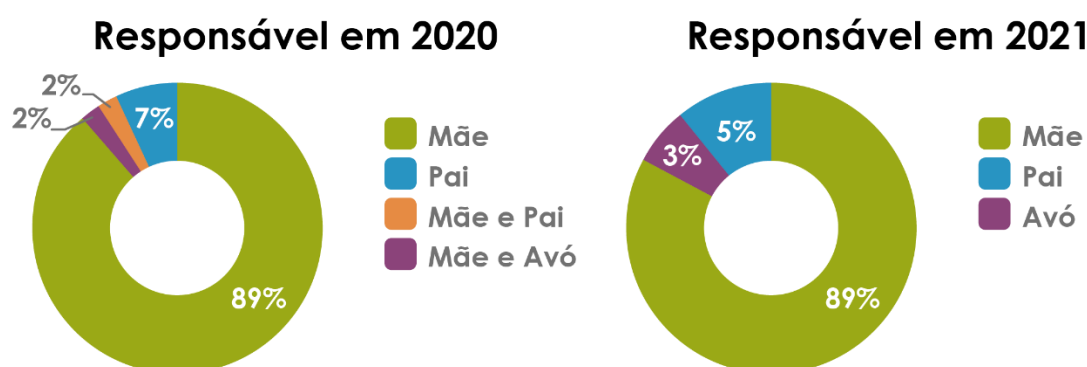
Fonte: Elaboração própria a partir do Google Earth, 2022.

Alguns dos dados obtidos nas pesquisas mencionadas revelam traços importantes desses grupos de familiares. Nos gráficos apresentados nas figuras 5 e 6, os dados foram agrupados por ano letivo e reúnem as respostas obtidas nas duas

escolas em cada ano. No ano de 2020, somadas as duas turmas (Escola Estadual e Escola Municipal), foram obtidas 44 respostas (todas as famílias responderam), enquanto no ano de 2021, somadas as duas turmas (Escola Estadual e Escola Municipal), foram obtidas 47 respostas (todas as famílias responderam). Os gráficos apresentados na

Figura 5 mostram quem são os familiares responsáveis por acompanhar o desenvolvimento da criança na escola. Nos dois anos, em 89% das famílias, são as mães que cumprem essa tarefa. Já em 91% das famílias em 2020 e 92% em 2021, essa tarefa é atribuída às mães ou às avós. Esses dados confirmam uma realidade já conhecida, porém pouco considerada no desenvolvimento das políticas públicas e do planejamento urbano (Cf. Cota, 2021): a de que são as mulheres quem comumente realizam as tarefas de cuidado.

Figura 5: Responsáveis por acompanhar os estudos das crianças no período remoto.



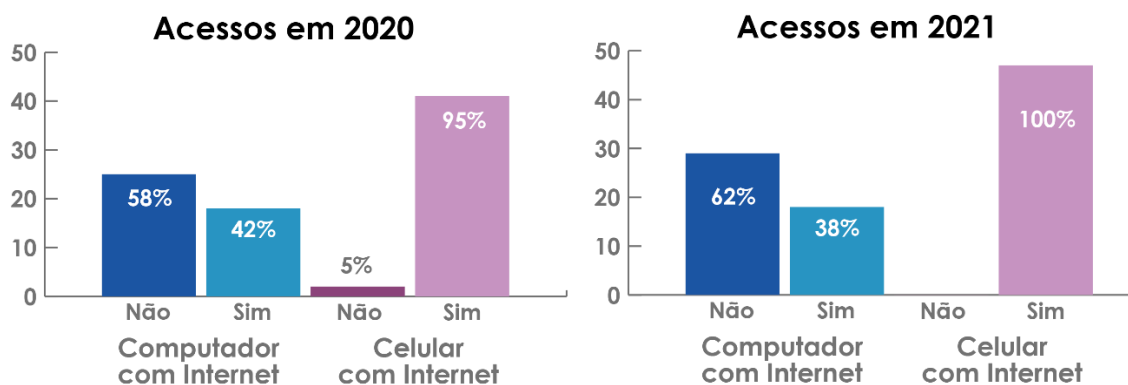
Fonte: Elaboração própria a partir de dados cedidos pelo professor das turmas, 2022.

Outros dados sobre as condições de acesso à internet e à estrutura tecnológica para o acompanhamento das atividades no período remoto revelam que as condições de acesso adequadas a essa realidade ainda são precárias: mesmo durante o período remoto, no ano de 2020, a porcentagem de estudantes sem acesso ao computador com internet aumentou nas turmas de 2021. Já o acesso ao celular com internet representou 100% das respostas no mesmo ano (

Figura 6). Vale lembrar que, em muitos casos, a internet à qual as crianças têm acesso é a internet da própria operadora, correspondente aos dados do plano do

celular, que é bastante limitada. Esses dados demonstram a disparidade de condições para o acompanhamento adequado das atividades.

Figura 6: Acesso ao computador e ao celular com internet.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados cedidos pelo professor das turmas, 2022.

Esse recorte de análise, realizada no contexto da pandemia, exemplifica a necessidade de um olhar atento para as escolas como um eixo importante nos territórios e para a multiplicidade de realidades atravessadas por contextos diversos presente ali. Isso revela um direcionamento para a observação das crianças como parâmetro na construção de políticas públicas, considerando a diversidade de contextos experienciados pelas famílias e partindo de uma intersectorialidade para uma gestão efetiva e coerente com a realidade dos grupos sociais.

Para Gadotti (2011), a “Cidade Educadora é, na verdade, a realização dos objetivos do próprio planejamento urbano” (Gadotti, 2006, p. 136). Para o autor, podemos falar em cidade que educa quando ela busca instaurar a cidadania plena e ativa, e que estabelece canais permanentes de participação, “incentiva a organização das comunidades para que elas tomem em suas mãos, de forma organizada, o controle social da cidade” (*Id.*). O direito de ser diferente e a diferença expressa na cidade - a manifestação do espaço diferencial - encontra eco nos pensamentos de Freire (2001):

Um outro sonho fundamental que se deveria incorporar aos ensinamentos das Cidades educativas é o do direito que temos, numa verdadeira democracia, de ser diferentes e, por isso mesmo que um direito, o seu alongamento ao direito de ser respeitados na diferença (Freire, 2001, p. 14).

É necessária uma pedagogia da cidade que nos ensine a lidar com esse espaço das diferenças: “Precisamos de uma pedagogia da cidade para nos ensinar a olhar, a descobrir a cidade, para poder aprender com ela, dela, aprender a conviver com ela. A cidade é o espaço das diferenças” (Gadotti, 2006, p. 139).

1.3 Fundamentos na integração entre Educação, Arquitetura e Urbanismo e Infância

Esta pesquisa se baseia no pensamento complexo de Edgar Morin (2015), que nos ensina a luta contra a fragmentação do conhecimento, a necessidade de se ensinar e se aprender a viver, a consciência dos desafios postos nas escolhas e o fortalecimento da solidariedade. Premissas essas que vão ao encontro da educação libertadora de Freire e que se estabelecem como bases filosóficas desta pesquisa. Se assemelham também ao conceito de educação como “prática permanente” apresentada por Paulo Freire (2001). Sendo a prática permanente não por uma predefinição de meios externos, mas pela consciência do ser humano de sua finitude e assim, pela sua noção de existência no mundo, por “não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e assim, saber que podia saber mais” e, portanto, encontrar-se em contínua formação (Freire, 2001, p. 11). Freire (2001) afirma que “não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira” (Freire, 2001, p. 13). Para Morin, “a escola atual não fornece o viático benefício para a aventura de cada um” (Morin, 2015, p. 54). Uma visão de educação que ultrapassa e rompe os muros das escolas, convidando a comunidade a ser parte dela. Uma educação a partir do território e que pode colaborar na luta pelo direito à cidade e pela erradicação do que Maricato chamou de “analfabetismo urbanístico” (Maricato, 2002a).

O território como prática política se manifesta no espaço social, também enquanto território educativo. O território educativo pode se configurar a partir do espaço escolar e ter nas infâncias a sua construção, sendo fundamental para pensar e repensar o espaço construído e o território como categoria normativa. Como afirmam Montaner e Muxi (2011), a “arquitetura é política”. Dessa forma, ressalta-se que a própria origem da palavra política remete à inserção do espaço da cidade (Pólis) no

debate sobre a vida em sociedade. É cada vez mais necessário reconectar a questão urbana com a vivência dos espaços. Por isso, sugere-se, com este trabalho, analisar como as crianças, uma parte excluída nesse diálogo sobre as cidades, lidam com a cidade e de que maneira pode existir uma aproximação entre o entendimento do urbano por esses sujeitos e sua apropriação.

Esse exercício da práxis proporciona não somente o aprendizado, mas também promove o controle social de uma gestão de qualidade. Mota (2013) alerta para a importância de estar atentos à fragilidade da democracia, ressaltando a importância do envolvimento dos cidadãos na sua manutenção: “A democracia tem de ser procurada e trabalhada todos os dias nas diversas instâncias e, se os cidadãos não se envolverem neste processo, ela poderá ser cada vez mais frágil e, eventualmente, deixar de existir” (Mota, 2013, p. 633). Por isso, entende-se aqui que, também no que diz respeito à construção do direito das crianças à cidade, é necessária uma construção metodológica baseada na ação coletiva.

A partir da infância, pode-se estabelecer uma leitura interseccional da cidade, tendo nesse núcleo uma representação da complexidade social e das temáticas que são transversais ao urbano e à educação. Partimos do entendimento da cidade como meio fundamental para que as diferenças sejam um elemento agregador e não excludente, desde que haja uma leitura do espaço da cidade como o território diverso e educador que ela de fato é. É necessária uma pedagogia da cidade que nos ensine a lidar com o espaço das diferenças (Gadotti, 2006). Sem esquecer as contradições presentes no espaço, muitas vezes resultantes da lógica predatória do capital que escancara as desigualdades e invisibiliza sujeitos e minorias, é fundamental que seja pensado uma visão interseccional do espaço, “que considere os marcadores sociais da diferença” (Santoro, 2019). Trata-se de identificar, na pedagogia e na dialética do espaço urbano, que por vezes e por diversas razões, as possibilidades são aprisionadas de emancipação a partir do conhecimento e da tomada da consciência. Entendendo que “Políticas públicas não devem considerar apenas a totalidade, mas precisam atentar para as diferenças” (Cota, 2021, p. 16).

A interação cidade-educação-infância pode resultar em princípios que fortaleçam as relações dos indivíduos com o território e potencializem uma participação cidadã mais presente no planejamento dos territórios. Isso pode ocorrer tanto pela cultura participativa que pode ser criada quanto pela própria inserção das

crianças e das metodologias utilizadas nas escolas nos processos de planejamento. A possibilidade de uma participação efetiva pode resultar nos objetivos elencados por Mota (2013): a democratização do planejamento, a capacitação dos atores e o aumento da eficácia do planejamento (Mota, 2014, p. 623), além de levar de fato à construção de um planejamento do território mais justo, solidário e sustentável.

Observar o potencial pedagógico das cidades compreende a leitura do espaço urbano como construção coletiva, integrando a arquitetura e o urbanismo à educação como ferramenta potente na construção e manutenção da cidadania pelos sujeitos. Deve-se explorar o caráter generalista do arquiteto educador e seu potencial transdisciplinar para dissolver as barreiras disciplinares nas universidades, integrando áreas do conhecimento e outros saberes em um saber único e reconfigurado sobre a leitura socioespacial da realidade. Para isso, faz-se necessário trabalhar os códigos geradores do processo participativo de planejamento e projeto como parâmetros urbanísticos e arquitetônicos (Andrade *et al.*, 2014). Uma busca que advém da necessidade da comunicação na luta contra uma “incultura generalizada” agravada pela divisão dos conhecimentos (Cf. Morin, 2015, p. 60).

A democratização da temática urbana, o diálogo sobre as cidades e o entendimento da relação da sociedade com a questão urbana são urgentes e necessários. Como possibilidade para a transformação das cidades, Tonucci (2005) propõe tomar as crianças como parâmetro, “como garantia dos direitos de todos os cidadãos, a partir dos mais fracos, na certeza de que, se uma cidade for adequada às crianças, será uma boa cidade para todos” (Tonucci, 2005, p. 209). Partindo de um movimento dialógico entre cidade-educação-infância, talvez seja possível reestabelecer nosso “senso de responsabilidade e solidariedade” como parte de um todo ecológico, a partir do olhar do conjunto, como aponta Morin (2015).

Considerando os pensamentos lefebvrianos sobre a possibilidade da emancipação social a partir do urbano e a da exacerbação das diferenças pelo espaço diferencial, levando em conta o impacto que as cidades têm na sociedade e o seu potencial de transformação. Como apontam Montaner e Muxi (2011): “cidades bem geridas e com cidadãos críticos e ativos podem ser a chave para mudar o mundo” (Montaner; Muxi, 2011, p. 142). A questão posta neste trabalho se refere ao impacto positivo que a apreensão sobre o urbano pode causar na sociedade, acreditando no caminho da educação para que isso aconteça. Na certeza de que “O mundo não é. O

mundo está sendo”, este é um trabalho que busca, no resgate da utopia e da esperança, possibilidades e alternativas ao que está posto, através do conhecimento partilhado e compartilhado. Em tempos tão sombrios como os atuais, a opção pela esperança é uma opção de ação e luta, uma vez que a “desesperança nos imobiliza” (Freire, 1996, p. 73).

Morin (2015) ressalta que a educação muitas vezes negligencia compreender a essência do conhecimento humano, suas limitações, fragilidades e inclinações, tanto para o erro quanto para a ilusão, não se preocupando em elucidar o próprio ato de conhecer. É preciso conhecer o que é conhecer (Morin, 2015, p. 99). O autor argumenta enfaticamente a necessidade de transcender a supremacia do conhecimento fragmentado, advogando por um modo de conhecimento que vá além das disciplinas e seja capaz de compreender os objetos em seus contextos complexos e conjuntos. Para alcançar tal perspectiva, ele salienta a importância de se buscar métodos que habilitem a percepção das inter-relações e influências mútuas entre as partes e o complexo mundo que as envolve. Essa abordagem proposta por Morin ressalta a ineficiência do conhecimento fragmentado ao lidar com a compreensão das totalidades, destacando a necessidade premente de métodos que possibilitem uma visão mais integradora e holística do conhecimento.

O entendimento da arquitetura e do urbanismo como ferramenta que colabora para religar o conhecimento, com o entendimento de um conhecimento complexo como objeto de uma educação libertadora, se insere aqui, justamente pelo potencial transdisciplinar que a arquitetura e o urbanismo possuem. Esta pesquisa ganha fôlego ao se encontrar com as teorias de bell hooks sobre educação, especialmente sobre uma educação progressista, transgressora e que luta contra os ideais de dominação e opressão que imperam na sociedade (hooks, 2017; hooks, 2021). Corrobora-se com a autora sobre a necessidade de uma ética amorosa que influencie as políticas públicas na cidade, para que, assim, o planejamento, os planos e os projetos sejam realmente voltados para todos (hooks, 2020).

Dessa forma, também se leva em conta o que dizem Sarmiento e Pinto (1997) sobre a necessidade de se construir “o estudo das crianças a partir de si mesmas”, considerando a infância como um modo particular, de marcadores sociais diversos, distantes de toda a memória e saudosismo que, no mundo adulto, são carregados junto à coexistência da própria infância. Propõe-se, portanto, o exercício de descentrar

o olhar adultocentrado, focando na percepção das crianças e na inteligibilidade da infância (Sarmiento; Pinto, p. 26).

1.4 Metodologia

A pesquisa aqui proposta parte da necessidade de buscar meios que democratizem o conhecimento acerca da cidade e do planejamento urbano. Acredita-se que esse processo pode ser realizado no espaço escolar e com a infância, fortalecendo a noção de cidadania, vivenciando o território e levando o diálogo sobre o espaço no contexto da arquitetura e do urbanismo para a educação básica, fomentando a luta para se alcançar o direito à cidade.

São necessárias novas alternativas para se pensar o espaço urbano, não somente no contexto metropolitano, mas também nos contextos das pequenas e médias cidades. A Arquitetura e Urbanismo enquanto ciência social aplicada deve fazer parte desse movimento de insurgência de uma pedagogia que se consolida no território, especialmente se considerarmos arquitetura como política. Nesse sentido, o espaço escolar se constitui em um elo importante entre o saber técnico e o saber popular, entre a cidade e a comunidade que ali interagem cotidianamente.

Existe ainda um interesse particular em estudar pequenas e médias cidades, principalmente pela necessidade de uma construção de dados e leituras básicas, fundamentais para a gestão dessas cidades e pela aproximação da pesquisadora a essa realidade. A cidade de Lavras-MG foi escolhida pela dinâmica singular que os seus ocupantes têm no espaço, pela sua relação com o espaço escolar - uma vez que a cidade é conhecida como “a terra dos ipês e das escolas” - e pela articulação da pesquisadora com um núcleo de estudos da Universidade Federal de Lavras, o Observatório de Políticas Públicas, facilitador da aproximação com as secretarias municipais da cidade.

A escolha da Escola Municipal Complexo Educacional Guilherme Henrique de Carvalho, como local onde será realizada a prática desta pesquisa, contraria a noção recorrente no âmbito da produção científica de disjunção entre sujeito e objeto, uma ideia que, de acordo com Santos *et al.*, “cindiou a própria noção de existência humana” (Santos *et al.*, 2006 p. 2348). A proximidade entre a pesquisadora e a escola se dá pela sua integração como parte da comunidade escolar, uma vez que é essa a escola

que atende a região onde ela reside e onde seu esposo atua há mais de 10 anos como professor.

Dessa forma, os participantes da pesquisa foram 54 crianças, sendo 24 na etapa da Pesquisa Piloto (2022) e 20 no Campo da Pesquisa (2023). Todas elas eram estudantes dos 3^{os} anos do Ensino Fundamental I e de turmas regidas pelo professor Rodrigo Gualberto da Costa, esposo da pesquisadora e professor parceiro nesta pesquisa. Não somente o local da pesquisa é próximo da pesquisadora como também a prática de pesquisa em si, ou seja, a constituição total do objeto, uma vez que a pesquisadora é arquiteta e urbanista e se propõe a realizar a experimentação da pesquisa a partir do Método da Pesquisa-ação (Thiollent, 1986).

Assim sendo, em um compromisso com a ética amorosa e com a prática da liberdade, parte-se do pressuposto de que não é possível conduzir esta pesquisa com base na ideia de uma neutralidade científica. Ao contrário, assume-se aqui a ideia de que o conhecimento está sempre situado em um contexto específico e é influenciado pela posição cultural, social e histórica de quem o produz, tornando impossível uma visão neutra ou completamente objetiva do mundo (Haraway, 1995). A ideia de um conhecimento situado a partir de um ponto de vista, trazida por Donna Haraway (1995) partindo de uma perspectiva feminista, reconhece as interseccionalidades das experiências humanas e enfatiza a responsabilidade e a ética na produção do conhecimento, reconhecendo suas limitações e a inexistência de uma verdade totalizante (Haraway, 1995).

Essa proximidade é compreendida, nesta pesquisa, como elemento chave na construção da transformação pela coletividade, entendendo que a configuração de um pensamento complexo, que apreenda a relação cotidiana e as dinâmicas no espaço, prescinde de um conjunto de relações. Essa perspectiva encontra forte ressonância nas ideias Haraway (1995), particularmente na sua visão de que os objetos de conhecimento devem ser considerados como atores e agentes ativos no processo de produção de conhecimento. A proximidade e a interação coletiva, fundamentais nesta pesquisa, ecoam o argumento de Haraway sobre a importância da agência no processo de conhecimento. Ao ver os objetos de conhecimento como participantes ativos, a relação entre a pesquisadora e o local de pesquisa transcende a tradicional dinâmica de sujeito-objeto que precisa ser superada, dada a natureza dinâmica desta interação.

Ao invés de uma relação estática, na qual a pesquisadora é a principal agente e o objeto de estudo é passivo, a proximidade estabelecida permite uma interação mais simbiótica, na qual ambos, sujeito e objeto, contribuem ativamente para o processo de conhecimento. Preza-se, portanto, pela reconfiguração do pensamento científico, valorizando a complexidade das relações e reconhecendo o objeto de estudo como um participante ativo, com olhos e pés voltados para uma mudança paradigmática que implica uma revisão das práticas e abordagens tradicionais na ciência, promovendo uma visão mais holística e integrada da pesquisa.

Pretende-se, então, sob esse ponto de vista, encaminhar esta pesquisa através da Pesquisa-ação como método, em um entendimento que se relaciona com o materialismo histórico-dialético de Marx. Busca-se a essência do objeto de estudo, alinhando-se com a perspectiva de que “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diversas maneiras; mas o que importa é transformá-lo” (Marx; Engels, 1984). Sendo que, essa transformação se dá pela proximidade com o objeto de estudo.

Entende-se o papel de pesquisadora como o um papel “ativo” que busca, a partir da concretude e da aparência do objeto de pesquisa, apreender a sua essência e a sua dinâmica, entendendo-o como processo (Netto, 2011). Para a apreensão desse processo, acredita-se que o êxito desta experiência se baseia na vivência plena de uma pesquisa que se desenrola em consonância com o ensino-pesquisa-extensão. Portanto, seu desenvolvimento se dará a partir desse método, no qual a prática da ação coletiva, social e individual colabora na produção do conhecimento e na tomada da consciência que contribuem de modo orgânico na ação transformadora (Thiollent, 1986).

De acordo com Thiollent (1986), a pesquisa-ação permite não somente resolver um problema imediato, mas desenvolver a “consciência da coletividade nos planos político e cultural a respeito dos problemas”, tornando a natureza e a complexidade dos problemas algo mais evidente aos envolvidos (Thiollent, 1986, p. 21). A proximidade da pesquisadora com o objeto de estudo também foi determinante para a escolha de metodologia, que permite e incentiva uma interação entre ambos. Desse modo, tendo como objeto a prática da arquiteta e urbanista em uma escola pública de Ensino Fundamental I da cidade de Lavras-MG, opta-se pelo desenvolvimento de metodologias participativas ativas, baseadas nas experiências do Grupo Periférico.

A metodologia do Grupo de Pesquisa e Extensão Periférico Trabalhos Emergentes, do qual a pesquisadora faz parte, orienta-se para o desenvolvimento de tecnologias sociais sob uma perspectiva de baixo para cima, enfatizando a assessoria sociotécnica em comunidades e territórios vulneráveis. De acordo com Ribeiro Couto *et al.* (2022) e Andrade *et al.* (2019a), a estratégia metodológica do grupo se distingue por várias características-chave, incluindo a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Essas abordagens envolvem projetos que atravessam diferentes disciplinas, como arquitetura, urbanismo, saúde, economia solidária e direitos humanos, promovendo uma visão mais holística e integrada dos problemas e soluções. Além disso, há um foco especial nos “sujeitos sociotécnicos” (Neder, 2016; Dagnino, 2019), valorizando os conhecimentos, as práticas emergentes, as identidades e os saberes populares das comunidades locais. Isso implica reconhecer e integrar a experiência e o conhecimento local no desenvolvimento de soluções.

Os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo estão ancorados na pesquisa realizada por Andrade (2014), que oferece contribuições que incorporam o pensamento sistêmico transdisciplinar aos estudos e projetos urbanos, conduzindo a um pensar-fazer transformador a partir de um olhar transdisciplinar do desenho urbano. A contribuição oferecida por Andrade (2014) incorporada pelo Grupo Periférico e os resultados de trabalhos que atuam de forma sensível e pragmática no território, subsidiam o pensar de novas práticas possíveis no campo da Arquitetura e do Urbanismo, que observam o cumprimento da sua função social.

O processo de projeto do Grupo Periférico é estruturado em cinco etapas inter-relacionadas. A primeira é a análise do contexto físico e social, que envolve entender o ambiente local e as necessidades da população, respeitando as dimensões da sustentabilidade. Segue-se com a elaboração e sistematização de padrões espaciais, que se baseiam nas informações coletadas para criar padrões aplicáveis em diversos contextos. A terceira etapa inclui oficinas de participação e ferramentas de mapeamento, como mapas mentais, mapas afetivos e jogos, para envolver ativamente a comunidade no processo de planejamento. A quarta etapa é a construção de cenários e propostas alternativas para facilitar a tomada de decisão informada. Por fim, o processo conclui com a entrega de um caderno técnico ilustrado, resumindo os resultados e as propostas desenvolvidas.

O fato de a metodologia ser passível de adaptabilidade, garantindo que as soluções sejam relevantes e eficazes para cada contexto específico, também se torna essencial para a prática desta pesquisa que opta pelo desenvolvimento de metodologias participativas ativas baseadas nas experiências do Grupo Periférico, tendo como objeto a prática da arquiteta e urbanista em uma escola pública de Ensino Fundamental I na cidade de Lavras-MG. A proximidade da pesquisadora com o objeto de estudo foi determinante para a escolha desta metodologia, permitindo e incentivando uma interação entre ambos.

São nesses princípios que esta pesquisa será desenvolvida, a partir do envolvimento da pesquisadora e dos participantes em uma ação cooperativa, seguindo os princípios da pesquisa. Influenciada pelo pensamento complexo de Edgar Morin e pela construção de uma pedagogia libertadora, baseada em Paulo Freire e bell hooks, na busca por uma educação libertadora, a construção teórica da pesquisa dar-se-á juntamente com os processos de experimentação nas escolas, tendo sempre a dinâmica do objeto como categoria de análise. O diagrama a seguir sintetiza o entendimento metodológico desta pesquisa (Figura 7):

Figura 7: Diagrama Síntese da Metodologia.



Fonte: Elaboração Própria. 2024.

1.4.1 Campo – Processos e Procedimentos da Pesquisa (AÇÃO)

Para assegurar uma interlocução entre os participantes da pesquisa com as ações propostas para o aprendizado com as cidades e a resolução de problemas, promovendo um verdadeiro “aprender na ação” (Thiollent, 1986), como deve acontecer na metodologia da pesquisa-ação, busca-se garantir os momentos de reflexão sobre a ação em uma relação dialógica constante com o objeto de estudo. Dessa forma, é impossível precisar com exatidão as ações determinadas para cada fase da pesquisa, uma vez que se trata de uma metodologia flexível, cujo objetivo é a clareza na tomada da consciência e o apontamento de soluções em função das circunstâncias vivenciadas e das dinâmicas internas do grupo (crianças, professor e pesquisadora). Propõe-se, portanto, a divisão do processo metodológico/prático de pesquisa (campo) em três momentos não-lineares, formando um ciclo de campo de ação-reflexão-ação que é atravessado pelo “Momento Formativo” (apresentado no diagrama da Figura 8):



Fonte: Elaboração Própria, 2022.

MOMENTO (IN)FORMATIVO: (Pode ser constituído de um ou mais dos elementos a seguir, de acordo com a fase da pesquisa): Construção do “estado do conhecimento” da pesquisa a partir do levantamento do seu “estado da arte”, a ser realizado em bancos de teses reconhecidos e periódicos; levantamento teórico acerca do objeto de pesquisa, bem como das políticas existentes a nível nacional que se relacionem a ele; aproximação da escola que fará parte da pesquisa, a fim de estabelecer a viabilidade do processo da pesquisa; levantamento e reunião de material teórico e pedagógico para a elaboração de material para os momentos de ação e síntese de conteúdo a serem trabalhado com as crianças; desenvolvimento de metodologias, oficinas, jogos, dinâmicas e/ou outros mecanismos necessários para a experimentação da pesquisa junto às crianças e à comunidade escolar na escola.

MOMENTO DA AÇÃO: Atividades práticas com as crianças realizadas a partir de encontros presenciais na escola em horário de aula. Objetiva-se dar voz a elas, promovendo a formação e o entendimento de temáticas sobre a cidade, a arquitetura e o urbanismo, em consonância com o conteúdo previsto para a semana. Para isso, tem-se a arquitetura e o urbanismo como ferramentas para a verdadeira aprendizagem em um contexto transdisciplinar. Propõe-se escutar verdadeiramente as crianças no entendimento de que todos os sujeitos envolvidos ensinam e aprendem.

MOMENTO DA REFLEXÃO: Reflexão e análise do “MOMENTO DA AÇÃO” - validação do que foi positivo e negativo, com adaptações das ações.

O ciclo de campo pode ser interpretado de maneira abrangente, envolvendo todo o momento do campo e, de forma processual, renovando-se a cada encontro (Figura 8).

A partir desse entendimento, os momentos de ação da pesquisa tiveram suas etapas inspiradas nas etapas metodológicas utilizadas pelo Grupo de Pesquisa e Extensão Periférico. O caráter sensível e integrador da metodologia configurou-se como ponto de partida para um percurso da ação da pesquisa, adaptada de acordo com a prática e experiência dos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo. Os detalhes da metodologia do campo estão descritos no Capítulo IV desta tese. Já o momento da informação é permeado do conhecimento teórico-crítico que permeia este trabalho e que está apresentado nos capítulos II e III.

1.4.1.2 Instrumento de Coleta de Dados

Como se trata de uma pesquisa-intervenção baseada no método da pesquisa-ação, os encontros realizados com as crianças participantes da pesquisa nas escolas foram planejados de acordo com a demanda semanal, em colaboração com os participantes e com o professor regente da turma, de forma que, não foi possível definir um instrumento único. Estes foram construídos a partir da percepção da pesquisadora e condução do professor regente, a partir de cada encontro, em uma construção processual. Os seguintes instrumentos, muitos deles baseados nas experiências dos diversos trabalhos do Grupo Periférico, foram utilizados: a) observação participante; b) dinâmicas conversacionais; c) oficinas de mapeamento afetivo; d) oficinas de desenho; e) nuvem de palavras; f) visitas no bairro; g) análise do contexto a partir das dimensões da sustentabilidade; h) análise do contexto a partir dos “padrões espaciais”; i) dinâmicas em grupo; e) registros escritos, pictóricos e audiovisuais da produção narrativa das crianças.

Todas as etapas foram permeadas pelo entendimento da Educação como prática da liberdade, orientada pelo pensamento complexo e por uma perspectiva que compreende a função social da arquitetura e a diversidade dos espaços, no entendimento norteador do Planejamento Urbano. Antes do campo da ação da pesquisa, foi conduzida uma pesquisa piloto a fim de assegurar que os dados coletados fossem válidos e confiáveis.

Para confirmação, ou não, dos pressupostos apresentados, os dados do campo, registrados em um diário de campo, foram analisados qualitativamente a partir de um processo misto que envolveu:

- Análise dos Registros: estudos dos materiais recolhidos durante a coleta - mapas, desenhos, maquetes e textos elaborados pelas crianças, registros das atividades, oficinas e partilhas - e a partir disso, no contexto da pesquisa-ação, a análise qualitativa foi para o próximo tópico;
- Análise Temática: identificação de temas ou padrões nos dados;
- Análise de Conteúdo: exame da presença e recorrência de certas palavras, temas ou conceitos dentro de textos qualitativos;
- Análise Narrativa: compreensão e interpretação das histórias ou narrativas pessoais;

- Reflexão Crítica: interação e reflexão sobre os dados, ações e resultados.

A análise dos dados e a discussão dos resultados, tendo sempre a dinâmica do objeto como categoria de análise, seguiu as categorias estruturadas a partir da síntese teórico-filosófica apresentada no capítulo II.

1.5 Estrutura da Tese

Com base na metodologia apresentada, a tese se estrutura em quatro capítulos. O primeiro deles (Capítulo I) se apresenta como a introdução da tese, partindo do pressuposto de que é possível aprender com a cidade e sobre ela a partir da infância e do próprio território, tendo o espaço da escola como espaço da experimentação e do diálogo entre cidade e infância. Dessa forma, articula os rumos da pesquisa frente a uma contextualização social, política e crítica do Planejamento Urbano no Brasil. A partir das problemáticas e dos caminhos possíveis que buscam uma articulação entre a infância, a escola e a participação no pensar urbano, coloca-se a arquitetura e urbanismo como elemento chave na construção de uma educação mais cidadã, libertadora, que saiba relacionar a complexidade e, concomitantemente, colabore na luta pelo direito à cidade. Para isso, apresenta-se a pesquisa-ação como método que tem, na proximidade com o objeto, a construção da aprendizagem e a transformação como elementos estruturantes.

O Capítulo II trata da tríade EDUCAÇÃO-CIDADE-INFÂNCIA como fundamentos principais desta pesquisa. Partindo dos conceitos teórico-filosóficos de Freire, hooks e Morin, elabora um pensamento base que permeia toda a pesquisa. Esse pensamento se baseia na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, que considera os educandos e educadores como partes de uma mesma prática educativa, em um movimento amoroso e solidário. Já hooks compartilha da visão freiriana e a atualiza em um movimento de luta transgressora a partir de uma educação que, orientada pela boa comunicação e por um pensamento progressista e de liberdade, combate as lógicas de dominação. A educação como prática da liberdade também estabelece uma relação dialógica com o pensamento complexo apresentado por Edgar Morin e a necessidade de uma educação pautada na própria vida e suas relações. O pensamento desses três autores orienta a observação da cidade, vista como produto a partir dos conceitos de Lefebvre. Como espaço das relações sociais, só pode

emergir como espaço da emancipação a partir do entendimento das diferenças. Nesse ponto, acredita-se que os fundamentos relacionados à educação convergem com a prática do direito à cidade. Sendo assim, o olhar para a infância e para a participação ativa na infância se torna um ponto inicial para a construção dessa educação a partir do próprio espaço.

Um olhar mais aprofundado sobre as relações no espaço urbano e sobre o planejamento urbano no Brasil, com base nesse entendimento, é apresentado no Capítulo III, que trata do PLANEJAMENTO URBANO, ESCOLA E ARQUITETURA. Nele, reflete-se criticamente sobre a forma como o planejamento urbano tem conduzido suas ações na contemporaneidade, além de debater o papel social da profissão de arquiteto/a e urbanista nesse contexto. A realidade da escala local é vista como um eixo importante na tentativa de se pensar novos paradigmas para o planejamento urbano. Logo, aponta-se para as escolas como centralidade de muitas escalas de território e como possibilidade de um laboratório tanto para a participação na/da infância como para a compreensão do espaço da cidade.

Já no Capítulo IV: POR UMA PEDAGOGIA DA CIDADE, são apresentados os possíveis caminhos para a construção de uma pedagogia da cidade que observe a condição de uma Educação Libertadora e do Pensamento Complexo como pressuposto para a reconstrução paradigmática tanto no campo da Arquitetura e do Urbanismo, em especial do Planejamento Urbano, como na reconfiguração do pensamento de uma educação que olhe para o presente e para a vida das crianças na cidade, enquanto realiza o esperar. As análises e discussões dos resultados concatenam as ideias apresentadas e trazem reflexões propositivas, apontando para a construção de uma nova possibilidade de atuação para o/a arquiteto/a e urbanista: a de estar presente nas escolas trabalhando com as crianças, construindo uma pedagogia da cidade.

CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO-CIDADE-INFÂNCIA

Este capítulo aborda os fundamentos teórico-filosóficos que permeiam esta tese, apresentando uma análise interdisciplinar que estabelece conexões entre a educação, a configuração urbana e a vivência da infância. As perspectivas críticas de Paulo Freire, Edgar Morin e bell hooks são utilizadas, considerando a educação como um instrumento de libertação e transformação social. Freire critica a "Educação Bancária" por seu caráter passivo, enquanto Morin enfatiza a importância de uma educação que reconheça a complexidade e a interconexão do conhecimento. Bell hooks, por sua vez, concentra-se na superação das estruturas opressivas na educação, partindo da perspectiva de uma educação progressista.

A partir do pensamento desses autores, o capítulo discute a influência da educação no desenvolvimento urbano, destacando a importância de incluir as perspectivas das crianças no planejamento das cidades. Propõe uma visão crítica da educação contemporânea, enfatizando a necessidade de abordagens mais holísticas e dialógicas que fomentem o pensamento crítico, a autonomia e a solidariedade. O texto também explora a complexidade das cidades sob várias perspectivas, incluindo a histórica, cultural, social, econômica e política, além de examinar a ideia de "direito à cidade" de Henri Lefebvre. Argumenta-se que a cidade é um ambiente educativo por excelência, onde práticas democráticas e libertadoras são fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade mais equitativa e consciente.

Finalmente, o capítulo analisa a relação entre infância e espaço urbano, enfatizando a necessidade de considerar as crianças em planejamentos urbanos e políticas públicas. Aborda como os espaços urbanos podem ser opressivos ou libertadores para as crianças e discute o impacto da urbanização na experiência infantil na cidade. O capítulo conclui que uma cidade acolhedora para as crianças beneficia todos os habitantes. Para isso, é necessário o entendimento da participação das crianças no contexto político e social das cidades, o que pode se dar a partir da educação verdadeira.

2.1 Educação Libertadora e Pensamento Complexo – Aportes teóricos

2.1.1 Educação para a Liberdade

É pela busca incessante, inerente ao ser, que as pessoas se encontram entranhadas em um constante processo de educação e de formação, o que se aprofunda ainda mais com a invenção social da linguagem. Freire (2001) afirma que “não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira” (*Id.*, 2001, p. 13). A educação, como parte da natureza humana e como processo de aprendizagem, faz parte da humanização do ser humano que nunca para de se educar, uma ação que vai muito além dos intermédios institucionalizados.

No entanto, ao analisar as relações no âmbito educacional escolar, Freire (1987) avalia que essas são “fundamentalmente narradoras”, constituindo-se em relações passivas nas quais os/as estudantes são recebedores de conteúdos que tratam da realidade como algo estático, fragmentado, e, por vezes, alheio ao contexto dos/as educandos/as (Freire, 1987, p. 33). Nessa perspectiva, o/a educador/a exerce o papel de único sujeito da educação, transmissor de todo conhecimento que se apresenta na forma de conteúdos fragmentados, desconectados da realidade e que, a partir da palavra vazia de dimensão concreta, chega aos educandos através de uma “verbosidade alienada e alienante” (*Id.*). A relação do/a educador/a como detentor do conhecimento, e do/a educando/a como o/a receptor/a, se dá de forma que essas posições permaneçam sempre rígidas e neguem a possibilidade do conhecimento como um processo de busca e de aprendizado mútuo (*Id.*, p. 34)

Essas são as características do que Freire define como “Educação Bancária”, um sistema no qual o conhecimento é depositado passivamente nos alunos, como se esses fossem “bancos” vazios prontos para receber depósitos de informações dos professores, sem participação ativa dos estudantes no processo educacional. Essa abordagem não permite o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos estudantes, pois não os estimula o questionar, refletir ou interagir de maneira significativa com o conteúdo apresentado. Nela, a palavra (narrada, dissertadora, vazia) tem seu sentido maior na sonoridade e não na sua “força transformadora”, conduzindo à memorização mecânica dos conteúdos. Nessa dinâmica, “quanto mais

vá 'enchendo' os recipientes com seus 'depósitos', tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente 'encher', tanto melhores os educandos serão" (*Id.*, p. 33). A educação "bancária", que arquiva conhecimentos, arquiva também os homens e mulheres:

arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão do que deve ser a educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (*Ibid.*).

Essa lógica, que anula ou minimiza o poder criador dos educandos, satisfaz os interesses dos opressores cujo ideal não está na transformação do mundo. À manutenção da ordem que os beneficia, não interessa uma educação que instiga e conecta (Freire, 1987). A essa ordem, interessa o conhecimento fragmentado em conteúdos, desconectado da realidade. Para Morin (2015), essa constante fragmentação deve nos levar ao questionamento sistemático sobre a priorização de alguns saberes em detrimento de outros e sobre a sociedade na qual e para a qual aprendemos (e ensinamos) a viver. Os problemas sociais e ambientais pelos quais a humanidade tem passado demonstram que o que se tem aprendido e ensinado corrobora com a manutenção de uma vida calcada na produção, no consumo e no individualismo.

Nessa sociedade, o conhecimento fragmentado e desconectado não é somente recorrente, mas planejado e indispensável à alienação necessária à produção e reprodução do capital. Configurando, assim, uma "tendência tecnoeconômica" que reduz a educação "à aquisição de competências socioprofissionais, em detrimento das competências existenciais que uma regeneração da cultura existencial e a introdução de temas vitais no ensino podem promover" (Morin, 2015, p. 28).

Esse mesmo pensamento adentra as universidades que vivem o que Morin (2015) caracteriza como uma crise multidimensional que abrange desde o que ele categoriza como "luta de classes" e que, nesse caso, se refere a um conflito geracional entre estudantes e professores/as, até o que ele chama de "crise da cultura" que, nesse contexto, se estabelece com a disjunção entre a cultura científica e a cultura das humanidades. O autor descreve essa separação como uma "vulgata tecnoeconômica" que reconhece a "cultura científica" como superior e a cultura das humanidades como "luxo" que "conhece os objetos ignora o sujeito conhecedor e não

tem reflexividade sobre o futuro incontrolado das ciências” (Morin, 2015, p. 60). Esse pensamento, baseado em demandas tecnoeconômicas, representa uma forte tendência que coloca em perigo a cultura, sendo esse perigo traduzido na reprodução de modelos de políticas e reformas educacionais e que, no Brasil, se reflete na questão educacional desde a educação básica, a exemplo da BNCC (sobre a qual refletiremos no capítulo III) e da criação do Novo Ensino Médio¹⁰ (Lei 13.415/17).

Esse conhecimento tecnocrático, engessado e fragmentado, faz parte de uma educação para sobreviver. Um “conhecimento” que estabelece uma relação de poder e controle sobre a natureza e que se coloca a serviço da dominação, que na cultura ocidental se fortificou com a colonização (*Id.*, 2015). Como herança dessa colonização e como uma das características fundamentais do patriarcado, hooks (2021) evidencia a necessidade de reconhecer a extensão da influência e do domínio do pensamento supremacista branco na cultura do ensino e a necessidade de, a partir de uma interação dialógica e reflexiva sobre o privilégio baseado na raça, trabalhar "por uma abordagem menos tendenciosa do conhecimento" (hooks, 2021, p. 66). O pensamento da supremacia branca, impregnado na sociedade e do qual nos tornamos cúmplices, uma vez que somos produtos da cultura em que vivemos, se torna um grande desafio no exercício de uma prática educativa voltada para a liberdade (*Id.*, p. 78). Superar o pensamento supremacista branco patriarcal nos ambientes de ensino requer preencher a lacuna existente entre a teoria e a prática.

As ferramentas necessárias para romper com esse modelo "dominador da sociabilidade humana" são o cultivo da consciência e a "descolonização do pensamento", mas, acima de tudo, uma "consciência vigilante do trabalho que precisamos fazer continuamente para enfraquecer toda socialização que nos leva a

¹⁰ A Lei 13.415/17, que trata do Novo Ensino Médio no Brasil, propõe mudanças significativas na estrutura curricular e na organização dessa etapa educacional, com propostas como: Flexibilização Curricular: flexibilidade na escolha das disciplinas pelos estudantes compondo itinerários formativos com áreas de conhecimento de maior interesse; Base Comum e Itinerários Formativos: a estrutura curricular é composta por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos. A BNCC estabelece conhecimentos e habilidades essenciais para os estudantes, já os itinerários formativos permitem que os alunos escolham entre áreas específicas, como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional; Ampliação da Carga Horária: proposta de aumento gradual da carga horária para 1.000 horas anuais, o que inclui atividades optativas e obrigatórias; Ensino Técnico e Profissionalizante Integrado: integrar o ensino regular com a formação técnica e profissionalizante, oferecendo aos estudantes a possibilidade de obterem uma formação mais alinhada às demandas do mercado de trabalho. Disponível em: Lei 13.415/17: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/13415.htm. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EMI.pdf.

ter um comportamento que perpetua a dominação" (*Id.*). A educação bancária não pode se orientar na conscientização dos educandos. Ela tem por objetivo a criação e a manutenção do ser "autômato", negando a natureza da busca pelo ser como vocação humana (Freire, 1987, p. 35). No entanto, para Freire, os próprios "depósitos", nos quais se encontram as contradições ocultadas, podem provocar o confronto com a realidade e despertar os/as educandos contra a sua condição de "domesticação". Além de que "podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos" (*Ibid.*), percebendo, pela humanização que lhes é ontológica, e, portanto, pela vocação do ser, as contradições presentes na educação bancária.

Para Freire (1987), só existe saber (verdadeiro) na busca (esperançosa) que os homens fazem no mundo, implicando a coletividade e o ser. É nesse contexto que se dá a fundamentação da educação libertadora, que tem um impulso conciliador e implica na "superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos" (*Ibid.*). Para Freire (1987), a concepção da educação bancária sugere uma dicotomia homens-mundo inexistente: "homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros" (Freire, 1987, p. 36), aprendendo a se adaptar e a se adequar ao mundo a partir dos "depósitos" que recebem. Uma prática de controle que só interessa a uma ordem de dominação opressora que, sistematicamente, dificulta a liberdade e autenticidade do pensar (e do ser). Toda uma composição estrutural é formada para tender a essa ordem, da forma da escola até os métodos (verbalistas), do material utilizado ao conteúdo, dos formatos de avaliação ao distanciamento e a neutralidade estipulada para os/as professores/as, passando pela constante exaustão e desvalorização dessa classe. "Em tudo, há, sempre a conotação "digestiva" e a proibição do pensar verdadeiro" (*Id.*, p. 37).

Hooks (2021), problematiza ainda, como um entrave para a atuação dos/as professores/as críticos na prática da educação para a liberdade, a ausência e a importância do tempo para que os/as educadores/as consigam processar as ideias, refletir e se distanciar da sobrecarga exaustiva que existe na prática do ensino. Engolidos pelo sistema educacional, especialmente no contexto capitalista, muitos/as professores/as acabam perdendo aquilo que um dia tornou o ensinar prazeroso e divertido, permanecendo em atividade pela necessidade e pela inércia, acreditando

que não há outra alternativa: "Professores e professoras de escolas públicas sentem-se extremamente pressionados pelo tamanho das turmas e por planos de aula nos quais há pouca possibilidade de escolher o conteúdo do material que são obrigados a ensinar" (*Id.*, p. 52). Sobre a necessidade dialógica, a necessidade do espaço e do tempo para o diálogo e para a reflexão, hooks afirma que "as pessoas precisam de oportunidade para elaborar novos paradigmas, novos modos de pensar" (*Id.*, p. 286). No entanto, na vida cotidiana, especialmente nos espaços voltados para o ensino, os profissionais são tomados pelo imperialismo da produtividade objetivista com vistas ao futuro, mas com exigências no agora. O viver e o experimentar, o laboratório e a consciência do presente e do contexto, são ignorados.

Desvendando possibilidades para uma práxis da educação libertadora, hooks (2021) ressalta que o sistema educacional não é completamente fechado, apesar de estruturado para manter a dominação. Dentro dele há "subculturas de resistência" que permitem que a educação como prática da liberdade ainda aconteça (hooks, 2021, p. 97). Nesse sentido, recorda-se da possibilidade do ensinar fora dos ambientes formais de ensino, ou (no caso da autora, como professora universitária) adentrar outros ambientes de ensino, como as escolas de educação básica. Destaca-se a importância da elucidação realizada por educadores progressistas ao evidenciarem os valores de dominação (envolvendo raça, gênero e o imperialismo nacionalista), fundamentado pelo conservadorismo político e pelas ideologias de dominação que se fazem presentes na educação pública, moldando o seu conteúdo e as práticas de ensino (*Id.*, p. 31).

Para hooks (2017), um dos principais motivos para não haver uma revolução de valores é que "a cultura da dominação necessariamente promove os vícios da mentira e da negação" (p. 44). Não existe um empenho em desenvolver uma "perspectiva mundial", mas sim um retorno ao nacionalismo, isolamento e à xenofobia, o que é frequentemente justificado pela Nova Direita e pelos neoconservadores como uma busca por ordem, visando um retorno a um passado idealizado. Esse retorno se dá em meio à valorização da família (patriarcal), na qual "os papéis sexistas são proclamados como tradições estabilizadoras". Além disso, há uma visão de segurança associada aos grupos formados por semelhantes (raça, classe, religião), ainda que as estatísticas de violência doméstica demonstrem que as vítimas têm maior probabilidade de serem atacadas no seio familiar e por pessoas semelhantes, do que

por estranhos (*Id.*, p. 33). Nesse sentido, "a crise contemporânea é criada em parte por uma falta de acesso significativo à verdade" que é impulsionada, especialmente nos dias de hoje, ao "consumo cultural coletivo da desinformação" e que tornam cada vez mais difícil a busca pela verdade, a capacidade de mobilização para o enfrentamento da realidade e a luta para mudar as circunstâncias de injustiça (*Ibid.*, p. 45). Por isso a necessidade de uma revolução que parte da transformação das salas de aula a partir da diversidade cultural e do amor pela liberdade.

Ao confrontar o sistema e suas regras, correntes feministas e estudos negros/étnicos, por exemplo, modificaram a grade curricular patriarcal, as práticas de ensino e a própria sala de aula no âmbito universitário. Cursos com perspectivas alternativas se tornaram espaços nos quais políticas e diferentes estratégias de educação poderiam ser implementadas. No entanto, esse contexto se modificou: estimulado pela grande mídia, o temor aos modos alternativos de pensamento e ao possível fracasso profissional, o domínio do homem branco permaneceu nos ambientes de ensino (hooks, 2021, p. 38). Embora tenham prejudicado, essas táticas não apagaram o avanço realizado no movimento por uma educação progressista como prática da liberdade: "lutas por igualdade de gênero e diversidade étnica interligaram questões relativas ao fim da dominação e aos direitos sociais com a pedagogia" (*Id.*, p. 39).

Mesmo quando se fala do contexto da educação superior, o pensamento de hooks se estende ao contexto geral da educação. Uma educação que promove o pensamento crítico não apenas leva à transformação, mas também se aplica a qualquer etapa de aprendizagem. Ver "o aprendizado como fim em si, e não como meio de atingir outro objetivo" (hooks, 2021, p. 98), evidencia o papel fundamental que a aprendizagem (verdadeira) tem na construção de comunidades. A educação libertadora é a prática questionadora, crítica, que corresponde à essência ontológica do seu constante processo de busca pelo saber, na consciência da sua finitude e incompletude no mundo. Ela não cabe nos moldes narradores carregados de verbosidade, na transmissão de conhecimento como comunicado, vazio de contexto.

Isso ocorre porque o conhecimento não é algo estático a ser absorvido por quem o recebe passivamente, mas sim dinâmico e mediado pelo objeto cognoscível, desencadeando um processo ativo de aprendizado nos sujeitos envolvidos. Exige-se a superação da contradição educador-educandos, para dar lugar a uma relação

dialógica de aprendizagem (Freire, 1987, p. 39). A educação problematizadora, ao se basear em uma situação gnosiológica - na qual o conhecimento é adquirido, discutido e compreendido de maneira mais participativa e engajada - e promover a dialogicidade, busca criar um ambiente de aprendizado dinâmico, participativo e colaborativo, no qual o diálogo e a reflexão crítica são centrais para a construção do conhecimento (*Ibid.*).

Hooks, ao encontrar em Paulo Freire um guia e um mentor, por meio do contato com sua obra e com sua pedagogia crítica, corrobora com o potencial libertador do aprendizado e desenvolve um modelo para sua própria prática pedagógica. Ela o faz já engajada no pensamento feminista, a partir também de uma perspectiva crítica que é possível graças aos paradigmas pedagógicos da educação libertadora: "O primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio" (hooks, 2017, p. 16). Em uma perspectiva autobiográfica, a autora reflete sobre a sua experiência acadêmica em "salas de aula tediosas" que a levou poder imaginar a sala de aula como um contexto mais empolgante no qual o entusiasmo não somente poderia coexistir com uma atividade acadêmica séria, como também promovê-la (*Id.*, p. 17).

A educação libertadora, problematizadora e crítica só se dá na relação dialógica e está fundamentalmente pautada na relação com o outro, na coletividade. Ela revela o papel problematizador do/a educador/a como sujeito cognoscente - ativo no ato de conhecer, compreender, interpretar e assimilar, por meio de suas capacidades cognitivas - em todos os momentos (no que se prepara e no seu encontro dialógico com os educandos) (*Ibid.*, p. 40). Nessa relação, a educação se dá na comunhão entre professores/as e estudantes, "mediatizados pelo mundo", mediatizados pelos objetos cognoscíveis, que não são exclusivos do/a educador/a (*Ibid.*, p. 39).

Para Freire (1987), não é aceitável que a prática da ação libertadora se dê com os mesmos artifícios da lógica opressora. O comprometimento com a libertação não compreende um saber como superior ao outro ou os/as estudantes como meros receptáculos vazios, prontos para receber o conhecimento (conteúdo) que será transmitido pelo/a professor/a. Para os educadores democráticos, a relação é sempre dialógica e, quando mostram que o conhecimento é parte integrante do mundo e que ele é significativo, independentemente do ambiente em que se dá, estudantes conseguem vivenciar a aprendizagem em sua completude e não como prática

desconexa e alienante (hooks, 2021). Nesse sentido, o reconhecimento das várias formas de linguagens também deve ser considerado pelo educador democrático: "como educadores democráticos, temos de trabalhar para encontrar maneiras de ensinar e compartilhar conhecimento de modo a não reforçar estruturas existentes de dominação (aquelas hierarquias de raça, gênero, classe e religião)" (*id.*, p. 92). Isso se dá pela valorização do saber dos/as estudantes, da sua vida e da sua realidade. "Educadores que se desafiam a ensinar para além do ambiente de sala de aula, a se deslocar pelo mundo compartilhando conhecimento, aprendem diversas maneiras de transmitir informação" (hooks, 2021, p. 89). Os professores possuem, pela prática vigilante, a habilidade de usar a linguagem e dialogar com o cerne da questão, independente do ambiente de ensino. No contexto de uma educação democrática, é fundamental abrir espaço para a inclusão, tanto dentro quanto fora de sala de aula (*Id.*).

Para hooks, se comprometer com o ensinar é se comprometer com o servir (hooks, 2021, p. 141) servir ao outro, em um comprometimento solidário e cooperativo. A ausência de recompensa institucional, dentro do sistema, para o servir no ato de construir comunidade, torna o comprometimento dos professores ainda mais raro (*Id.*, p. 141). É socialmente forjado, no sistema capitalista, obter premiações em troca de ações. Um modelo egoísta e individualista que dificulta a construção de um pensamento solidário e comunitário. Nesse contexto, "servir bem aos estudantes é um ato de resistência crítica. É um ato político" que, além de muitas vezes não produzir recompensas pode culminar em rejeição, muitas vezes dos próprios estudantes (*Ibid.*, p. 149). Soma-se a isso a desvalorização das profissões de cuidado, nas quais, "de forma ideal", se enquadra a profissão do ensino (*Id.*, p. 144).

Esse mesmo pensamento, baseado no reconhecimento, rendimento e na produtividade recompensada é destinado aos/às estudantes que, advindos de diversas realidades sociais, muitas vezes de contextos de exploração e vulnerabilidade, se veem compelidos a se enquadrarem em um modelo que é naturalmente excludente. Essa atmosfera torna ainda mais difícil o interesse do/a estudante pela educação (*Ibid.*, p. 145). Para isso, o comprometimento com o cuidado e serviço contribuem para a condução do ensino:

Atos comprometidos de cuidado mostram a todos que o objetivo da educação não é dominá-los nem os preparar para serem

dominadores, mas, sim, criar condições para a liberdade. Educadores zelosos abrem a mente, permitindo aos estudantes acolher um universo de conhecimento que está sempre sujeito à mudança e ao questionamento (*Ibid.*, p. 152).

A educação democrática e progressista se mostra ainda mais relevante quando não há movimentos sociais por justiça social ativos ou quando esses encontram-se enfraquecidos. Deve-se, portanto, valorizar o(s) espaço(s) (ou o momento) da verdadeira aprendizagem, da educação como prática da liberdade, para o potencial despertar de uma consciência crítica, comprometida com o fim da alienação e da dominação. "O aprendizado, portanto, serviria para educar os estudantes para a prática da liberdade, e não para sustentar as estruturas de dominação existentes" (*Id.*, p. 93). Quando se volta para a questão racial e do racismo, hooks (2021) acredita que a educação para a prática da liberdade "não só afirma uma autoestima saudável nos estudantes, mas também promove a capacidade de ser e viver de forma consciente" (*Id.*, p. 127).

Em uma visão imersa na pedagogia da esperança que emerge dos lugares de luta, nos quais os indivíduos conseguem transformar sua vida, para bell hooks, "educar é sempre uma vocação arraigada na esperança" (hooks, 2021, p. 26), sendo pela esperança que vivemos. A pedagogia da esperança se dá pela construção coletiva do conhecimento que liberta, de uma educação como prática da liberdade que prepara para "restaurar nosso senso de conexão" (hooks, 2021, p. 26) e assim, combater um dos perigos encontrados nos sistemas educacionais: a perda do sentimento de comunidade.

2.1.2 Educação como prática coletiva – construindo comunidade

A associação entre o discurso da pedagogia crítica e a prática só é possível pelo reconhecimento da coletividade do mundo e do ser no mundo por parte dos/as educadores/as. No contexto da alfabetização de jovens e adultos da classe trabalhadora, para Freire (1989), isso significa reconhecer no outro (alfabetizado ou não) o direito de dizer a palavra. Em um movimento de construção do aprender com o mundo, o direito de dizer a palavra implica no dever de escutá-la, verdadeiramente. Essa relação, do dizer e do escutar, culmina novamente no falar, no "falar com" e não no "falar a". No falar livre da arrogância oriunda de uma sabedoria que se julga

superior. Não há espaço para a arrogância ou para o autoritarismo para quem faz uma opção pela educação libertadora (Freire, 1989, p. 17).

O cotidiano e a vida precisam estar incorporados à prática de ensino quando falamos em educação democrática. Para hooks (2021), o educador democrático "procura repensar o ensino como elemento permanente da experiência de mundo e da vida real. Quando incorporamos o conceito de educação democrática, passamos a enxergar ensino e aprendizagem como constantes" (p. 87). Nesse sentido, a autora destaca a importância da difusão do letramento e da necessidade da escola pública para a tarefa fundamental de ensinar a ler e escrever e, por que não, engajar o pensamento crítico. Uma educação democrática, portanto, se dá além da sala de aula; trata-se da educação como prática da vida, que se incorpora o cotidiano e que está presente no aqui e agora: "Se não estamos engajados por completo no presente, ficamos presos ao passado, e nossa capacidade de aprender diminui" (*Id.*, p. 89).

A prática é o cotidiano, é a dimensão do vivido e dos laços de afeto, interação, escuta e trocas que são genuinamente construídos entre as pessoas. Hooks (2021) leva ao exercício da reflexão constante sobre o quão diversas são (ou não) as relações e, novamente, aponta para o caminho do aprendizado com o outro como uma possibilidade. Para isso, é necessário aprender práticas que se distanciam da ordem dominante com as pessoas que sabem "porque elas têm vivido uma vida antirracista, o que todo mundo pode fazer para descolonizar a mente, para manter a consciência, mudar o comportamento e criar uma comunidade amorosa" (*id.*, p. 84).

Para hooks (2017), enxergar a sala de aula como espaço comunitário aumenta a probabilidade de criar e manter uma "comunidade de aprendizado" através de um esforço coletivo (p. 18). Isso inclui uma visão global do ambiente, do horário, dos ânimos e das personalidades. A visão constante da sala de aula como espaço comunitário se constitui como um grande desafio. Uma comunidade não é constituída de uma só pessoa e somente a vontade do/a professor/a não é o suficiente para garantir uma comunidade de aprendizado entusiasmada em aprender (*Id.*, p. 19). Também não é possível oferecer um modelo para fazer da sala de aula um ambiente de aprendizado entusiasmado, pois isso vai contra a própria pedagogia para a liberdade que observa as singularidades de cada sala de aula e necessita do engajamento para construção de comunidade. (*Id.*, p. 21)

Constituir e manter qualquer comunidade se torna um desafio e uma incerteza também em meio a uma supervalorização do lucro (de poucos) em detrimento da valorização da vida e das pessoas. O discurso de dominação, impregnado pelo racismo, sexismo, pela exploração de classe e pelo imperialismo, é sistemático e consegue prevalecer-se na vida cotidiana, a ponto de a visão de liberdade ser relacionada ao materialismo. O fato de esses valores imperarem sobre o cotidiano e a rejeição coletiva (completa) a eles ser algo distante da sociedade, como nos afirma hooks (2017, p. 43), dificulta ainda mais a criação de comunidades e a estruturação de uma educação para a liberdade. O sentido de comunidade, no entanto, muitas vezes é idealizado quando se é cercado apenas de indivíduos semelhantes em termos de classe social, raça, etnia e posição social. Bell hooks (2021) questiona quantos realmente se esforçam para incluir pessoas diferentes no círculo íntimo. Isso resulta em uma visão limitada, na qual se enxergam ao redor apenas indivíduos similares, gerando um certo tipo de exclusividade.

Por isso, "Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento" (hooks, 2017, p. 58). Trata-se de uma estratégia pedagógica que se baseia no pressuposto de que todos temos um conhecimento que vem da vivência e que pode melhorar a experiência de aprendizado: "Se a experiência for apresentada em sala de aula, desde o início, como um modo de conhecer que coexiste com a maneira não hierárquica com outros modos de conhecer, será menor a possibilidade de ela ser usada para silenciar" (hooks, 2017, p. 114).

No contexto do imperialismo, colonialidade e dominação da natureza, Morin (2015) afirma que houve um "enfraquecimento das antigas solidariedades" e o "desenvolvimento do individualismo" (p. 34). Esse individualismo possui duas faces: uma "iluminada e clara", que se constitui pela liberdade, autonomia, responsabilidade e, porque não dizer, pelas diferenças; e "uma face sombria, constituída pelo egoísmo, pela atomização, solidão, angústia" (*Id.*). Em contrapartida, existe também uma necessidade da sabedoria, ou ao menos "de escapar da solidariedade", que sugere a busca de uma nova razão (*Ibid.*). "A nova sabedoria implica a compreensão de que toda vida pessoal é uma aventura inserida em uma aventura social, ela mesma inserida na aventura da humanidade" (*Ibid.*, p. 37). A necessidade da coletividade para a reconfiguração do saber se dá, portanto, na natureza do indivíduo e do social, sendo algo que pode ocorrer desde a sala de aula, a partir da prática e da partilha: "A partilha

de experiências e narrativas confessionais em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado" (hooks, 2017, p. 247).

Ao contrário do pensamento da dominação e como forma de combate ao pensamento dominante, bell hooks provoca para o despertar do amor no ensino. Do ensinar com amor. Um amor pelo que é ensinado e pelos/as estudantes. Na contramão dos alertas de que o afeto impede a objetividade, bell hooks cita Parker Palmer para afirmar que o objetivismo "é um modo de saber que nos coloca como adversários em relação ao outro" (Palmer, 1923 *apud* hooks, 2021, p. 202). A relação dialógica, fundamental à prática da educação crítica e libertadora e à construção de comunidades de aprendizagem, não é possível sem o amor, como afirma Freire: "Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda" (Freire, 1987, p. 45). Há, portanto, na educação libertadora, um compromisso que, por ser necessariamente fundamentado no diálogo, é amoroso, e, por ser amoroso, precisa ser dialógico (*Id.*).

Hooks (2021), definiu o amor como "uma combinação de carinho, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança" que operam de forma independente e formam uma estrutura central que independe do contexto da relação (*Id.*). Quando esses princípios básicos se fazem presentes nas relações de ensino e aprendizagem, "a busca mútua por conhecimento cria condições para um ótimo aprendizado" (*Ibid.*). Trata-se de um "espírito de comunalismo que a competição trabalha para perturbar e destruir" (*Id.*, p. 207). Diferentemente dos/as professores/as que buscam a objetividade por uma dificuldade de comunicação (de diálogo), os/as que optam pelo amor (carinho, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança), conseguem uma comunicação mais direta com os/as estudantes e criam uma atmosfera propícia ao aprendizado independentemente do ambiente ou do dia. Na sala de aula amorosa, os aprendizados se dão pela presença e pela prática; nela, a troca crítica acontece e as tensões podem ser resolvidas de forma construtiva, ainda que esse não seja um processo simples (*ibid.*). "O amor na sala de aula prepara docentes e estudantes para abrir a mente e o coração" (*Ibid.*, p. 213).

Mesmo inseridos em uma lógica de produção que atende a uma ideologia dominante, quando os educandos se tornam parte de uma prática educativa que

permite o desvelamento dessa ideologia, pela confrontação crítica com a realidade, percebe-se que uma educação neutra é inviável. A não neutralidade da educação e, conseqüentemente, do/a educador/a, não o/a torna um manipulador, doutrinador ou o contrário, um agente espontaneísta e irresponsável (Freire, 1989). Freire (1989) afirma que, o que se deve fazer “é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática”. Essa coerência entre o discurso e a prática deve ser uma autoexigência dos educadores críticos “que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso” (p. 16). A prática de uma pedagogia humanizadora, estabelecida em uma relação dialógica, se dá por uma co-intencionalidade, ou seja, uma intencionalidade compartilhada entre educador e educando. “Co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento” (Freire, 1987, p. 31).

A noção de individualidade e coletividade requer um autoconhecimento para a compreensão do mundo e do outro. Requer o questionamento e o reconhecimento das incertezas. A abordagem filosófica apresentada por Morin (2015) mostra que o determinismo, com que se concebe o conhecimento científico, conduz a uma absorção compulsória dos fatos que nos são apresentados, não sobrando tempo para as incertezas, inerentes ao viver: “a reflexão é sacrificada em nome da eficácia do pensamento e da decisão” (Morin, 2015, p. 43).

Para Morin (2015), a crise da educação é parte da crise da civilização, de uma “degradação das solidariedades” (Morin, 2015, p. 64) e que, em um sistema capitalista nutrido pelas crises (Harvey, 2017), estabelece um ciclo que se retroalimenta:

Vivemos em uma crise de civilização, uma crise de sociedade de civilização, uma crise de sociedade uma crise de democracia nas quais se introduziu uma crise econômica, cujos efeitos agravam as crises de civilização, de sociedade, de democracia. A crise da educação depende das outras crises que, por sua vez, também dependem de uma crise do conhecimento que, por sua vez, é dependente delas (Morin, 2015, p. 66).

Corroborar-se com o autor na compreensão de que, como parte de uma “espiral nebulosa”, as crises “revelam e, simultaneamente, obscurecem o problema de cada um e de todos: como viver a própria vida, como viver juntos”, intensificando “erros, ilusões, incertezas, incompreensões”, sendo por isso a urgência de uma educação

que ensine a viver (Morin, 2015, p. 66). A relação entre o viver a própria vida e o viver juntos, entre o individual e o coletivo, é configurada, ao mesmo tempo, por uma lógica dialética e dialógica. É dialética ao se definir como um processo de transformação e desenvolvimento que pode emergir da contraposição do eu individual, do eu em sociedade e da resolução das contradições que surgem. E é dialógica pois envolve a interação entre diferentes perspectivas, a abertura para diversas vozes e a troca dinâmica de significados, podendo ser um diálogo contínuo que valoriza a pluralidade e a interação entre diferentes pontos de vista, caminhando para a possibilidade de uma libertação coletiva: “Problema de cada um e de todos nós, saber viver encontra-se no cerne do problema e da crise da educação” (Morin, 2015, p. 69).

2.1.3 Educação na complexidade e o saber viver

Aprender e ensinar a viver requer uma educação que parte da complexidade das relações no e com o espaço: uma educação para a liberdade, uma educação transgressora e uma educação verdadeira que leva em conta os riscos, os desafios e as “cegueiras do conhecimento” (Morin, 2013). Considerar que, no âmbito do pensamento complexo, “qualquer decisão e qualquer escolha constituem um desafio” (Morin, 2015, p. 15), nos remete à relação dialógica constante entre o que se é como indivíduo e o que se é como sociedade. A complexidade é a chave e também o desafio. Religar os saberes para uma educação transgressora e libertadora requer ensinar a completude do viver, com suas dificuldades e incertezas, exige a abertura para a autonomia e a esperança nela. Uma “nova sabedoria que implica a compreensão de que toda vida pessoal é uma aventura inserida em uma aventura social, ela mesma inserida na aventura da humanidade” (Morin, 2015, p. 34).

Morin (2015) discorre sobre a natureza problemática do pensamento fragmentado e monodisciplinar, ressaltando seus efeitos negativos na compreensão global e essencial do conhecimento. Para o autor, o ensino precisa ser repensado diante dos efeitos negativos da hiperespecialização, que resulta na incapacidade de conectar os saberes entre si. Essa hiperespecialização impede a compreensão do todo, fragmentando-o em partes, além de dissolver o essencial ao dividir os problemas em parcelas. Resulta dessa abordagem a incapacidade de lidar com problemas essenciais, que não são parcelares, e problemas globais, que se tornam cada vez

mais relevantes. Ou seja, resulta na perda da capacidade de globalização dos conhecimentos. (Morin, 2015, p. 106)

Para Morin (2015), a reformulação necessária à educação não objetiva a exclusão do pensamento analítico e separado, mas sim, propõe o exercício do religar. O autor lembra a aptidão que as crianças possuem em elaborar, espontaneamente, tanto habilidades sintéticas quanto analíticas, bem como em estabelecer ligações e solidariedades. É a sociedade adulta que passa a ensinar e impor o pensamento segmentado, que constrói os sistemas educacionais e separa o conhecimento em categorias/disciplinas isoladas e isolantes:

Ensinamos nossas crianças a conhecer objetos separando-os, isolando-os, mas é necessário, também, recoloca-los em seu meio para conhece-los, ensinar que um ser vivo só pode ser conhecido em sua relação com seu meio, de onde extrai a energia e a organização (Morin, 2015, p. 108).

Nesse contexto, para o autor, a criança tem a aptidão de captar a complexidade do real e do contexto educacional. Logo, o que deveria ser ensinado às crianças é um “modo de conhecimento que religa” (Morin, 2015, p.115).

Morin (2013) enfatiza a importância de uma ética complexa e integrada que abrace a interconexão entre indivíduo, sociedade, espécie e planeta, propondo uma abordagem antropológica e política mais ampla para enfrentar os desafios éticos e políticos contemporâneos em direção a uma sociedade mais humana e justa. Isso se conecta diretamente a um pensamento complexo. No paradigma educacional proposto por Edgar Morin, a visão holística e integrada emerge como resposta aos desafios contemporâneos.

A compreensão da complexidade, a integração do conhecimento e a valorização da ética formam os pilares para uma transformação educacional e societal. Morin (2013) destaca a necessidade de superar a fragmentação do saber, abraçar a incerteza e promover a compreensão mútua. Essa abordagem não apenas desafia os modelos educacionais atuais, mas também convoca uma mudança na mentalidade global, reconhecendo a interdependência entre indivíduos, sociedade e planeta. Transcende o mero processo educacional, vislumbrando a formação de cidadãos conscientes, capazes de enfrentar os dilemas éticos e políticos do mundo atual, rumo a uma sociedade mais solidária, justa e humana.

Nesse sentido, o filósofo destaca a necessidade de repensar a educação, não apenas para transmitir conhecimentos, mas também para desenvolver habilidades essenciais para enfrentar a complexidade da existência humana. Ele defende uma educação que promova a compreensão da condição humana em sua totalidade, abordando, para além do conhecimento intelectual, aspectos emocionais, éticos e culturais. Morin (2015) defende a ideia de que uma educação para a autonomia se insere plenamente na educação para o viver. Tal autonomia só é possível em um contexto de sabedoria que considere o pensamento complexo e não o conhecimento fragmentado. Não existindo, nesse contexto, a autonomia mental sem a dependência da cultura que a nutre, “sem a consciência dos perigos que ameaçam essa autonomia” (Morin, 2015, p. 51) e sem a consciência do viver, do outro, do eu, do mundo e das possibilidades de conexões existentes. A fragmentação e dispersão dos saberes e a “rarefação do reconhecimento dos saberes complexos” constitui um problema do próprio ser individual perante a sociedade: o problema do conhecimento (Morin, 2015, p.15). Fragmentação essa que foi problematizada por Freire (1987) no contexto da educação bancária a serviço de uma ordem dominante.

A transformação na educação, portanto, deve se dar a partir da complexidade do conhecimento, integrando-o e reconhecendo suas limitações (Morin, 2015). A ênfase de Morin na racionalidade como proteção contra erros e ilusões reverbera na importância de questionar paradigmas estabelecidos, essencial para lidar com questões sociais, políticas e ambientais contemporâneas. O alerta do autor sobre a redução do conhecimento a elementos isolados destaca a necessidade de uma visão holística e interdisciplinar, capacitando os indivíduos para abordar problemas multifacetados (Morin, 2013).

No contexto da sociedade contemporânea, o filósofo contribui para a construção de um novo pensamento sobre a educação e o conhecimento, enfatizando a necessidade de uma educação mais integrada, capaz de lidar com a complexidade, as incertezas, os desafios e os riscos presentes no mundo, além de promover valores de compreensão mútua, solidariedade e consciência planetária. Para isso, Morin (2013) apresenta uma série de conceitos que considera imprescindíveis para uma educação que leve em conta a complexidade existente na relação da humanidade entre si e com o Mundo: “Os sete saberes necessários à educação do futuro”.

Morin (2015) enfatiza a necessidade de uma visão holística e não fragmentada ao analisar problemas e realidades, destacando a interconexão, a incerteza e a multidimensionalidade como características fundamentais dos sistemas complexos. O autor denomina como “Pensamento Complexo” a integração entre esses modos de ligação, a partir da reforma do pensamento. Trata-se, portanto, de uma abordagem que reconhece a complexidade intrínseca dos fenômenos e sistemas. Como elementos-chave para compreender e lidar com a complexidade nos diferentes campos do conhecimento humano, propõe a transdisciplinaridade, a contextualização e a consideração das interações entre partes e totalidades (*Id.*).

Dessa forma, a reforma do pensamento deve ir além do nível universitário; é essencial que ela abarque a educação básica, a partir do ensino fundamental, com a elaboração de um “princípio interrogativo” que busca “perguntar quem é o homem e descobrir sua tripla natureza, biológica, psicológica (individual), social”. O pensamento que religa deve ser situado desde o ensino fundamental, “pois ele se encontra presente em estado selvagem, espontâneo, em toda criança” (Morin, 2015, p. 123).

Morin (2015) destaca que a reforma do pensamento pode despertar aspirações e responsabilidades inatas em cada indivíduo, revitalizando a solidariedade, uma qualidade potencialmente inerente a todos os seres humanos. Uma reforma que não se limita apenas ao pensamento e ao ensino, mas que constitui um elemento essencial para a transformação da sociedade. Em um contexto no qual o pensamento transdisciplinar, fundamental na reforma do pensamento, “induz à ética da compreensão”, reconhecendo que os seres humanos são complexos e multifacetados, variando em suas identidades internas em diferentes momentos e circunstâncias da vida (Morin, 2015, p. 134).

O primeiro dos “sete saberes necessários à educação do futuro” descritos por Morin (2013), trata da necessidade de reconhecer as limitações do conhecimento fragmentado e linear, observando, portanto, as fragilidades e as **cegueiras do conhecimento**. É necessário levar em conta que o conhecimento é uma construção humana sujeita a erros, ilusões e influências múltiplas que podem ser não apenas externas, mas também internas, do próprio indivíduo e das suas relações: como a afetividade e os sistemas de ideias pessoais. Morin (2013) destaca a importância da racionalidade na proteção contra erros e ilusões e adverte sobre o risco de que essa racionalidade, ao se fechar a novas ideias e perspectivas, converta-se em

racionalização. O embate entre racionalidade e racionalização é crucial para entender como o conhecimento pode ser moldado por paradigmas, crenças e dogmas, criando estereótipos cognitivos e limitando a busca pela verdade (Morin, 2013).

Nesse contexto, o conformismo cognitivo e o *imprinting* cultural, resultantes de uma influência que nasce da educação desde a infância e permanece na vida adulta, colaboram na formação e consolidação de ideias pré-concebidas e na aceitação passiva de conhecimentos estabelecidos. Essas ideias, pré-concebidas, muitas vezes surgem no seio familiar. Hooks (2021) reflete ainda sobre o papel da família, primeira comunidade que a maioria das pessoas conhece, no incentivo (ou não) ao aprendizado. Para a autora, a crise nas famílias (heteronormativas) resultou em uma crise educacional: "A família disfuncional e com frequência patriarcal, em geral, é um sistema autocrático, controlado por regras, em que o desejo de aprender logo é suprimido do espírito das crianças e mulheres adultas" (hooks, 2021, p. 188).

A relação intrafamiliar impacta diretamente na forma como as pessoas buscam o aprendizado e aprendem (ou não) a construir comunidade e a se relacionarem com o outro. Urge, portanto, a necessidade de não aceitar verdades de forma autoritária, mas sim utilizá-las para orientar estratégias cognitivas e para o exercício da capacidade de revisão de teorias que podem, e devem, ser transformadas diante do inesperado. Isso se faz necessário diante da possibilidade de uma demanda por flexibilidade e adaptação do conhecimento frente a novas descobertas ou eventos não previstos (*Id.*).

A busca pela verdade, pelo conhecimento verdadeiro, exige uma constante reflexão, autocrítica e abertura para ideias complexas e divergentes, além da necessidade da criação de um paradigma que permita o desenvolvimento do conhecimento complexo (Morin, 2013). No contexto sócio-político brasileiro, essa abordagem crítica ganha relevância ao considerar como as ideologias, crenças e dogmas frutos de um "conformismo cognitivo" ou de um "*imprinting* cultural" muitas vezes influenciam a educação, a formação de opinião e o consumo de informações, especialmente quando se trata das mídias veiculadas a partir das redes sociais no âmbito virtual. Questionar os paradigmas estabelecidos e buscar uma educação que promova a reflexão crítica e a abertura para diferentes perspectivas pode ser fundamental para lidar com os desafios contemporâneos do País, incluindo questões sociais, políticas e ambientais.

Avançando no desenvolvimento de uma educação do futuro, extremamente necessária no presente, Morin (2013) debate sobre **os princípios do conhecimento pertinente** (ou do pensamento complexo), que integra a compreensão das relações entre as partes e o todo, a incerteza e a interdisciplinaridade. Tendo esse objetivo, torna-se necessária uma revisão no modo de compreensão e organização do conhecimento, além de uma abordagem mais abrangente e conectada diante da complexidade dos problemas contemporâneos, os quais não se apresentam de forma fragmentada, diferentemente das soluções que muitas vezes são adotadas. A sociedade atual, o momento em que vivemos, exige uma compreensão mais ampla do mundo, situando o conhecimento no contexto da complexidade planetária (*Id.*).

A reforma do pensamento, que é necessária para que se estabeleça o conhecimento mais amplo, constitui um grande desafio educacional e deve ser paradigmática. A abordagem pertinente do conhecimento envolve a compreensão do contexto, da globalidade, da multidimensionalidade e da complexidade dos fenômenos. Isso demanda ir além da simples acumulação de informações, buscando a integração desses dados em um todo significativo. Na contramão desse pensamento, o que se percebe é a especialização e compartimentação dos saberes, os quais fragmentam o conhecimento, retirando-o de seus contextos e reduzindo a visão multidimensional dos problemas a frações de um todo.

A inteligência parcelada e reducionista leva à incapacidade de pensar em termos de complexidade, resultando em uma falta de perspectiva intelectual diante de problemas cada vez mais multidimensionais e globais. No contexto da “pseudorracionalidade do século XX”, apesar dos avanços científicos e tecnológicos, a incapacidade de lidar com os desafios globais foi agravada pela falta de compreensão dos princípios fundamentais do conhecimento pertinente. A falta de integração entre os saberes e a ausência de uma visão que abrace a complexidade do mundo resultam em mais erros e ilusões, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais holística e interdisciplinar. A crítica à fragmentação do conhecimento sugere a necessidade de um sistema educacional que promova uma visão mais ampla e conectada do mundo, capacitando os indivíduos a compreender e resolver questões complexas em diversas áreas (*Ibid.*).

Uma visão conectada do mundo pressupõe uma relação conectada com o presente. Para hooks (2021), a visão de educação baseada em um direcionamento

para o futuro permeia o nosso contexto social, seja na educação universitária, seja na educação básica, de modo que o aprendizado se torna matéria-prima para o que os estudantes ainda irão produzir. "Esse deslocamento de sentido para o futuro torna impossível para os estudantes mergulhar com totalidade na arte do aprendizado e vivenciar esse mergulho como um momento de realização completo e satisfatório" (hooks, 2021, p. 248). Isso nos conecta com a visão tecnicista, fragmentada e produtivista que temos em torno das políticas públicas voltadas para a educação no contexto brasileiro e com a ausência de uma educação crítica que, voltada para o hoje e conectada aos contextos dos estudantes e seus territórios (e cidades), poderiam impulsionar a transformação de mentes e espaços na atualidade.

Compreender as questões complexas do mundo pressupõe abordar a complexidade da condição humana, pressupõe **ensinar a condição humana**, incluindo aspectos sociais, culturais, emocionais e éticos, para uma compreensão mais ampla e integrada daquilo que de fato somos. É preciso uma perspectiva holística e multifacetada da condição humana, enfatizando a complexidade e a unidade intrínseca que caracterizam a sua existência (Morin, 2013). É impossível compreender a unidade complexa do ser humano que tem em si a "hominização", isto é, a animalidade e a humanidade coexistindo na condição humana. Situado na interseção entre a natureza e a cultura, além de ser parte integrante da biosfera terrestre, o ser humano é capaz de transcender a condição terrena através da cultura, que permite que o homem seja plenamente humano. A cultura é o conjunto de saberes, práticas e crenças que mantêm a complexidade psicológica e social (*Ibid.*).

Dessa forma, a relação entre a tríade cérebro-mente-cultura é essencial para compreender a emergência da mente humana e a sua relação com o mundo. Enquanto isso, a relação razão-afetividade-pulsão revela a instabilidade e a permutação de dominância entre essas instâncias, como partes de um conjunto complexo de elementos que constituem o humano, mostrando que, nem sempre a racionalidade ocupará um lugar de domínio.

Assim como a dimensão da individualidade, a relação de interdependência entre indivíduo e sociedade é explorada por Morin (2013), mostrando que essa inter-relação reforça a necessidade de se considerar não apenas o indivíduo, mas também a comunidade e a espécie como partes integrantes de uma complexidade humana indivisível (*Ibid.*). Como seres complexos e paradoxais, a humanidade possui uma

essência dual que evidencia a riqueza da experiência humana, indo além da simples racionalidade ou técnica. Por conseguinte, uma nova educação deve compreender não somente a racionalidade, mas também a imaginação, a afetividade, a cultura e a interconexão entre diferentes aspectos que compõem a condição humana.

Uma visão complexa e abrangente da condição humana implica ainda **ensinar sobre a identidade terrena**, promovendo a consciência sobre essa identidade, reconhecendo a diversidade cultural e a interdependência global. É necessário a compreensão e a identificação com a Terra, bem como os desafios e esperanças associados à era planetária. No mundo contemporâneo, a complexidade se torna cada vez maior, dada a abundância de informações provenientes das telecomunicações e da internet que podem sobrecarregar nossa capacidade de compreensão. Nesse contexto, surge a necessidade de conceber a complexidade insustentável do mundo, considerando tanto sua unidade quanto sua diversidade, suas complementaridades e antagonismos, ao que Morin (2013) propõe como um pensamento policêntrico consciente da unidade/diversidade da condição humana como objetivo da educação do futuro, visando fortalecer a identidade e a consciência terrenas.

As barbáries ocorridas no século XX, associadas à guerra, ao fanatismo e à racionalização excessiva que negligencia o indivíduo e multiplica as forças de morte e servidão sinalizam, na atualidade, a necessidade de reflexão sobre as heranças deixadas, que incluem ameaças nucleares, ecológicas e existenciais. Diante desse contexto, a esperança surge na forma de contracorrentes regeneradoras que podem desenvolver-se e mudar o curso dos acontecimentos: contracorrente ecológica; contracorrente qualitativa; contracorrente de resistência à vida prosaica puramente utilitária; contracorrente de resistência à primazia do consumo padronizado; contracorrente (ainda tímida) de emancipação em relação à tirania onipresente do dinheiro; contracorrente (também tímida) em reação ao desencadeamento da violência (nutre éticas de pacificação das almas e das mentes) (*Id.*, p. 64).

Essas contracorrentes prometem crescer e ampliar-se no século XXI, oferecendo potenciais focos de transformação. Entretanto, Morin (2013) ressalta que a verdadeira transformação só pode ocorrer com a intertransformação de todos, impactando tanto níveis individuais quanto globais. A esperança é, portanto, uma possibilidade incerta, que depende da tomada de consciência, da vontade e da

coragem humanas. Já a ambivalência da tecnociência é capaz tanto de encurtar distâncias quanto de criar condições de catástrofe e destruição. Dessa forma, a capacidade de progresso está intrinsecamente ligada à capacidade das forças emancipadoras da ciência e da técnica superarem as forças de morte e servidão.

Sobre atravessar fronteiras, em sua relação com o outro, com o diferente, e concomitantemente construir comunidade, hooks observa a existência do medo da falha pessoal, sua descoberta e julgamento, como um entrave para o desenvolvimento da consciência crítica, uma vez que ela requer uma consciência do outro e de si. Nesse sentido, seria ideal "engajar as pessoas de tal forma que elas se autoquestionem espontaneamente, em vez de apenas responderem de maneira reativa a desafios exteriores" (*Ibid*, p. 173). A prática crítica e a prática da autocrítica tornam a solidariedade possível. A construção de comunidade pressupõe o convívio e o aprendizado na diferença, além de saber quem se é para além das diferenças:

E será sempre vital e necessário para nós saber que somos todos mais do que nossas diferenças, que não é apenas o que compartilhamos organicamente que pode nos conectar, mas o que passamos a ter em comum porque desempenhamos o trabalho de criar comunidade, a unidade dentro da diversidade, que exige solidariedade dentro de uma estrutura de valores, crenças e desejos que sempre transcendem o corpo, desejos que estão relacionados a um espírito universal (*Ibid.*, p. 177).

Uma proposta de união planetária como uma exigência racional mínima para um mundo interdependente ganha destaque na teoria do autor, assim como a necessidade de aprender a "estar aqui" no planeta, vivendo, dividindo, comunicando e comungando como habitantes da mesma Terra (Morin, 2013). Essa consciência de nossa humanidade na era planetária deve levar à solidariedade e à compreensão mútua, tornando-se essencial ao ensino da ética da compreensão planetária na educação do futuro. É necessária uma "religação" que substitua a atual disjunção, promovendo uma sabedoria de viver juntos: é necessária uma consciência antropológica, ecológica, cívica terrena e espiritual da condição humana, capazes de gerar uma ética de compreensão planetária (*Ibid.*).

É necessário ainda aceitar a incerteza e a imprevisibilidade inerentes aos sistemas complexos, reconhecendo a limitação do conhecimento absoluto, em outras palavras, saber **enfrentar as incertezas**. Morin (2013), confronta o leitor com a

imprevisibilidade e a incerteza inerentes ao futuro, destacando que a consciência da perda do futuro, destacada no século XX, se associou à destruição do mito do progresso irrestrito. A incerteza do progresso (e do futuro) é reforçada pela compreensão de que o surgimento do novo é imprevisível; se fosse previsível, não seria verdadeiramente novo. Essa percepção é crucial, principalmente ao considerar o ambiente volátil em que vivemos, onde a história humana é uma aventura desconhecida, marcada por inovações, mas também por destruições.

Essa incerteza não está apenas relacionada a inovações e criações; ela também está ligada a destruições que podem conduzir a novos desenvolvimentos. O avanço da técnica, da indústria e do capitalismo, por exemplo, levou à destruição de civilizações tradicionais. Essa consciência crescente da incerteza histórica exige uma mudança na percepção do universo como um sistema obediente a uma ordem impecável para um entendimento mais amplo da dialógica entre ordem, desordem e organização (*Ibid.*). É necessário encarar as incertezas ligadas ao conhecimento, identificando princípios de incerteza presentes em diversos aspectos da vida humana. Esses princípios têm paralelos claros na realidade brasileira, especialmente em meio às disputas ideológicas e às incertezas políticas que geram uma complexidade de informações e interpretações.

Uma nova consciência que reconheça a incerteza como parte integrante da condição humana não se aplica somente ao conhecimento em si, mas também aos valores ambivalentes e à interconexão de todas as coisas, bem como à imprevisibilidade das ações humanas. A educação do futuro, segundo Morin, deve se concentrar nas incertezas ligadas ao conhecimento. Isso abrange diversos princípios de incerteza, desde o processo de tradução/reconstrução do conhecimento até a dificuldade do autoexame crítico da mente humana. A consciência dessas incertezas se torna fundamental para uma compreensão mais profunda do mundo. A humanidade se encontra em estado de "agonia", incapaz de gerar a Humanidade, Refletindo na luta entre ódios, nas guerras, nos massacres e na destruição de mundos antigos, representando a necessidade urgente de evoluir para uma nova consciência que aceite a incerteza como parte integrante da realidade.

Por isso, Morin propõe a ideia de uma "ecologia da ação", enfatizando a necessidade de considerar a complexidade inerente à ação humana. Ela envolve o aleatório, o inesperado e a consciência das transformações. A resposta para essa

incerteza, a partir de uma ecologia da ação, está na escolha reflexiva das decisões, na consciência das apostas envolvidas e na elaboração de estratégias flexíveis que possam ser ajustadas diante de imprevistos. Tanto o conhecimento quanto a ação são “navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas”, em que a consciência dessa incerteza é crucial para a compreensão mais profunda da realidade e para uma ação mais consciente e adaptativa (*Ibid.*, p. 75).

Para o exercício de uma verdadeira ecologia da ação, é fundamental **ensinar a compreensão**. Morin, ao discutir a complexidade da compreensão no contexto da comunicação contemporânea, destaca uma série de desafios significativos que a humanidade enfrenta atualmente e aponta para um paradoxo marcante: embora a comunicação tenha atingido níveis sem precedentes, a incompreensão parece ser cada vez mais prevalente, uma vez que "Compreender significa intelectualmente apreender em conjunto, com-prehendere, abraçar junto (o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno)" (Morin, 2013, p. 82).

O autor destaca a necessidade urgente de priorizar a compreensão como um objetivo essencial da educação do futuro, diferenciando dois tipos de compreensão: a intelectual, ligada à explicação objetiva das coisas, e a humana intersubjetiva, que vai além da mera explicação, incorporando empatia, identificação e projeção. Esses tipos de compreensão são fundamentais para a solidariedade intelectual e moral da humanidade. No entanto, Morin identifica uma série de obstáculos significativos que obstruem a compreensão intelectual: ruído na transmissão da informação; polissemia de uma noção; ignorância de ritos e costumes do outro; incompreensão dos valores propagados no seio de outra cultura; incompreensão dos imperativos éticos próprios a uma cultura; impossibilidade de compreender ideias ou argumentos de uma visão de mundo diferente, estando no âmago de uma determinada visão; impossibilidade de compreensão de uma estrutura mental em relação a outra (*Ibid.*, p. 83).

Em suma, os obstáculos para os dois sentidos de compreensão (objetiva e intersubjetiva) são enormes e constituem-se pela indiferença, egocentrismo, etnocentrismo e sociocentrismo, tendo em comum o “situar-se no centro do mundo e considerar como secundário, insignificante ou hostil tudo o que é estranho ou distante” (*Ibidem*, p. 84), uma perspectiva reducionista do todo.

Bell hooks (2021) problematiza a questão da informação que, apresentada pela grande mídia, se constitui em um dos muitos exemplos sobre a importância da

compreensão. Ao falar dos eventos trágicos do Onze de Setembro, a autora salienta a força com que o "cruel imperialismo cultural ocidental", através da mídia, reduziu o massacre "ao simples binarismo "nós/eles", sendo os cidadãos dos Estados Unidos "as pessoas escolhidas" em oposição a um mundo cheio de "pessoas não escolhidas". Sobre o senso de justiça em meio a situação, hooks complementa:

sempre que amamos a justiça e nos colocamos ao lado da justiça, recusamos binarismos simplistas. Nos recusamos a permitir que qualquer pensamento anuvie nosso julgamento. Abraçamos uma lógica inclusiva. Reconhecemos os limites do nosso conhecimento (Id., p. 43).

Esse sentido do nós/eles resultou (e resulta) em um ódio radical e na naturalização da violência: "um cinismo profundo está no âmago da cultura do dominador, onde quer que ela prevaleça no mundo" (*Id.*, p. 44).

A partir desse fato, hooks traz apontamentos sobre a "pedagogia da dominação" disseminada pela mídia, especificamente, à época, pela televisão, alegando que ninguém, "independente de sua inteligência e de suas habilidades de pensamento, está imune às mensagens subliminares que se imprimem no inconsciente, se assistimos a horas e horas de televisão" (*id.*, p. 45). No mundo contemporâneo, a cultura do ódio se espalha ainda mais fervorosamente: muitas vezes associadas a dogmas e crenças das pessoas e com objetivos político/eleitorais, as "fake news" rapidamente dominam o cotidiano das pessoas e endossam um projeto político extremamente alienador, espalhando o caos e o desespero. Para hooks (2021), o desespero se constitui como a maior ameaça: "Quando o desespero prevalece, não conseguimos criar comunidades vitais de resistência" (*Ibid.*, p. 46). Ao recordar Paulo Freire sobre a impossibilidade da esperança quando não há o vislumbre do amanhã, hooks afirma que "nossa visão do amanhã é mais vigorosa quando emerge das circunstâncias concretas de mudanças que vivemos agora" (*Ibid.*).

No contexto globalizado, muitas das ideias são disseminadas mais rapidamente, assim como os desafios. Encontra-se semelhança, por exemplo, no retrato que hooks (2021) faz da repressão que o pensamento progressista sofre em meio à mídia e às massas, algo que podemos observar no contexto brasileiro (e não

somente brasileiro) cada vez mais impregnado de um negacionismo amplamente disseminado a partir das redes sociais:

Chama a atenção que o ataque contra educadores progressistas e novos modos de saber tenham sido capitaneado com muita crueldade não por educadores, mas por legisladores e seus colegas conservadores que controlam a grande mídia. A pedagoga competitiva, a voz da hegemonia dominante, foi ouvida ao redor do mundo por meio das lições da mídia patriarcal supremacista branca capitalista imperialista. Enquanto o mundo acadêmico tornava-se um lugar onde sonhos humanitários podiam ser realizados por meio da educação como prática da liberdade, via pedagogia da esperança, o mundo lá fora estava ocupado ensinando às pessoas a necessidade de manter as injustiças, ensinando medo e violência, ensinando terrorismo. O pensamento crítico em relação à "alteridade" encabeçado por educadores progressistas não foi tão potente quanto a insistência da mídia de massa conservadora de que a alteridade deve ser reconhecida, caçada e destruída (hooks, 2021, p. 41).

Há uma tendência para a redução do conhecimento complexo a um de seus elementos, o que pode levar a incompreensões éticas graves. Por isso, destaca-se a importância de uma ética da compreensão, que exige um esforço para compreender desinteressadamente, sem esperar reciprocidade. O "bem pensar", que permite compreender o complexo, juntamente com a prática da introspecção, são fundamentais para alcançar uma compreensão mais profunda do outro e de si mesmo. Somente a consciência da complexidade humana pode promover a compreensão mútua. O autor ressalta a importância de uma mudança de mentalidade global, na qual todas as culturas sejam vistas como potencialmente aprendizes umas das outras. Ele argumenta que a compreensão é essencial não apenas como um meio de comunicação, mas também como um fim em si mesma.

No contexto globalizado, é fundamental uma reforma nas mentalidades por meio da educação, visando o desenvolvimento da compreensão em todos os níveis e idades. A compreensão como uma questão central não apenas na educação, mas também para o futuro da humanidade em um mundo cada vez mais interconectado.

Cultivar uma ética que valorize a humanidade como um todo, promovendo a coexistência, a solidariedade, a compreensão mútua e o conhecimento sobre **a ética do gênero humano**, fecha os sete saberes apresentados por Morin (2013). Trata-se de uma visão complexa e integrada das relações entre indivíduo-sociedade-espécie, propondo a antropoética como base para o ensino da ética do futuro. Na interconexão

entre esses elementos, cada um é, ao mesmo tempo, meio e fim dos outros, formando uma tríade inseparável.

A antropológica exige a consciência e a aceitação da complexidade inerente à condição humana, solicitando que os indivíduos assumam sua humanidade pessoalmente e se comprometam com o destino humano em suas contradições e em sua plenitude. Essa abordagem instrui a assumir a missão antropológica do milênio, envolvendo o trabalho para a humanização da humanidade, a condução responsável do planeta, o alcance da unidade planetária na diversidade, o respeito à diferença e à identidade, o desenvolvimento da ética, da solidariedade e da compreensão, além do ensino da ética do gênero humano.

Na relação entre indivíduo e sociedade, ressalta-se o papel fundamental da democracia, na qual a rica e complexa interação entre esses elementos permite o desenvolvimento, o controle mútuo e a regeneração contínua da sociedade. A democracia vai além de um simples regime político, sendo a produção constante dos cidadãos que, por sua vez, produzem a própria democracia (*Ibid.*). No entanto, o autor identifica desafios para a democracia contemporânea, observando a tendência da política em se fragmentar, se despolitizar e se transformar em uma administração técnica, na qual a hiperespecialização e a fragmentação do conhecimento afastam os cidadãos dos problemas fundamentais da sociedade:

A política fragmentada perde a compreensão da vida, dos sofrimentos, dos desamparos, das solidões, das necessidades não quantificáveis. Tudo isso contribui para a gigantesca regressão democrática, com os cidadãos apartados dos problemas fundamentais da cidade (Morin, 2013, p. 97).

Isso leva a uma regressão e a um enfraquecimento da vida democrática e alimenta uma fratura social entre especialistas e cidadãos. Isso porque a ascensão de uma tecnociência cada vez mais esotérica cria uma dualidade e um distanciamento entre os que detêm o conhecimento (especializados) e o restante da sociedade, gerando uma nova classe de especialistas que excluem os cidadãos do campo político, impedindo a democratização do conhecimento, além de enfraquecer o civismo e a vida democrática (*Id.*, p. 98). Dessa forma, o autor ressalta a importância de uma comunidade de destino planetário, na qual a Humanidade é reconhecida não apenas biologicamente, mas também como uma comunidade ética e solidária,

destacando a necessidade de superar desafios como a dominação, a opressão e a barbárie humanas. Essa visão ética busca uma comunidade planetária organizada.

São muitos os desafios que levam à desconexão, alguns deles foram relatados por Morin (2013). Para o autor é necessário um olhar atento e amoroso no contexto de uma educação progressista para a prática da liberdade, que torne a sala de aula "um lugar de apoio à vida e de expansão da mente, um lugar de mutualidade libertadora onde o professor ou a professora trabalhe em parceria com o estudante" (hooks, 2021, p. 27).

O processo da práxis da educação crítica inclui outros desafios, como a diferença entre o tempo de percepção sobre a importância do que se aprende, que é mais longo do que numa perspectiva bancária de educação conteudista (na qual o produto - matéria-prima para o futuro - é objetivista). Outro desafio é a sistematização da relação objetiva e neutra que impele as reações emocionais e separa o intelectual do emocional. Com a perspectiva de que a educação se concentra no agora, um outro desafio para o/a professor/a no contexto da prática educativa crítica é a de, por vezes, em busca de uma sala de aula engajada e entusiasmada que constrói uma comunidade de aprendizagem junto com os estudantes, precisar mudar o curso da aula. Esses desafios exigem do/a professor/a uma habilidade de conexão e comunicação inexistentes num processo de educação bancária. É necessário reconhecer que "ser professor é estar com as pessoas" (Ron Scapp em diálogo com bell hooks, 2017, p. 117).

Portanto, emerge como crucial estabelecer um olhar sobre as relações sociais e sobre os indivíduos no contexto da educação verdadeira, com o objetivo de enfrentar e superar as crises. É essa relação, baseada em um contexto de analfabetismo urbanístico, entendendo que esse é um tema que se inter-relaciona com outras áreas do conhecimento em uma observação do pensamento como algo verdadeiro e libertador, se constituído na complexidade, que essa tese procura avançar a partir da reflexão sobre educação e da ampliação das conexões dos indivíduos do/no espaço urbano em suas múltiplas escalas. Para isso, tem-se a arquitetura e o urbanismo como ferramentas.

2.1.4 Educação para a leitura do mundo

A pedagogia para a liberdade é um convite para repensar a educação como um ato intrinsecamente ligado à vida, um processo que vai além da mera decodificação de códigos escritos. Ela instiga uma visão na qual o aprendizado não é apenas absorver informações, mas sim um ato criador, no qual o educando é sujeito ativo e não um receptáculo vazio a ser preenchido pela magia da palavra escrita. Freire (1987) clama por uma educação que transcenda os limites do ensino convencional; uma educação comprometida com a libertação dos educandos, uma educação engajada, participativa e transformadora.

Construir uma alfabetização urbana e uma pedagogia da cidade pressupõe a aproximação com um entendimento mais aprofundado sobre a alfabetização literária. É devido a isso a aproximação com Freire e com o sentido que ele atribui, não somente para o processo de ensino, mas também para a alfabetização que, para ele, também se dá de forma dialógica (Freire, Macedo, 2011). Esse olhar crítico sobre o mundo, presente na educação freiriana, não se restringe apenas à alfabetização da palavra escrita, mas abarca uma alfabetização crítica do mundo em si, ou seja, uma leitura que desvende verdades ocultadas pelo sistema dominante. É uma educação que busca a leitura do contexto, das relações, do todo, antes mesmo da leitura da palavra, reconhecendo que compreender o texto implica compreender o contexto.

O cerne da proposta de Freire reside na participação crítica dos educandos, não apenas para aprender, mas para transformar a sociedade. Ele destaca a importância de um ensino que promova a curiosidade e a crítica, instigando os aprendizes a serem sujeitos ativos do conhecimento. É a partir desse engajamento que se estabelece uma prática educativa comprometida com a transformação da realidade, partindo do conhecimento vivido para criar novas linguagens e desafiar estruturas opressivas. Nesse sentido, a pedagogia para a liberdade não se limita ao campo teórico; ela demanda a prática engajada e um diálogo que transcenda fronteiras e promova a intervenção. A resistência à mudança, muitas vezes presente nos estudantes, reflete a manutenção de um sistema tradicional e repressor.

A pedagogia Freiriana é, antes de tudo, uma pedagogia posicionada, distante da tão aclamada neutralidade científica. Para Freire (2001), a educação como prática permanente estabelece uma relação com as cidades que, diante dessa perspectiva, pode se constituir em uma cidade educativa, não somente por acolher as práticas

educativas, como também por se constituir como tal a partir de seus contextos educativos. Essa condição (de cidade educativa) é permeada pela complexidade presente nas relações do/no espaço, carregada de subjetividades e diferenças, impossibilitando qualquer neutralidade no discurso. Uma educação que valoriza a alfabetização como uma decodificação de novos códigos para o ser que já está entremeadado no mundo com suas próprias vivências e experiências, inserindo-se em um processo criador no qual ele é sujeito e não um elemento passivo e perdido que, enquanto analfabeto, precisa ser salvo pela mágica da palavra escrita (Freire, 1989). Somente a presença comprometida dos educandos na busca pela sua libertação pode constituir o engajamento, ou seja, a verdadeira participação (Freire, 1987, p. 31).

Essa é uma visão que se baseia em princípios democráticos, que observa as diferenças e valoriza os saberes em um processo dialógico que provoca o “crescimento dos diferentes, para o acrescentamento de saberes” (Freire, 2001, p. 11). Esse pensamento recusa a polarização vazia e, em uma visão progressista, combate as certezas e os dogmas, reagindo a uma domesticação do tempo e do futuro, valorizando o “papel da subjetividade na história” e atuando “político-pedagogicamente” no fortalecimento das subjetividades (*Id.*, p. 11). Daí o papel de uma pedagogia que ensine a leitura crítica do mundo, uma leitura que desvela verdades ocultadas pelo sistema dominante.

Trata-se da leitura do contexto, das relações, do todo, quando Freire (1989) afirma que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Em seu livro *A importância do ato de ler*, Freire revisita sua infância e seu processo de aprender a ler o mundo antes e a partir da palavra escrita, ressaltando a importância dessa revisitação para a compreensão do que defende. Para ele, o processo de alfabetização é um processo político, de conhecimento e também criador, que não se reduz à mecânica dos encontros silábicos ou ao ensino somente das palavras e das letras, mas sim que tem no alfabetizando o seu sujeito. Esse sujeito tem a tarefa criadora de montar a sua própria expressão escrita daquilo que é capaz de expressar de outras formas (Freire, 1989).

A educação libertadora tem na participação crítica dos/as educandos/as a sua principal prática, não somente para aprender (e ensinar), mas para a transformação da sociedade. A prática educativa comprometida com a transformação da realidade em uma perspectiva crítica necessita, não somente do interesse e da intenção, como

da práxis. Freire não criou um método de alfabetização e sim um projeto de educação que se iniciava na alfabetização. Uma práxis para o exercício da participação nos processos educacionais a partir dos Círculos de Cultura que, constituídos como espaços de diálogo, reflexão e aprendizagem coletiva, realizam O Método de Ensino de Paulo Freire e se constituem em sua geometria didática com pessoas ao redor de um círculo (Brandão, 2010a). No contexto da educação popular, caracterizam-se como encontros informais onde as pessoas compartilham suas experiências, discutem questões sociais, analisam problemas e buscam soluções coletivas a partir da horizontalidade, colaboração e participação ativa de todos os membros, promovendo a conscientização e a capacitação para a transformação social.

Nos Círculos de Cultura todos contribuíam para a construção do aprendizado. Inicialmente, os participantes exploravam sua comunidade, coletando e construindo o material para seu próprio aprendizado, desconsiderando materiais pré-estabelecidos como apostilas ou cartilhas prontas. Convocando os participantes para uma pesquisa de campo em sua comunidade, “constitui-se como uma das experiências pioneiras do que veio a ser mais tarde a pesquisa participante” (Brandão, 2010b, p. 263).

Utilizando o material coletado, o grupo trabalhava na elaboração das palavras-chave e temas que seriam a base para a aprendizagem de ler palavras e ler o mundo. Fichas e cartazes eram criados coletivamente, envolvendo todos os participantes. O ensino acontecia em um círculo, onde o monitor não ocupava posição superior e todos eram encorajados a debater livremente, elaborando e utilizando fichas de cultura para estimular a interpretação das imagens e compartilhar experiências pessoais. A alfabetização começava então, estimulando ativamente os participantes a decodificar palavras geradoras, formar palavras e frases, sem comparações entre desempenhos, sempre em contexto com o vivido. Cada um avaliava seu próprio progresso conforme os princípios do círculo de cultura, tornando o processo uma experiência autônoma e compartilhada (*Id.*).

Nas palavras de Freire (1989):

No Círculo de Cultura, enquanto contexto que costumo chamar teórico, esta atitude de sujeito curioso e crítico é o ponto de partida fundamental a começar na alfabetização. O exercício desta atividade crítica, na análise da prática social, da realidade em processo de transformação possibilita aos alfabetizandos, de um lado, aprofundar o ato de conhecimento na pós-alfabetização; de outro, assumir diante de sua quotidianidade uma posição mais curiosa. A posição de quem

se indaga constantemente em torno da própria prática, em torno da razão de ser dos fatos em que se acha envolvido (Freire, 1989, p. 26).

Na etapa da alfabetização, o objetivo é estimular o pensamento crítico e curioso dos aprendizes enquanto sujeitos ativos do conhecimento, desafiados pelo que desejam entender. A experiência sistemática dessa interação entre quem busca conhecer e aquilo que é para ser conhecido é crucial. Essa relação se perde quando o aprendiz é tratado apenas como receptor passivo das informações do professor, sem oportunidade de se expressar, de dizer a sua palavra (*Ibid.*). "Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre" (*Ibid.*, p. 31). O ato de estudar, de ensinar, de aprender e de gerar saber se dá na realidade concreta, ainda que os sujeitos não estejam conscientes disso; se dá de forma social (*Ibid.*, p. 34).

Muitas vezes, o simples fato de se sentar em círculo desperta um novo olhar sobre aquela perspectiva de ensino, porque permite perceber a presença dos outros. No entanto, hooks salienta que em muitas dessas ocasiões os estudantes são resistentes pois, fundamentalmente, não querem ser participativos (hooks, 2017, p. 195). Isso corrobora com a manutenção de um ideal produtivista de educação fechado para o novo, além de se relacionar com o que é habitual: "É difícil mudar as estruturas porque o hábito da repressão é a norma". Por isso a importância não só do conhecimento libertador, mas especialmente da prática libertadora na sala de aula (Idem, p. 197); e isso se dá desde o simples. Para hooks, uma prática simples (como a inclusão da experiência pessoal em sala, ou uma roda de conversa) pode ser mais construtiva e desafiadora do que uma mudança curricular (*Id.*, p. 198).

Sobre a importância da linguagem e da comunicação no aprendizado, hooks salienta que "nenhuma teoria que não possa ser comunicada numa conversa cotidiana pode ser usada para educar o público" (hooks, 2017, p. 90). Hooks reflete sobre a prática pedagógica e as dificuldades encontradas entre aliar teoria e prática e construir uma nova linguagem que permita romper com as estruturas (e fragmentação) disciplinares.

Nesse sentido, é fundamental que, no âmbito de uma pedagogia crítica, exista o diálogo que "transponha fronteiras e crie um espaço para a intervenção" (hooks, 201, p. 173). O fato é que, quando se trata de uma pedagogia para a liberdade, é impossível que transformação ocorra somente no campo da teoria e abra mão da

prática, já que a prática precisa lidar com o vivido e com a diferença circunscrita nele de forma concreta dentro das estruturas vigentes, elucidando a realidade da prática, seus vínculos e seus desafios. Somente a partir do diálogo entre as experiências é possível cruzar fronteiras (hooks, 2017, p. 174). Entende-se, portanto, que é necessário realizar, a partir da teoria engajada e de um paradigma crítico, uma pedagogia para a liberdade que se dá pela troca, além de compartilhar essa realização.

Essa é a visão de um processo de alfabetização crítica, consciente, cidadã e transformadora, na qual o movimento “do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente” (*Id.*, p. 13). Esse processo não apenas diz respeito à alfabetização da palavra escrita, mas de uma alfabetização crítica do mundo, que o transforma através do exercício da prática consciente. Metodologicamente, a prática da alfabetização em Freire bebe de sua teoria, utilizando, no processo de alfabetização, palavras que são carregadas de significado para a experiência dos/as estudantes/as e não para o/a educador/a. Palavras que Freire (1989) descreve como: “palavras do Povo, grávidas de mundo”. Palavras que vinham através da leitura do mundo e que voltam aos educandos através das codificações (*Ibidem*). “Palavras Geradoras” que, fazendo parte da realidade dos/as educandos/as, organizam o processo de ensinar, constituindo um “universo vocabular” “carregado de experiência existencial” (BORGES, 2010, p. 32).

Essas palavras representam situações locais que ajudam a entender e resolver problemas em níveis regionais e nacionais, podendo refletir tanto a experiência individual quanto a coletiva. Nesse sentido, o debate busca conectar situações locais que ajudam a entender e resolver problemas em níveis regionais e nacionais, podendo refletir tanto a experiência individual quanto a coletiva. A leitura crítica da realidade, inserida ou não em um processo de alfabetização, quando constituem parte de práticas de mobilização e organização coletiva, torna-se instrumento na luta contra hegemônica.

É dessa forma que Paulo Freire (2001) debate sobre a educação como prática permanente e as cidades educativas. A educação como prática permanente se dá pela condição do ser humano de, enquanto ser histórico-social, se relacionar com o mundo como ser inconcluso e finito. Consciente dessa inconclusão, encontra-se em processo, busca e aprender constantes. Um aprender e ensinar, imprescindíveis um

do outro, que compõem a natureza fundamental da existência humana, histórica e social que são transversais às atividades humanas (a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia) (*Ibid.*, p. 12). É pela busca do aprender (e ensinar) e pela capacidade de refazer o aprendido e de aprimorar o ensinar, que os seres humanos se tornaram capazes de “dizer o mundo”, na medida em que o transformava. Nessa capacidade, tornam-se constantemente e cada vez mais “ensinantes e aprendizes”, “sujeitos de uma prática que se veio tornando política, gnosiológica, estética e ética” (*Ibid.*).

2.2 Cidade como muitas coisas

2.2.1 A cidade e suas relações

Rolnik (2004) define a cidade “fruto da imaginação e trabalho articulado de muitos homens” - como uma “obra coletiva que desafia a natureza” (Rolnik, 2004, p. 8). A cidade nasce a partir da sedentarização e fixação do homem que, para garantir a sua subsistência, busca o domínio de um território. Essa configuração “delimita uma nova relação homem/natureza” (*Id.*). Estando essa nova configuração estabelecida no território, passa a existir a necessidade da organização da vida social. A cidade também deixa seu legado histórico circunscrito na sua própria “natureza fabricada” que, apesar de finita, é duradoura e constitui registro de sua própria história (*Id.*, p. 9).

Ao contrário das cidades antigas, fechadas para se proteger, Rolnik (2004) sugere que a cidade contemporânea é marcada pela velocidade e pela circulação. O mundo globalizado intensifica os fluxos (de pessoas, mercadorias, dinheiro), transforma e transpõe barreiras e encurta distâncias (na dimensão do tempo). Essas relações são fruto das mesmas que nascem no urbano e, concomitantemente, transformam o espaço da cidade. No entanto, reverberam de forma diferente, mesmo no contexto globalizado, de acordo com a organização social, política, econômica, cultural, física, regional e de escala de cada lugar.

Por isso, ao buscar uma característica essencial às cidades, estejam elas situadas em qualquer tempo ou lugar, Rolnik (2004) traz a abstração da “cidade como um ímã”, como “um campo magnético que atrai, reúne e concentra os homens” (Rolnik, 2004, p. 12). Consequentemente, por essa reunião, não se pode estar só no

contexto da cidade, o que implica a vida coletiva. O ser humano na cidade é um fragmento de um conjunto, parte de um coletivo (*Ibid.*, p. 19).

Relembrando Morin (2013), é nesse sentido que a sociedade demanda um pensamento policêntrico que seja consciente da unidade/diversidade da condição humana e da identidade terrena. Por isso, necessariamente, a cidade é vista como comunidade política (*civitas*), a qual a necessidade de gestão coletiva é inerente, independentemente da escala, pela demanda de organização da vida pública na cidade. Emerge, portanto, para esse fim, “o poder urbano, autoridade político administrativa encarregada de sua gestão” (Rolnik, 2003, p. 20). Cidade, dessa maneira, significa, desde a sua origem, “organizar o território e uma relação política”, dessa forma, habitar a cidade é “participar de alguma forma da vida pública”, ainda que essa relação seja a de submissão às regras e normativas (*Id.*, p. 21).

No entanto, a dimensão política da cidade não se dá somente por meio da reação cidade-Estado ou pelo exercício da autoridade político-administrativa. A dimensão política se dá no campo das lutas urbanas e na apropriação do espaço:

Na passeata, comício ou barricada a vontade dos cidadãos desafia o poder urbano através da apropriação simbólica do terreno público. Nestes momentos, assim como nas festas populares como o carnaval ou as festas religiosas, as muralhas invisíveis que regulam a cidade, mantendo cada coisa em seu lugar e comprimento a multidão do dia-a-dia, se salientam pela ausência. Quando o território da opressão vira cenário de festa, é a comunidade urbana que se manifesta como é: com suas divisões, hierarquias e conflitos, assim como com suas solidariedades e alianças (Rolnik, 2004, p. 25).

Apropriação simbólica que vem à tona na hora do rito e nos momentos de clamor, mas que se faz presente no cotidiano dos habitantes, ainda que subjacente (*Id.*).

A cidade enquanto local de moradia e trabalho, “se implanta quando a produção gera um excedente, uma quantidade de produtos para além das necessidades de consumo imediato” (Rolnik, 2004, p. 16). Os indivíduos produzem o que lhes é necessário a partir da possibilidade da troca de produtos necessários, “configura-se a especialização do trabalho e instaura-se o mercado” (*Id.*, p. 26). Nessa configuração, ao aglomerar um grande número de pessoas, a cidade cria o mercado e estabelece a divisão de trabalho no interior da cidade e não somente entre campo e cidade (*Ibid.*). Com o desenvolvimento da Economia Urbana – “organização da produção baseada

na divisão do trabalho entre campo e cidade e entre diferentes cidades” - a cidade passa a se inserir no circuito da produção, de forma que “o trabalho de transformação da natureza é iniciado no campo e completado na cidade”, além de que o campo passa a consumir produtos urbanos (*Ibid.*, p. 27).

A lógica da cidade como mercado ganhou força e, atualmente, a cidade é dominada pelo mercado. No imaginário da sociedade impera a “evidência fantástica do consumo, criada pela multiplicação dos objetos/mercadoria, onipresentes no cotidiano da cidade” (*Ibid.*, p. 28). Essa é a configuração da cidade capitalista: a imagem da cidade como “centro de produção e consumo” que domina a cena urbana (*Ibid.*). A cidade dominada pelo mercado, ou “Cidade do Capital”, passa a se organizar em função do mesmo, estruturando, reorganizando e redefinindo o seu espaço, seu desenho, para atender o mercado e pelo próprio mercado ao longo da história, de modo que passou “de uma economia natural a uma economia mercantil” (Idem, p. 36).

Na concepção de Corrêa (1989), o espaço urbano na cidade capitalista se configura a partir de um conjunto complexo de usos da terra que se sobrepõem, criando uma organização fragmentada da cidade, moldado por agentes produtores do espaço: proprietários de meios de produção, fundiários, promotores imobiliários, Estado e os grupos sociais excluídos. Os três primeiros, embora possam divergir entre si em algum momento, têm em comum a apropriação da renda da terra e servem ao propósito do capital, ou seja, servem à “reprodução das relações de produção, implicando a continuidade do processo de acumulação”, servindo assim em seu próprio propósito.

Além disso, contam com o Estado, que não é neutro, para minimizar possíveis “conflitos de classe” que podem se originar nessas relações (Corrêa, 1989, p. 11). Dessa forma, o espaço urbano se estabelece também como um espaço fragmentado, mas simultaneamente articulado, pelas relações espaciais que são construídas por esses agentes e pela relação que cada um desses diferentes usos mantém com os demais. Trata-se de relações sociais, culturais, políticas, econômicas, dentre outras, que transformam o espaço urbano, que, por sua vez, torna-se um “reflexo da sociedade” (*Id.*).

Esse espaço, reflexo da sociedade, marcado por dinâmicas sociais diversas e cenário das lutas sociais é marcado por desigualdades profundas (Corrêa, 1989). Por isso, com a Cidade do Capital, nasce a segregação espacial, um “movimento de

separação das classes sociais e funções no espaço urbano” (Rolnik, 2004, p. 41). Ora demarcada por fronteiras imaginárias, que separam lugares que, mesmo próximos possuem características tão distintas; ora por elementos sutis; em outros momentos pelo exercício da força policial; e ainda pela presença de barreiras físicas que exercem o controle do lugar, como nos condomínios fechados. A segregação se concretiza fazendo um recorte de classe, raça, faixa etária e pela especialização do trabalho, demandando que moradores/as se desloquem cotidianamente para trabalhar (*Ibid.*, p. 42). O fluxo de pessoas, em virtude do trabalho, permite que alguns lugares se esvaziem em determinado período, com bairros e residências se esvaziando durante o dia e centros comerciais se esvaziando durante a noite.

A segregação é traduzida no espaço de diferentes formas e é visível nas dinâmicas do espaço e na presença, ausência ou funcionamento adequado de serviços, políticas e infraestrutura. Esses elementos refletem o quanto a gestão e a política urbana podem contribuir para produzir e reproduzir segregação:

A segregação residencial das classes subalternas resulta também de uma política de classe, gerada por aqueles que detêm o poder, controlando meios de produção. É possível distinguir a segregação imposta, envolvendo aqueles que residem onde lhes é imposto, sem alternativas de escolha locacional e de tipo de habitação, e a segregação induzida, que envolve aqueles que ainda têm algumas escolhas possíveis, situadas, no entanto, dentro de limites estabelecidos pelo preço da terra e dos imóveis. Ressalta-se, contudo, que o limite entre segregação imposta e induzida é tênue, como que uma se dissolve na outra (Corrêa, 2013, p. 43).

No entanto, essa divisão nas cidades é essencial no contexto do espaço urbano contemporâneo que segue a lógica que impera na cidade do capital: a lógica da condição dominante, do dinheiro e da burguesia. Segundo Rolnik (2004), historicamente, o que caracteriza a cidade dividida é “de um lado, a privatização da vida burguesa e, por outro, o contraste existente entre este território do poder e do dinheiro e o território popular” (Rolnik, 2004, p. 26). A história da segregação espacial está diretamente relacionada com o confinamento familiar burguês na intimidade do lar e com a morte da rua como espaço de trocas e socialização (*Id.*). As ruas que, de acordo com Jacobs (2011), são os órgãos mais vitais de uma cidade (Jacobs, 2011, p. 30).

No entanto, a vida social burguesa se homogeneíza e passa a se organizar à parte, junto a famílias semelhantes. A configuração da casa se transforma, o espaço do encontro deixa de ser a rua e passa a ser a sala de visitas: ““Casa” e “rua” são dois termos em oposição: a rua é a terra-de-ninguém, perigosa, que mistura classes, sexos, idades, funções, posições na hierarquia; a casa é o território íntimo e exclusivo” (Rolnik, 2004, p. 50). Transforma-se também a micropolítica familiar e as mulheres que, afastadas da vida produtiva, tornam-se “especialistas em domesticidade”, enquanto as crianças deixam de compartilhar o mundo dos adultos e aprender a prática para a sobrevivência, passando a frequentar as escolas, separadas em grupos com a mesma idade (*Id.*).

Esse padrão de habitação torna-se norma para a burguesia, sofrendo algumas adaptações ao longo dos anos, mas prevalecendo, se não intensificando, o predomínio de um ideal de vida privada em detrimento da vida pública, de uma gourmetização de ambientes e da elitização de espaços. Já no território popular, “a sobreposição de funções e o uso coletivo do espaço é estratégia de sobrevivência” (*Ibid.*). O espaço urbano, nesse contexto, se configura como espaço de luta e a segregação urbana “ganha um conteúdo político” (*Id.*, p. 51). “Do ponto de vista político, a segregação é produto e produtora do conflito social. Separa-se porque a mistura é conflituosa e quanto mais separada é a cidade, mais visível é a diferença, mais acirrado poderá ser o confronto” (*Ibid.*, p. 52).

O Estado, como um dos agentes produtores do espaço, corrobora com a segregação da cidade, mantendo, gerindo ou produzindo a segregação, inclusive através do planejamento urbano e, em muitos casos, pela ausência dele. A dimensão da gestão pública na vida cotidiana faz parte da natureza da vida na cidade. A cidade que, vale lembrar, é uma natureza criada pelo ser humano. As transformações sociais e econômicas que ocorreram ao longo da história intensificaram a presença do Estado sobre o urbano. Contexto no qual a lógica mercadológica passou a ser um parâmetro para a condução da ocupação na cidade pelo Estado, a “emergência do plano” passou a se configurar como uma das estratégias de ação e se desdobrou na prática do planejamento urbano (*Id.*, p. 55). No entanto, no contexto da sociedade capitalista, o Estado age em favor dos blocos no poder, em favor da acumulação do capital, e essa ação se traduz na forma como a terra urbana é ocupada e como o planejamento urbano é conduzido. Na perspectiva da urbanização, prevalece a lógica do valor de

troca, da acumulação e do desenvolvimento econômico, moldando uma cidade onde, conforme descrito por Castells (1989), o espaço dos fluxos se impõe sobre o espaço dos lugares (Castells, 1989).

Com a cidade como centro da produção e das relações sociais na era global, o planejamento urbano se apresenta como “instrumento de normatização do espaço pelo Estado” (Limonad, 1999, p. 75). Controlado pelo Estado e, via de regra, atendendo aos interesses do capital, o planejamento urbano torna-se uma ferramenta de dominação territorial, influenciando o espaço social. A urbanização se concentra na reprodução do capital, transformando as cidades de acordo com os interesses globais, muitas vezes ignorando as necessidades sociais reais locais. O urbanismo, sob a regência do capital, vai se estruturando nas cidades, ao passo que os interesses globais se materializam na escala local (Montemór, 2006), modificando as dinâmicas do espaço e atendendo a demandas que não correspondem às verdadeiras necessidades sociais. O Estado, como organizador dessas relações no ambiente urbano, corrobora com a criação de espaços segregados e carentes de infraestrutura, organiza e normatiza essas interferências no meio urbano e, conseqüentemente, no meio social.

Segundo Rolink (2004) “O que há de mais forte e poderoso atrás da ideia de planejar a cidade, é sua correspondência a uma visão da cidade como algo que possa funcionar como um mecanismo de relojoaria, mecanicamente” (Rolnik, 2004, p. 55). Um planejamento cujo principal objetivo é o controle dos corpos, dos fluxos, dos lucros, do tempo, do espaço e da vida. Um ideário burguês de racionalização baseado no cálculo e na precisão que surge na emergência do plano como exercício do poder urbano para que a cidade acompanhe as relações de trabalho (*Id.*, p. 58). Acompanha, portanto, as relações de produção do capital pela reprodução do espaço e corresponde às suas necessidades. No contexto do planejamento capitalista, a cidade é mercado (lugar das relações financeiras) e mercadoria, sendo a terra urbana, mercadoria. Através dos planos, projetos, intervenções e dinâmicas o valor de troca da terra urbana se valoriza ou desvaloriza. Isso impacta novamente em planos, projetos, intervenções e dinâmicas que se modificam, atendendo aos interesses das frações de bloco no poder:

A intervenção do Estado na cidade é, portanto, contraditória: sua ação pode favorecer mais ou menos certos segmentos da sociedade urbana

– mas nunca definitivamente. O que há de permanente na cidade do capital é a luta pela apropriação do espaço urbano e a ação do Estado nada mais é do que a expressão das forças engajadas, voluntária ou involuntariamente, nesta luta. (Rolnik, 2004, p. 71).

Nesse sentido, recordamos aqui o tipo problema que Jacobs (2011) afirma que as cidades apresentam: “um problema em manejar a complexidade ordenada” (p. 21), ou seja, o desafio de lidar com a complexidade natural das cidades, compostas por diversos elementos interdependentes, fruto das relações dos agentes produtores do espaço no contexto da Cidade do Capital. Logo, tem-se uma crítica ao planejamento urbano modernista e ortodoxo, que tendia a simplificar demais os processos urbanos ou impor soluções generalizadas que não levavam em conta a diversidade e a complexidade inerentes às comunidades urbanas. Jacobs (2011) defendia a promoção de bairros diversificados, com ruas movimentadas, mistura de usos do solo e interações reais entre os habitantes. Em resumo, para Jacobs, a gestão das cidades envolve entender e trabalhar com a complexidade inerente a elas, permitindo o desenvolvimento orgânico e a diversidade para criar comunidades urbanas vibrantes e funcionais¹¹.

Por sua vez, Lefebvre (2001) não só reconhece como destaca a importância das experiências sociais na renovação do espaço urbano, além de ressaltar a falta reconhecimento dessas vivências no planejamento urbano que tende a privilegiar apenas as demandas ligadas à reprodução capitalista. Considerando o conceito de “direito à cidade”, proposto por Lefebvre, como o direito que representa a possibilidade de viver, experimentar e criar dentro do espaço urbano, diz respeito à possibilidade da vivência, da experimentação, da liberdade, da apropriação, do habitat e do habitar (Lefebvre, 2001). Sendo isso algo que não condiz com a ideia de um planejamento urbano capitalista e/ou ortodoxo que se baseia na fundamentação de conceitos e não da vida das pessoas.

2.2.2 O Direito à Cidade e a Cidade como Construção Social

Lefebvre (2001) propõe o conceito de “direito à cidade” em 1968 como o direito de apropriação do espaço urbano – tanto no sentido do direito de uso para as atividades da vida cotidiana, como também do direito à participação dos habitantes.

¹¹ As críticas que Jacobs (2004) faz ao planejamento urbano serão melhor detalhadas no Capítulo III.

Assim, podemos compreender o “direito à cidade” como um direito “à vida urbana, à centralidade renovada, aos locais de encontro e de trocas, aos ritmos de vida e empregos do tempo que permitem o uso pleno e inteiro desses momentos e locais [...]” (Lefebvre, 2001, p. 139). Dessa forma, a cidade como obra coletiva, deveria “proclamar e realizar” a vida urbana como “reino do uso”, no qual o valor de uso (dos encontros, da apropriação do espaço) estivesse separado do valor de troca (produto) (*Id.*).

Para o autor, a cidade considerada como obra é uma “característica que se contrasta com a orientação irreversível na direção do dinheiro, na direção do comércio, na direção das trocas, na direção dos produtos” (Lefebvre, 2001, p. 12). Lefebvre destaca a dinâmica constante desse espaço e como ele é influenciado pelas interações sociais e demandas da sociedade, sugerindo que urbano (como obra) nunca está finalizado; ao contrário, está sempre em renovação devido às experiências sociais e às necessidades que dele emergem. O autor enfatiza que a sociedade urbana, ou o urbano, não é uma “realidade acabada”; é, ao contrário, o “horizonte”, uma “virtualidade iluminadora” (Lefebvre, 2002, p. 28). Entretanto, critica a falta de reconhecimento dessas vivências no planejamento urbano, afirmando que a sociedade tem sido tratada como se suas necessidades se resumissem apenas àquelas essenciais para sua reprodução dentro do sistema capitalista.

Dessa forma, distingue-se o espaço urbano almejado, que possibilita a emancipação social, do espaço abstrato, homogêneo e normatizado pelo planejamento urbano, dominado pelo capital. Esse “espaço abstrato” é moldado para servir à reprodução ampliada do capital, fazendo do plano e do planejamento uma ferramenta de manutenção do controle sobre esses espaços. Vimos aqui que, no contexto capitalista, o espaço se torna uma mercadoria, o que se reflete nas relações sociais que são fetichizadas e alienadas, refletindo a ampliação da alienação para além do ambiente de trabalho, permeando todo o espaço social. Assim, as cidades se tornam unidades produtivas que servem ao processo de acumulação.

A cidade é, portanto, um ambiente complexo onde questões sociais, políticas e culturais se entrelaçam e lutas por igualdade e direitos são travadas no contexto do espaço urbano. Côrrea (1989) descreve a cidade como fragmentada (dividida em partes distintas), articulada (com suas partes interconectadas), reflexo e condicionante social (refletindo e influenciando as dinâmicas sociais). Constituindo o

ambiente onde diferentes classes sociais coexistem e se reproduzem, onde vivem e perpetuam suas condições sociais. Dessa forma, o espaço urbano não é apenas físico, mas também um reflexo das relações sociais, das crenças, valores e mitos que são criados e mantidos pelas diferentes classes sociais, de forma que os elementos físicos se caracterizam como produtos desse contexto social e das dinâmicas dos agentes produtores do espaço. O espaço urbano é, portanto, dotado de um significado simbólico, que pode variar entre grupos sociais diferentes, pela diversidade que os constituem (Corrêa, 1989).

A fragmentação desigual do espaço é parte do contexto das pessoas na cidade; uma desigualdade que leva aos conflitos sociais na cidade. Dessa maneira, o espaço urbano e a cidade, tornam-se não somente cenário, mas também objeto das lutas sociais (Correa, 1989) na busca pelo efetivo direito à cidade. Portanto, é importante reconhecer a potência da dinâmica social do espaço, que é mutável, possuindo ritmos e natureza diferenciados (Corrêa, 1989). O urbano, ou, como assinala Lefebvre, a “sociedade urbana”, como obra, porque mutável e porque possui uma “realidade iluminadora” (Lefebvre, 2002), traz em si a possibilidade da emancipação do contexto de dominação. A cidade como construção social se dá na reprodução do espaço capitalista, mas também no campo das lutas sociais, na tomada de consciência pela liberdade e na transformação do espaço dado como certo.

O “direito à cidade” diz respeito à possibilidade da vivência, da experimentação, da liberdade e do “habitar” como um atributo da cidade. Lefebvre caracteriza o habitar como “participar de uma vida social, de uma comunidade, aldeia ou cidade” (Lefebvre, 2001, p. 23), sendo um conceito que não pode coexistir plenamente com a lógica capitalista da produção do espaço que tem configurado e reconfigurado o espaço urbano. Com base no conceito do direito à cidade, carregado de complexidade e dinamismo, entende-se que o ser humano, em sua natureza inconclusa de busca, de aprendizado e como parte – produtor e produto – do urbano (da sociedade urbana), necessita não somente do espaço do direito, da reprodução e do que é essencial ante os parâmetros capitalistas de consumo. Necessita também e principalmente do espaço virtual que potencializa, promove, instiga a criação e os sentidos.

A perspectiva de Lefebvre e de Jacobs são convergentes pelo princípio da vida pulsante na cidade como possibilidade de transformação a partir da diversidade do urbano. Além disso, a crítica que ambos realizam sobre a forma como as cidades

eram planejadas se assemelham, se opondo à ideia de uma abordagem de cima para baixo, na qual o planejamento urbano é ditado por uma visão tecnicista e capitalista ou entidades governamentais, negligenciando as necessidades, os desejos e a vida das pessoas que habitam a cidade. O planejamento urbano, a partir de uma herança tecnicista e de uma ação capitalista e por que não dizer, por vezes arrogante, ora indiretamente, ora diretamente, acaba, como aponta Jacobs (2011), intimidando, expropriando e desenraizando.

Os planejadores urbanos acabam estigmatizando pessoas (Jacobs, 2011). Lefebvre (1974) aborda as contradições do espaço social, a partir da “dialética tridimensional”, pela qual o espaço é configurado por três momentos que coexistem: o *espaço percebido*, o *espaço concebido* e o *espaço vivido*. O espaço percebido, a “prática espacial”, refere-se à prática sensorial; o espaço concebido, também reconhecido como espaço abstrato, está relacionado à concepção e/ou delimitação do espaço; já o espaço vivido se relaciona com a experiência prática, com a vida cotidiana (Schimid, 2012).

No debate proposto por Henri Lefebvre (1974), os três momentos (espaço concebido, espaço percebido e espaço vivido) possuem valores de importância equivalentes e se relacionam através de interações complexas. Relações que se condicionam ao contexto, uma vez que podem se sobrepor um ao outro em diferentes momentos (Schimid, 2012, p. 8). No contexto da reprodução capitalista, o espaço concebido, em nome do capital, tem dominado as relações espaciais. Isso tem alterado a percepção e a prática do espaço vivido pela imposição de um modelo que prioriza a produtividade. O acesso ao consumo se torna uma ideologia predominante na sociedade, substituindo a luta por mudanças sociais. A articulação do espaço concebido transforma a experiência do espaço vivido, subvertendo a ideia de espaço social, sendo tudo permeado pelo processo de produção capitalista que domina até mesmo o tempo (Silva, 2018).

O espaço, como vem sendo concebido no contexto da produção capitalista, difere-se do que deveriam ser as práticas urbanas criativas e potencializadoras. Distancia-se das sociedades, abarcando a contradição entre “valor de uso” e “valor de troca” (Lefebvre, 2001) e expressando a dimensão do conflito social, consequência dessa contradição. O espaço abstrato – espaço de dominação, espaço da homogeneização, normatizado/realizado pelo planejamento urbano - obedece a uma

esfera global de domínio do capital e, tendo o urbanismo e o planejamento urbano como ferramentas para a produção e manutenção dos espaços dominados, “procura se alojar em todas as dimensões da existência social”. Dessa forma, consegue servir à reprodução ampliada do capital e do mundo nas mercadorias, fazendo do próprio espaço uma mercadoria (Santos, 2015, p. 172).

Para Santos (2015), as relações que produzem esse espaço como mercadoria “também assumem as formas fetichizadas e alienadas, assim como no processo de produção das mercadorias” (*Id.*, p. 170). A alienação se expande do chão da fábrica ao espaço urbano, capturando a vida e o cotidiano dos trabalhadores. “Nessas estratégias, as cidades, que são os lócus privilegiados para o processo de acumulação, tornam-se verdadeiras unidades produtivas”. (*Ibid.*, p. 172). Nesse sentido, para Lefebvre, o urbano (espaço social) surge, na superação do espaço do capital (espaço abstrato), como uma “possibilidade de emancipação social” que, fazendo parte do real, pode “conduzir os seres humanos ao fim da alienação” (Santos, 2015, p. 170).

Se o espaço concebido (abstrato) consiste em uma representação do espaço que tende a se pronunciar como instrumento de dominação letal, o espaço vivido como a experiência no espaço se baseia nas abstrações de um mundo experimentado, construindo socialmente um ideário de espaço (*Id.*, p. 174). Segundo Lefebvre (2013), as lutas sociais (práticas espaciais) podem nascer da contradição resultante dessa dialética no momento em que o trabalhador passa a se questionar sobre sua relação com os meios de produção. No entanto, as práticas espaciais, ou lutas em potencial, por vezes, são silenciadas pelo discurso opressor dominante presente nos espaços concebidos pela reprodução capitalista e na forma como esse modelo se imprime no contexto social. Também são de interesse do capital os espaços de consumo que não geram mais valia, já que neles as relações de reprodução são mantidas. Assim, o lazer, a natureza, o habitar e outros elementos da subjetividade da vida se convertem e constituem o espaço também como objeto de consumo. “O espaço abstrato procura se alojar em todas as dimensões da existência social como meio para atingir seu objetivo, servir à reprodução ampliada do capital e do mundo das mercadorias” (Santos, 2015, p. 171).

Para Lefebvre, a superação do espaço abstrato está no urbano e consiste na manifestação do espaço diferencial que possibilita a emancipação social presente na

sua “virtualidade iluminadora” (Lefebvre, 2002). Uma potencialidade presente na diversidade que pode nascer de uma práxis na qual “as diferenças entre os indivíduos possam ser a entrada para uma ação política abrangente, partindo da maioria e não de uma minoria intelectualizada” (Santos, 2015, p. 178). Dessa forma, Lefebvre (2002) apresenta o conceito de espaço diferencial que surge a partir de um pensamento urbanístico que se coloca a partir do encontro e da simultaneidade (p. 44). O espaço diferencial se dá por um “espaço-tempo” que não se define por um projeto de homogeneidade, mas sim pela conectividade que os lugares e momentos, reconhecidos na unidade, no contraste, nas oposições e nas diferenças, possuem (p. 45).

O conceito lefebvriano de espaço diferencial indica uma direção para que a ação revolucionária possa brotar como o resgate da utopia e da esperança. Nessa realidade, as diferenças que compõem o todo não se separam, “mas se transformam em diferenças imanentes”, que são presentes, inerentes e que operam dentro do contexto urbano (*Id.*, p. 47). Nesse contexto, tem-se esse novo espaço, um meio e não um fim em si mesmo. Isso porque o potencial do urbano como prática espacial, ainda que inserido em um contexto de “homogeneização pela técnica” que, num contexto capitalista (e neoliberal) constitui segregações, nasce da vantagem de nenhum lugar urbano ser idêntico ao outro (*Ibid.*). O urbano “é um campo de tensões altamente complexo; é uma virtualidade, um possível-impossível que atrai para si o realizado, uma presença-ausência sempre renovada, sempre exigente” (*Ibid.*). É um processo no qual a luta de classes pode se engajar em nome de uma transformação que só pode ocorrer através de transformações mais radicais e estruturais:

O espaço diferencial, para Lefebvre, é a materialização de um espaço comum, onde não se tentaria quantificar ou homogeneizar as diferenças, mas reconhecê-las, pois elas não são quantificáveis ou homogeneizáveis. O que seria acentuar as diferenças? Para exemplificar, seria reconhecer que o outro é diferente e, portanto possui necessidades também diferentes. O espaço diferencial consiste, essencialmente, em espaço político em que todos poderiam efetivamente construí-lo e se apropriar dele, o contrário do que ocorre com as leis impostas pelo Estado, que proclamam uma igualdade entre os diferentes, portanto, diferenças induzidas que só dissimulam as diferenças. Importante salientar que, nesse caso, diferença não é desigualdade, mas o reconhecimento das particularidades do outro sem inferiorizá-lo por conta disso (Santos, 2015, p. 179).

Se do espaço urbano pode emergir a transformação, a realização e a emancipação - um contraponto à ordem vigente -, é preciso fazê-los a partir de um pensamento urbano reconfigurado que esteja atento à dimensão humana na cidade, na dinâmica do espaço vivido. Acredita-se na potencialidade de uma transformação que advém da potencialidade e da virtualidade urbana a partir do conhecimento, das relações, do reconhecimento, do encontro, de uma perspectiva crítica e dialógica que, com e a partir das cidades, conforma comunidades de aprendizagem, tendo o espaço, ou a cidade, como objeto cognoscível. Para isso, é imprescindível o senso do real, a práxis e a confiança entre o diferente que só se engendra pelas oportunidades que a cidade gera. Para Jacobs (2015, p. 48), a confiança é o pressuposto para se estabelecer um apoio geral na rua.

Uma confiança que nasce dos “pequenos contatos públicos nas calçadas” (*Id.*), está diretamente relacionada com a forma e com o desenho urbano, e com a possibilidade de uma atuação da Arquitetura e do Urbanismo voltadas para a prática do desenho como ferramenta para “tornar as cidades mais resilientes” (Andrade, 2014, p. 327). No mundo individualista, fragmentado e polarizado, a (re)descoberta da confiança só é possível pela retomada das ruas, dos bairros das cidades e dos contatos triviais que resultam em uma soma nada trivial: resulta na “compreensão da identidade pública das pessoas” (*Ibid.*, p. 48) e na retomada da cidadania. A cidade pode ser o lugar dessa retomada e pode conduzi-la a partir do reconhecimento do ser humano da sua própria condição (natural) de busca constante. Essa busca surge a partir de um pensamento crítico, do entendimento das variadas conexões e pluralidades existentes no complexo espaço da cidade e da busca pelo fim da alienação a partir da transformação do pensamento que emerge da cidade como obra de muitas pessoas, potencialmente educadora e educanda, da cidade como objeto cognoscível.

2.2.3 Cidade como prática cognoscível

Rolnik (2004) define a cidade como sendo também uma forma de escrita e afirma ser “evidente o paralelismo que existe entre a possibilidade de empilhar tijolos, definindo formas geométricas, e agrupar letras, formando palavras” (*Id.*, p. 15). Os fenômenos da escrita e da cidade ocorrem, quase que simultaneamente,

“impulsionados pela necessidade de memorização, medida e gestão do trabalho coletivo” (*Ibid.*, p. 16). No contexto da cidade-escrita, habitar ganha uma nova dimensão, emergindo da relação que passa a se estabelecer na memória (da arquitetura da cidade e da palavra) (*Ibid.*).

O desenho das ruas e das casas, das praças e dos templos, além de conter a experiência daqueles que os construíram, denota o seu mundo. É por isto que as formas e tipologias arquitetônicas, desde quando se definiram enquanto habitat permanente, podem ser lidas e decifradas, como se lê e decifra um texto (Rolnik, 2004, p. 17).

A cidade tem, portanto, muito a nos dizer sobre história, cultura, religião, sociedade, economia, formas de vida, matemática, física e química. Uma infinidade de possibilidades em uma natureza construída. Socialmente e humanamente construída com base na natureza humana de busca pelo saber, na consciência de sua finitude, de busca pela vida coletiva, na consciência intrínseca de pertencimento. “A arquitetura da cidade é ao mesmo tempo continente e registro da vida social” (Rolnik, 2004, p. 18), permitindo que os seus elementos contem novas histórias, escrevam novos textos e se transformem a partir da transformação social no curso da história. “É como se a cidade fosse um imenso alfabeto, com o qual se montam e desmontam palavras e frases” (*Ibid.*).

Produto das relações sociais, a cidade possui também uma necessidade intrínseca de educar. A cidade se transforma em um espaço de educação não porque a reconhecemos assim, mas porque conta com uma demanda essencial de educação intrínseca a ela. Ou seja, a cidade se torna educativa como uma resposta à necessidade inerente de ensinar e proporcionar experiências, como uma resposta natural e necessária para o crescimento, desenvolvimento e funcionamento da comunidade urbana. Não só ensina, como aprende, é educanda, se transforma, como algo que, assim como o ser humano, está inconcluso, como obra. “A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade” (Freire, 2001, p. 13).

Nessa perspectiva, a cidade se torna um ambiente educativo por excelência. Não só acolhe práticas educativas, mas se constitui nelas, sendo um espaço carregado de complexidade, subjetividade e diferenças. É um território que ensina e

aprende, que se transforma e é transformado. Freire (2001) enxerga a cidade como cultura, como criação, onde a educação democrática surge como prática de liberdade, respeitando e valorizando as diferenças. Considerando a educação uma necessidade fundamental, ele destaca que a cidade, como entidade coletiva, se torna um ambiente educativo em resposta a essa necessidade essencial, que é universal. Sendo que, o que não é universal é a forma como essa necessidade é atendida. “A curiosidade, a necessidade de saber são universais, repitamos, a resposta é histórica, político-ideológica, cultural” (*Id.*).

Lefebvre (2002) afirma que o conhecimento fragmentado, ou as ciências especializadas, analisam o urbano dando luz a determinado fenômeno dentro do urbano. No entanto, não existe nenhuma área que abarque o todo e as especificidades urbanas e a complexidade a ele inerente. Isso porque a prática urbana “ultrapassa esses conceitos parciais” e ensina que na cidade “não existe um (único) sistema de signos e significações, mas vários, em diversos níveis”: os da vida cotidiana (da troca, do uso, do habitat e do habitar); os do conjunto da sociedade urbana (da política e sua linguagem, da potência e da cultura); os do espaço-tempo urbano, próprio de cada lugar (Lefebvre, 2002, p. 55). Toda a complexidade urbana e o reconhecimento do urbano como espaço diferencial “torna indispensável uma cooperação interdisciplinar” (*Id.*, p. 57).

Entende-se que a educação do futuro é a educação do pensamento complexo, que incorpora saberes diversos, o ensinar e o aprender a viver como práticas necessárias para a transformação da sociedade e o enfrentamento dos problemas contemporâneos, como o anunciado por Edgar Morin. Essa é uma educação que pensa no futuro, no sentido do amanhã, e que pode se entranhar em uma prática que se firma na libertação a partir do presente, construindo comunidades de aprendizagem e exercitando uma educação crítica que prioriza a leitura do mundo.

Como afirmam hooks e Freire, o urbano (as práticas sociais), no contexto da cidade se tornam um objeto cognoscível. Ou melhor, o urbano (prática social), enquanto obra, potencialidade e virtualidade, pode ser considerado uma prática cognoscível. Sendo ela uma prática cognoscível dentro de uma lógica gnosiológica (1987), isto é, uma lógica na qual o ato cognoscente (ato de conhecer, perceber, compreender) não se encerra no objeto cognoscível (ou na prática, neste caso). O que significa que o objeto (prática) cognoscente se comunica com outros sujeitos

cognoscentes (Freire, 1985). Configura-se, a partir dessas relações e das que se estabelecem através do tempo (e espaço), um sentido de permanência da aprendizagem, de transformação dos sujeitos e da prática cognoscente, que pode ganhar um sentido de continuidade a partir da comunicação, no interior e entre verdadeiras comunidades de aprendizagem.

A cidade pode ser considerada uma prática cognoscível porque é passível de ser compreendida, estudada, conhecida e principalmente experimentada pelos sujeitos, individualmente e coletivamente. No contexto urbano são oferecidas diversas possibilidades de aprendizagem e reconhecimento que abrangem aspectos sensoriais. As pessoas podem observar e experimentar uma cidade por meio dos sentidos históricos: pela história circunscrita na própria natureza da paisagem (criada) da cidade; sentidos socioculturais: pela diversidade, pela diferença e pelas diferentes culturas que se encontram e interagem; sentidos urbanos e geográficos: características geográficas, planejamento urbano, a distribuição de espaços, a infraestrutura, o sistema de transporte e a organização da cidade; sentidos ambientais; sentidos econômicos e políticos: o poder político, as políticas públicas, a participação, a cidadania e as dinâmicas sociais. Esses são alguns dos elementos que estabelecem conexões e moldam o espaço urbano, podendo, em seu processo de interação, se configurar como prática cognoscível a partir do urbano.

Aprender esses novos códigos é necessário, já que são novas ferramentas para se explorar o mundo, assim como outros aprendizados e o incentivo à leitura crítica do mundo pelas próprias crianças. Lembrando Paulo Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989) e não somente em uma ordem cronológica na qual, a partir do momento em que dominamos a leitura da palavra, abrimos mão da leitura do mundo, nos moldamos, mas em uma visão de mundo multidimensional. Todo indivíduo é multidimensional. Dessa forma, o seu processo formativo deve ser um processo integral, ou seja, acontecer a todo tempo e em qualquer espaço, em uma perspectiva de educação integral. Sendo que, essa educação pressupõe uma visão “libertadora” (Freire, 1987) e não mercadológica da educação; uma educação que acontece com o todo, com o contexto, uma vez que “as condições de qualquer conhecimento pertinente são precisamente, a contextualização, a globalização” (Morin, 2015, p. 107).

Condicionada pelas escolhas políticas, pelo tratamento dado à memória, pela cultura e pela espontaneidade, a educação na cidade, a educação democrática como prática da liberdade na e pela cidade, se dá pela diversidade, pela diferença e pelo respeito às diferenças (Freire, 2001). Mais que isso, se dá pela construção das diferenças, pela relação dialógica com o outro. Para Freire (1989), a realidade se prende dinamicamente com a linguagem, ou seja, "A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto" (Freire, 1989, p. 9). A leitura crítica (do mundo) é fundamental não somente para o aprendizado da palavra escrita, mas também para o aprender com a cidade, com o contexto e com as relações.

A leitura crítica (do mundo) não só auxilia na leitura da palavra, mas também na possibilidade de uma alfabetização urbana. A cidade pode não somente ser prática cognoscível, como também estar entranhada em um contexto de educação gnosiológica. Justamente pela sua complexidade inerente, o urbano se apresenta nessa relação do descobrimento constante, do aprendizado constante e das conexões diversas, cuja existência é certa. Uma perspectiva que pode estar presente desde a infância, compreendendo as crianças como agentes de transformação e agentes de sua própria educação, como potenciais transformadoras dos lugares. Se o Direito à Cidade, conforme proposto por Lefebvre (2001), se dá pela apropriação coletiva do espaço, a partir de uma consciência crítica e coletiva, pelo encontro com a diferença, não pode ser debatido e construído longe da infância, entendendo as crianças como sujeitos sociais.

Aprender com o urbano também implica reformular os paradigmas construídos e perspectivas dadas como certas. Olhar para a cidade a partir de uma perspectiva da dominação, seja ela a do capital, seja ela a da supremacia branca e patriarcal, resultou em modelos que sustentam as desigualdades e a opressão. Por isso a perspectiva de incluir no debate desta tese não somente os aportes teóricos sobre uma educação crítica e a problematização da cidade e suas relações no contexto capitalista, mas de propor uma perspectiva que parte das crianças, normalmente excluídas dos debates sobre a cidade, como ponto de partida, mirando as múltiplas infâncias existentes.

2.2 A criança na Cidade

2.3.1 Reconhecendo a(s) infância(s)

Em uma análise de um contexto ocidental, especialmente Europeu, Ariès (2021) afirma que não existiu uma representação da infância pela arte até por volta do século XII. Isso demonstra que, até esse período, é “provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (p. 71), especialmente da forma como conhecemos. As crianças, caracterizadas como tal, não aparecem no mundo das fórmulas românticas até o fim do século XIII. Antes disso, quando passaram a ser representadas, eram expressadas por uma versão reduzida das figuras dos homens (*Id.*). A ausência da representação e a forma como começa a ser representada, durante o século XIII, faz pensar que, no contexto da vida, a infância nada mais era que “uma transposição estética” que logo seria ultrapassada e cuja lembrança logo se perderia. A representação da infância passa a adquirir novos contornos sob a temática da “infância sagrada” – com a representação de personagens bíblicos – e as diversificações dessas representações a partir do século XIV (*Ibid.*).

Aos poucos, o contexto das representações religiosas foram abrangendo outros cenários que contemplavam cenas do cotidiano e outros personagens. Dessa iconografia religiosa, passou a se destacar uma iconografia leiga nos séculos XV e XVI. As crianças ainda não apareciam sozinhas, mas as cenas passaram a se desenvolver em torno de situações diversas do cotidiano e a criança passou a se tornar uma das personagens mais frequentes. Segundo Ariès (2021), essas cenas não descreviam exclusivamente a infância, mas tinham as crianças como personagens principais, o que sugere que a vida cotidiana dos adultos e das crianças eram misturadas e também que os pintores tinham certa preferência por representar as crianças por sua graça ou por ser pitoresco (Ariès, 2021, p. 78).

Já no século XVI, as crianças passaram a aparecer nas efígies funerárias de seus professores. Na época, não era considerado representar uma criança que tivesse se tornado adulta, ou que havia morrido na infância, isso porque a infância era vista como uma fase passageira, sem importância. O sentimento predominante era de que havia muitas crianças para que se conservasse apenas algumas, já que a sobrevivência era um grande problema (*Id.*). “As pessoas não se podiam apegar muito

a algo que era considerado uma perda eventual” (*Id.*, p. 79). Com as crianças morrendo em grande número, não se acreditava que elas tinham a “personalidade de um homem”. Havia, portanto, uma indiferença com a infância relacionada com a demografia da época, o que passou a coexistir com algum sentimento em relação à infância “engraçadinha” que diverte os adultos, que passa a ser fixada nos retratos. O retrato das crianças mortas passa a revelar um pouco esse sentimento em relação à sua perda. No entanto, a ideia da morte como “desperdício necessário” desapareceu somente no século XVIII, a partir das ideias malthusianas sobre o crescimento populacional e a ampliação das práticas contraceptivas (*Ibid.*).

Foi só no século XVII que os retratos das crianças fora do contexto funerário e também isoladas da família, conservando através da arte o aspecto fugaz da infância, começaram a aparecer. Já no século XIX esses registros passaram a ser realizados a partir da fotografia. Foi também no século XVII que os retratos de família passaram a ter na criança o centro de sua composição, com representações de elementos do cotidiano. O desenvolvimento das representações da infância no fim do século XVI e no século XVII, demonstram o gosto da época “pelos hábitos e pelo jargão das crianças pequenas” (*Ibid.*, p. 92). Os jargões expressados, seja na literatura, seja nas legendas das pinturas, exprimem a presença de uma cultura que se não era própria e exclusiva da infância, era comum a ela, revelando a transformação do sentimento para com a infância: “são descobertas da primeira infância, do corpo, dos hábitos e da fala da criança pequena” (*Ibid.*, p. 96).

Philippe Ariès (2021) apresenta, a partir da perspectiva da representação pela arte, a infância como uma construção social e histórica ocidental. O “Sentimento da infância”, denominado por Ariès, não surge do nada como uma sensibilidade que se acentua em relação à infância. Mas sim como “uma formulação sobre a particularidade da infância em relação ao mundo dos adultos, como o estabelecimento de uma cisão entre essas duas experiências sociais” (Cohn, 2005, p. 22). Dessa forma, a visão contemporânea deve ser compreendida a partir desse processo de formação do sentimento e da concepção de infância (*Id.*). É importante salientar que a ideia de infância pode não existir ou pode ser formulada de outra maneira em outras culturas. Por isso, Cohn (2005) destaca que, do ponto de vista da antropologia, deve-se abranger outros campos, como a concepção da pessoa humana e sua construção,

para entender o que significa ser e deixar de ser criança em determinados contextos (*Ibid.*).

É importante, no entanto, que não generalizemos as crianças e a infância. Precisamos desnaturalizar essa visão global da infância como algo fofo e ingênuo e a ideia de que todas as crianças são iguais e que têm acesso às mesmas coisas e à mesma infância. As crianças também não são seres incompletos, que não sabem, não podem, não fazem, mas são seres que já sabem, já podem e já fazem muitas coisas. Não tratamos aqui as crianças como mini adultos, ou como “projeto” de adultos: “a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (Cohn, 2005, p. 33). Esse olhar parte do contexto da casa, do contexto social, do que se configura como básico, mas que se difere em muitas realidades. E é essa diferença social, cultural e econômica que não permite olhar para a infância como algo homogêneo, mas permite partir do olhar da criança para o mundo, para a possibilidade de um novo mundo.

A infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância (Franklin, 2015, p. 7).

Observa-se uma multiplicidade, inclusive que afeta as definições sobre o limite etário da infância, que varia a depender dos lugares e dos direitos que estão sendo discutidos. Além do mais, existe ainda o fator da heterogeneidade, marcado pelas variações sociais em que vivem as crianças, que diferem não somente pela sua individualidade, mas pelos marcadores de classe, raça e gênero (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 22), que impactam diretamente na forma como as crianças experimentam o mundo. Para Sarmiento e Pinto (1997), a discussão sobre os limites da infância compõe o processo de construção social da infância. Considerando essa controvérsia como algo constitutivo da infância e como categoria social, os autores observam a definição prevista no artigo 1º da Convenção dos Direitos das Crianças – ser humano com menos de 18 anos de idade - como a mais consensualmente aceita, especialmente no sentido de extensão dos direitos (*Id.*).

A palavra “infância” deriva do latim *Infantia* e é junção das palavras *fari*, que é falar, e *in*, um prefixo de negação. Ou seja, infância quer dizer sem fala. Isso se

biologicamente, durante seu processo de desenvolvimento, existe uma etapa da infância em que realmente as crianças não se comunicam verbalmente e socialmente. Mesmo quando aprende a falar, comumente a criança é colocada como um ser à parte da sociedade, sem fala, sem lugar político, sem espaço de participação, apenas como um ser que não aprendeu a ser adulto. Paralelamente a essa ideia, mesmo a criança não falante, ou que ainda não fala, se expressa e está inscrita na sociedade como indivíduo, sujeito, como alguém que lê o mundo, que sabe suas próprias “coisas” e descobertas. Oralmente ou não, as crianças se comunicam de alguma forma, e cabe a nós escutá-las e aprender a decodificar o mundo com elas.

Depois da comunicação pela fala, vem a alfabetização e o letramento e se, por um lado, a criança aprende a decodificar novos códigos por meio da língua escrita, essa é só uma fração do mundo que ela aprende a ver de outra forma, já que sempre existirão seus próprios códigos e formas de ver o que acontece ao seu redor. As crianças são sujeitos sociais e, dessa forma, significam o mundo a partir da sua própria lógica: a lógica infantil, dialogando com elementos da sua própria cultura (Gouvea, 2006). Em um processo de diferenciação do adulto historicamente construído no mundo ocidental, a cultura da infância formou-se a partir de “um repertório de produções culturais – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil” (*Id.*, p. 17).

A infância é reconhecida como a etapa mais fundamental para o desenvolvimento humano (Tonucci, 2015). A crença de que as crianças não sabem nada e são como “folhas em branco”, esperando serem preenchidas, ensinadas quando partirem para a escola, é equivocada. Tonucci (2015) destaca que, na verdade, o desenvolvimento infantil ocorre mais rapidamente nos primeiros anos de vida, antes mesmo de as crianças ingressarem na escola regular. Muitas das aprendizagens cruciais para construir o conhecimento já acontecem nessa fase inicial, sendo isso, algo essencial, pois dificilmente poderão ser recuperadas se forem perdidas (Tonucci, 2015). Por isso, o autor destaca a importância do brincar para o desenvolvimento infantil e para o aprendizado. O brincar é a atividade mais importante nos primeiros anos da infância. Durante a brincadeira, a criança se relaciona com a complexidade do mundo, explorando cada detalhe a partir da liberdade, o que permite descobertas valiosas que moldam o aprendizado fundamental à vida humana, logo nos primeiros anos, simplesmente porque se dá a partir da sua relação com o mundo.

Tonucci (2015) destaca ainda que o mundo adulto não consegue medir o aprendizado por meio do brincar: “essa quantidade será sempre superior ao que poderíamos imaginar. Ninguém pode programar ou acelerar esse processo, sob o risco de impedi-lo ou empobrece-lo” (*Id.*, p. 51).

Recordamos Morin (2015) que ressalta a habilidade natural das crianças em desenvolver tanto habilidades sintéticas quanto analíticas no sentido da complexidade, enfatizando que é a sociedade adulta que introduz a fragmentação do conhecimento ao separar disciplinas. São os adultos que ensinam às crianças a conhecer objetos isoladamente. As crianças possuem, pela necessidade do saber, intrínseca ao ser humano, o domínio da abstração. Hooks destaca a liberdade da/na infância para o aprendizado e para o desafio, voltando para a sua infância e para a forma como utilizava o que aprendia sobre teoria para desafiar o *status quo*. Citando Terry Eagleton (1943):

As crianças são os melhores teóricos, pois não receberam a educação que nos leva a aceitar nossas práticas sociais rotineiras como "naturais" e, por isso, insistem em fazer as perguntas mais constrangedoramente gerais e universais encarando-as com um maravilhamento que nós, adultos, há muito esquecemos. Uma vez que ainda não entendem nossas práticas sociais como inevitáveis, não veem porque não poderíamos fazer as coisas de outra maneira (Eagleton, 1943, p. 34 *apud* hooks, 2017, p. 83).

Além disso, no contexto de uma sociedade pautada na socialização a partir dos princípios de uma supremacia branca, hooks (2021) destaca que as crianças fazem a escolha de resistir ativamente a essa socialização (hooks, 2021, p. 108). Isso porque, para a antropologia, as crianças não somente se submetem ao ensino, mas “criam constantemente sentidos e atuam sobre o que vivenciam” (Cohn, 2005, p. 41).

Para Sarmiento e Pinto (1997), existe um paradoxo na forma como as crianças são vistas na sociedade contemporânea, especialmente a ocidental: ao passo que são cada vez mais consideradas, têm seu peso diminuído no conjunto da população (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 11). Considerando o aumento da expectativa de vida e a queda na taxa de natalidade, os autores consideram que essa importância se dá porque “o mundo acordou para a existência das crianças no momento em que elas existem em menor número” (*Id.*). A exemplo dessa constatação realizada pelos autores, podemos citar o contexto da inserção do artigo 277 na Constituição Federal

Brasileira, no contexto do Brasil, que confere “prioridade absoluta” aos direitos das crianças (Brasil, 1990); e ainda a Convenção de Direitos Da Criança adotada pela assembleia geral da ONU, em vigor desde de 2 de setembro de 1990, sendo o instrumento de direitos humanos mais aceito na história, ratificado por 196 países, sendo os Estados Unidos o único a não ratificar¹². No entanto, esses e outros exemplos apontam para a visibilidade que a infância ganhou não somente na agenda política, a nível internacional, como na midiática e acadêmica, no final do século XX, bem como afirmou Sarmiento e Pinto (1999).

Ratificar os direitos não significa que eles serão efetivados e que políticas públicas serão efetivas e irão contemplar a vida e o cotidiano de todas as crianças. Ainda que se tenham avanços no âmbito normativo e na criação de estatutos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado no Brasil em 1990, a “vida em plenitude não está garantida” (Gobbi; Anjos; Leite, 2021, p. 17). Mesmo com os direitos das crianças consagrados, internacionalmente, no âmbito da Convenção dos Direitos das Crianças, fatores que tornam as crianças o grupo etário com mais indicadores de pobreza, opressão, violência, exploração e doenças, se intensificaram (Sarmiento; Pinto, 1999, p. 12). É essa inconsistência que marca o paradoxo de “às crianças ser atribuído o futuro do mundo num presente de opressão”, um paradoxo marcante e presente tanto no contexto social quanto no valor que é atribuído à infância “pela instituição criada por excelência para a infância: a escola” (*Id.*).

Esse paradoxo social se circunscreve, como apontado por Qvortup (1995), no fato de que: embora os adultos gostem das crianças e reconheçam a sua importância, estão cada vez menos disponíveis; ainda que reconheçam que a presença e a convivência com os pais seja importante, cada vez mais organizam o cotidiano de forma separada; valorizam a espontaneidade das crianças, mas as restringem; embora sejam tidas como prioridade, postulam decisões que não as consideram como sujeitos políticos; demandam dos pais a responsabilidade total pelas crianças, mas não oferecem condições para essa dedicação; defendem que as crianças devem aprender experimentando e tendo contato com a vida, mas afastam-nas da vida social; acreditam (alguns) que as crianças devem ser educadas para a liberdade e democracia, mas as institui o controle e a disciplina; ainda que os adultos considerem

¹²Convenção sobre os Direitos da Criança. 1989. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 08 de janeiro de 2024.

a escola algo importante, não levam em conta as crianças como sujeitas do próprio conhecimento e a sua contribuição para crianças (Qvortrup, 1995, p. 9 *apud* Sarmiento; Pinto, 1999).

O paradoxo descrito por Sarmiento e Pinto (1999) é ainda mais evidente quando observamos o domínio das telas, a sobreposição desenfreada de informações diversas e o enclausuramento da infância. Tudo isso é reflexo e reflete na cidade, na (ausência de) comunidade e na natureza. Tonucci (2015) nos recorda o quanto a relação com as telas intensifica o consumismo. Para ele, a gravidade se intensifica porque a demanda constante, normalmente, é suprimida pelos pais, como forma de aliviar a culpa da ausência (Tonucci, 2015, p. 58). Uma ausência que, via de regra, é fruto da lógica da reprodução no espaço, que sequestra os modos de vida das pessoas. Na contemporaneidade e, especialmente, na sociedade globalizada, tecnológica e capitalista, a infância, assim como a cidade, está sujeita às relações que se estabelecem como interconexões desse contexto, em meio a complexidade do viver. O sentido individualista e privatizado que permeia a sociedade atinge as crianças e tem consequências ainda mais impactantes no presente e no futuro social.

As crianças, portanto, são constantemente desafiadas em sua própria existência, ora sendo importantes, ora não tendo importância, dependendo do contexto dos adultos, não sendo, portanto, “prioridade absoluta”. Enfrentam uma série de expectativas contraditórias: espera-se que se comportem como crianças, mas são criticadas por agirem “de maneira infantil”. Uma contradição que se apresenta na independência incentivada pela autonomia, ao passo que são desencorajadas, criando um paradoxo entre o que é esperado e o que é valorizado. Esse paradoxo toma também o espaço da escola e da cidade. Uma relativização que não leva em conta a multidimensionalidade presente na infância.

Ao analisar a infância como uma construção social em constante evolução, percebe-se sua complexidade e diversidade, moldadas por variáveis como contexto histórico, cultural, étnico e social. A reflexão sobre a representação da infância ao longo da história da arte, aliada às análises contemporâneas, reforça a necessidade de desnaturalizar visões estereotipadas e homogêneas sobre as crianças. O reconhecimento da infância como um período crucial para o desenvolvimento humano, ressaltando a importância do brincar e da expressão, instiga a valorização da perspectiva crítica e ativa das crianças no âmbito social. Compreender a infância

como um fenômeno multifacetado, repleto de contradições e desafios na garantia de direitos, destaca a importância essencial de promover ambientes inclusivos que considerem as múltiplas infâncias existentes. É por meio da participação ativa das crianças que se consolida a efetivação desses direitos, permitindo o florescimento pleno das crianças em suas distintas realidades, garantindo-lhes voz, agência e oportunidades de contribuir na construção de um mundo mais equitativo e justo para todos.

2.3.2 Criança e cidade

No final dos anos noventa, Lima (1989) nos alertou: “nós adultos nos apoderamos dos espaços das crianças e os transformamos em instrumentos de dominação” (Lima, 1989, p. 10). Repleto de vida e de particularidades das pessoas que nele vivem, o espaço físico e, conseqüentemente, a cidade, estão diretamente relacionados às subjetividades das pessoas e às suas relações, o que confere valor de uso dos espaços. Existe, portanto, uma diferença entre o entendimento sobre o espaço físico e o espaço físico acrescido dessas subjetividades, que o leva à condição de ambiente. Sob essa ótica, Lima (1989) observa que esse espaço físico isolado só existe na cabeça dos adultos “para medi-lo, para vende-lo, para guarda-lo” (Lima, 1989, p. 30), para racionalizá-lo, assim, como mercadoria, para precificá-lo, obedecendo a lógica do valor de troca.

Tonucci (2015) ressalta que, nas últimas décadas, a cidade, que se origina caracterizada como um local de encontro e troca - local das relações- descobriu, como já vimos anteriormente, o valor comercial do espaço. Essa descoberta e mais que isso, essa priorização, “perturbou todos os conceitos de equilíbrio, bem-estar e convivência” na cidade. Dessa forma, o autor afirma: “Ela foi vendida” (Tonucci, 2015, p. 32). Já para as crianças, Mayumi Lima afirma que o espaço existe como “o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão” (*id.*), ou seja, o espaço da subjetividade e da complexidade, o espaço que se vive e experimenta.

Segundo Ariès (2021), durante o século XVIII, especialmente com o surgimento do controle de natalidade, a constituição da família passa a se reorganizar em torno da criança, erguendo entre a família e a sociedade, “o muro da vida privada” (Ariès,

2021, p. 380). Podemos afirmar que a história dos conceitos de infância e de cidade se entrelaçam. Antigamente, os recursos eram investidos na cidade, no espaço público. A casa, simples, servia para o indispensável. “A verdadeira ‘habitação’ era a cidade, que deveria ser bonita, acolhedora, adequada para passeios, encontros, gastos e brincadeiras.” Atualmente, mas já há algum tempo, como vimos anteriormente, essa tendência se inverteu; “todo o investimento é direcionado ao privado, à casa, que se torna cada vez mais um refúgio e uma fortaleza” (Tonucci, 2015, p. 44-45). As transformações econômicas alteram o desenho das casas, as relações de trabalho e também a dinâmica domiciliar, de tal modo que a criança passa a frequentar a escola (Rolnik, 2004). Ela passa a viver uma nova relação com o seu grupo social mais próximo e a estabelecer novas relações a partir do ambiente escolar. “A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos” (Ariès, 2021, p. 380). Uma dinâmica que, ao longo dos anos, consolida uma nova conformação socioespacial.

A vida, cada vez mais privada, obedecendo a uma lógica dominante, defende a solução individual dos problemas, o fechar-se em casa e abandonar as cidades (Tonucci, 2015, p. 45). Abandonar as ruas e seus “perigos”, desprezar a coletividade. Por sua vez, uma cidade abandonada, sem a presença das pessoas, torna-se mais perigosa e desumana (*Id.*). Se antes, pelas histórias que ouviam, as crianças tinham medo do bosque, da floresta e dos perigos místicos que nele existem e se sentiam seguras na cidade, “agora, as coisas se inverteram, pois a cidade tornou-se hostil: cinza, agressiva, perigosa, monstruosa” (*Ibid.*, p. 21):

Antigamente, tínhamos medo da floresta. Era a floresta do lobo, do ogro, da escuridão. Era o lugar onde poderíamos nos perder. Quando nossos avós contavam histórias, a floresta era o local preferido para esconder armadilhas, inimigos, angústias. Assim que o personagem entrava na floresta, começávamos a ter medo, sabíamos que algo poderia acontecer, que algo aconteceria. A narrativa se tornava mais lenta, a voz mais grave, nos aproximávamos uns dos outros e esperávamos o pior. A floresta amedrontava com suas sombras, seus rumores sinistros, o canto lúgubre do cuco, os galhos que poderiam te pegar de repente. Em contraste, nos sentíamos seguros entre as casas, na cidade, entre os vizinhos. Este era o lugar onde procurávamos nossos colegas e nos encontrávamos para brincar juntos. Cada um ocupava seu lugar lá, nos escondíamos, organizávamos o grupo, para brincar de visitas, para enterrar o tesouro. Era o local onde construíamos brinquedos, seguindo modalidades e habilidades aprendidas dos adultos e aproveitando os recursos que o ambiente oferecia. Era o nosso mundo. Tudo mudou

em poucas décadas. Houve uma transformação tremenda, rápida, total, como nunca antes vista em nossa sociedade, pelo menos em nenhum documento da história escrita. Por um lado, a cidade perdeu suas características, tornou-se perigosa e hostil; por outro lado, surgiram os espaços verdes, os ecologistas, os defensores dos animais, reivindicando o verde e a floresta. A floresta tornou-se bela, luminosa, objeto de sonhos e desejos; a cidade tornou-se feia, cinza, agressiva, perigosa, monstruosa (Tonucci, 2015, p. 31-32).

Vive-se um paradoxo na forma como as crianças são consideradas na sociedade contemporânea, recordando o que disseram Sarmiento e Pinto (1997). Ao passo que as crianças têm muita importância, suas realidades e necessidades são desprezadas. Nesse sentido, a sociedade promove ativamente a solução individualista e privada para os desafios familiares, sugerindo que os pais devem passar mais tempo com seus filhos. Ao mesmo tempo, gera o sentimento de culpa diante das exigências da vida moderna, especialmente pela demanda de trabalho. De modo que eles se afastam para corresponder à produção e atender as necessidades, sejam elas básicas ou de uma demanda por consumo inerente à sociedade contemporânea. A partir desse mesmo consumo, transformam suas casas em refúgios, com medidas de segurança intensas para se proteger dos perigos externos, seguindo uma lógica de defesa. Isso resulta em um confinamento exacerbado na esfera privada, com o conforto doméstico contrastando com a complexidade e ansiedade do ambiente externo (Tonucci, 2015).

A mesma lógica privada se estende aos deslocamentos pela cidade, cada vez mais tomadas pelos automóveis, que comportam e isolam as pessoas. O deslocamento natural das crianças, fora dos automóveis, se dá de uma maneira bastante própria com “uma sucessão de momentos presentes, cada um importante por si mesmo, cada um digno de uma parada, de uma surpresa, de um contato” (*Id.*, p. 80). Quando estão dentro dos automóveis, as crianças não conseguem fazer o seu deslocamento natural, não conseguem ver, perceber e viver a cidade, “não pode atender à contínua necessidade de estar presente, de ter curiosidade, de fazer paradas”. Dentro do automóvel as crianças são conduzidas pelos adultos “em um deslocamento”. Perde-se muito da compreensão espacial, da sua própria organização do espaço e da construção da cidade: Muitas vezes, as crianças crescem com problemas de organização espacial e com um conhecimento muito limitado de sua cidade, seu bairro e sua região (*Ibid.*, p. 81)

Nesse contexto, Lima (1989) argumenta que, para reconstruir as relações afetivas, psíquicas e cognitivas resta às crianças “(...) encontrar nas novas condições urbanas aqueles espaços permeáveis onde seja possível o jogo e a brincadeira que envolvam os companheiros da mesma idade e observar o mundo dos adultos” (p. 92). Resistindo ativamente à uma socialização imposta pelos princípios de um pensamento dominante, assim como fazem em relação ao racismo, como afirma hooks (2021), demonstrando uma maior capacidade de resiliência e sensibilidade do que os adultos. Em diferentes circunstâncias, partindo de um contexto específico de infância, as crianças desenvolvem habilidades diferentes para ocupar e construir ambientes, seja nas favelas, nos apartamentos, nas casas, nos quintais etc.

No entanto, a tentativa de construção para além da área da vizinhança e das ruas do entorno e até mesmo no cenário da rua, torna-se cada vez mais rara por diversos fatores: a cultura patrimonialista e protetiva baseada no medo, a violência, a presença constante da tecnologia etc. Restou às crianças os espaços “público-privados das moradias, das escolas e das ruas das quais as crianças das classes abastadas foram afastadas desde o século XVIII, em nome da segurança e da política de ordenação disciplinar dos indivíduos” (Lima, 1989, p. 93). Na realidade periférica, mesmo a liberdade, muitas vezes possibilitada pelas ausências, que permite o brincar coletivo e a construção social na rua, se depara com a insegurança e com a ausência de espaços públicos de boa qualidade que ofereçam condições para o exercício do brincar de forma segura.

No contexto da cidade tida como mercado, a rua, dominada por esse pensamento, deixa de ser o lugar da troca e da apropriação e passa a assumir o papel central de lugar de circulação, priorizando os automóveis em detrimento das pessoas. O pensamento do lugar da cidade como lugar do outro, do estranho, da violência e dos fluxos a torna um lugar perigoso, do qual as crianças, especialmente as das famílias mais abastadas, deveriam ser afastadas. As prioridades nesses espaços são tão modificadas e determinantes que “usam as sirenes para o transporte dos valores postais”. As pessoas, tomadas por essa lógica, já não se surpreendem: “parecem-nos defesas adequadas e legítimas”. (Tonucci, 2015, p. 46). A dinâmica produtiva dos adultos também afasta as crianças do convívio social com a família; suas relações no espaço ocorrem cada vez mais em espaços especializados e com tempo programado (Lima, 1989).

No início dos anos 60, Jacobs (2011) já observava a presença das crianças nas ruas como um indicativo de qualidade dos bairros nas cidades. Numa lógica contrária à lógica da proibição das ruas, em um viés de potência comunitária em torno da relação das crianças com as ruas a partir do brincar. Calçadas movimentadas oferecem diversão e aprendizado para as crianças na cidade, oferecendo oportunidades de prática não somente do brincar como a da prática de esportes. Para isso, não se deve subestimar a importância da presença de adultos cuidadores nessas calçadas (Jacobs, 2011). O brincar, especialmente o brincar livre, convida a criança a viver a cidade, apreciá-la e descobri-la. Para isso, ela deve dispor de tempo e confiança: da confiança dos seus responsáveis e da sua própria confiança, em si e nas outras crianças. A própria dinâmica do brincar implica a dinâmica do cuidado, dos olhos atentos e presentes nas ruas. Tonucci (2015) nos lembra que, há algumas décadas, as crianças eram de todos. Com isso quer dizer que eram cuidadas por todos, como consequência natural de um sistema de organização do espaço que visava a coletividade e o público. “O bairro funcionava como um grande controle social. Uma criança que brincava fora de casa, quando precisava de alguma coisa, encontrava nos vizinhos um olhar curioso, atento e preocupado” (Tonucci, 2015, p. 95).

A presença dos adultos nas ruas, cuidando das crianças, demonstram o compromisso e a responsabilidade dos moradores da cidade para com as crianças que frequentam e brincam nas calçadas. Por sua vez, as crianças assimilam esse ensinamento ao se envolverem naturalmente em comportamentos responsáveis, participando da dinâmica da calçada, da rua, do bairro e se entendendo como corresponsável pelo espaço/ambiente. A presença ou ausência desses comportamentos nas crianças reflete o comportamento responsável dos adultos em relação às calçadas (Jacobs, 2011). Jacobs (2011) acredita que essas lições de urbanidade, que ocorrem quando as crianças brincam na calçada, só podem ser eficazmente ensinadas pela própria comunidade, além de serem fundamentais para a formação da sociedade.

Considerar verdadeiramente as crianças no planejamento e não aquilo que os planejadores acreditam que seja o melhor para as crianças, pode modificar e melhorar significativamente o desenho e o espaço urbano. No entanto, como já discutimos, a prática do projeto e do planejamento urbano vem desconsiderando a vida na cidade

e priorizando uma visão do espaço como mercadoria. Jacobs (2011) aponta para a existência de uma superstição: para ela, existe “uma fantasia sobre a transformação das crianças” que acredita que elas estão “condenadas a brincar nas ruas”, estando vulneráveis aos seus malefícios e imoralidades, e por uma má influência na convivência com outras crianças (Jacobs, 2011, p. 59). Ou seja, os planejadores corroboram com a ideia do perigo iminente das ruas e usam isso para justificar que as crianças sejam retiradas das ruas e colocadas em espaços especializados, defendidos como mais saudáveis (*Id.*). A proposta de eliminar as ruas, quando possível, e menosprezar sua importância social e econômica na vida urbana pode ser considerada uma das ideias mais prejudiciais do planejamento urbano ortodoxo (*Ibid.*, p. 67). Jacobs (2011) argumenta que é irônico que essa abordagem seja frequentemente implementada em nome de concepções vagas sobre a criação de crianças nas cidades.

No entanto, as ruas e as calçadas são mais atrativas para as crianças do que os parques e os playgrounds (*Ibid.*, p. 65), até porque, boa parte desses momentos de brincadeira acontecem em pequenos intervalos do dia a dia. A primazia por brincar na rua se dá pelas possibilidades do brincar livre e do encontro com outras crianças. Essa preferência deveria fazer com que todos saíssem ganhando: que as ruas e calçadas fossem melhores, mais bem cuidadas, atraindo as crianças e que as crianças, atraindo o cuidado para si, e brincando no espaço, o transformem, tornando-o naturalmente um ambiente mais seguro e cheio de vida. A presença das crianças nas ruas representa, inclusive, um indicador sensível de qualidade ambiental: “se houver crianças brincando, passeando sozinhas na cidade, isso significa que a cidade está saudável; se não houver crianças na cidade, isso significa que a cidade está doente” (Tonucci, 2015, p. 88).

Algumas opções simples para as cidades, como a existência e manutenção de calçadas largas, devidamente equipadas com árvores, por exemplo, conseguem ser espaço tanto para a recreação das crianças quanto para a circulação e permanência dos adultos (Jacobs, 2011). No entanto, na contramão dessa lógica, Jacobs (2011) aponta para a desaprovação dos planejadores e especialistas em relação ao fascínio das crianças pelas ruas, no contexto dos anos 60. Nesse sentido, fazem opções, por exemplo, pela diminuição e desvalorização das calçadas, motivados especialmente pela valorização do automóvel (*Id.*). “A cidade renunciou a ser um local de encontro e

troca e optou pela separação e especialização como novos critérios de desenvolvimento”. Optou pela “Separação e especialização de espaços e competências” (Tonucci, 2015, p. 34). E assim também faz com as crianças, de tal maneira que elas “desapareceram da cidade”. “Elas estão apenas nos parques, onde seus jogos são os habituais: o escorregador e a roda (*Id.*, p. 23).

Assim, mesmo quando os espaços são teoricamente concebidos para crianças de maneira especializada, podem estar propensos ao fracasso, uma vez que esses locais fragmentados não conseguem assegurar a presença das pessoas, sejam crianças ou adultos. É o envolvimento das pessoas que confere utilidade a esses espaços, determinando seu sucesso ou insucesso (Jacobs, 2011, p. 69). Portanto, locais especializados, como os parques, muitas vezes revelam-se efêmeros e passam por extremos de popularidade e impopularidade, sendo seu desempenho algo longe de ser simples (*Id.*, p. 69). Quando impopulares, esses espaços preocupam pelo desperdício de esforços, recursos e oportunidades. Reproduzem e até intensificam os problemas da falta de vigilância das ruas, pela ausência das pessoas, podendo estigmatizar os lugares ao redor (*Ibid.*, p. 72).

Os serviços pensados para o adulto não são bons para a criança. Se retirarmos o pequeno espaço para brincar em casa e o devolvermos talvez cem vezes mais maior e mais rico a um quilômetro de distância, seguindo a lógica da separação e da especialização, na verdade tiramos isso delas: ao parque distante, a criança só pode ir se um adulto a acompanhar, ou seja, aceitando seus horários; podem ir apenas se trocarem de roupa, caso contrário, seria vergonhoso levá-los, mas se trocarem de roupa não podem sujar e, se não podem sujar, não podem brincar; quem os acompanha deve esperar e, enquanto espera, os vigia, e não podem brincar sob controle (Tonucci, 2015. p. 39).

O fundamental para o planejamento das cidades é valorizar ou incentivar a diversidade de usos, de forma que seja possível melhorar a qualidade da vida urbana, induzindo naturalmente a fluência da vida nas ruas. “Os parques urbanos não conseguem de maneira alguma substituir a diversidade urbana plena. Os que têm sucesso nunca funcionam como barreira ou obstáculo ao funcionamento complexo da cidade que os rodeia” (*Ibid.*, p. 76), ou seja, funcionam porque incrementam a dinâmica urbana: só uma conjuntura genuína de diversidade econômica e social, que resulta em pessoas com horários diferentes transitando e vivendo os espaços, faz sentido para um parque e tem o poder de conceder-lhe a dádiva da vida (*Ibid.*). É

necessária ainda uma visão multidimensional das demandas das crianças no contexto da proposição de planos, projetos e políticas urbanas: “Intervenções tradicionais para crianças terá valor limitado se não forem integradas a um sistema de desenvolvimento comunitário que leve em conta as prioridades e preocupações específicas das crianças” (Bartlett, 1999, p. 73).

A fragmentação do pensamento e das soluções não funcionam para atender a complexidade das cidades, especialmente porque, num viés racionalizante e de uma ideologia adultocentrada e mercadológica, acabam desprezando as crianças, ou desconsiderando as suas subjetividades. Mayumi Lima (1989) lembra que até o espaço que seria destinado às crianças se torna um espaço dominado pelos adultos pela necessidade do controle e da assepsia. Afirma, no entanto, que, contrariando essa concepção, “(...) persiste a ideia de que a escola, para ser considerada limpa, tem de ostentar paredes, portas e janelas sem marcas de crianças ou, quando aparecem desenhos, deve ser o desenho ‘organizado e limpo’” (p. 63). Os adultos as têm como objetos de controle e domínio, em busca de uma proteção do “menor” que é extremamente defensiva e que isola as demandas reais das crianças e as suas relações como sujeitos no espaço. Nesse sentido, quando ignoram seus interesses reais, as políticas públicas e intervenções no espaço falham em perceber uma oportunidade importante que não se repete através das gerações, ou seja, que é única na temporalidade e contexto de cada uma (*Id.*).

Bartlett (1999) afirma que “iniciativas que não levam em conta as necessidades das crianças e seus cuidadores provavelmente não serão tão eficazes globalmente” (*Ibid.*). O que corrobora a ideia de Tonucci (2015) de que uma cidade boa para as crianças é boa para todas as pessoas. “Trata-se de aceitar a diversidade intrínseca da criança como garantia de todas as diversidades” (Tonucci, 2015, p. 48). A atenção ao bem-estar da criança se reflete na sociedade. Vimos, por exemplo, que quando as ruas são seguras para as crianças brincarem, são melhores para todas as pessoas e podem promover um senso de comunidade. Nesse sentido, corrobora-se com Bartlett (1999) quando afirma que: Oferecer um começo justo para as crianças significa ter uma visão de longo prazo e investir no potencial humano (Bartlett, 1999)

É necessária, portanto, uma integração dos interesses das crianças nos processos que provocam mudanças na comunidade para, dessa forma, atender de fato às necessidades das crianças (*Id.*). Isso implica uma visão multidimensional da

infância, que considera que o bem-estar da criança implica um conjunto de necessidades diversas (Bastos, 2016). A resposta às necessidades das crianças deve ser incorporada de forma rotineira nos esforços gerais de desenvolvimento comunitário, sendo direcionada não apenas às preocupações tradicionais, como educação e imunização, mas também integrada em análises e avaliações mais abrangentes (Bartlett, 1999). Tentativas de melhorar os ambientes infantis não devem ser rígidas e padronizadas, pois, se não levarem em conta as realidades locais, podem causar mais prejuízos do que benefícios (*Id.*).

A especialização e a fragmentação do conhecimento prejudicam a compreensão da cidade quando se trata de desenvolver políticas integradas, especialmente ao considerar a infância. Ao se concentrar em áreas específicas e dividir o conhecimento em partes isoladas, pode-se perder a visão abrangente e multidimensional da infância, assim como a complexidade presente na cidade como um todo. Portanto, a abordagem integrada requer a consideração de diversas dimensões da infância e a compreensão da interconexão desses aspectos dentro do contexto urbano complexo. Tonucci (2015) argumenta que, “se a cidade fosse um ecossistema natural, ela morreria muito rapidamente”, justamente por ter transformado sua complexidade em uma “realidade simplificada da separação e da especialização” (Tonucci, 2015, p. 144).

Mesmo a boa qualidade dos ambientes cotidianos sendo importantes para a saúde e bem-estar da criança, essa não é uma questão prioritária no âmbito da gestão e do planejamento urbano (Bartlett, 1999). Muitas vezes, as necessidades infantis são negligenciadas devido à falta de compreensão por parte de planejadores e formuladores de políticas sobre como suas intervenções impactam as crianças. Há uma suposição equivocada de que melhorias para a comunidade afetarão automaticamente as crianças da mesma forma que os adultos, o que nem sempre é verdade (*Id.*). Além disso, presume-se que organizações especializadas em crianças abordam todas as necessidades infantis, enquanto, na realidade, muitas questões importantes, como habitação, não são devidamente abordadas por essas organizações. As famílias são frequentemente consideradas as principais responsáveis pelo bem-estar das crianças, mas em condições de pobreza urbana, por exemplo, podem enfrentar dificuldades significativas para atender às necessidades básicas de seus filhos (*Id.*). Portanto, é crucial reconhecer e compreender o impacto

das condições de vida nas crianças para garantir que todas as suas preocupações sejam devidamente consideradas.

A atenção ao olhar da criança sobre a cidade nos revela perspectivas que nem sempre, no mundo adulto, nos permitimos ou somos capazes de enxergar. A perspectiva adultocentrada tem configurado e reconfigurado os espaços urbanos, calcada em um padrão típico de persona que ignora a interseccionalidade dos espaços. A cidade construída pelo e para um “homem padrão” exclui o que não é produtivo, branco, de classe média e do gênero masculino. Nessa leitura, a criança é o ser que se encontra no extremo. Por isso pensar a cidade pela perspectiva da infância é tão importante. Pensar a infância na cidade também é pensar em temas transversais a ela: como a questão de gênero, raça, classes sociais, cidadania, diversidade etc. Um novo paradigma, baseado nesse parâmetro, contribui para um debate político reconfigurado e de alto nível. Podemos tomar a cidade como um grande laboratório, um lugar para a pesquisa e para o aprendizado, onde se está disposto a modificar profundamente a ótica, as perspectivas e os objetivos. (Tonucci, 2015, p. 68).

Ao pensar a possibilidade do território educativo, torna-se possível devolver a rua às crianças e devolver as crianças às ruas de forma segura. Devolver a possibilidade de uma construção política do espaço a partir da multiplicidade de sentidos, dos territórios. Encontrar nas crianças um parâmetro para a construção e manutenção das cidades, constituindo esse processo com elas, construindo um território educativo e uma territorialidade ativa, política, transformadora e contra-hegemônica. Para Faria (2016), a desumanização da escola e da cidade está relacionada com a “ausência do espaço da experiência”. O retorno dessa experiência “abre possibilidade de humanização e ressignificação da vida na cidade e da cidade como lugar” (Faria, 2016, p. 37). Isso encaminha os indivíduos a pensarem a partir do lugar e da multiplicidade nos territórios, espaços menos homogeneizantes, possibilidades coletivas e uma outra globalização, a partir do local.

Atender às necessidades das crianças implica ouvir o que elas têm a dizer e olhar com sensibilidade para a forma como experimentam a cidade. Conscientes de que, ainda que a expertise técnica seja importante, ela “não substitui uma perspectiva interna”, e de que as crianças são capazes de representar seus interesses e contribuir para as decisões e processos comunitários (Bartlett, 1999, p. 73). Tonucci (2015)

afirma que, mesmo conscientes dos problemas e sofrendo os males da cidade, os cidadãos adultos não parecem pedir, pelo menos de maneira explícita, que a cidade mude. Acham que já não é possível e resignam-se (Tonucci, 2015). Somada a uma ordem dominante produtivista, alienante e à ausência de uma cultura de participação, a resignação paralisa os movimentos de engajamento e luta. Por isso, é urgente a inclusão das crianças de forma efetiva nos meios de participação que envolvem a gestão, o planejamento, o projeto e as políticas públicas nas cidades. É necessário o exercício e a experiência política desde a infância, partindo das próprias experiências nos territórios e nas cidades das quais as crianças são coconstrutoras.

As crianças são seres potentes na constituição político-social dos espaços. A partir da apropriação que fazem da cidade e das conexões que realizam, “compõem mediações de relações socioespaciais e, ao mesmo tempo, contribuem para a constituição de vínculos entre pessoas” (Gobbi; Anjos; Leite, 2021, p. 15). Por isso, para compreender a complexidade da cidade, é importante que nos livremos de uma perspectiva adultocêntrica e nos abramos para agir como mediadores nos processos de escuta atenta e participação das crianças na (re)configuração das cidades a partir de parâmetros mais humanos, solidários e conectados.

2.3.2 Infância e participação

Sarmiento e Pinto (1997, p. 19), observam que os direitos das crianças são substancialmente divididos em três tipos: os direitos de proteção, os direitos de provisão e os direitos de participação. A partir da observação analítica, os autores destacam que, em relação à realização desses direitos, considerando essa categorização, aquele que menos se efetiva, no sentido da promoção de políticas públicas e na gestão, é o da participação. Destacam ainda a interdependência dos direitos circunscritos nessas categorias:

Não se vê, por exemplo, como garantir a participação das crianças nas políticas de escola e na definição das respectivas lógicas de ação, se se não garante a provisão educacional aferida por critérios de qualidade, em que o principal é, precisamente, a garantia do direito de participação em condições reais de igualdade e não discriminação.

A questão da participação é mais um dos paradoxos da infância: seguindo uma perspectiva paternalista, as crianças precisariam de proteção devido à sua suposta

falta de maturidade e capacidade racional para lidar com um mundo perigoso. Dessa forma, a participação e a autonomia da criança entram em contradição com a visão da criança como um ser humano em miniatura (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 19). Os autores destacam a prioridade que se dá aos direitos relacionados à proteção como um erro. Os direitos das crianças devem ser interpretados como holísticos, considerando sua totalidade e a sua constituição, tomando-as como sujeitos sociais de direitos, atribuindo a elas o direito à participação e à decisão, não sendo consideradas sujeitos passivos e “destinatários de cuidados sociais específicos” (*Id.*, p. 20). Além disso, o reconhecimento das crianças como sujeitos sociais e de direitos implica ao reconhecimento da sua capacidade de produção simbólica (*Ibid.*).

Comumente, as crianças são referidas como “menores”, em referência à menoridade que, como o vimos, no que corresponde aos direitos, foi consensualmente aprovada durante a Convenção De Direitos Da Criança, como sendo de 18 anos de idade. Tonucci (2015) salienta que todos/as podem ser menores que alguém em referência a algum parâmetro, no entanto a criança é sempre reconhecida como menor, seja nos discursos, nas leis ou nos documentos técnicos, por definição na sociedade. Essa compreensão, na visão do autor, nega o sentido do presente para as crianças, o direito ao hoje. Esse pensamento se estende à vida escolar, que está sempre preparando para a próxima fase (série) e para o amanhã no âmbito da própria escola, e não preparando para a vida, para o hoje (Tonucci, 2015). Uma educação crítica, para a liberdade, que relacione a complexidade, não se insere, portanto, dentro dessa acepção. A ideia aceita do “menor” se circunscreve no contexto paradoxal da infância descrita por Sarmiento e Pinto (1997).

Sendo considerada “menor”, a sociedade comumente entende que a criança se encontra sempre em perigo, necessitando, portanto, de ser protegida. Prioriza-se, assim, iniciativas cada vez mais cerceadoras do direito e da autonomia das crianças por medo de uma violência que se multiplica pelo individualismo, tornando o outro um inimigo iminente, sem considerar o fato de que a violência, estatisticamente, ocorre com mais frequência no ambiente familiar¹³. “A violência com as crianças é quase sempre fruto da mesma lógica de confinamento, segregação, defesa. Ocorre em privado, dentro das casas, nos lugares de segurança. E, se acontecer fora de casa,

¹³ Dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos mostraram que, das denúncias de violência contra crianças e adolescentes registradas em 2021, 81% ocorreram no ambiente familiar da vítima (Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância, 2022, p. 12).

se aproveita do abandono, do desinteresse” (Tonucci, 2015, p. 60). O foco na solução centrada na participação, um dos três tipos de direitos das crianças, é um caminho alternativo às soluções baseadas na priorização da defesa e na cultura do medo. Esse segundo caminho “rejeita a resignação” e denuncia um “progresso acelerado” que privilegia alguns grupos em detrimentos de outros e que nada tem a ver com a qualidade de vida e a felicidade dos cidadãos. Uma solução “que pretende que a tendência mude, que a cidade mude; que não quer voltar atrás, mas deseja avançar de maneira diferente, nova, adequada à complexidade e à riqueza do mundo de hoje, mas sem renunciar ao aspecto social, à solidariedade, à felicidade” (*Id.*, p. 47).

Como foi visto, o alcance do direito à cidade implica pensar sobre processos emancipatórios e também trabalhar pelo fortalecimento da democracia. Implica adotá-lo como “lema operacional e político com vistas à democratização desse direito”, que deve ser estendido às crianças desde o nascimento (Gobbi; Anjos; Leite, 2021, p. 21). O compromisso em ter as crianças como parâmetro, considerando sua multidimensionalidade, exige um compromisso com a escuta ativa e um olhar atento às suas impressões e vivências. No sentido pragmático, implica ainda, por abordar a complexidade das relações e da própria infância, pensar a multidisciplinaridade. Retoma-se aqui a perspectiva qualitativa do saber da criança trazida por Cohn (2005) e a potencialidade de transformação da forma com que pensamos os espaços, se passarmos a incluir esses outros saberes nos processos participativos de mapeamento das cidades. Nesse sentido, corrobora-se com Gobbi, Anjos e Leite (2021) que afirmam que a presença das crianças em espaços públicos e movimentos sociais, apesar de não se organizarem autonomamente, gera mudanças significativas nas relações estabelecidas com a cidade e seus habitantes. Sua participação evidencia e impulsiona transformações nos vínculos cotidianos com a comunidade (Gobbi; Anjos; Leite, 2021, p. 16).

Até o momento, o planejamento das cidades priorizou o cidadão médio como parâmetro e objetivo, um homem tipo que segundo Tonucci (2015) tem as características de “adulto, homem e trabalhador” e que corresponde ao “Eleitor forte” (Tonucci, 2015, p. 47). Características que atendem à ordem dominante que reforça um discurso branco, capitalista e patriarcal. Desse modo, não somente as crianças são colocadas em segundo plano, como também pessoas (adultos e crianças) de outros gêneros e de outras raças. Perde-se, com isso, a possibilidade de aceitar e

considerar “a diversidade intrínseca da criança como garantia de todas as diversidades” (Tonucci, 2015, p. 48). Transformar a cidade a partir da participação das crianças só é possível por meio de um paradigma que considere as múltiplas infâncias existentes, mesmo quando as crianças são partes de um mesmo regime político. Somente nesse contexto é que poderá se concretizar o que afirmou Tonucci (2015): “Supõe-se que quando a cidade for mais adequada para as crianças, será mais adequada para todos” (*Id.*).

As crianças, ao experienciarem o espaço, criam laços significativos com o território, construindo seu sentido de pertencimento. Constroem também a si mesmas como sujeitos ao brincarem, além de que contribuem para a construção da própria cidade, despertando um encantamento pelo urbano como espaço de experimentação. Corrobora-se com Loro (2021) quando diz que “As nossas crianças precisam ser vistas, reconhecidas e acolhidas! Elas precisam desejar conviver na sociedade que as criou para retribuírem com justiça, igualdade e participação, combatendo toda forma de discriminação!” (LORO, 2021, p. 43). Isso leva à reflexão sobre que cidade seria possível se as experiências das crianças no urbano fossem incentivadas e priorizadas desde a infância.

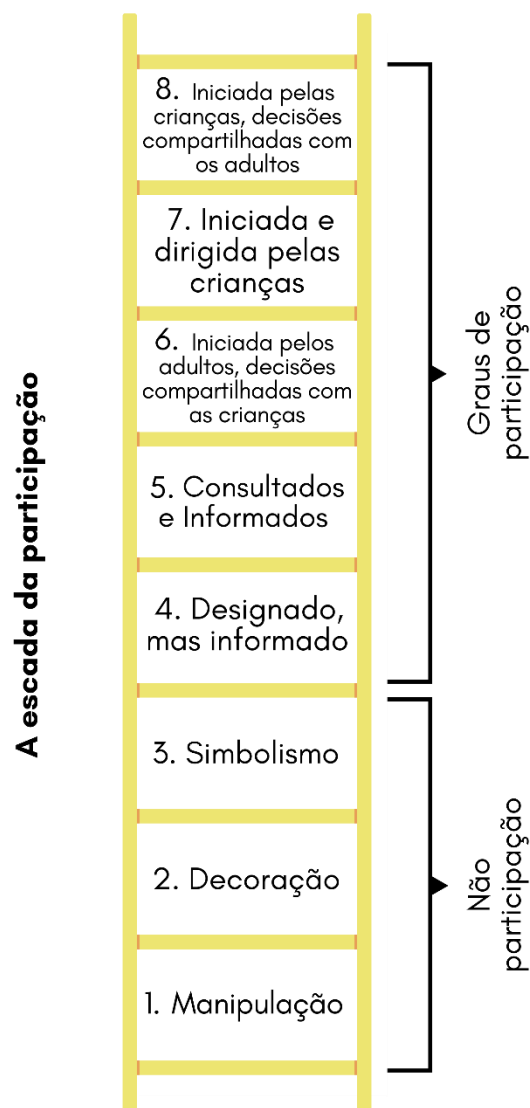
Como seres socializados e que aprendem com o contexto, as crianças tendem a reproduzir as perspectivas cidadãs que aprendem no contexto familiar que, embora não seja o único meio de socialização de uma criança, via de regra, é o principal e o primeiro. Por isso, o envolvimento dos jovens na comunidade é um tema complexo. Não só porque é influenciado pelo crescimento da motivação e habilidades individuais, mas também pelas peculiaridades do contexto familiar e cultural. No entanto, em realidades nas quais os adultos têm pouca participação sociopolítica, não têm o hábito de participar, as crianças têm potencial para serem os agentes de transformação (Hart, 1993).

Entretanto, Hart afirma que é comum nas famílias ignorarem as habilidades da criança para tomar decisões (Hart, 1993, p. 8). Para Tonucci (2015), oferecer às crianças oportunidades de participação gera um conflito com os interesses dos adultos, especialmente porque podem resultar em uma demanda por transformações que afetem o seu tempo e o seu espaço na cidade (como a relação com os automóveis, a ocupação do espaço público e a ocupação excessiva do tempo livre com atividades extracurriculares) (Tonucci, 2015, p. 15). Existe ainda uma certa

condescendência por parte dos adultos para com as crianças, que muitas vezes se manifesta na forma como são tratadas: como seres incapazes de compreender ou contribuir efetivamente para a sociedade. Isso pode ser percebido em diversas situações, como na falta de consideração por suas opiniões, na subestimação de sua capacidade de tomar decisões ou na exclusão delas de assuntos que as afetam (Hart, 1993).

Tendo em vista a existência desses conflitos de interesses, é necessário considerar que, mesmo quando se criam oportunidades para a participação das crianças, é necessário tomar cuidado quando essa participação é manipulada. Para realizar uma análise sobre os modelos de não participação, Hart (1993) faz uma adaptação da metáfora proposta por Sherry Arnstein (1969) para pensar a participação dos adultos. A adaptação do Diagrama da Escada da Participação foi reproduzida e traduzida pela autora e está representada na Figura 9.

Figura 9: Escada da participação.



Fonte: Adaptado de Hart (1993).

Hart (1993) destaca que a escada é um ponto de partida para abordar a participação das crianças em projetos. Os degraus não devem ser vistos como uma progressão rígida, e cada projeto não necessariamente busca atingir o último estágio. As iniciativas que envolvem crianças têm metas variadas e suas origens podem divergir. Enquanto a extremidade inferior da escada define claramente o que não constitui participação, os estágios mais elevados enfatizam as parcerias entre adultos e crianças. Segundo o autor, embora não deva ser considerada como ferramenta para analisar a qualidade de um projeto, o qual sofre influência de muitos fatores à medida que as crianças participam, a metáfora serve para refletir sobre o desenho da participação das crianças (Hart, 1993). Isso porque a qualidade da participação das

crianças depende de outros fatores como o seu desenvolvimento, sua idade, questões culturais etc. Por isso, não é necessário que a participação ocorra sempre nos níveis mais altos apresentados na escada. A preferência por determinado grau de participação, pode variar de criança para criança e em situações diferentes. O importante é que exista a opção de escolha (Hart, 1993, p. 13).

O primeiro degrau apresentado na escala é o da **Manipulação**, ou seja, uma não-participação. Nele, as crianças são usadas para apoiar ideias de adultos, mas não têm voz ou escolha real. Um exemplo é quando se consulta as crianças, mas não lhes é dado nenhum retorno. As crianças desconhecem se e como foram utilizadas suas ideias.

O segundo degrau seria o da **Decoração**. Ele se refere a ocasiões nas quais as crianças literalmente figuram como elementos decorativos de alguma ideia e/ou projeto dos quais elas não têm conhecimento e nenhuma possibilidade de participação. Nessa relação, as crianças são usadas pelos adultos para fortalecer uma causa de forma relativamente indireta, a partir de uma presença superficial, muitas vezes para fins simbólicos ou estéticos, sem influência significativa.

Já o terceiro degrau da não-participação é o **Simbolismo**, no qual, aparentemente, as crianças têm a possibilidade de se expressarem, mas pouca ou nenhuma oportunidade de expressarem as suas opiniões, além de pouca ou nenhuma influência sobre o tema. Para Hart (1993), “há mais exemplos de simbolismo do que de verdadeira participação das crianças em projetos”, que continuam sendo manipulativos (p. 11). Um exemplo desse simbolismo é a atuação das crianças em conferências, induzida pelos adultos. Um contexto no qual os adultos selecionam crianças que se expressam bem e as convidam para uma representação. Muitas vezes, as crianças sequer têm tempo para se preparar sobre o assunto ou para dialogar com outras crianças. No entanto, esse tipo de situação resulta em muitas fotos que registram uma participação que não aconteceu em sua plenitude. A mensagem que situações como essas deixam para as crianças é a de que a participação pode ser uma farsa (Hart, 1993, p. 11).

Já no contexto dos graus de participação, no quarto degrau, está representada a categoria **designado, mas informado**, na qual as crianças são chamadas a participar e inclusive representar outras crianças, mas tomam conhecimento do contexto e dos problemas anteriormente. Segundo Hart (1993), para que os projetos

nessa categoria sejam de fato participativos, é necessário: 1) Que as crianças compreendam as intenções do projeto; 2) Que saibam quem tomou as decisões sobre a sua participação e por quê; 3) Que tenham um papel significativo e não decorativo; 4) Que se ofereçam como voluntárias para o projeto, depois que o projeto lhes é explicado claramente (Hart, 1993, p. 13).

A quinta categoria, ou o quinto degrau da escada, se apresenta como **consultados e informados**. O projeto é desenhado e dirigido pelos adultos e as crianças atuam como consultores de forma integral, compreendendo todo o processo. Nesse contexto, as opiniões das crianças são levadas a sério.

No sexto degrau da escada, a atuação das crianças é participativa, com projetos que são **iniciados por adultos**, mas com as **decisões compartilhadas com as crianças**. Mesmo quando os projetos não são desenhados especificamente para as crianças e os jovens, são compartilhados para todos. Nesses casos, é preciso prestar atenção às crianças, jovens e idosos, que podem vir a se sentir excluídos se os processos não forem devidamente compartilhados.

Os projetos que são **iniciados e dirigidos pelas crianças** constituem o sétimo degrau da escada. Em condições favoráveis, mesmo as crianças pequenas são capazes de se organizar e lidar com a complexidade, como vimos, isso se dá pelo próprio brincar. São capazes, portanto, de trabalhar cooperativamente em grupo. As condições favoráveis incluem a correspondência dos adultos às iniciativas das crianças, além da confiança nos processos.

Já a oitava categoria é constituída pelos projetos **iniciados pelas crianças**, com **decisões compartilhadas com os adultos**. Mais raros de acontecer, esses projetos, que partem das ideias das crianças e jovens e que podem ser compartilhados pelos adultos, precisam de um incentivo vindo de adultos capazes de corresponder a indicadores sutis de interesse mostrado pelas crianças.

Hart (1993) salienta ainda a importância da análise e da reflexão a partir da pesquisa nos desenhos dos projetos, se realmente desejam envolver as pessoas nos processos de tomada de decisões, e não somente na parte prática dos projetos. Muitas das experiências de investigação com as crianças não as têm como participantes da pesquisa, mas atribuem a elas papéis passivos, em uma relação que se interessa mais pelas informações coletadas. Dessa forma, muitas das pesquisas, obedecendo a um positivismo lógico – valorizando somente as informações passíveis

de testes e verificações – acabam mantendo uma relação distante com as crianças, chegando somente à superfície daquilo que as crianças têm a dizer (Hart, 1993, p. 19).

Alguns fatores destacam a complexidade envolvida na promoção da participação efetiva das crianças e a necessidade de compreender suas circunstâncias individuais e culturais. Deve-se prestar atenção às diferenças de desenvolvimento das crianças, não somente relacionadas à idade, como à questão cultural. A motivação e autoestima da criança desempenham outro papel crucial na participação: uma criança com baixa autoestima pode ter dificuldades em demonstrar suas habilidades ou colaborar efetivamente em ambientes de grupo. Podem ainda, desenvolver mecanismos que provavelmente distorcem a maneira como comunicam seus pensamentos e sentimentos, tornando a interação em grupo particularmente difícil. A habilidade da criança de participar também depende da capacidade de ver a perspectiva dos outros, algo que está diretamente relacionado com o desenvolvimento da criança e com as oportunidades culturais e de participação que lhe são oferecidas (Hart, 1993).

Outro fator que afeta de forma significativa a participação das crianças é a diferença entre classes sociais. Hart (1993) afirma que famílias, em certas culturas, especialmente naquelas com baixo status econômico, podem priorizar a obediência como meio para que as crianças alcancem o sucesso econômico. Isso pode influenciar a independência e autodireção da criança, impactando na sua capacidade de participar efetivamente e de se expressar. Além disso, famílias em situação de pobreza “podem sentir que não têm tempo nem paciência para apoiar as atividades espontâneas das crianças”, afetando as oportunidades da criança para participar (Hart, 1993, p. 40). Em ambientes sociais economicamente desfavorecidos é possível testemunhar exemplos diários que reforçam a importância de não expressar opiniões. Além disso, a rotina de trabalho dos/as cuidadores/as que exigem obediência e eficiência podem transmitir uma liberdade limitada às crianças. No contexto de desigualdades, implica um esforço ainda maior para garantir que as vozes das crianças pobres sejam ouvidas. Caso contrário, existe a probabilidade de que apenas as vozes das crianças de classe média recebam atenção e representação (*Id.*).

A questão de gênero também deve ser observada quando falamos das dificuldades relacionadas à participação. Meninas, especialmente em determinadas

culturas, podem enfrentar desafios na participação efetiva devido às expectativas sociais que enfatizam proteção e dependência, além das tarefas e responsabilidades relacionadas ao cuidado da casa e das crianças menores que, logo cedo, são atribuídas às meninas (*Ibid.*, p. 41). Para além dos fatores apresentados por Hart, acrescenta-se aqui, para o contexto brasileiro, um outro marcador social que faz diferença no contexto da participação de crianças, especialmente se associados a outros marcadores como gênero e classe, que é a questão racial. A questão racial e, principalmente, o racismo, podem impactar a participação das crianças não-brancas ao refletir os desafios e disparidades que comumente são encontrados na sociedade brasileira quando se fala sobre esse contexto, podendo influenciar na forma com que as crianças se sentem à vontade para se expressar livremente e no seu envolvimento nos projetos.

Diante dessas e de outras dificuldades existentes à participação, não existe uma abordagem única, estratégia ou técnica que seja considerada a melhor para todos os projetos participativos. Em vez disso, Hart (1993) enfatiza a importância da diversidade, reconhecendo que cada projeto é único e pode exigir abordagens variadas. A chave é projetar os projetos de maneira flexível, de modo a permitir a participação em diferentes níveis e formas, envolvendo pessoas diversas. Isso significa adaptar a abordagem de acordo com as necessidades e os contextos específicos dos projetos, levando em consideração a diversidade de participantes e as diferentes fases de desenvolvimento de cada projeto (*Ibid.*).

Quando o objetivo é reconhecer a relação da criança com o ambiente e com a cidade, para a proposição de novos desenhos, planos e projetos, um modelo de pesquisa que se dá em uma linha consultiva/verificativa e que não envolve efetivamente as crianças, em um contexto de não participação, não gera resultados que realmente estejam alinhados com a vida das crianças. Resulta em uma intensificação da alienação em relação aos processos de projeto e planejamento em uma suposição de que os dados podem falar em nome das crianças (Hart, 1993, p. 20). Uma pesquisa que de fato busque subsidiar a autonomia e a formação das crianças para que elas construam, elas próprias, os seus projetos, deve partir de uma pesquisa verdadeiramente participativa.

A pesquisa participativa, entende-se aqui, pressupõe que pesquisa e ação devem andar juntas. Por isso, a opção pela pesquisa-ação como metodologia para

esta tese. Além disso, essa escolha se alinha com a perspectiva de uma educação crítica que orienta todo o percurso. Corrobora-se, portanto, com a ideia de Hart (1993) que acredita que:

No processo de realizar esta pesquisa participativa, os participantes não apenas transformam algumas das condições relacionadas a algum problema prático em suas vidas, mas também se autoeducam sobre sua situação geral, adquirindo assim novo poder para futuras ações (Hart, 1993, p. 20).

Hart (1993) destaca a potencialidade das escolas como um ambiente frutífero destas pesquisas, a partir das quais pode-se desenvolver o desenvolvimento comunitário. O desenvolvimento dessas ideias depende muito da forma como as escolas são geridas, da autonomia dada aos/às estudantes e da abertura da comunidade escolar. A ideia da escola como base para o desenvolvimento comunitário será aprofundada no capítulo III.

A elaboração sobre a participação simbólica e a participação autêntica das crianças destaca que são necessárias oportunidades verdadeiras para a participação delas nos sistemas democráticos, para que, dessa forma, elas consigam adquirir progressivamente, confiança e competência para participar (Hart, 1993). A participação tem início desde o nascimento, a partir de quando a criança passa a se inserir no mundo e a testar os seus limites de influência nos acontecimentos que as rodeiam, o que varia de acordo com a autonomia dispensada às crianças no contexto de cada uma. A participação no cotidiano é algo que se constrói à maneira das crianças e o próprio brincar, sendo tão caro ao aprendizado na infância, pode ser considerado “como forma de participação cotidiana, entrelaçada no tecido cultural, social e físico da vida diária” (Dodge; Martins, 2021, p. 152). A essência do brincar, impulsionada pela motivação intrínseca de ser e experimentar o mundo, como um fim em si mesmo, possibilita às crianças a presença no hoje e a realização de conexões consigo e com o outro, desempenhando, portanto, um papel fundamental na vida social das crianças. Propicia ainda a construção da confiança (*Id.*, p. 153). Logo, tem-se uma participação que aumenta a motivação e o engajamento, que aprimora a capacidade e as habilidades, e que, novamente, aumenta a motivação para outras criações e inventividades.

É preciso ter em mente que não são somente as crianças que aproveitam quando a cidade é território da brincadeira. Ao brincar no espaço, a criança mais do que o ocupa, ela “lhe dá sentido, transforma-o” (Marcilio; Marcilio, 2021, p. 209). Isso porque o brincar proporciona, além da alegria, o compromisso e o engajamento, fortalecendo, de maneira positiva, a conexão entre o sujeito e o mundo (*Id.*, p. 213).

Parte do poder transformativo das brincadeiras está atrelada a seu poder de produzir a felicidade e esses outros afetos, possibilitando interações positivas e transformando os laços com a cidade de maneira que o sujeito se sinta pertencente e responsável por ela. A brincadeira é um elo entre passado e presente, fantasia e realidade, o eu e o mundo, o trauma e a cura” (Marcilio; Marcilio, 2021, p. 213).

Brincar também é um direito que está inserido no artigo 31 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e, no contexto Brasileiro, assegurado pelo artigo 277 da Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (artigos quarto e décimo sexto):

CONVENÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA:

Artigo 31

Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.

Os Estados Partes devem respeitar e promover o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e devem estimular a oferta de oportunidades adequadas de atividades culturais, artísticas, recreativa e de lazer, em condições de igualdade (UNICEF, 1989).

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2016).

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – ECA:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos

direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

(...)

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação (Brasil, 1990).

Nesses três fragmentos, podemos observar o direito à liberdade, a presença do caráter protetivo e de provisão nos dois fragmentos restritos ao contexto brasileiro. No artigo 16 do Estatuto da criança e do adolescente, pode-se observar que tanto o direito ao brincar quanto o direito de participar e de estar presente nas ruas e na cidade, se encontram agrupados em um mesmo eixo: o do direito à liberdade. As crianças precisam ter oportunidades para brincar juntas e livremente e, dessa forma, aprender espontaneamente a cooperar e construir comunidades. Hart (1993) salienta que é importante que as crianças compreendam que ter direitos como cidadãos é também ter responsabilidades. Para aprender essas responsabilidades é fundamental que se envolvam em atividades colaborativas, interagindo com outras pessoas, incluindo pessoas de idades diferentes (Hart, 1993). Portanto, é necessário abordarmos os aspectos políticos da participação das crianças na vida pública, sendo a participação um “direito fundamental da cidadania” (Hart, 1993, p. 5).

Infelizmente, as oportunidades para o brincar livre e na natureza estão diminuindo. No contexto ocidental, no início dos anos 90, Hart (1993) atribui essa diminuição a uma combinação de fatores: o medo pela segurança das crianças, demandas de trabalho dos pais e pressão para que as crianças alcancem o sucesso acadêmico (Hart, 1993, p. 26). Mais uma vez, é perceptível a influência da lógica produtivista sobre os corpos, já que a pressão pelo sucesso acadêmico das crianças está diretamente relacionado à preocupação com a possibilidade de um futuro profissional e uma vaga no mercado. Enquanto a ausência dos pais se relaciona com a necessidade de fazer parte de uma cadeia produtiva, muitas vezes para garantir a subsistência da família.

Nesse contexto, muitas famílias de classe média insistem em priorizar o trabalho escolar em detrimento do brincar e seus benefícios no desenvolvimento infantil, ansiosas para que seus filhos se destaquem em uma sociedade tecnocrática (*Id.*). Com esse objetivo, o ambiente das escolas acaba sendo controlado pelos adultos com programas recreativos supervisionados, individualistas e competitivos. “Infelizmente, a tendência no Ocidente é aumentar as horas dedicadas à escola e à recreação programada. A maior parte do tempo restante, as crianças assistem televisão” (*Ibid.*). Além disso, escolas mais conteudistas acabam exaurindo os estudantes, o que pode desencorajar qualquer perspectiva de participação.

No Brasil, pode-se verificar esse mesmo viés apresentado por Hart, mesmo 30 anos após a publicação do seu ensaio, com abordagens escolares cada vez mais conteudistas e com o desafio das telas ainda mais acentuados com a popularização dos *smartphones* e da *internet*. Soma-se a isso um contexto extremamente conservador que evoca a proteção das crianças, baseada na cultura do medo, da violência e do patrimonialismo, frutos de um pensamento da nova direita que busca, como disse hooks (2021), reconhecer, caçar e destruir qualquer sintoma de alteridade. O fato é que qualquer posição extremista e superficial em relação às crianças, seja pelo viés do controle, seja pelo viés de uma liberdade excessiva, que seja confundida com libertinagem e falta de responsabilidade, fere a autonomia das crianças. Ambos os lados implicam um aprender que parte sempre dos adultos para com as crianças e não provoca uma relação cooperativa, dialógica e participativa:

Uma vez aceita a ideia de que a aprendizagem da cultura é muito mais complexa, com todos aprendendo de todos, as crianças aprendendo com as crianças e até mesmo os adultos aprendendo com as crianças, então a participação das crianças se torna um conceito muito menos radical. Com essa convicção, vem o reconhecimento de que todas as crianças participam em diversos graus na sociedade e que o papel da criação é reconhecer e apoiar essa diversidade de experiências valiosas (Hart, 1993, p. 26).

A experiência da participação e da cidadania, bem como de uma responsabilidade coletiva na infância, são fundamentais para o aprendizado dessas habilidades e compreendem a educação e os processos educativos como contexto. Pode-se aprender participando e participar aprendendo. Além de contribuírem para o desenvolvimento e para a experimentação com foco no presente, não permitem que

as crianças se tornem jovens e adultos sem nenhuma vivência política. “Uma compreensão da participação democrática e a confiança e habilidade para participar só podem ser adquiridas gradualmente por meio da prática. Elas não podem ser ensinadas como uma abstração” (*Id.*, p. 8). Para Hart (1993), a busca pela participação das crianças deve valorizar a presença dos adultos e não subestima-la. Trata-se de uma presença que não só é válida pela possibilidade de orientação dos adultos para com as crianças, auxiliando nos processos, como também pela possibilidade de um aprendizado mútuo, pela troca entre adultos e crianças, e uma valorização de saberes.

Os benefícios da participação dificilmente são quantificáveis. No entanto, abrangem ganhos no âmbito individual e no âmbito coletivo. A participação proporciona às crianças não apenas o direito e a liberdade de expressão, mas também aprimora a capacidade de reconhecerem o direito dos outros. Se estiverem de fato envolvidas nos projetos, que sejam realmente participativos, podem desenvolver habilidades de cooperação social, descobrindo diferentes perspectivas e alcançando consensos. Isso promove a autonomia e o desenvolvimento de relações sociais de respeito e interesse mútuos. “Visto desta forma, a participação das crianças não é apenas socialmente mais responsável e cooperativa; é o caminho para o desenvolvimento de uma pessoa psicologicamente saudável” (Hart, 1993, p. 42). Assim, a participação contribui para a construção de comunidades, envolvendo crianças e adolescentes no seu desenvolvimento e estabelecendo uma base sólida para a organização cultural e política do território. Como antídoto às práticas educativas tradicionais, a participação em projetos reais desenvolve o pensamento crítico e a capacidade de comparar perspectivas e de lidar com a complexidade, resultando em benefícios duplos: a autorrealização individual das crianças e a democratização da sociedade (*Id.*, p. 43).

Corroborar-se com Hart (1993) sobre a importância da participação, mas acima de tudo, de que essa participação seja incentivada de maneira cuidadosa e sensível, com objetivos que não sejam decorativos ou simbólicos, mas que orientem para o aprendizado e uma vivência cidadã. É somente a partir deste tipo de ação que será possível cumprir com a construção de uma cidade que considere as infâncias não só como um parâmetro para uma cidade que seja boa para todos/as, mas como agentes dessa própria construção. Recordar-se aqui a importância que Tonucci (2015) dá ao

envolvimento e às opiniões das crianças ao ser abordada a questão urbana, inclusive a partir de projetos consistentes que, baseados na constância e na presença, conseguem realizar experiências efetivas de participação, como a presença de um Conselho das Crianças.

É necessário não apenas permitir que as crianças se expressem, mas também de compreendê-las para além das respostas aparentemente simples que elas manifestam, uma vez que as crianças podem oferecer contribuições a partir de uma perspectiva própria ao processo de planejamento urbano, desafiando estereótipos, rompendo com paradigmas dominantes e promovendo a criatividade.

* * *

Compreende-se aqui que a ordem hegemônica, pautada essencialmente no patriarcado e no capitalismo, e intensificada por uma ordem imperialista, se difunde como movimento opressor pelas esferas do espaço vivido. Isso inclui a própria lógica da construção do espaço e da sistematização de uma educação tecnocêntrica e fragmentada.

Entende-se, portanto, que, como condição da natureza humana, a busca pelo saber verdadeiro só se constrói com base em uma visão crítica, libertadora e conectada da educação - uma Educação Libertadora. Essa perspectiva, ancorada em um pensamento que considera a complexidade, a construção de comunidade e o gesto amoroso, se associa à luta pelo direito à cidade. Nesse sentido, a educação é observada como uma das chaves para que a cidade, como espaço das diferenças, surja também como espaço de emancipação. Em um entendimento do espaço da cidade como espaço que educa.

É nesse contexto que é apresentado ainda a dimensão da infância como uma fase potencial para a educação como prática da liberdade e para a retomada do sentido de comunidade com início na autonomia. Uma autonomia, que, pelo caráter político, se insere no exercício da participação e do entendimento da coletividade, das estruturas sociais e da construção do espaço a partir da vida e da experimentação do mesmo pelo gesto do brincar e pela capacidade de religar que, ontologicamente, as crianças possuem.

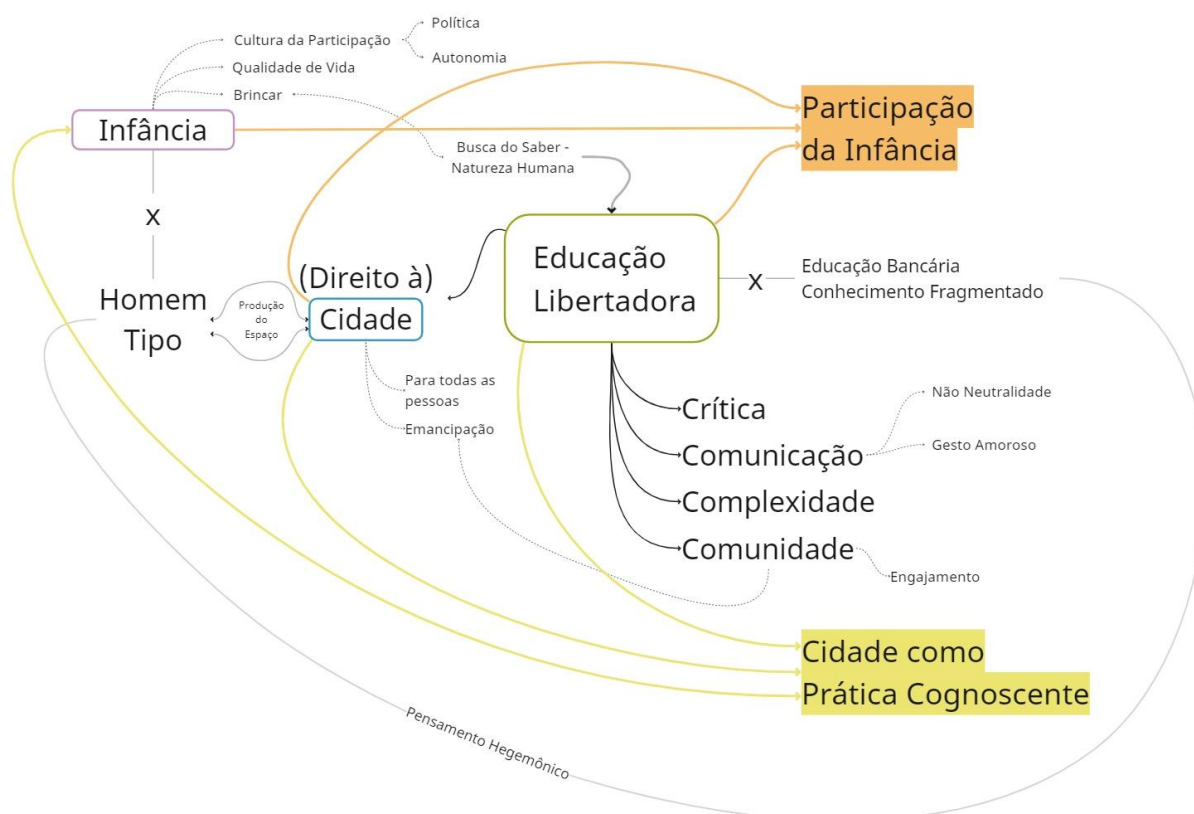
Desta forma, estabelecem-se, partindo da fundamentação apresentada aqui, dois eixos principais que conduzem esta tese:

1) **A cidade como prática cognoscente no contexto de uma educação libertadora:** em um entendimento de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e de que ambas podem caminhar juntas amparadas em um pensamento que religa os saberes.

2) **A construção da participação da infância a partir do entendimento sobre o espaço:** orientada pelo exercício da comunicação e da construção de comunidade.

A Figura 10 apresenta um diagrama que sintetiza o raciocínio aqui apresentado, relacionando os conceitos-chave.

Figura 10: Diagrama relacionando os conceitos-chave do Capítulo II.



Fonte: Elaboração Própria, 2024.

O próximo capítulo se concentrará nas aplicações práticas dessas ideias no planejamento urbano, explorando a escola como um núcleo de educação para a

cidadania e discutindo como a arquitetura pode atuar como uma ferramenta para a melhoria do planejamento urbano, incorporando considerações sobre a infância e a educação. Será abordada, na sequência, uma perspectiva crítica do Planejamento Urbano, a função social da arquitetura e a necessidade de novos paradigmas arquitetônicos que respeitem e integrem as dimensões da infância e educação no desenvolvimento das cidades.

CAPÍTULO III: PLANEJAMENTO URBANO, ESCOLA E ARQUITETURA

Neste capítulo, é explorada a complexidade intrínseca ao planejamento urbano e a necessidade premente de uma abordagem integrada e sensível às particularidades locais. O papel crucial desempenhado pelo Estado na acumulação de capital é analisado, ao mesmo tempo em que as tensões inerentes entre os interesses públicos e privados no contexto do planejamento urbano são discutidas. Destaca-se o desafio significativo de superar estruturas de poder arraigadas, além da grande importância da participação ativa da comunidade e da educação libertadora na construção de cidades mais justas e inclusivas.

Ao longo do capítulo, a compreensão da dinâmica entre território, educação e urbanismo é aprofundada e o conceito de território educativo é introduzido, realçando o papel central da escola na construção de relações significativas e na promoção de uma educação cidadã. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de uma abordagem educacional dinâmica, interativa e que integre a complexidade do ambiente urbano no processo de aprendizado.

Dessa forma, a integração de arquitetura, urbanismo e educação como ferramentas essenciais para a promoção da educação cidadã é explorada. Apresenta-se uma reflexão e análise crítica sobre o planejamento urbano, não apenas como um conjunto de estratégias técnicas, mas como um processo vivo e pulsante, profundamente enraizado nas dinâmicas sociais e políticas das cidades, destacando a importância de uma arquitetura alinhada com as necessidades humanas e que faça cumprir a função social da profissão. Assim, os paradigmas tradicionais de planejamento e gestão urbanos são questionados, propondo-se uma abordagem mais inclusiva e participativa que reconhece e valoriza a potência comunitária e sua capacidade de transformar o espaço urbano, além de observar a questão da escala como fator condicionante para uma abordagem mais sensível e coerente com a realidade dos territórios.

Com base nessa análise, a escola emerge como um espaço vital para a cidadania ativa, um núcleo de aprendizado coletivo e um potencial agente transformador no tecido urbano. Assim, explora-se como a arquitetura e o urbanismo, juntamente com suas práticas educacionais, de pesquisa e extensão, inseridas no contexto urbano, podem servir como catalisadores para a construção de cidades mais justas, democráticas e sustentáveis. Busca-se compreender como a educação e a

escola podem ser integradas de maneira eficaz no processo de planejamento urbano, contribuindo para a redefinição de políticas públicas e práticas de gestão urbana que verdadeiramente atendam às necessidades da população.

Por fim, é discutida a importância de transcender o tecnicismo e incorporar uma compreensão mais ampla das dinâmicas urbanas a partir de uma abordagem mais inclusiva e multidisciplinar em arquitetura e urbanismo, com foco na sustentabilidade e na consideração das realidades das periferias urbanas. O capítulo aborda uma perspectiva crítica dos temas centrais desta tese, buscando entender o contexto do ensino básico público e a possibilidade de construir um aprendizado sobre as cidades como parte do enfrentamento ao analfabetismo urbanístico.

3.1 Reflexões sobre o Planejamento Urbano – Limites e Possibilidades

3.1.1 Entre Teorias e Realidades na Construção das Cidades

Jane Jacobs (2011), em seu livro clássico, publicado em 1961 e traduzido para o português brasileiro como “Morte e Vida das Grandes Cidades”, realiza uma crítica aos princípios e objetivos que moldaram o planejamento e a reurbanização modernos e ortodoxos. Fala sobre o funcionamento real das cidades a partir da sua perspectiva. Olhar sobre a cidade real e suas relações sociais é a única maneira de saber quais “princípios de planejamento e que iniciativas de reurbanização conseguem promover a vitalidade socioeconômica nas cidades e quais práticas e princípios a inviabilizam” (Jacobs, 2011, p. 14). Corroborar-se com o ponto de vista da autora de que os técnicos não são os detentores de todo saber e que seus planos não são infalíveis, uma vez que são baseados em alguns princípios e estudos. A fonte do saber sobre as dinâmicas do urbano que funcionam ou não funcionam, que resulta em cidades com boa qualidade de vida, são as próprias pessoas, as ruas e as relações apreendidas do contexto. Essa relação pressupõe atenção, respeito e tempo dispensado para de fato estar perto e entender como se dão as relações no espaço.

A cidade acaba sendo um laboratório de experimentação, tentativa e erro. No grande laboratório da cidade, não se podem realizar experimentos planejados, controlados e manipulados. Na dinâmica natural das cidades, repleta de

complexidade e de conexões humanizadas e artificiais, é a experiência que deve ser investigada. Nesse sentido, e, considerando ainda o espaço urbano como espaço social (Lefebvre, 1974), o “planejamento urbano deveria aprender, elaborar e testar suas teorias” (Jacobs, 2011, p. 16). Ao invés disso, é “ignorado o estudo do sucesso e do fracasso na vida real”, pautando-se no imaginário das cidades perfeitas, idealizadas e irreais (*Id.*). Jacobs salienta que, sendo lugares “absolutamente concretos”, as boas informações para entender o desempenho das cidades “vêm da observação do que ocorre no plano palpável e concreto, e não no plano metafísico” (*Id.*, p. 73).

Guardado o devido distanciamento temporal (e territorial) entre a crítica de Jacobs e o planejamento das cidades, ao olharmos com essa lente para o contexto brasileiro, pode-se dizer que, cabe entender se e como o Planejamento Urbano tem aprendido com esse laboratório, em especial com os erros, constantemente repetidos e reconfigurados em novas políticas de atuação homogeneizantes que se espalham como padronização de soluções, ainda que em um território tão vasto e diverso. Cabe questionar se o planejamento urbano tem considerado a cidade real. Para isso, é importante ressaltarmos a condição do espaço urbano no contexto capitalista e de reprodução, retomando algumas considerações chave para o entendimento dos limites do plano e do projeto urbano.

Lembramos aqui que o espaço urbano é fruto das ações dos agentes produtores do espaço (os proprietários dos meios de produção, os proprietários fundiários, os promotores imobiliários, o Estado e os grupos sociais excluídos) (Corrêa, 1989). Embora a cidade seja bem mais antiga do que o capitalismo e a sua necessidade por uma organização política, e a própria democracia, precedam o desenvolvimento do capitalismo, é a racionalização burguesa que demanda a emergência do plano (Rolnik, 2004). O plano e o planejamento surgem essencialmente pela necessidade de controle do espaço urbano que, embora seja espaço social, como cidade, é também o espaço mercado e espaço mercadoria. Como instrumento de normatização do espaço, o Planejamento Urbano tem por principal função organizar o uso e a ocupação do espaço, além da apropriação da terra.

A terra, como um recurso natural, não pode ser criada pelo trabalho ou fabricada pelo ser humano. Contudo, ela desempenha a função de espaço de

produção e, como resultado, é convertida em mercadoria. Em outras palavras, a própria terra é o objeto de lucro. No contexto do espaço como resultado das relações que nele são engendradas, é também objeto de lutas. O aspecto distintivo da mercadoria "terra" reside na renda que ela pode gerar, sendo essa renda a porção do valor de troca destinada ao proprietário da terra. No contexto da terra urbana, que é um bem sem valor intrínseco, mas que possui um preço, a renda assume a forma de um tributo pago ao proprietário da terra. Dessa forma, a terra não é produzida, carece de um valor de produção, mas possui um preço e é transacionada no mercado capitalista (Rodrigues, 1991).

A terra como mercadoria, como objeto de disputa e como elemento fundamental para a vida e reprodução no espaço é o grande nó da vida urbana. É nessa questão que as conexões mais diversas se cruzam, porque resultam de interesses e demandas diferentes. No contexto brasileiro, o Planejamento Urbano, como ferramenta de regulação do Estado, atua segundo os interesses dos blocos no poder. Tem se tornado, nas últimas décadas, instrumento de uma produção do espaço que segue a economia neoliberal, ainda que se tenha avançado em termos legislativos e institucionais.

O Estado desempenha um papel crucial ao facilitar as condições para a acumulação de capital por meio de processos de espoliação (Harvey, 2004), nos quais apropriação e exploração de recursos ocorrem em benefício dos detentores do capital. Age como um facilitador, permitindo que “a acumulação por espoliação ocorra sem desencadear um colapso geral” (*Id.* p.126), criando condições para que a acumulação de capital aconteça sem gerar um colapso total do sistema. No contexto do neoliberalismo e da privatização, o Estado continua a desempenhar um papel fundamental ao promover políticas que favorecem a acumulação de capital, muitas vezes por meio da transferência de recursos públicos para o setor privado.

Ao olhar para o histórico brasileiro, pode-se afirmar que a reorientação na política urbana no Brasil não pode ser atribuída exclusivamente ao neoliberalismo, mas sim ao resultado de uma conjunção de fatores (Cota, 2013). Esses fatores incluem a reestruturação econômica, a crise fiscal dos estados e cidades, que leva a uma certa dependência dos recursos privados na política urbana, e a transformação na atuação do Estado na produção do espaço. Tem-se esses fatores especialmente após a Constituição Federal de 1988, incorporando mecanismos de controle do uso

do solo para fazer cumprir a função social da cidade e enfrentar desigualdades socioespaciais (Cota, 2013, p. 143-145). O contexto de (re)democratização e transformação do Estado coincide com o avanço do projeto neoliberal. Nesse cenário, pode-se dizer que, desde o início da política urbana, há uma comunicação entre o projeto neoliberal e o democratizante, refletindo uma mudança na relação Estado-sociedade civil com práticas participativas inseridas no contexto da Constituição de 1988 e da agenda pela reforma urbana (*Id.*, p. 146).

O debate sobre a reforma urbana no Brasil, a partir dos anos 1960, teve sua expressão máxima no Movimento Nacional pela Reforma Urbana, que tinha como objetivos principais a defesa do direito à moradia digna, o uso social da propriedade urbana, o combate à especulação imobiliária e a participação popular na gestão das cidades. O movimento emerge no contexto da ditadura militar e ganha força nos anos 1970 e 1980, atuando durante o processo constituinte de 1988. Alguns dos pontos relevantes, que refletem as preocupações do movimento, incluídos na CF de 1988, versam sobre a Execução da Política de Desenvolvimento Urbano pelo Poder Público Municipal, a Função Social da Propriedade e da Cidade e o Plano Diretor como Instrumento de Política Urbana. Tais pontos estão incorporados no Capítulo II - Da Política Urbana, Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 2016). O Movimento da Reforma Urbana, portanto, foi uma mobilização social que visava transformar as políticas urbanas no Brasil, buscando maior justiça social e democratização do espaço urbano, promovendo uma abordagem mais justa e participativa para o desenvolvimento urbano (*Cf.* Cardoso, 1997; Costa, 1988; Cota, 2013; Maricato, 1994).

É importante lembrar que, mesmo indispensáveis, somente os instrumentos jurídicos adequados, ou mudanças administrativas, não garantem o direito à cidade, muito menos reverterem os quadros de “miséria social, segregação espacial, predação ao meio ambiente, privatização de parcela do lucro imobiliário e corrupção nas obras públicas e no controle urbanístico” (Maricato, 1994, p. 322). Do ponto de vista neoliberal, a pauta do direito à cidade não impede a promoção da “cidade-mercadoria”, pois investimentos em saúde, educação e habitação são incorporadas pela “agenda hegemônica” (Cota, 2013, p. 147). Dessa forma, a atuação do Planejamento Urbano no Brasil envolve combinações estratégicas para atender às

demandas dessas duas agendas. Esse “atendimento” não é neutro e, via de regra, atende os detentores do capital e a demanda da agenda capitalista de alguma forma.

As consequências desta correlação de forças entre as demandas dos grupos sociais e as demandas pelos blocos no poder, pelo Estado, resultam, no geral, em ganhos legislativos, mas pouquíssimos ou nenhum resultado na dimensão do espaço vivido e do habitar, no sentido proposto por Lefebvre (2001). Na prática, a função social da cidade não é cumprida, e o Planejamento Urbano se torna um instrumento de normatização do espaço a serviço, majoritariamente, de interesses neoliberais. Essa estratégia política do Estado, operando em diferentes escalas, impacta a vida social, modifica a relação com o espaço-tempo, contraria o direito à cidade em sua plenitude e reforça a desigualdade e injustiça social.

Outra vitória do movimento pela reforma urbana foi a criação da Lei nº 10.257/2001 do Estatuto da Cidade, oferecendo nova base jurídica para a política urbana brasileira (Maricato, 2006). Quando um governo progressista finalmente chega ao poder, com o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), em 2002, criou-se uma expectativa para um avanço institucional em torno das políticas urbanas (Cardoso *et al.*, 2017, p. 23). Em conformidade com essas expectativas, no ano de 2003, foi criado o Ministério das Cidades. Também ligado à agenda pela reforma urbana, o novo Ministério foi pautado em três eixos das políticas urbanas: moradia, mobilidade e saneamento ambiental, sendo incorporado, ainda, diante da demanda, um eixo voltado à temática do planejamento territorial e da regularização fundiária (Maricato, 2006). Para Maricato (2006), o Ministério das Cidades veio para “ocupar um vazio institucional que retirava completamente o governo federal da discussão sobre a política urbana e o destino das cidades” (Maricato, 2006 p. 214) e desempenhar um papel relevante no contexto da aplicação das diretrizes presentes no então recém-implementado Estatuto das Cidades.

A efervescência e a “euforia”, que, segundo Fernandes (2021), ocorreu em muitas localidades Brasil adentro, com as possibilidades apresentadas pelo Estatuto das Cidades após sua aprovação, não representa a realidade de todo o País. A aplicabilidade, apropriação e mesmo o entendimento desses ganhos variam de acordo com os contextos políticos, sociais e econômicos, e estão relacionados com as dinâmicas territoriais locais, as possibilidades técnicas e científicas das gestões

municipais, e as relações sociopolíticas presentes ali. Além disso, com o passar dos anos, muitos dos instrumentos do Estatuto das Cidades foram apropriados pelo mercado imobiliário, gerando, em muitas realidades, um agravamento dos problemas socioespaciais, como aponta o próprio autor (*Id.*).

Esse desencontro entre políticas também é apontado por Fernandes (2021), ao tratar do descompasso entre a política urbana e a política ambiental. Embora a legislação ambiental tenha avançado mais que a urbana, vale ressaltar que ela trata de uma natureza “abstrata”, em um pensamento “naturalista” sobre o meio ambiente. Fragmentando a discussão e separando a questão urbana da ambiental como se não estivessem imbricadas e não fossem necessárias ao entendimento da questão territorial em sua totalidade (*Id.*, p. 14-15).

Nesse contexto, Andrade (2014) oferece uma análise crítica e abrangente sobre a gestão ambiental e urbana no contexto do planejamento urbano tradicional, associando essa discussão à conceituação das Agendas Verde e Marrom. A crítica central da autora incide sobre a falta de integração e articulação no planejamento urbano tradicional, o qual, segundo ela, tende a operar de maneira desarticulada e desconectada da realidade, além de estar frequentemente desintegrado de outras áreas do conhecimento. Essa fragmentação resulta na incapacidade de integrar eficazmente as políticas ambientais, urbanas e de recursos hídricos. A autora identifica uma lacuna significativa no planejamento tradicional, que se ancora no zoneamento, sistema viário e estabelecimento de densidades, mas falha em promover uma integração entre a Agenda Verde e a Agenda Marrom (Andrade, 2014, p. 39).

A Agenda Verde, associada principalmente a países desenvolvidos, foca em questões ambientais globais, como a preservação de ecossistemas e o combate às mudanças climáticas, adotando uma perspectiva ecocêntrica e sistêmica. Por outro lado, a Agenda Marrom é mais relevante para países em desenvolvimento, concentrando-se nas necessidades humanas básicas e em desafios ambientais urbanos locais, como poluição e gestão de resíduos, refletindo uma abordagem antropocêntrica (*Id.*). Andrade (2014) evidencia a necessidade de uma abordagem de planejamento mais integrada e consciente da realidade, capaz de alinhar efetivamente as prioridades das Agendas Verde e Marrom. A autora enfatiza a importância de superar a fragmentação do planejamento tradicional, promovendo uma gestão

ambiental e urbana que reconheça e integre as complexas interações entre o ambiente, a sociedade e o desenvolvimento econômico (Andrade, 2014).

Além disso, embora se tenha avançado ao incorporar conceitos como a função social da propriedade no âmbito legislativo e possibilitar o debate sobre a lógica distributiva/redistributivas presentes nas políticas urbanas, os discursos e os instrumentos urbanísticos continuam a tratar a desigualdade como uma questão estritamente econômica. Apesar do foco no direito à moradia para cidadãos de baixa renda, o discurso e os instrumentos utilizados ainda negligenciam outras dimensões cruciais da desigualdade, como raça, gênero e faixa etária. Essa abordagem perpetua uma visão unidimensional das questões urbanas, deixando de lado as complexas interseções entre diferentes formas de marginalização e exclusão.

Todo este contexto pressupõe, portanto, uma mudança de paradigma, de agenda e de pensamento. Pensar sobre o agir local, sobre as territorialidades e a microescala, no contexto de cada realidade, é um caminho possível para a transformação do pensamento e para a construção de uma alfabetização urbanística que seja para toda a diversidade de corpos e histórias que ocupam, vivem e transformam o espaço urbano. Um repensar que considere e questione os modos de produção e consumo vigentes e que entenda a questão urbana e a questão ambiental como partes de um mesmo todo complexo.

3.1.2 Uma questão de escala

Jane Jacobs (2011) enfatiza em sua análise sobre a vida nas cidades e crítica ao planejamento urbano, que sua abordagem é centrada nas grandes cidades. A autora adverte especificamente sobre os riscos de generalização ao tentar entender cidades menores com base nas dinâmicas das metrópoles, destacando a possibilidade de gerar confusão. Concorda-se com a autora nesse ponto.

No entanto, é relevante ressaltar dois aspectos que ampliam a aplicabilidade das críticas de Jacobs para as cidades médias no contexto contemporâneo. A primeira é a de que, cedendo ao erro já alertado por Jacobs, o Planejamento Urbano no Brasil é replicado a partir de políticas públicas que não consideram em sua aplicação a questão da escala e do território, replicando problemas e soluções das metrópoles. O segundo ponto é o de que, no contexto atual, as relações interpessoais – não necessariamente físicas – extrapolam os limites geográficos. Não somente as

relações interpessoais, como as financeiras, políticas, culturais e de mercado, contam agora com um contexto que modifica completamente as relações naturais da vida na cidade e intensifica a complexidade da cidade podendo, inclusive, modificar a cultura de um lugar.

As conexões, em cidades grandes e em cidades pequenas são, simultaneamente, locais e globais. Claro que ainda guardam características, problemas e virtudes próprias, sendo isso o que torna ainda mais necessário o pensar sobre a cidade real, imerso em cada contexto, observando a escala e as relações territoriais. Torna o “manejar a complexidade ordenada” (Jacobs, 2011, p. 21); um problema ainda mais urgente e difícil.

Observa-se que, apesar dos progressos nas esferas legislativas e normativas, o planejamento urbano continua a enfrentar uma série de limitações que impedem sua aplicação efetiva na abordagem da complexidade intrínseca às cidades e, por conseguinte, na resolução dos problemas urbanos. Além disso, ao seguir uma agenda hegemônica e homogeneizante, depara-se com desafios significativos para contribuir eficazmente na construção de um espaço urbano que propicie condições adequadas para que as pessoas possam habitar a cidade.

Observou-se uma ampliação nos instrumentos e recursos de gestão, bem como no desenvolvimento de documentos de políticas em um contexto de avanço da agenda urbana, alinhados aos princípios do direito à cidade. No entanto, a questão da escala, especialmente no que concerne à realidade das cidades concretas, raramente é adequadamente abordada pelas políticas de âmbito nacional. Isso ocorre porque tanto as políticas, mesmo ao tentarem levar em conta diferentes realidades, são concebidas por especialistas cujo foco principal são as grandes cidades e metrópoles, quanto a gestão local, na ponta oposta, encarregada da execução das políticas, seguindo as diretrizes federais. Elas lidam com realidades extremamente diversas, distantes das características demográficas das prefeituras das grandes cidades e das prefeituras cujos dados demográficos se assemelham.

As realidades variam muito em um país de proporções continentais, como é o caso do Brasil. Dos 5.570 municípios brasileiros, 41 (0,73%) possuem mais de 500 mil habitantes, concentrando quase 29% da população brasileira; 278 municípios (4,99%) têm entre 100 e 500 mil habitantes; e 94% dos municípios têm até 100 mil habitantes (Agência IBGE Notícias, 2023). Essa é uma análise apenas dos dados

populacionais. Vale lembrar que as cidades não se caracterizam como pequenas e médias somente pela sua demografia, mas também pela relação que possuem com outros municípios.

Corrêa (2017) destaca que as cidades médias, por exemplo, não possuem uma definição ontológica clara. O conceito de cidade média é instável e depende dos elementos considerados em sua definição, como funções e tamanho demográfico, pois são concebidas de maneira relacional, estabelecendo vínculos com centros menores e maiores, sendo parte integrante de uma rede urbana (Corrêa, 2017). Já a inserção das pequenas cidades na rede urbana é vista a partir do papel que desempenhavam no mundo agrário, conectando as áreas rurais e urbanas (*Id.*).

Apesar das diferenças contextuais significativas e da elaboração de políticas voltadas para os grandes centros urbanos, as cidades médias, inseridas na dinâmica globalizada e influenciadas por uma agenda hegemônica, têm absorvido problemas e soluções comuns às metrópoles. Isso ocorre especialmente devido a iniciativas descoordenadas e fragmentadas que não incorporam a relação diversa das demandas e as suas conexões. Um exemplo disso é a implementação de programas como o Minha Casa Minha Vida, que, em diversas cidades, inclusive as de menor porte, replica uma lógica de segregação socioespacial, a partir da segregação residencial. Esse fenômeno, por vezes, resulta na expansão da malha urbana para áreas rurais, guiada por instrumentação urbana inadequada, como Planos Diretores mal elaborados (*Cf. Silva, 2018*).

O êxito ou insucesso do planejamento e do projeto urbano nessas circunstâncias não depende apenas das normativas federais, mas também da competência e dos recursos da gestão local. Essas questões vão desde a falta de recursos e de pessoal qualificado até a falta de dados básicos e uma gestão de dados precária. No âmbito da gestão e do planejamento urbano em cidades médias e pequenas, a dificuldade de acesso e a má gestão de dados, e muitas vezes a total inexistência dos mesmos, são recorrentes. Além disso, influencia nos resultados a vocação político-participativa dos grupos sociais e dos movimentos de articulação e luta urbana presentes ou ausentes nos territórios, assim como as reais oportunidades de participação da comunidade.

É importante destacar que, em diversas regiões do país, o processo de interiorização e expansão universitária, impulsionado pelo Programa de Apoio a

Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), estabelecido pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2017), tem desempenhado um papel significativo no avanço do conhecimento científico em algumas cidades. Nesse contexto, a universidade pode se tornar um valioso aliado para a gestão municipal, oferecendo suporte técnico por meio do desenvolvimento de pesquisas, desempenhando um papel central na promoção da consciência cidadã através de atividades de extensão universitária. No entanto, é importante ressaltar que essa interação é uma possibilidade que se manifesta de maneira seletiva, condicionada pelo contexto específico de como a universidade se integra e interage com a dinâmica da cidade.

A visão ampla, conectada e real dos problemas urbanos, baseados no contexto da escala, deve ser exercitada com ou sem a presença da Universidade para o bom êxito do Planejamento Urbano. Jacobs (2011) salienta que contemplar os usos da cidade por categorias é um erro do Planejamento Urbano. As combinações de usos e suas interações são fenômenos fundamentais para compreender as cidades, porque essas combinações “representam uma forma de organização complexa e altamente desenvolvida” (Jacobs, 2011, p. 154). Critica a busca por uma representação clara e simplificada da estrutura urbana, argumentando que a verdadeira estrutura das cidades emerge da combinação de usos e da sustentação mútua entre eles (*Id.*, p. 252). Dessa forma, a fragmentação nunca é uma alternativa viável quando o objetivo é de fato contemplar a cidade real.

Para dar conta da cidade real em contextos tão diversos em vários aspectos, é necessário um olhar sensibilizado não somente para as diferentes escalas de cidades, mas para as diferentes escalas circunscritas no próprio território e as suas múltiplas relações internas e externas. Souza (2016) destaca a necessidade de adotar um raciocínio escalar para compreender as hierarquias existentes, reconhecendo que, em sociedades heterônomas, as articulações escalares são predominantemente heterônomas, ou seja, com autonomia limitada e influenciadas por instâncias superiores. No entanto, embora muitas articulações sejam hierárquicas e verticais, isso não implica que todas compartilhem essa característica. O pensamento e prática libertários, ao considerarem as distinções entre escalas, o fazem de maneira horizontal e anti-heterônoma. É necessário, portanto, avançar na reflexão e prática não heterônoma sobre a construção social das escalas na sociedade (Souza, 2016).

Se as cidades são tão diversas e se é a partir da diferença que surge o espaço da emancipação, devemos então trabalhar outras noções de escala.

Souza (2016) destaca, mesmo na Escala Local, a complexidade e a heterogeneidade intrínseca das localidades. Essas áreas não são homogêneas, mas apresentam uma diversidade de realidades sociais, econômicas e culturais que coexistem e estabelecem uma interconexão dinâmica entre o local e as escalas mais amplas, como as nacionais e globais, mostrando que os locais não estão isolados, mas são profundamente influenciados por processos externos (Souza, 2016). Além disso, reconhece a escala ou nível local como um espaço de potencial resistência e inovação, em que novas ideias e formas de resistência podem surgir e ser experimentadas. A importância de entender o contexto específico de cada localidade é enfatizada, alertando contra generalizações e abordagens que negligenciam as peculiaridades locais.

Entende-se aqui que esse olhar precisa ser adaptado a cada realidade, para que, de fato, o contexto da cidade real possa ser compreendido em uma escala local ou micro local, e suas relações com o entorno sejam compreendidas, por sua vez, em uma escala mais abrangente. Parte-se, portanto, das relações entre pessoas, das pessoas com a rua, das dinâmicas a partir dos equipamentos públicos e políticas públicas locais. Entender a dimensão da parte no todo e do todo na parte, ajuda a entender a complexidade urbana e a sua relação com o desenvolvimento humano saudável e sustentável.

Corrobora-se com o argumento de Jacobs (2011) de que as pessoas que formam ligações sociais em comunidades urbanas não podem ser reduzidas a índices estatísticos. Não se pode resumir a humanidade no espaço à ideia de pessoas-índice, mas sim valorizar a singularidade das relações humanas e a impossibilidade de substituir indivíduos reais por estatísticas. As conexões interpessoais são complexas e fundamentais, além de que considerar as pessoas como substituíveis é uma fantasia (Jacobs, 2011).

Diante das complexidades inerentes ao cenário urbano das cidades médias e pequenas, torna-se evidente a necessidade de abordagens integradas e sensíveis às particularidades locais. Superar os desafios do planejamento urbano demanda não apenas a compreensão da cidade como um organismo complexo, mas também o reconhecimento da diversidade de contextos. Em meio a essas reflexões, emerge a

importância da participação ativa da comunidade no processo decisório. Ao alinhar as políticas urbanas com as demandas e peculiaridades de cada comunidade, é possível avançar na direção de um planejamento mais inclusivo, resiliente e verdadeiramente adaptado à complexidade da cidade real.

3.1.3 O contexto da política urbana no Brasil e as possibilidades de participação

Rolnik (2004) remonta o entendimento de *civitas* pelos romanos como “a cidade no sentido da participação dos cidadãos na vida pública” (Rolnik, 2004, p. 22). Para a autora, da mesma forma que para os romanos, os termos *civitas* e *polis* fazem alusão às suas dimensões políticas e não à sua dimensão espacial. Assim sendo, o conceito de cidadão “não se refere ao morador da cidade, mas ao indivíduo que, por direito, pode participar da vida política” (*Id.*). O direito à participação na vida pública está previsto na Constituição Federal e é inerente às ideias de Direito à Cidade e de Habitar propostas por Lefebvre (2001).

Como vimos, no contexto histórico brasileiro, as elites econômicas sempre monopolizaram as estruturas de poder. Dessa forma, comumente, o planejamento urbano tem cumprido com uma agenda hegemônica com distinções claras de gênero e raça, e, em muitos contextos obedecendo a uma lógica heterônoma. Embora o contexto de redemocratização nos anos oitenta tenha introduzido canais participativos inéditos, a ascensão concomitante de uma agenda neoliberal conservadora destaca a fragilidade dessas estruturas. Considerando a cidade, produzida nesse contexto, marcada pelas desigualdades sociais, especialmente pela dimensão mercadológica que exclui as pessoas do espaço, Maricato (2015) afirma que a luta pela Reforma Urbana hoje ainda implica erradicar o analfabetismo urbanístico (Maricato, 2015, p. 10).

A promulgação do Estatuto da Cidade, em 2001, colaborou na regulamentação da obrigatoriedade de elaboração do plano diretor para cidades com mais de 20 mil habitantes, conforme já estava estabelecido pelo artigo 41 da Constituição Federal de 1988. Como vimos, a Criação do Ministério das Cidades em 2003 também vem para contribuir no cumprimento da agenda urbana pensada para as cidades. A destinação social da propriedade e do espaço urbano, associada a uma visão de cidade mais

equitativa, prioriza o interesse coletivo sobre o individual. Para assegurar a eficácia na implementação dos mecanismos da política urbana que promovem o cumprimento das funções sociais da cidade e da propriedade em benefício do bem comum, sugere-se a integração desses instrumentos nos Planos Diretores Municipais.

O Estatuto da Cidade tem recebido reconhecimento internacional como a legislação urbanística mais apropriada para promover a democratização urbana e o desenvolvimento sustentável. Isso elevou a posição do Brasil no cenário internacional em discussões relacionadas ao direito à cidade. No âmbito do Estatuto das Cidades, o instrumento que recebe maior atenção é o Plano Diretor, considerado uma “ferramenta continente”, por agregar diversos instrumentos urbanísticos (Carvalho; Rodrigues, 2023, p. 132). Tratando das diretrizes que devem orientar o planejamento e a gestão urbana, em tese, os Planos Diretores deveriam ser esse instrumento normativo e norteador que, pensado coletivamente, a partir de processos participativos, abrangessem a maior diversidade e apreensões da cidade real possível. Em um sentido no qual a participação popular fosse encarada como um “pressuposto de legitimidade das normas urbanísticas” (Carvalho; Rodrigues, 2023, p. 133).

De modo a respeitar a autonomia dos Municípios, já que estes entes federativos são dotados desta particularidade, o EC/2001 apenas fornece o conteúdo jurídico mínimo, que deverá ser regulamentado pelas prefeituras. De fato, em um país continental e com variações culturais marcantes, como é o Brasil, torna-se necessário que as cidades adequem os instrumentos conforme a sua realidade (Carvalho; Rodrigues, 2023, p. 133).

Nesse sentido, a participação popular que “representa a expressão mais ativa do exercício da cidadania, por meio da interação direta do querer popular com os processos de tomada de decisão em nível governamental” (Mattos, 2000, p. 70), se apresenta como processo fundamental. Segundo Carvalho e Rodrigues (2023), os benefícios da participação popular para a cidade se dão no sentido de “minimizar certas fontes de distorção, como as oriundas da corrupção”, pela maior dificuldade em cooptar muitos participantes em comparação com poucos representantes (Carvalho; Rodrigues, 2023, p. 156). Além disso, a participação minimiza erros de avaliação, especialmente aqueles resultantes da desconexão entre os técnicos e a realidade

local, e torna o cidadão diretamente responsável pelos resultados do planejamento urbano (*Id.*).

Os instrumentos para participação e gestão democráticas estão presentes no artigo 43 da Lei 10.257, que regulamenta o Estatuto das Cidades:

Art. 43. Para garantir a gestão democrática da cidade, deverão ser utilizados, entre outros, os seguintes instrumentos:

- I – órgãos colegiados de política urbana, nos níveis nacional, estadual e municipal;
- II – debates, audiências e consultas públicas;
- III – conferências sobre assuntos de interesse urbano, nos níveis nacional, estadual e municipal;
- IV – iniciativa popular de projeto de lei e de planos, programas e projetos de desenvolvimento urbano (Brasil, 2001).

Apesar dos instrumentos normativos presentes no Estatuto das Cidades, a participação não é uma garantia nos processos e a sua efetividade varia significativamente entre os municípios, considerando suas realidades distintas. As raras instâncias bem-sucedidas de planos diretores participativos derivam mais de iniciativas políticas e de gestão locais do que de uma aderência estrita às normativas existentes (Carvalho; Rodrigues, 2023, p. 156).

Assim, apesar de ter sido concebido como uma ferramenta abrangente para promover uma gestão urbana eficiente e voltada para a equidade, visando assegurar o direito à cidade, o Plano Diretor enfrenta vários obstáculos que impedem a materialização de resultados concretos, especialmente no contexto do espaço urbano enquanto prática social. A superação desses desafios é variada, sua abordagem impacta diretamente nos êxitos ou insucessos dos processos e está intrinsecamente ligada às particularidades de cada localidade. No geral, podem ser constituídos por:

- 1) *Processos não-participativos e falta de engajamento:* Muitas vezes, fruto de uma coordenação local que tenta atropelar, ou mesmo mascarar a participação popular, percebe-se na verdade a não-participação, constituída por uma “participação” apenas simbólica, decorativa e/ou manipulada (*Cf.* Hart, 1993) da comunidade. Esse fato compromete a legitimidade e a representatividade do processo. Além disso, vários motivos podem contribuir para a não-participação social na elaboração dos Planos Diretores. Alguns dos principais obstáculos incluem: Falta de Informação e

Conscientização: muitas vezes, a população não está bem-informada sobre a importância do Plano Diretor e como ele pode afetar suas vidas; A falta ou a dificuldade de acesso a informações relevantes: devido à linguagem técnica utilizada ou à dificuldade de acesso a reuniões e audiências públicas, pode limitar a participação, especialmente entre grupos marginalizados; A complexidade dos documentos e processos associados à elaboração do Plano Diretor: pode afastar cidadãos comuns que podem se sentir incapazes de compreender as nuances técnicas e de contribuir efetivamente; Desconfiança nas Instituições Públicas: a desconfiança em relação às instituições públicas pode desencorajar a participação; Casos de corrupção: a falta de transparência e o histórico de descumprimento de promessas pode gerar descrença na eficácia do processo participativo; Tempo e Recursos Limitados: atendendo à dinâmica da vida e da sobrevivência, muitos cidadãos têm compromissos diários, como trabalho e responsabilidades familiares, que podem dificultar sua participação em reuniões e consultas públicas, especialmente se forem mal programadas e divulgadas; Desinteresse: se as pessoas percebem que suas contribuições não são valorizadas ou que as decisões já foram tomadas antecipadamente, isso pode diminuir o entusiasmo pela participação; Falta de Representatividade: quando certos grupos da sociedade não se sentem representados no processo, seja por questões étnicas, de gênero, etárias, culturais, sociais ou econômicas, pode haver resistência à participação.

A participação direta do cidadão também é dificultada por outro aspecto: os mecanismos de coleta das opiniões coletivas são inteiramente intermediados pelos agentes estatais. Geralmente, os tópicos discutidos são limitados a uma agenda predefinida pelo governo local, impedindo que os verdadeiros interesses e desafios da população sejam adequadamente apresentados identificados (Carvalho; Rodrigues, 2023, p. 156).

Muitos desses elementos que dificultam a participação podem ser intencionalmente provocados, ou não solucionados, a depender do nível de interesse do governo local na participação efetiva da população e da articulação com os agentes produtores do espaço que possuem interesses financeiros vinculados ao uso e à ocupação do solo.

- 2) Cooptação pelos interesses imobiliários: Se por um lado o engajamento social é algo escasso, e muitas vezes dificultado, a presença de representantes dos interesses imobiliários se faz constante e objetiva, representando “forças antagonistas poderosas” (Carvalho; Rodrigues, 2023, p. 137). Muitas vezes, essa presença se apropria da temática a favor da manutenção da especulação e de uma agenda hegemônica. Pode, inclusive, distorcer as prioridades e metas do Plano Diretor, prejudicando sua capacidade de promover uma distribuição mais equitativa do espaço urbano. Dessa forma, Carvalho e Rodrigues (2023) apontam que o fracasso na efetivação não está no âmbito técnico-jurídico, mas é resultado da influência de grupos hegemônicos que têm controlado a produção do espaço urbano por muitas décadas, especialmente aqueles associados à indústria imobiliária e ao capital financeiro especulativo (Id., p. 135). Conflitos de interesse, especialmente quando há uma forte presença de grupos econômicos ou lobbies, podem criar um ambiente em que as opiniões da comunidade são ignoradas. Assim, em alguns casos, a pauta do Plano Diretor pode ser cooptada por interesses imobiliários. Isso ocorre quando o processo de elaboração e implementação do Plano Diretor é influenciado significativamente por atores do setor imobiliário, visando atender a seus próprios interesses econômicos em detrimento do bem-estar e das necessidades da comunidade local. Essa cooptação pode levar a decisões que priorizam o desenvolvimento imobiliário em larga escala, negligenciando aspectos como justiça social, sustentabilidade ambiental e inclusão urbana.
- 3) Gestão técnica inadequada: A ausência de embasamento técnico compromete a credibilidade do Plano Diretor, tornando-o suscetível a críticas e contestações. A fundamentação técnica é essencial para justificar as escolhas e diretrizes propostas. Além disso, a falta de competência na condução de análises urbanísticas e diagnósticos pode resultar em uma compreensão inadequada dos desafios e potenciais da cidade, levando a propostas que não abordam adequadamente as questões urbanas. Outro fator que pode ser impactado é a própria participação: a má gestão técnica pode impactar negativamente os processos participativos, impedindo a

efetiva colaboração da comunidade. A falta de clareza técnica pode gerar desconfiança e desinteresse por parte dos cidadãos. A questão ambiental também é um fator importante que depende de um bom repertório do corpo técnico. Nesse sentido, uma gestão técnica inadequada pode negligenciar a integração de aspectos ambientais e sustentáveis nas diretrizes do Plano Diretor, comprometendo a promoção de um desenvolvimento urbano equilibrado e sustentável. Além disso, a falta de atualização e aprimoramento técnico dos/as profissionais também pode impactar negativamente tanto a elaboração quanto a aplicação dos planos diretores.

- 4) Ausência de dados: Soma-se aos problemas de gestão técnica a carência de dados expressivos sobre a realidade das cidades. Especialmente nas cidades pequenas e médias, a falta de recursos técnicos incorpora essa questão, tanto pela inexpressividade dos dados gerais, quanto pela ausência de dados mais pontuais e detalhados e/ou com recortes específicos, de acordo com cada realidade. A ausência de boas bases cartográficas também é um elemento dificultador de todo o processo de elaboração e revisão dos Planos Diretores, impactando diretamente no resultado e na aplicabilidade deles. Vale lembrar que, a ausência de recursos também se torna um empecilho para o levantamento desses dados. Dessa forma, em muitos casos, a opção da gestão é “limitaram-se a reproduzir o texto do Estatuto da Cidade” (Vieira *et al.*, p. 119).

Esses são apenas alguns dos desafios que podem ser enfrentados em diferentes intensidades, variando conforme o contexto e a escala do município, tanto no processo de elaboração quanto na aplicação dos Planos Diretores. Em muitas situações, o resultado é um documento que atende principalmente aos interesses dos grupos dominantes, tornando-se, muitas vezes, um mero "documento de gaveta". Em algumas cidades, o Plano Diretor assemelha-se bastante aos planos de outros municípios, carecendo de expressividade contextual genuína, sendo produzido apenas por uma obrigação compulsória de âmbito jurídico. A cidade de Lavras-MG, lugar da experiência da pesquisa-ação realizada nesta tese, não foge a essa realidade. No contexto da revisão do Plano Diretor, percebe-se que há um completo esvaziamento da participação, algo que será contemplado no próximo capítulo.

As ideias apresentadas no Estatuto das Cidades, bem como a possibilidade da democratização da agenda urbana, proporcionaram um otimismo no avanço do debate sobre a construção de cidades mais justas e democráticas para uma geração de profissionais da área (Costa, 2021). Os avanços legislativos e instrumentais, e a possibilidade de uma gestão democrática da cidade, pautada na participação e na articulação com a sociedade civil, ganharam força com a criação de instâncias de deliberação colegiadas, como os conselhos estaduais e municipais, conferências da cidade no âmbito municipal, estadual e federal, além das audiências públicas. Canais, até então inéditos de participação e controle social, vislumbraram uma nova possibilidade de gestão das cidades, pautada em uma nova agenda para a política urbana, construída com base nas demandas locais.

Com ares de esperanças, essas instâncias poderiam dar legitimidade e permanência às políticas propostas (Cf. Costa, 2021; Libório, 2021). No entanto, passados mais de 20 anos, segundo Costa (2021), tem-se, na realidade da formulação e aplicação das políticas urbanas, uma distinção entre interesses públicos e privados cada vez mais difusa, e uma atuação bastante contraditória pelos colegiados e conselhos, “então concebidos como instâncias fundantes de controle social das ações públicas” (Costa, 2021, p. 278). Mesmo com uma ampla criação e/ou institucionalização de Conselhos Municipais da Cidade, muitos desses conselhos não foram efetivados ou, quando foram, frequentemente não possuem poder decisório sobre projetos urbanos significativos. A maioria desses conselhos têm caráter consultivo e, mesmo quando deliberativos, suas atribuições são muitas vezes limitadas. Isso indica que, apesar da formalização desses órgãos, a efetiva participação cidadã na tomada de decisões urbanas ainda enfrenta desafios consideráveis (Júnior, 2021).

A análise conduzida sugere que o otimismo e a euforia inicial superaram a realidade, enquanto as expectativas, no contexto da institucionalização e burocratização, não conseguiram criar raízes. A participação e o controle social, muitas vezes, ficam apenas na superfície, frequentemente não se concretizam e os benefícios esperados não são percebidos. Como Maricato (2014) ressalta, "Não há que se criar ilusões sobre o Plano Diretor instituído por lei municipal" (p. 101), destacando que, apesar de processos participativos poderem, em teoria, envolver os cidadãos no processo político, é crucial não perder de vista "a natureza do poder

municipal". Nesse sentido, ela destaca que essa natureza frequentemente é influenciada significativamente pela "especulação imobiliária (nem sempre capital, mas patrimônio) entre suas maiores forças" (p. 101).

Neste contexto, a agenda urbana pode ser corrompida pela agenda hegemônica, resultando em avanços instrumentais que, na prática, não contribuem para transformar a cidade em um espaço de emancipação. A necessidade de compreender e abordar essas dinâmicas é categórica para garantir que os processos urbanos promovam efetivamente a participação cidadã e atendam às aspirações de uma cidade mais justa e inclusiva.

O desconhecimento e a má compreensão do Estatuto persistem entre agentes públicos e privados, não sendo meramente acidentais, mas resultando, como visto, no caso dos Planos Diretores, de causalidades identificáveis. A aplicação efetiva de ambos esbarra em compromissos políticos e ideológicos arraigados, especialmente relacionados à concepção oitocentista de propriedade fundiária. O domínio privatista, nessa concepção, é apontado como um obstáculo para a realização da cidade justa, sustentável e democrática, preconizada pelo Estatuto da Cidade (Lira, 2021; Magalhães, 2021).

Essa análise revela a complexidade e os desafios subjacentes à implementação efetiva do Estatuto da Cidade no Brasil, destacando a necessidade de superar não apenas questões legais, mas também compromissos arraigados e estruturas de poder que persistem em limitar a realização de uma cidade mais justa e inclusiva. É crucial compreender que a mera promulgação de leis federais, por si só, não garante a produção de efeitos sociais significativos (Carvalho; Rodrigues, 2023, p. 173). A não apropriação da temática urbana é evidenciada pelo descompasso entre os princípios da política urbana e a aplicação seletiva dos instrumentos do Estatuto da Cidade, bastante perceptível nos processos de elaboração do Plano Diretor. O principal desafio da lei não reside apenas nos limites intrínsecos a ela, mas nas condições de sua leitura, interpretação e aplicação. O Estatuto da Cidade foi adotado de maneira parcial, especialmente por urbanistas, gestores, juízes, promotores e pela sociedade civil. O discurso de direitos presente nele não foi concretizado, principalmente devido à baixa demanda desses direitos por parte da sociedade brasileira, mesmo quando formalmente reconhecidos pelo Estatuto da Cidade (Fernandes, 2022, p. 19).

“Nunca é demais repetir que não é por falta de planos e nem de Legislação urbanística que as cidades brasileiras crescem de modo predatório” (Maricato, 2014, p.53). O grande aparato regulatório que normatiza a produção do espaço urbano no Brasil não considera a cidade real e a condição de ilegalidade presente na realidade do território brasileiro quando o assunto é a ocupação da terra. Isso demonstra que a exclusão social também pode ser um produto da lei, quando a mesma favorece os interesses de um mercado pautado na especulação. Para a autora, existe um fosso evidente entre a lei e a gestão urbana, algo que é frequentemente ignorado nas discussões técnicas sobre as questões urbanísticas que, muitas vezes, deixam de reconhecer que a aplicação da lei pode servir como instrumento de poder arbitrário (*Id.*).

A forma como são justificados os planos e projetos de lei no Brasil, conforme destaca Maricato (2014), é "bem-intencionada", cumprindo o papel no plano-discurso de destacar alguns aspectos para ocultar outros (p. 148). A compreensão de que no Brasil existem "leis que pegam" e "leis que não pegam" é explicada pela ausência de neutralidade na gestão e aplicação das leis urbanísticas, seguindo a lógica da cidadania restrita a alguns (Maricato, 2002b, p. 148).

O persistente "analfabetismo urbanístico," destacado por Maricato em 2002, continua a ser um desafio não superado, apesar dos avanços institucionais e legislativos.

Além da alienação decorrente da condição de dependência cultural, a máquina ideológica midiática também ocupa a função de um entorpecente das massas de baixa escolaridade. Daí usarmos frequentemente a expressão analfabetismo urbanístico ou geográfico para expressar essa ignorância predominante sobre a realidade e, em especial a realidade do ambiente construído (Maricato, 2015, p. 21).

O analfabetismo urbanístico vai além de uma lacuna do conhecimento técnico, sendo também uma falta de compreensão sobre a realidade urbana e a aplicação prática dos instrumentos legais. Nesse sentido, é essencial que a participação seja autêntica, impulsionada por uma cultura participativa e efetiva. Isso deve envolver um aprendizado contínuo sobre a cidade e uma compreensão mais profunda da temática urbana, especialmente por parte dos grupos sociais marginalizados. A autora utiliza o termo "urbanês" para descrever a linguagem presente nas leis e no planejamento urbano, que permanece distante da assimilação cotidiana da população (Maricato,

2002a, p. 4). As consequências desse "analfabetismo urbanístico" são agravadas pela falta de conhecimento da população para lidar com os impactos gerados pelo "espaço concebido", perpetuando desigualdades espaciais no território.

Maricato (2014) propõe a necessidade de construir um novo paradigma urbano nas cidades brasileiras, destacando o analfabetismo urbanístico como principal barreira. Ela sugere uma mudança cultural e uma abordagem federativa a longo prazo, incluindo uma campanha educativa direcionada a diversos setores da sociedade. A autora enfatiza a incorporação do tema do urbanismo no currículo escolar do Ensino Fundamental, colaborando com o Ministério da Educação para combater a grande ignorância sobre o espaço geográfico e urbano no Brasil (Maricato, 2014, p. 55).

Diante do contexto político desafiador no Brasil, intensificado após o Golpe de 2016, percebe-se o desmantelamento de políticas públicas e instituições, desafiando qualquer otimismo. Esse fenômeno se agrava em meio a um cenário de esvaziamento, repressão e até mesmo criminalização crescentes da mobilização social, e de desmonte dos conselhos em todos os níveis governamentais, incentivado e orientado por um projeto de governo negacionista, conservador e liberal. Isso evidencia a necessidade de novos paradigmas na questão urbana, apontados por Maricato (2002, 2014), além de uma abordagem contra-hegemônica e integrada, proposta por Morin, hooks e Freire, sobre a educação. A ideia é que a questão urbana e suas complexidades se tornem o novo paradigma para uma agenda urbana verdadeiramente presente no presente.

Diante deste cenário, torna-se premente a necessidade de uma participação coletiva efetiva e de uma apropriação ativa, considerando a cidade como uma obra coletiva (Lefebvre, 2001), capaz de concretizar a vida urbana como o reino do uso e de constituir-se como espaço de emancipação (Lefebvre, 2002). A construção de abordagens solidárias e coletivas é crucial para desafiar as estruturas de poder arraigadas e direcionar a atenção do Estado para as demandas reais, especialmente as dos grupos socialmente excluídos. Essa reflexão indica a necessidade de novas abordagens que sejam esperançosas e, ao mesmo tempo, capazes de promover mudanças significativas na dinâmica do poder no país.

Com base na imprescindibilidade da apropriação da temática urbana para a construção e manutenção de cidades, bairros e territórios mais justos e sustentáveis, esta pesquisa busca, também, a perspectiva da educação libertadora de Paulo Freire.

A educação é considerada uma “prática permanente” não por uma predefinição de meios externos, mas pela consciência da finitude humana e pela noção de existência no mundo, em que é fundamental “não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e assim, saber que podia saber mais” (Freire, 2001, p. 11). Freire (2001) argumenta que “não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa, e entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira” (*Id.*, 2001, p. 13).

3.2 Escola e Território: Construindo Cidadania

3.2.1 Do conceito de território ao território educativo

Na abordagem das dinâmicas territoriais, é imperativo considerar a relação de "tempo-espaço" de Massey (2015), destacando a co-implicação entre tempo e espaço. A perspectiva da autora, alinhada à ideia de "espaço diferencial" de Lefebvre (1974), concebe o espaço como aberto, múltiplo e relacional, fundamentais para a possibilidade política do espaço (Massey, 2015, p. 94). No contexto de produção e reprodução do capital, incorpora-se a "compressão de tempo-espaço" (Massey, 2000, p. 177), instigando reflexões sobre quem - e como - vivencia esse fenômeno. A autora rejeita a noção simplista de que o desenvolvimento capitalista determina essa compressão e a experiência no espaço, enfatizando a importância de abordar outros marcadores sociais para compreender essa complexa dinâmica na busca por um sentido progressista de lugar:

Em outras palavras, e de forma muito ampla, a compressão de tempo-espaço precisa de diferenciação social. Não se trata somente de uma questão moral ou política envolvendo desigualdade, embora isso fosse motivo suficiente para mencioná-la: trata-se também de uma questão conceitual. (Massey, 2000, p. 179).

Essa “diferenciação social” desencadeia processos políticos intrinsecamente ligados ao poder que os grupos sociais detêm em relação à "compressão de tempo-espaço", seja exercendo controle direto ou percebendo-o de maneira mais sutil. Essa é uma questão que abrange a mobilidade, tanto no espaço físico quanto em esferas não físicas, associada à noção de possibilidade. Essa relação está diretamente vinculada às práticas vivenciadas no espaço e percebidas pelos grupos sociais. A

autora refrata as relações com esse fenômeno não como categoricamente boas ou ruins, mas como interações complexas que exercem influência sobre as estruturas de poder. Esse impacto é particularmente evidente ao considerarmos as dinâmicas do espaço e as relações globais do Capital, as quais permeiam as dinâmicas locais e interpessoais.

É nesse sentido que Massey (2000) nos convida à reflexão de um conceito progressista de lugar, como algo, a priori “absolutamente não estático”: “Se os lugares podem ser conceituados em termos das interações sociais que agrupam, então, essas interações em si mesmas não são coisas inertes, congeladas no tempo: elas são processos” (Massey, 2000, p. 184). Essa abordagem sugere uma concepção de lugar que implica a interação constante com outros locais, resultando em um “sentido global do local” e em uma “consciência global do lugar” (*Ibid.*, p. 185), derivados das relações que se estendem pelo espaço. A visão de Massey sobre o lugar assemelha-se ao conceito de território, aproximando-se também da concepção de espaço social proposta por Lefebvre. Ambos consideram as dinâmicas do/no tempo-espaço, visualizando o espaço como um processo em constante evolução, como um meio e como uma possibilidade política e contra-hegemônica.

Para Haesbaert (2014), o conceito de território se trata do “olhar sobre o espaço geográfico”, com “foco nas relações espaço/poder” (Haesbaert, 2014, p. 55), e pode ser distinguido, de acordo com os sujeitos em questão, como categoria de análise, categoria prática e categoria normativa. Sendo que, essa última responde ao que o território “deve ser, a partir de determinados interesses políticos” (*Id.*). Com uma dupla conotação “material e simbólica” (*Id.*, p. 57), o território está relacionado ao poder e à possibilidade, com a efetiva apropriação: “Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação” (*Ibid.*). O autor caracteriza o território, enquanto “espaço-tempo vivido”, como “sempre múltiplo, “diverso e complexo”, ao contrário do território “unifuncional” proposto e reproduzido pela lógica capitalista hegemônica, especialmente por meio da figura do Estado territorial moderno” (*Id.*, p. 58). Tomando como objeto a cidade - como espaço das relações sociais e de relações territoriais -, pode-se afirmar que a ideia de um espaço produzido e reproduzido pela lógica capitalista tem orientado o pensamento sobre o espaço para a naturalização de um não pensamento sobre suas dinâmicas, como afirma Faria (2016):

A cidade tem sido tomada como pronta, como obra dada de antemão, ou seja, antes de nossas mãos, se naturalizando ao longo do tempo como se não tivesse sido historicamente e socialmente produzida por nós. E isso nos exime da responsabilidade e nos desencoraja a intervir sobre essa dura realidade, o que contribui para potencializar a naturalização dessa situação, condenando-a a se reproduzir (Faria, 2016, p. 32).

Estando o território “imerso em relações de dominação e/ou de apropriação sociedade-espço” (Haesbaert, 2014, p. 58), é possível afirmar, retomando o fenômeno da “compressão de tempo-espço” e do “sentido global de lugar” e tomando o espço socialmente produzido descrito por Lefebvre, que essas conceituações sobre o espço e sobre o lugar se traduzem na materialidade e na relação do vivido nas cidades. A pluralidade das dinâmicas do espço-tempo se aproxima do sentido de território que deve ser considerado na “multiplicidade de suas manifestações”. Como categoria da prática, o território pode ser visto como “um fim em si mesmo” (*Id.*, p. 60) e como recurso contra-hegemônico na manifestação do “espço diferencial” (Lefebvre, 1974), do espço da emancipação e do território como política, constitutivos da dimensão simbólica do território.

É em um sentido do território como prática política e em busca de uma reconfiguração do território como categoria normativa que possa subverter a lógica dominante e espacializar o que o território de fato é, que se propõe aqui adentrar a ideia do território educativo, pensando-o como prática também para se constituir e/ou reconfigurar espços e políticas a partir do vivido. Pensa-se aqui no território educativo enquanto configuração que pode ser criada, identificada e/ou fortalecida a partir do espço construído e do espço das escolas nas cidades, estabelecendo uma relação dialógica e plural da escola com o lugar; uma relação de aprendizagem e construção mútua, que considera “o sentido global do lugar” (Massey, 2000) na possibilidade de transformação do espço.

A perspectiva de Massey sobre o lugar, entendido como um processo dinâmico e em constante interação com outros locais, pode ser integrada de maneira eficaz em uma abordagem educacional enraizada nas ideias de Paulo Freire, bell hooks e Edgar Morin. A prática do território educativo a partir da escola é potencializada quando entendemos o espço educacional como mais do que um local estático, como um ambiente em constante evolução e interconexão.

A educação libertadora de Paulo Freire, fundamentada na consciência crítica e na transformação social, alinha-se à visão de Massey. Os alunos, ao reconhecerem o espaço educacional e sua relação com o contexto como um processo em constante movimento, tornam-se agentes ativos na construção de conhecimento e na transformação de sua comunidade. A interação constante com outros "lugares" se traduz em uma educação que vai além dos limites da sala de aula, promovendo engajamento e participação ativa. Assim, é algo que pode colaborar no combate ao analfabetismo urbanístico quando passamos a entender a cidade também como prática cognoscível.

A proposta de bell hooks sobre a construção da comunidade na educação complementa a noção de "sentido global do local" e "consciência global do lugar" proposta por Massey. A escola, entendida como um espaço de aprendizado coletivo, se torna um ponto central de relações significativas entre os alunos, os professores e a comunidade local. Isso fortalece não apenas os laços comunitários, mas também a compreensão da complexidade das interações espaço-temporais.

O Pensamento Complexo de Edgar Morin adiciona uma camada de profundidade à prática do território educativo. Ao considerar as interconexões e interdependências no espaço educacional, é possível desenvolver abordagens pedagógicas mais holísticas. Sendo isso algo que implica na integração de diferentes áreas do conhecimento, perspectivas e dimensões do espaço, proporcionando uma compreensão mais completa e integrada.

Ao incorporar essas perspectivas, a escola pode se tornar um espaço dinâmico de aprendizado, onde os alunos são incentivados a explorar, questionar e contribuir ativamente para a construção do conhecimento e da comunidade. Projetos interdisciplinares, parcerias com a comunidade local e a promoção da diversidade de pensamento são caminhos para traduzir a busca progressista do lugar em uma prática educacional que favorece o território educativo como um processo em constante aprendizado a partir da apropriação do urbano.

Corrêa e Fernandes (2021) destacam o papel vital da escola na territorialidade quando integrada a uma perspectiva de "democracia radical," capaz de transformar processos que modificam as relações sociais no espaço (Corrêa; Fernandes; 2021, p. 6). O envolvimento das crianças nesse processo contribui significativamente para transformar a visão da cidade, da educação e para (re)constituir a comunidade

escolar. O fazer com as crianças permite uma visão interseccional dos espaços e propicia ferramentas de uma cartografia crítica e revolucionária para a gestão e o planejamento urbanos, ao passo que contribui para transformações no modo de se ver e pensar a cidade, a educação e de se constituir (ou reconstituir) a comunidade escolar.

O território educativo, como prática política, representa não apenas uma compreensão do espaço, mas uma redefinição colaborativa e inclusiva. A integração da escola nesse processo, principalmente ao envolver as crianças, não só oferece uma perspectiva inovadora para a gestão e o planejamento urbanos, como também promove mudanças profundas na forma como percebemos a cidade, a educação e a comunidade escolar. Essa abordagem, ancorada na dialética do tempo-espaço e na pluralidade do território, emerge como uma ferramenta valiosa para a construção de espaços mais equitativos e participativos.

3.2.2 Escola como centralidade

A ação de um Planejamento Urbano que busque de fato o direito à cidade necessita de uma perspectiva crítica e atenta, que reconheça o espaço urbano como processo, como obra, e que considere as conexões locais e mais amplas no contexto de um sentido global de lugar. Destaca-se a importância de uma visão escalar crítica, considerando as relações locais que podem variar em tamanho e abrangência de acordo com as especificidades do local. O olhar para a escola, enquanto equipamento que sintetiza espacialmente conexões locais, estabelece um ponto de partida para compreender a complexidade do espaço vivido. Essa abordagem, ao envolver as crianças, vai além do público-alvo convencional do planejamento urbano, permitindo uma educação para a liberdade, engajamento e cidadania, além da possibilidade de uma alfabetização urbana.

A atuação no espaço da escola emerge como aliada na construção da participação necessária aos processos de edificação de uma cidade mais justa e democrática. Nesse sentido, observamos o espaço da escola como centralidade de conexões que naturalmente se dão pelas relações das pessoas no espaço. A escola - tanto o edifício como sua representatividade social - é um elo importante entre o saber técnico e o saber popular, entre a cidade e a comunidade que ali interage

cotidianamente, para além dos muros que a separa do restante da cidade. Evidencia-se a escola como espaço de cidadania, do aprendizado na diversidade, da apreensão do contexto das cidades e da construção de uma agenda mais justa e sustentável para o planejamento e a gestão das cidades.

As relações estabelecidas pela escola podem efetivamente transformar um bairro, seguindo uma abordagem que venha de baixo para cima, conforme Tonucci (2015) sugere. A visão de território a partir da escola é crucial, pois estas instituições frequentemente estendem sua influência para além de seus limites físicos, incorporando e interagindo com outros bairros. Isso reflete a ideia de que o bairro da escola não é autossuficiente. Conforme Tonucci (2015) destaca, a escola pode se tornar uma instituição comprometida, capaz de levar sua ação para fora de suas paredes, enfrentando a realidade, as pessoas, as autoridades e tomando uma posição ativa. Assim, é necessária uma escala de planejamento adaptável que abarque a complexidade dessas relações e demandas.

Iniciar esse processo a partir da escola, onde as pessoas estabelecem relações no campo do vivido com outros bairros cotidianamente, faz sentido e pode ser aplicável em outras realidades, transformando a escola em um ponto de partida fundamental para o desenvolvimento comunitário e a transformação social. Entendendo que “a democracia não pode ser ensinada, deve ser vivida”, corrobora-se com a ideia de Tonucci (2015) de que a escola deve assumir um compromisso de “criar oportunidades de participação democrática real em sua gestão por parte dos alunos de cada nível” (Tonucci, 2015, p. 131).

Hart (1993) ressalta o potencial das escolas como um terreno fértil para pesquisas voltadas à participação das crianças, sendo esse um ponto de partida crucial para o estímulo do desenvolvimento comunitário. O progresso dessas ideias está intrinsecamente ligado à gestão escolar, à autonomia concedida aos estudantes e à abertura da comunidade escolar. A forma como as escolas são administradas desempenha um papel fundamental na viabilização dessas abordagens, impactando diretamente a eficácia das iniciativas voltadas para a participação ativa das crianças e o consequente fomento ao desenvolvimento comunitário (Hart, 1993). O autor destaca que a teoria democrática sustenta a importância de os cidadãos terem a capacidade de refletir sobre e potencialmente alterar a forma de governo de seu país. No entanto, essa ideia fundamental raramente é enfatizada ou incluída nos programas

de educação escolar. Em muitos países que se identificam firmemente com valores democráticos, o ensino nas escolas limita-se, em grande parte, a narrar a história da formação do governo, sem incentivar uma compreensão crítica ou o desenvolvimento de pensamento independente (*Id.*).

As perspectivas de Hart e Morin sobre a educação revelam um panorama desafiador para a realização de uma escola ideal. Hart (1993) enfatiza a importância das escolas como partes integrais das comunidades e centros para a promoção da compreensão e experiência da participação democrática. Contudo, ele observa que, na prática, isso é raro, visto que as escolas, como primeiros instrumentos de socialização do estado, tendem a priorizar a estabilidade e a preservação de sistemas de autoridade conservadores. Essa visão está alinhada com a crítica de Morin (2015) que argumenta que a educação contemporânea falha em preparar os indivíduos para os desafios da vida. Morin aponta a incapacidade das escolas em fornecer ferramentas necessárias para enfrentar incertezas e dificuldades, além da falta de promoção do autoconhecimento e compreensão do outro.

Essencialmente, a dificuldade identificada por Hart (1993) em implementar uma educação democrática e participativa pode ser vista como um reflexo das falhas mais amplas na educação, destacadas por Morin (2015). A preservação de sistemas de autoridade conservadores em escolas limita a habilidade dos estudantes de explorar, questionar e entender a si mesmos e ao mundo ao seu redor - aspectos essenciais mencionados por Morin como faltantes na educação atual. Uma educação que falha em ensinar como viver de forma plena e integrada acaba servindo aos sistemas conservadores de autoridade. Isso evidencia uma interconexão entre as limitações estruturais e as falhas pedagógicas presentes na educação contemporânea.

O antropólogo Arno Vogel *et al.*, em 1995, destacou na escola fundamental o potencial de fornecer ferramentas essenciais para observação e análise do que ocorre no ambiente urbano. Eles apontam as escolas como os espaços mais adequados para capacitar os indivíduos a agirem efetivamente, seja junto às suas famílias, em grupos mais amplos, ou mesmo nas esferas formais de poder e tomada de decisões. Tomam a escola, portanto, como “elemento estruturante da cidade, assumindo um caráter didático comprometido, tanto com a cultura viva que embebe, como com os objetivos políticos de democratização”. Dessa forma, a política, entendida como a *polis* (cidade), voltaria ao seu lugar “através de um dos seus espaços – o do saber

elementar”, contribuindo para a criação e a consolidação de uma cultura democrática no mundo moderno (Vogel, 1995, p. 8).

Concordamos com a concepção de Vogel *et al.* (1995) sobre o reconhecimento da escola como um ambiente educativo comprometido não apenas com a transmissão de conhecimentos culturais, mas também com objetivos políticos de democratização. No entanto, é crucial contextualizar temporalmente a expressão do autor, situando-a durante o período de redemocratização brasileira recente, marcado concomitantemente pela relevância da temática da infância na agenda política mundial, ao menos em termos legislativos, e, por consequência, das instâncias destinadas a elas, como a escola. Esse contexto se destaca, especialmente, no cenário pós-Convenção de Direitos da Criança de 1990. No momento em que Vogel expressou suas ideias, a escola, enquanto construção comunitária, não enfrentava uma perseguição ideológica tão intensa quanto a observada nos dias atuais.

Ocorre que o “tecnicismo pedagógico” que imperava sobre a política educacional na época da ditadura militar brasileira não foi inteiramente superado e se apresenta hoje como um “iluminismo pedagógico” que se expressa na forma da educação bancária e rejeita “a participação popular e a gestão democrática na escola” (Gadotti, 2019, p. 37-38). Ademais, apropria-se do conhecimento a partir de “sistemas prontos” que fragmentam o saber em produto pronto para ser depositado na cabeça dos alunos, esvaziando o papel do educador. Mesmo com os avanços institucionais alcançados nas últimas décadas, assim como no campo da política urbana, a importância da Educação com sentido de formação social e política foi minimizada. O oposto disso vem ganhando força, com movimentos que negam a dimensão política da educação (uma dimensão emancipadora e crítica e não doutrinadora e autoritária) (Gadotti, 2019).

Para Gadotti (2019), o surgimento desses movimentos conservadores expressa a “a falta de espírito crítico e da reflexão que permeia escola e sociedade”. A educação atual não somente é bancária como dogmática e, quando não é capaz de argumentar, se vale da ofensa, do preconceito, do ódio e da intolerância. Essa onda conservadora é “sintoma de uma sociedade manipulada” (*Id.*, p. 40). Atualmente, o Brasil observa e sente os efeitos dessa manipulação: o contexto político brasileiro atual ainda sofre com as consequências deixadas por um governo liberal-conservador, fundamentado em negacionismo, dogmas religiosos e *fake news*. A

condição atual de retomada das pautas democráticas sugere uma reafirmação do papel da escola como um espaço de democracia e liberdade.

O entendimento desse contexto torna ainda mais necessária a retomada da escola como espaço de construção participativa de uma comunidade de aprendizagem e espaço da democracia. É preciso recordar aqui toda a expressividade que a ordem neoliberal tem exercido no Planejamento Urbano, cooptando para si a agenda urbana e impedindo a apropriação da cidade como espaço de emancipação. Nesse sentido, compreendemos que esse momento de retomadas - da democracia, da escola como espaço democrático e da cidade como obra social - implica em uma mudança paradigmática, na qual a educação é compreendida como prática da liberdade e, como defendido nesta tese, está vinculada à ideia de apropriação da temática urbana e ao aprendizado da cidade e do território, tendo a escola como centralidade desse processo.

É necessária a retomada do entendimento da escola como “Escola Cidadã”. A ideia de “Escola Cidadã” se constitui em um dos últimos sonhos de Paulo Freire para reagir à tendência doutrinadora da educação. Uma ideia que contribui para o surgimento de uma nova cidadania, organização social, conquista e defesa de direitos. Nesse contexto, a escola deve ser coerente com a liberdade, vista como um espaço vital para a convivência e para a formação em valores essenciais como a solidariedade, amorosidade e o respeito mútuo. Proporcionando um ambiente acolhedor para as crianças e promovendo a construção de sua autonomia. A Escola Cidadã se distingue por não incentivar atitudes egoístas e individualistas. Ao contrário, ela se dedica a fomentar o compartilhamento, a amizade, o sonho e a utopia, com o objetivo de formar o indivíduo desde a infância para o exercício da cidadania ativa. A Escola Cidadã é um lugar onde o ensino não se limita ao currículo acadêmico, mas se estende para formar seres humanos íntegros, empáticos e socialmente conscientes, preparados para contribuir positivamente para o mundo ao seu redor (Gadotti, 2019).

A centralidade da escola na democracia se manifesta não apenas na construção coletiva diária, mas também na valorização da individualidade e na intersecção possível entre diversas políticas. É essencial reconhecer que a educação democrática se estende além do coletivo, abraçando a singularidade de cada indivíduo e explorando as conexões entre diferentes áreas políticas e sociais. Além

disso, 'desemparedar' as crianças das escolas, ou seja, retirá-las dos limites físicos e conceituais tradicionais, implica se arriscar a realmente ouvi-las e observar o mundo ao redor por meio de suas perspectivas. Considerar as crianças como parceiras ativas no processo educativo é um passo crucial para entender e interagir com a comunidade mais ampla. Esse enfoque não apenas enriquece a experiência educacional, mas também reforça o papel da escola como um espaço vital para o cultivo e a prática dos valores democráticos, onde a aprendizagem ocorre em múltiplas dimensões e através de diversas interações.

As relações estabelecidas pela escola podem efetivamente transformar um bairro, adotando uma abordagem que venha de baixo para cima. A visão de território a partir da escola é significativa, pois, por diversos motivos, essas instituições frequentemente incorporam e interagem com outros bairros. Isso evidencia que o bairro da escola não é autossuficiente, pelo contrário, é necessária uma escala de planejamento adaptável que possa abarcar a complexidade de relações e demandas existentes. Iniciar esse processo, partindo da escola, faz sentido neste contexto e também pode ser aplicável em outras realidades. As pessoas estabelecem relações no campo do vivido, interagindo com outros bairros no dia a dia, reforçando a ideia de que a escola pode ser um ponto de partida fundamental para a transformação e o desenvolvimento comunitário.

É necessário que se investigue ativamente as possibilidades no âmbito da educação popular, especialmente no contexto da própria institucionalidade. Inspirado pelos pensamentos de teóricos progressistas como bell hooks, deve-se considerar a adaptação criativa dos espaços institucionais existentes. Isso se torna crucial ao se reconhecer que, frequentemente, os progressistas se distanciam da estrutura institucional, deixando-a suscetível à influência e ao controle do sistema convencional, evidenciado por mecanismos como apostilas padronizadas e a rigidez na curricularização. Esta abordagem não apenas restringe o alcance da educação progressiva, mas também pode perpetuar estruturas e práticas que são contrárias aos ideais de uma educação verdadeiramente emancipadora e inclusiva. Portanto, é essencial que se reivindique e transforme os espaços institucionais, integrando práticas educativas que refletem valores progressistas e que fomentam uma aprendizagem mais crítica, reflexiva e transformadora.

3.2.3 A Base Nacional Comum Curricular e a Construção do Conhecimento a Partir da Cidade

Para a prática de uma educação cidadã, é necessário um olhar crítico ao que está posto em termos de educação. Tonucci (2015) aponta as falhas das propostas educativas contemporâneas, que são menos estimulantes em comparação ao potencial do brincar livre e espontâneo das crianças. Argumenta que a educação formal frequentemente limita os alunos a um aprendizado conteudista e fragmentado, no qual perde-se a fascinação e o mistério do mundo real, substituindo a motivação do prazer pelo dever, resultando em um aprendizado superficial e desconectado da realidade (Tonucci, 2015).

No contexto brasileiro, Costa (2021) destaca a desconexão entre os conteúdos escolares e os interesses e experiências das crianças no contexto educacional, observando que a abordagem convencional muitas vezes ignora a multidimensionalidade do desenvolvimento infantil. Essa perspectiva prioriza o desenvolvimento intelectual em detrimento das dimensões emocional, social, cultural e física, separando corpo e mente, bem como emoções, e excluindo a cultura das crianças e sua sociabilidade do escopo escolar (Costa, 2021). Ambos os autores realçam a necessidade de uma educação mais holística e integrada, que valorize as experiências vividas pelas crianças e seu desenvolvimento em todas as dimensões.

Neste sentido, para olhar para uma condição prática na busca pela transformação da educação e da possibilidade do encontro entre a temática urbana e a educação, tendo a arquitetura e urbanismo como ferramenta que auxilia nesse processo, é preciso olhar para o currículo escolar. Para Gadotti (2019), “o currículo deve ser entendido como o verdadeiro espaço/território escolar: espaço do conhecimento de relações sociais e humanas, o espaço do poder, do trabalho, do cuidado, da gestão, da convivência”, não devendo se confundir com somente uma grade curricular ou lista de disciplinas (Gadotti, 2019. p. 65).

Deveria, portanto, como “território”, ser o espaço da possibilidade, revelando a trajetória-político pedagógica de cada escola e sendo inserido no projeto de vida da comunidade escolar (professores, demais funcionários, alunos/as e comunidade externa). É, ao mesmo tempo, “contexto e processo, produto e projeto de vida institucional e individual”. Ao discuti-lo, considera-se a escola que se tem e pensa-se na escola que se deseja (*Id.*, p. 65).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, e formalizada em 2017, marca um ponto significativo na educação brasileira. Esse documento, homologado pelo Ministério da Educação por meio da Resolução nº 2 de 22 de dezembro de 2017, visa estabelecer um padrão nacional unificado para o currículo escolar, buscando assegurar equidade e qualidade educacional em todo o país. A BNCC abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, enfatizando o desenvolvimento integral da criança e estruturando o currículo em áreas de conhecimento específicas, incluindo a flexibilização curricular no Ensino Médio. Além disso, destaca-se na BNCC a promoção de dez competências gerais que visam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes, priorizando uma abordagem interdisciplinar e contextualizada (Brasil, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental é estruturada da seguinte maneira (Brasil, 2018):

1. **Áreas do Conhecimento:** o currículo do Ensino Fundamental é dividido em quatro grandes áreas do conhecimento:
 - **Linguagens:** inclui Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (sendo essa última a partir do 6º ano);
 - **Matemática:** foco na matemática aplicada, promovendo o raciocínio lógico e a resolução de problemas;
 - **Ciências da Natureza:** engloba o ensino de ciências, com ênfase em Biologia, Física e Química;
 - **Ciências Humanas:** abrange História, Geografia e Ensino Religioso.
2. **Competências e Habilidades:** cada área do conhecimento possui um conjunto de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo do Ensino Fundamental. Elas são alinhadas às 10 competências gerais da BNCC e visam garantir uma formação integral.
3. **Etapas Divididas:** o Ensino Fundamental é dividido em dois segmentos:
 - **Anos Iniciais** (1º ao 5º ano): enfoque na alfabetização e no letramento, com ênfase no desenvolvimento das competências básicas de leitura, escrita e cálculo;

- **Anos Finais** (6º ao 9º ano): aprofundamento dos conhecimentos nas áreas específicas, preparando os alunos para estudos mais complexos no Ensino Médio.
4. **Interdisciplinaridade e Contextualização:** a BNCC estimula uma abordagem interdisciplinar e contextualizada, incentivando métodos de ensino que integrem diferentes áreas de conhecimento e que sejam relevantes para a realidade dos estudantes.
 5. **Desenvolvimento Socioemocional:** além do conhecimento cognitivo, a BNCC enfatiza o desenvolvimento socioemocional dos alunos, incluindo habilidades como trabalho em equipe, resolução de conflitos e empatia.
 6. **Atualização Curricular:** a BNCC propõe uma atualização e modernização dos currículos escolares, incorporando temas contemporâneos e habilidades necessárias para o século XXI.
 7. **Ensino Religioso:** no Ensino Fundamental, o Ensino Religioso é tratado como uma área do conhecimento, respeitando a diversidade cultural e religiosa do país.
 8. **Avaliação:** a BNCC também orienta sobre as práticas de avaliação, enfatizando a avaliação formativa que acompanha o desenvolvimento contínuo dos estudantes.

Em tese, essa estrutura busca garantir que os estudantes desenvolvam competências essenciais para sua formação enquanto indivíduos e cidadãos, preparando-os para os desafios da vida contemporânea e para o ensino médio.

No entanto, diversos aspectos da BNCC têm sido alvo de críticas substanciais. Camargo *et al.* (2018) apontam para a limitação na autonomia de professores e escolas devido às diretrizes nacionais específicas que podem restringir a adaptação do currículo às variadas realidades locais do Brasil. Além disso, a padronização pode inibir a criatividade e o pensamento crítico, enquanto a exclusão ou o tratamento insuficiente de temas como gênero e diversidade cultural limita o potencial da educação de ser verdadeiramente inclusiva e crítica. O foco da BNCC em competências e habilidades suscita preocupações quanto à promoção de uma visão utilitarista da educação, em detrimento da formação integral do indivíduo e do pensamento crítico e emancipatório (Duailibe *et al.*, 2018).

Filipe *et al.* (2021) expandem essas críticas, argumentando que a BNCC, embora proclame a preparação crítica dos alunos para uma sociedade justa e inclusiva, alinha-se a perspectivas neoliberais. A ênfase em competências e habilidades para a empregabilidade acaba promovendo o desenvolvimento de personalidades individualistas, resilientes e competitivas, desviando-se do objetivo de mudanças significativas no *status quo*. Essa análise identifica uma concentração da BNCC em categorias de menor complexidade, refletindo uma educação que prioriza a adaptação dos indivíduos às práticas sociais existentes, em vez de promover uma educação crítica e reflexiva que respeite a diversidade cultural, social e regional do Brasil (Filipe *et al.*, 2021).

Silva (2022) analisa as discrepâncias entre a perspectiva freiriana de autonomia e sua representação na BNCC, enfatizando como a BNCC promove uma visão limitada de autonomia, sendo mais alinhada às necessidades do mercado de trabalho do que ao empoderamento individual. Apenas quatro referências à autonomia relacionada ao mercado de trabalho são encontradas no documento, contrastando com a abordagem freiriana de autonomia como uma ferramenta libertadora para compreender e agir frente aos desafios sociais, políticos e econômicos. A BNCC é criticada por fomentar um conformismo com realidades desumanizantes, seguindo uma lógica neoliberal que prioriza a flexibilidade laboral em detrimento da transformação individual. Além disso, o texto destaca que essa abordagem utilitarista da autonomia estimula a competitividade e o individualismo, limitando o desenvolvimento crítico e o aprendizado do educando, além de se afastá-lo da educação emancipatória defendida por Paulo Freire (Silva, 2022).

Portanto, enquanto a BNCC representa um esforço para padronizar e melhorar a qualidade da educação em todo o Brasil, as críticas destacadas por Camargo *et al.* (2018), Filipe *et al.* (2021) e Silva (2022) sugerem que a descontextualização e a aplicação das diretrizes em diferentes contextos educacionais brasileiros enfrentam desafios significativos em termos de implementação e adequação à realidade educacional do país. Em resumo, as críticas à BNCC revelam uma tensão entre os objetivos de uniformização e qualidade e a necessidade de um currículo que respeite

a diversidade e promova uma educação crítica e reflexiva (Duailibe *et al.*, 2018; Filipe *et al.*, 2021).

A fim de compreender como a temática da cidade é tratada na educação básica, mais precisamente nos anos iniciais do ensino fundamental, foi realizada uma análise do conteúdo da BNCC. Com base nos objetivos desta tese, foi realizada uma busca pelos termos: CIDADE(S), URBANO(S)/A(S) e ARQUITETURA no texto da BNCC. Foram consideradas as seguintes seções: Introdução, Estrutura da BNCC e Etapa do Ensino Fundamental, já que, a experiência da ação realizada nesta pesquisa foi com crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental I. O resultado foi sistematizado no quadro disponível no Apêndice A. Um resumo da análise está disponível no quadro da

Figura 11. Como nenhum dos termos foram encontrados nas duas primeiras seções (Introdução e Estrutura da BNCC), essas colunas foram suprimidas da tabela. Já nas demais colunas, foram colocadas as áreas de conhecimento do Ensino Fundamental. Os números na primeira coluna de cada área correspondem às páginas de ocorrências dos termos dentro de cada área.

Figura 11: Análise da BNCC.

ÁREA DE LINGUAGENS		ÁREA DE MATEMÁTICA		ÁREA DE CIÊNCIAS DE NATUREZA		ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS		ÁREA DE ENSINO RELIGIOSO	
CIDADE	OCORRÊNCIAS: 142, 148	Nº DE OCORRÊNCIAS: 2	OCORRÊNCIAS: 307	Nº DE OCORRÊNCIAS: 1	OCORRÊNCIAS: 349, 351, 351, 353	Nº DE OCORRÊNCIAS: 4	OCORRÊNCIAS: 365, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 387, 389, 391, 393, 406, 412, 413, 414, 415, 422, 431	Nº DE OCORRÊNCIAS: 40	Sem ocorrência do termo na área
	O tema aparece como secundário nas etapas do 6º ao 9º ano da disciplina de língua portuguesa, tanto no Campo de Atuação de linguagem jornalística-midiática quanto no Campo de Atuação na Vida Pública, servindo como objeto de interesse para o desenvolvimento do trato com informação, opinião e participação		Utilizado como exemplo na habilidade EF06MA34, pertencente à disciplina de Matemática para estudantes do 6º ano.		É abordado em Ciências nos 7º, 8º e 9º ano, focando em condições de saúde, fontes de energia e soluções para problemas ambientais, respectivamente.		É abordada especialmente no contexto da relação cidade-campo e explorada principalmente em geografia e história, enfatizando uso de recursos naturais, diferenças culturais e sociais, e impactos do desenvolvimento urbano. Esta temática se estende desde o 3º ano do ensino fundamental, com foco na compreensão da dinâmica entre áreas urbanas e rurais, até o 9º ano, abordando temas como territorialidade, memória cultural e transformações político-sociais ligadas ao urbanismo e à gestão de espaços públicos e privados.		
	Sem ocorrência do termo na área		Sem ocorrência do termo na área		Sem ocorrência do termo na área		OCORRÊNCIAS: 363, 366, 370, 380, 387, 392, 393, 394, 395 Nº DE OCORRÊNCIAS: 13		
URBANO	Sem ocorrência do termo na área		Sem ocorrência do termo na área		Sem ocorrência do termo na área		O tema é explorado na geografia do 5º ao 9º ano, contrastando ambientes urbanos e rurais e abordando questões como escoamento de água, consumo de recursos hídricos e impactos do desenvolvimento urbano-industrial, incluindo segregação socioespacial e a importância da produção agropecuária em sociedades urbanas.		Sem ocorrência do termo na área
ARQUITETURA	Sem ocorrência do termo na área		Sem ocorrência do termo na área		Sem ocorrência do termo na área		Sem ocorrência do termo na área		OCORRÊNCIA: 451 Nº DE OCORRÊNCIAS: 1
	Sem ocorrência do termo na área		Sem ocorrência do termo na área		Sem ocorrência do termo na área		Sem ocorrência do termo na área		Na habilidade EF04ER05 do Ensino Religioso do 4º Ano, a arquitetura é estudada como uma das expressões artísticas que manifestam representações religiosas, destacando sua importância no contexto das diversas formas de arte.

Fonte: Elaboração Própria, 2024.

Na análise realizada, o termo "cidade" aparece frequentemente nos anos iniciais do ensino fundamental (3º ao 5º ano), particularmente em geografia, enfatizando a relação cidade-campo e o uso de recursos naturais. Já no ensino fundamental II, a palavra surge em disciplinas como língua portuguesa, matemática, ciências e história, com foco em questões de saúde, energia e problemas ambientais. O termo "urbano" é mais visível na geografia do ensino fundamental II, destacando questões de planejamento e segregação socioespacial. Já o termo "Arquitetura" tem uma única menção no 4º ano, no ensino religioso, relacionada a representações religiosas na arte.

Dentro da BNCC, os termos "cidade" e "urbano" têm presença, especialmente em geografia, evidenciando a distinção rural-urbana. No entanto, o enfoque é principalmente teórico, tratando a cidade mais como cenário do que como prática vivencial ou proposta concreta de engajamento e análise crítica. A participação social ligada à urbanidade é tocada brevemente no 5º ano, mas de maneira superficial. A arquitetura, apesar de sua relevância para o entendimento do urbano, não é conectada de maneira significativa com o estudo das cidades ou do urbanismo. Perdendo-se, assim, a chance de explorar essa rica intersecção para o desenvolvimento de habilidades críticas e práticas. A cidade, como eixo de aprendizado prático e crítico, é subutilizada, apontando para uma lacuna entre o potencial educacional e a abordagem atual. Isso evidencia a necessidade de um currículo que respeite a diversidade, como aponta a crítica apresentada no início deste item.

Dessa maneira, é abordada a ideia da cidade como uma prática cognoscível. Embora os temas da cidade e do urbano sejam abordados de maneira superficial e genérica no currículo da educação básica, a presença desses temas, aliada a competências e habilidades definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), permite essa abordagem. No âmbito municipal e no contexto específico de cada escola, professores e professoras têm a liberdade de propor uma abordagem mais aprofundada e contextualizada desses temas. Nesse sentido, a arquitetura e o urbanismo emergem como aliados cruciais, atuando como ferramentas para uma compreensão mais profunda e integrada da realidade urbana. Portanto, ao valorizarmos esse conhecimento dentro do contexto educacional, abrimos caminhos para uma aprendizagem mais significativa e transformadora.

Por isso, acredita-se na comunicação e na relação dialógica para transformar os espaços educacionais e criar comunidades de aprendizagem, como apontado por hooks (2021). Paulo Freire, um renomado educador, sublinha a importância do diálogo na educação, afirmando que ele "começa na busca do conteúdo programático" (Freire, 1987, p. 47). Para ele, o conteúdo programático não deve ser visto como uma imposição, mas sim como uma "revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo" (*Id.*). Essa perspectiva ressalta a importância da interação entre educandos e educadores, ambos mediatizados pelo mundo ao seu redor, pela cidade e pelo território.

3.3 Arquitetura como Ferramenta de Transformação no Contexto da Educação Básica

3.3.1 Arquitetura e Urbanismo: O Papel Social da Profissão e do Ensino

Ao considerar a arquitetura e o urbanismo não apenas como disciplinas técnicas, mas também como meios para a educação cidadã, abre-se a possibilidade de retomar uma orientação mais engajada em relação à agenda urbana e ao direito à cidade. Isso implica uma participação ativa dos indivíduos na construção e no entendimento de seus ambientes urbanos, fortalecendo a relação entre os cidadãos e o espaço que ocupam. Portanto, a integração da arquitetura e do urbanismo na educação é um passo crucial para capacitar as pessoas a compreenderem e influenciarem positivamente o desenvolvimento de suas cidades, promovendo a inclusão e democracia nos espaços.

Como vimos, a análise de Jacobs (2011) revela uma crítica contundente ao estigma perpetuado pelos planejadores urbanos ortodoxos. Segundo a autora, existe uma tendência de julgamento e marginalização das populações em nome da execução de projetos urbanos grandiosos, muitas vezes justificados por uma suposta melhoria de vida. Contudo, tais intervenções podem ignorar a essência e a realidade dos indivíduos afetados, desconsiderando a complexidade e a diversidade das vidas urbanas. A autora também aponta para uma reflexão sobre a responsabilidade social inerente às profissões envolvidas no planejamento urbano, enfatizando a necessidade de considerar a função social e o impacto real de suas ações nas comunidades.

Apesar de essa crítica se estender para além do campo específico da arquitetura e do urbanismo, uma vez que o planejamento urbano não é uma prática exclusiva desses profissionais, mas envolve uma gama mais ampla de atores e pensadores, é necessário repensar o papel e a ética profissional dos/as arquitetos/as e urbanistas no exercício da sua profissão, bem como nos seus pontos críticos, desafios e possibilidades.

A postura moralista de algumas abordagens de planejamento, que impõem visões utópicas e restritivas sobre como as pessoas devem utilizar seu tempo livre, ignorando a realidade e as necessidades individuais, é condenada por Jacobs (2011) desde o início dos anos 60. Ela defende uma arquitetura mais alinhada às necessidades reais das pessoas, desafiando a visão de que tais práticas sejam excepcionais ou secundárias:

Planejadores, arquitetos do desenho urbano e aqueles que os seguem em suas crenças não desprezam conscientemente a importância de conhecer o funcionamento das coisas. Ao contrário, esforçaram-se muito para aprender o que os santos e os sábios do urbanismo moderno ortodoxo disseram a respeito de como as cidades deveriam funcionar e o que deveria ser bom para o povo e os negócios dentro delas. Eles se aferram a isso com tal devoção, que, quando uma realidade contraditória se interpõe, ameaçando destruir o aprendizado adquirido a duras penas, eles colocam a realidade de lado (Jacobs, 2011, p. 17).

A questão do automóvel na cidade, um dos maiores objetos de intervenção no contexto do projeto urbano, é considerada por Jacobs (2011), já naquela época, como menos uma causa e mais um sintoma da incompetência no planejamento urbano. A autora sugere que a ênfase excessiva nas “necessidades dos automóveis” em detrimento das necessidades mais complexas das cidades e de seus habitantes é um reflexo dessa incompetência. Desafia, portanto, a noção predominante entre urbanistas e projetistas de uma visão reducionista para solucionar problemas urbanos complexos.

Tavolari (2019, p. 22), ao analisar a influência da obra de Jacobs, aborda o alcance da obra “*The Death and Life of Great American Cities*”, traduzida para o português como “Morte e Vida das Grandes Cidades”, no cenário político brasileiro, especialmente no início dos anos 2000. A autora observa como o livro de Jacobs se tornou uma base para diversas interpretações e posicionamentos políticos, muitas

vezes contraditórios, sendo cooptado tanto pela agenda liberal, quanto pela progressista. Segundo Tavorari, essa multiplicidade de interpretações e a permanência de contradições no discurso sobre urbanismo demonstram a necessidade de uma análise mais crítica e aprofundada das concepções de cidade e das práticas urbanísticas.

Essa análise leva à reflexão sobre o uso da crítica no contexto prático do planejamento urbano, indagando até que ponto as críticas são efetivamente incorporadas na prática profissional ou se são utilizadas de maneira seletiva e conveniente. Além disso, reflete sobre a necessidade de avançar além do tecnicismo e abraçar uma compreensão mais ampla e multifacetada das dinâmicas urbanas, que considere não apenas aspectos técnicos, mas também humanos e sociais. Destaca-se, portanto, a importância de não apenas acumular conhecimento crítico, como também de aplicá-lo de maneira construtiva e responsável na transformação das cidades, uma vez que “são necessárias uma teoria e uma crítica que nos impulsionem para a ação, o compromisso e a vida ativa” (Montaner, 2023, p. 305).

A reflexão sobre as práticas convencionais de planejamento e arquitetura é crucial no contexto contemporâneo, no qual soluções modernistas e monumentais ainda prevalecem, comprometendo o exercício da crítica. Montaner (2023) afirma que é “vital revisar os conhecimentos de arquitetura para renomeá-los e reconceituá-los como ferramentas úteis para imaginar o futuro” (Montaner, 2023, p. 7). O futuro exige olhar para questões pertinentes no agora. Para isso, é necessário que “conceitos androcêntricos, militaristas e racistas” caiam em desuso, assim como a exaltação do arquiteto como herói e detentor de todo o saber, que tem a arquitetura como algo eterno e desconectado da natureza. Essa visão, assim como a ênfase excessiva na estética (forma) e na abordagem puramente profissional, baseada em uma suposta neutralidade, não atendem às demandas contemporâneas. Uma abordagem de arquitetura que se isola, focando apenas em seus próprios princípios e ignorando o contexto mais amplo, torna-se desgastada e desacreditada (*Id.*).

No contexto atual de renovação, é essencial adotar uma abordagem mais pragmática do que teórica, aproveitando os esforços de gerações passadas e revisando alternativas antes ofuscadas pelo capitalismo. Montaner (2023) ressalta a importância de manter uma crítica às interpretações errôneas do pragmatismo que negligenciam a importância da teoria, da história, da crítica, da planificação urbana e

da legislação em detrimento da liberdade individual. Rejeita-se, portanto, a ideia de que a arquitetura seja independente das relações, das culturas e das condições ambientais e materiais. A chave é incorporar a coletividade e a cooperação, pautados na pluridisciplinaridade dos modos de trabalho (*Id.*).

No contexto capitalista, a função do/a arquiteto/a tornou-se mais “ambígua e ambivalente” (Montaner; Muxí, 2011, p. 38). Isso porque, na contemporaneidade e já há algumas décadas, não somente cede a uma perspectiva egóica ancorada nos preceitos modernistas e ortodoxos, como também atende à agenda hegemônica neoliberal, especialmente no que diz respeito à prática urbana. Para Montaner e Muxí, essa tendência de servir a ordem dominante anula a possibilidade de desenvolver uma cultura e uma prática profissional crítica. Pois, “se o faz no contexto da sociedade neoliberal, arrisca-se a ficar sem sua fonte de trabalho” (*Id.*). Dessa forma, há na prática profissional um viés que se tornou “incompatível com o exercício da crítica” (*Id.*). Ou seja, a própria inserção da área no mercado de trabalho formal tradicionalmente colabora na manutenção de um *status quo* da profissão, apagando a função social da mesma e influenciando no ensino e na produção de conhecimento da área, muitas vezes mais associada ao tecnicismo e a um conhecimento fragmentado.

É imperativo adotar abordagens mais inclusivas e multidisciplinares que valorizem a sustentabilidade, o meio ambiente e a realidade das periferias urbanas desde o ensino sobre a Arquitetura e o Urbanismo. Essa mudança necessária vai além e implica em uma reavaliação do próprio ensino. Name e Mossab (2020) discutem a influência da “colonialidade do saber” na educação em Arquitetura e Urbanismo, criticando a predominância de uma visão ocidental liberal e a consequente naturalização de relações coloniais, imperiais e patriarcais. Mais que isso, como consequência das relações de dominação estabelecidas desde o avanço europeu e que reverberam até hoje, o campo de conhecimento aqui tratado naturaliza a sociedade liberal ocidental como “a mais avançada e normal” e, conseqüentemente, também naturaliza relações coloniais, imperiais e patriarcais de poder entre lugares, grupos sociais e corpos” (*Id.*, p. 16).

Dessa forma, a mesma lógica de dominação também se estabelece no que diz respeito ao ensino de Arquitetura e Urbanismo e em sua própria dinâmica de organização. Ao desvalorizar a perspectiva da diferença no território, povos, culturas,

histórias e temas transversais como gênero, classe e raça, ao que parece, o ensino de arquitetura e urbanismo, no contexto brasileiro “acredita nas supostas universalidade e neutralidade da modernidade ocidental, e largamente ignora discussões sobre direitos humanos e dos territórios” (Name; Mossab, 2020, p. 16). Praticamente perpetua-se a ideia de que existe um saber dominante:

Dito mais enfaticamente: as faculdades de arquitetura e urbanismo tendem a um exercício de poder que toma o alunado como o Outro a quem se deve ensinar, fazer evoluir e progredir passivamente, convertendo alunas e alunos ainda “primitivos/as” em “avançados/as” arquitetos/as e urbanistas porque possivelmente “geniais” (Name; Mossab, 2020, p.16).

Corroborar-se com a perspectiva de Montaner (2023) de que a reavaliação criteriosa da história da arquitetura é fundamental, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento e valorização de elementos historicamente negligenciados ou omitidos. Isso envolve a apreciação e valorização das contribuições significativas das mulheres na arquitetura e no urbanismo, assim como um reconhecimento apropriado das culturas que foram dominadas e silenciadas durante os períodos coloniais. Nesse contexto, é imprescindível a valorização da vida e da natureza como elementos centrais na arquitetura, especialmente no contexto das questões climáticas atuais. É necessária e enriquecedora a busca por novas formas de expressão na linguagem arquitetônica que efetivamente integrem amplas perspectivas sociais e ecológicas, na construção de um novo caminho para a área (Montaner, 2023, p. 9).

Montaner e Muxi (2011) afirmam que a crise na profissão de arquitetura é uma consequência do descompasso entre a cultura, formação do arquiteto e as demandas da sociedade neoliberal. Isso também é observado em relação à contradição atual entre um modelo universitário, tradicionalmente elitista, e o processo de democratização do acesso à universidade, o que se intensifica nos cursos de arquitetura. Os arquitetos são formados sob a falsa premissa de pertencerem a um grupo de elite, servindo principalmente aos setores mais favorecidos da sociedade e mantendo uma relação assistencialista e superior com os demais. As opiniões sobre o papel do arquiteto tendem a se polarizar entre aqueles que se alinham ao *status quo* e aos interesses de clientes poderosos e aqueles que buscam colaborar para a melhoria da vida das pessoas (*Ibid.*). Superar as coordenadas da ordem dominante é essencial para o exercício da função social da profissão e para poder realizar um

trabalho “autenticamente culto e crítico, multidisciplinar e coletivo que participe de projetos sociais e de cooperação” (Montaner; Muxi, 2011, p. 38).

A Resolução CNE/CES nº 2/2010, revisada pela Resolução CNE/CES nº1 de 2021, apresenta a estrutura robusta para a formação em Arquitetura e Urbanismo, destacando-se por seu enfoque multidisciplinar e pela integração entre teoria e prática. A ênfase na formação generalista e reflexiva, no incentivo à pesquisa e na inovação, são aspectos que visam alinhar o currículo às necessidades contemporâneas e às expectativas para uma prática profissional responsável e consciente (Brasil, 2010; Brasil, 2021).

Para promover uma abordagem verdadeiramente multidisciplinar, seria benéfico integrar o currículo de Arquitetura e Urbanismo com outras disciplinas, como Engenharia, Design, Tecnologia e Ciências Sociais. Projetos comunitários e de extensão também poderiam ser incentivados, aproximando os estudantes das realidades e necessidades da comunidade, proporcionando uma experiência educacional rica e contextualizada. Além disso, parcerias com escolas e outras organizações poderiam abrir caminhos para projetos colaborativos e interdisciplinares, enriquecendo a educação em arquitetura e contribuindo para a educação em geral. Embora a sustentabilidade e a responsabilidade social sejam mencionadas, esses conceitos poderiam ser ainda mais integrados ao currículo, preparando os estudantes para enfrentar desafios prementes, como as mudanças climáticas e as desigualdades sociais.

A Arquitetura e o Urbanismo têm um papel crucial na formação de sociedades mais sustentáveis e justas. Com isso, a educação nesse campo deve refletir e reforçar essa responsabilidade. Aprofundar a interdisciplinaridade, a integração com o campo da educação e a ênfase em sustentabilidade e responsabilidade social são caminhos que poderiam não apenas enriquecer essa formação, mas também preparar profissionais aptos a contribuírem significativamente para a sociedade e para os desafios do século XXI.

Para abordar a necessidade de uma mudança paradigmática na Arquitetura e no Urbanismo, Montaner (2023) salienta a importância de uma educação que valorize os saberes locais e promova uma aprendizagem integradora, utilizando a cidade como um laboratório vivo repleto de símbolos, culturas e histórias. Essa abordagem destaca a relevância de uma interação constante entre teoria e prática na arquitetura,

enfatizando a diversidade e a valorização das comunidades locais para uma comunicação eficaz dos valores arquitetônicos à sociedade. Montaner argumenta que uma teoria arquitetônica verdadeira deve ser fundamentada em um conhecimento histórico profundo e enriquecido pela experiência prática, servindo como uma ferramenta para a ação e, conseqüentemente, para a transformação da realidade.

Do ponto de vista institucional, pode-se dizer que há avanços no sentido de fomentar a práxis no ensino superior, associando teoria e prática, através da extensão universitária. O Art. 207 da CF de 1988 atribui às universidades “autonomia didático científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”, e determina o “princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2016). Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei 9394/96), em seu Art. 43, atesta que a educação superior tem por finalidade, entre outras, “promover a extensão, aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (Brasil, 1996). Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor (Lei nº 13.005/2014), em sua Meta 12.7, determina que se assegure “no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014).

Já a Resolução CNE/CES Nº 7/2018 determina as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regula o disposto na meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o PNE 2014-2024 (Brasil, 2018b). Essa resolução regulamenta (art.4º) que as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos e serem obrigatoriamente presenciais (art.9º) (*Id.*). De acordo com a mesma resolução, são consideradas atividades de extensão (art.7º) as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante. Além disso, estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior, entre outras: “a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade”, “a formação cidadã dos estudantes”, e “a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas” (*Ibid.*).

É notável a existência de um avanço institucional nas normativas relativas ao ensino superior, particularmente no que tange ao reconhecimento da extensão como um eixo fundamental no processo formativo dos estudantes. Contudo, identifica-se um novo desafio para os avanços institucionais relacionados à política urbana em implementar na prática o que é previsto por lei. Além do desafio de modificar os planos político-pedagógicos e as estruturas dos cursos para que não apenas incorporem a extensão de forma curricular, mas também valorizem seu impacto cultural e educacional, é fundamental considerar a extensão no contexto de uma educação libertadora e não bancária (Santos, *et al.*, p. 1290). Baseando-se nas ideias de Paulo Freire (1985), ressalta-se a importância da relação dialógica do conhecimento no contexto humano, o qual é intrinsecamente um mundo de comunicação. Nesse sentido, na prática da extensão universitária, enfatiza-se a necessidade de valorizar o contexto dos sujeitos e a "co-participação de outros sujeitos" no processo de pensar coletivo, destacando a relevância de uma abordagem mais inclusiva e colaborativa no ensino superior (Freire, 1985, p. 45).

No contexto das crises e dificuldades atuais, ressoa a esperança no sentido freiriano, conforme descrito por Paulo Freire (1999, p. 11), que enfatiza o esperançar como uma prática ativa para se tornar concretude histórica. Montaner (2023) conecta essa esperança a uma abordagem pragmática que se caracteriza pela habilidade de se desfazer de preconceitos antigos e aprender, com um espírito construtivo, diretamente com a realidade, a prática, as experiências vividas, os resultados obtidos e com os erros cometidos.

O medo e o pessimismo podem ser mortais para uma área que tem na práxis a transformação dos espaços e o planejamento do futuro. Corrobora-se com Montaner sobre a necessidade da superação da era de teorias únicas e dominantes, e de aprender a observar e transformar a realidade de forma paciente, crítica, coletiva e criativa, desenvolvendo marcos teóricos comuns que reflitam essas experiências diversificadas e aprendizados mútuos. Com isso, conta-se com a utopia no presente que possibilita caminhar rumo a futuros melhores e imagináveis. Dessa forma, defende-se um pragmatismo culto e reflexivo que avalia os impactos das teorias e ideologias e promove uma nova relação entre pensamento e ação, superando dualismos por meio de experiências coletivas e transformadoras (Montaner, 2023).

Nesse processo de transformação, destaca-se a necessidade de forjar novos caminhos para reinventar o conhecimento em arquitetura e urbanismo na América Latina. Valendo-se inclusive da potencialidade observada no aumento dos programas educativos alternativos e cooperativos nas universidades latino-americanas, em contraste com a Europa, que, segundo Montaner (2023), tem se preservado mais conservadora e burocrática. Isso envolve um olhar atento para o próprio território e para os saberes, culturas e memórias dos povos originários e tradicionais (*Id.*). Sublinha-se que a arquitetura e o urbanismo, como ciências sociais aplicadas, devem estabelecer um diálogo contínuo com a sociedade, fazendo desse diálogo um eixo estruturante na práxis associada à teoria. Tal abordagem apresenta possibilidades de intervenção no contexto latino-americano e desempenha um papel crucial na valorização e construção do conhecimento arquitetônico e urbanístico, principalmente a partir das cidades e culturas locais.

3.3.2 Arquitetura como ferramenta Transdisciplinar - Formas de ler o mundo e o grupo Periférico

Rios (2012, p. 4) enfatiza que não é possível aprender sobre as cidades, os espaços, a ocupação urbana, a arquitetura e o urbanismo limitando-se apenas à sala de aula e a teorias. É necessário buscar no espaço urbano, visto como um conjunto de símbolos, culturas e histórias, um espaço para aprendizado mútuo, explorando sua "potencialidade para o campo pedagógico" e avançando para a construção de um aprendizado integrador que abarque diversos saberes. Permanecendo somente preso ao campo da teoria, o ensino de arquitetura corre o risco de permanecer fechado ao seu mundo elitizado, abstraindo a realidade social e política.

Para Montaner (2023), "É possível superar este risco recuperando o compromisso da universidade pública com a elaboração de interpretações e propostas críticas em relação à sociedade, com projetos enraizados na realidade social e urbana, na práxis" (Montaner, 2023, p. 299). É necessária, por meio de uma mudança paradigmática no âmbito da arquitetura, "a construção de um novo marco dialético entre teoria e prática" (*Id.*). Isso inclui a multiplicidade de áreas e a conexão

de conhecimentos diversos, com projetos e ações multidisciplinares que incorporem a complexidade dos problemas e das soluções cotidianas do contexto da cidade.

Evidencia-se, portanto, o caráter transdisciplinar que a arquitetura possui: segundo Campomori (2004), uma das áreas que “mais permite a efetiva incorporação e utilização desse conceito”. O autor aborda a transdisciplinaridade na arquitetura como uma necessidade emergente e fundamental, dada a natureza intrinsecamente interconectada desse campo. Observa-se que o ensino de arquitetura tradicionalmente se situa na interseção de várias disciplinas, não sendo uma disciplina isolada. Essa característica implica uma abordagem que transcende a simples cooperação entre diferentes campos de estudo (multidisciplinaridade) ou a integração de conceitos de várias disciplinas (interdisciplinaridade), apontando para a transdisciplinaridade como um meio de superar a fragmentação do conhecimento (Campomori, 2004).

No entanto, vale lembrar que a verdadeira transdisciplinaridade não se resume a compartilhar um objeto de estudo entre diferentes disciplinas, mas requer uma interação dinâmica e criativa que gera novas realidades e conhecimentos. Loeb e Lima (2021) também destacam a importância da transdisciplinaridade no campo do desenho urbano, em particular na formação de arquitetos e urbanistas. Eles argumentam que, para transformar efetivamente áreas de grande vulnerabilidade, é essencial cruzar as fronteiras das disciplinas tradicionais, integrando recursos e habilidades diversas. Essa abordagem ampla deve incorporar conhecimentos culturais e focar em questões de gênero e infância. Os autores também enfatizam a necessidade de reconhecer e integrar o conhecimento acumulado sobre intervenções em territórios precários nas agendas educacionais.

O desafio para a efetiva implementação da transdisciplinaridade no ensino de arquitetura está nas estruturas institucionais das universidades (Campomori, 2004). Departamentos e faculdades, muitas vezes, representam barreiras físicas e simbólicas à integração do conhecimento. Apesar dos esforços para a interdisciplinaridade, essas estruturas tendem a perpetuar a divisão do conhecimento em campos isolados. O autor argumenta que uma mudança estrutural é necessária para que a arquitetura e o urbanismo sejam capazes de responder à complexidade da realidade contemporânea de maneira holística e significativa (*Id.*).

A necessidade de evolução no conhecimento acadêmico é ressaltada por Loeb e Lima (2021), que sugerem uma utilização mais exploratória das ferramentas de projeto em arquitetura e urbanismo. Tal abordagem visa não apenas a criação de projetos, mas também o desenvolvimento de capacidades locais e a formação de projetistas dentro das próprias comunidades. Eles exploram a ideia de gerar oportunidades de trabalho em territórios vulneráveis e enfatizam a importância de envolver crianças, jovens e comunidades inteiras em programas que interliguem educação e carreira (Loeb; Lima, 2021). É necessário repensar a noção de desenvolvimento, incluindo o urbano, criticando a ideia de desenvolvimento como sinônimo de crescimento contínuo, propondo alternativas sistêmicas que promovam avanços sociais que compreendam a complexidade do ambiente.

A transdisciplinaridade na arquitetura é um processo fundamental para superar a fragmentação do conhecimento e para alcançar uma compreensão mais integrada e abrangente dos desafios contemporâneos (Campomori, 2004). Essa perspectiva é essencial para a formação de profissionais capazes de interagir efetivamente com as complexidades do mundo real, transcendendo as limitações impostas pelas estruturas disciplinares tradicionais.

A cidade, como elemento cotidiano, como espaço onde ocorre a reprodução social, abarca potencialidades e desafios, integra o modo de vida das pessoas que a habitam e traduz em sua organização territorial as desigualdades sociais. Isso remete ao poder que as cidades, enquanto reunião de símbolos, têm na construção de uma sociedade e vice-versa. Parte-se da premissa da educação freiriana de que “educar é um ato político” (Freire, 1991). Considera-se ainda a dimensão política da arquitetura (e do urbanismo), corroborando as ideias de Montaner e Muxi (2012): “organizar a vida na cidade é fazer política” (Montaner; Muxi, 2011, p. 113). É nesse contexto que se associa a educação, a Arquitetura e o Urbanismo como ferramentas de transformação cotidiana e ação política que as experiências aqui relatadas foram desenvolvidas, a partir do potencial transformador da extensão universitária como meio para a construção do conhecimento e da participação.

Tomando a educação e a arquitetura (e o urbanismo) como práticas políticas (Cf. Freire 1989; Montaner; Muxi, 2011), a luta contra o analfabetismo urbanístico, a busca pela emancipação social e o direito à cidade são centrais nessa visão, entendendo a cidade como um território educativo e a materialidade do espaço como

pedagógica. Lembrando que, ao contrário de erudição, o conhecimento consiste em uma “contínua dialética entre as certezas e os valores da teoria e os tanteios e as constatações da prática” (Montaner, 2023 p. 300).

Nesse sentido, Dagnino (2019) apresenta a "adequação sociotécnica" como uma abordagem contra-hegemônica, propondo uma nova maneira de pensar sobre ciência, tecnologia e educação. Essa perspectiva valoriza os saberes diversos na busca por uma educação emancipadora, reconfigurando a construção social para priorizar a pluralidade e o controle democrático nas instituições de produção do conhecimento. Ademais, corrobora a ideia de conhecimento que Montaner (2023) incentiva para a área da arquitetura, com “o aprendizado da realidade, a criação e a ação, e sua incorporação à pesquisa e à teoria; é o contínuo ir e vir da práxis à teoria”, de forma que a partir da práxis e “à medida que se aplicam e comprovam, esses objetivos e métodos são revistos e evoluem” e se constituem em um novo salto do conhecimento (Montaner, 2023, p. 300).

É isso que o Periférico vem tentando construir como conhecimento, a partir da práxis de uma assessoria sociotécnica que tem, na realidade, a possibilidade de construir conhecimento por meio de uma teoria crítica, engajada e aplicada. O grupo considera o conceito de adequação sociotécnica, no qual os sujeitos do conhecimento científico compartilham seus códigos técnicos com os sujeitos sociais organizados, um verdadeiro “interacionismo pedagógico e sociotécnico” (Andrade *et al.*, 2019a). No âmbito sociotécnico, o arquiteto e urbanista parte inicialmente da análise do contexto físico e social com envolvimento dos estudantes. Isso ocorre por meio da identificação na cidade de certos elementos físicos que se inter-relacionam com padrões de acontecimentos, que se repetem, dispostos em uma variedade de combinações (Alexander *et. al.*, 2013; Andrade, 2014).

A metodologia aplicada no processo projetual para o urbanismo participativo é direcionada para que as pessoas do lugar se reconheçam como pertencentes ao local e para que os técnicos compreendam a realidade do lugar tal como a comunidade. Considerando a adequação sociotécnica, a proposta do grupo Periférico é resgatar contribuições do urbanismo de tradições orgânicas e participativas, baseado na auto-organização de baixo para cima (*botton up*), nas políticas de moradia popular e transportes públicos, edifícios públicos pensados para o aprendizado sociocognitivo, espaços ecológicos para o desenho urbano sensível à água e o eco saneamento,

além de espaços de circulação estruturados nas relações intersubjetivas (Andrade *et al.*, 2018).

O processo de projeto é construído partindo das demandas e vocações levantadas e da análise do problema que inclui a identidade local, os saberes existentes e os padrões espaciais e de acontecimentos, de acordo com as dimensões da sustentabilidade (social, cultural e emocional, econômica e ambiental). A metodologia de análise das dimensões da sustentabilidade utilizada, desenvolvida por Andrade e Lemos (2015) e incorporada no processo, compreende as quatro dimensões da sustentabilidade urbana com princípios, critérios e indicadores subdivididos em: ambiental (infraestrutura verde e conforto ambiental), social (urbanidade e mobilidade), econômica (adensamento e dinâmica urbana) e cultural e afetiva (legibilidade, identificabilidade, afetividade) (Andrade; Lemos, 2015). Após a análise, sistematizam-se os padrões na forma de “códigos geradores” de soluções para o processo de desenvolvimento dos projetos baseados em Alexander *et al.* (2023) e nos padrões dos ecossistemas urbanos de Andrade (2014).

O Grupo Periférico fundamenta sua abordagem nos quatro eixos de transformação propostos por Montaner e Muxí (2013): igualdade, diversidade, participação e sustentabilidade. Além disso, utiliza os conceitos de “padrões” de Alexander *et al.* (1977) e de “padrões de ecossistemas urbanos” (Andrade, 2014) para estabelecer uma linguagem comum com as comunidades e aumentar a participação delas no desenvolvimento dos projetos (Andrade *et al.*, 2019a). Em resumo, a abordagem do “Grupo de Pesquisa Periférico, trabalhos emergentes” representa um modelo solidário e sensível de urbanismo participativo, que busca harmonizar as necessidades e visões das comunidades locais com práticas sustentáveis e inclusivas de planejamento urbano.

Dessa forma, esta pesquisa tenta, a partir do contato com a metodologia do Grupo Periférico, responder aos anseios por uma arquitetura (e urbanismo) que, junto à ideia de uma educação verdadeira, libertadora e engajada, consiga decodificar o mundo a partir da escola, incluindo as crianças no debate, na construção do aprendizado com/na e sobre as cidades, e nos processos de projetos, criando novos códigos a partir delas e com elas. Esses aspectos serão mais detalhadamente no próximo capítulo.

Entende-se que o território, como prática política, se manifesta no espaço social e, de maneira particular, como território educativo. Ele se configura a partir do espaço escolar, colocando as infâncias no centro da construção, como chave para pensar e repensar o espaço construído e a forma de construí-lo. As escolas emergem como laboratórios vivos para a prática da cidadania, onde as interações sociais ricas e a participação das crianças moldam as comunidades de maneira inclusiva e sustentável.

* * *

Partindo da análise crítica ao planejamento urbano e da função social inerente à profissão de arquitetos/as e urbanistas, torna-se evidente que a dinâmica atual, muitas vezes tecnocrática e opressora, tem servido mais para perpetuar agendas hegemônicas do que para responder as necessidades reais das populações urbanas. Essa lógica dominante ignora o fato de que os técnicos, embora detentores de um saber especializado, não são os únicos possuidores do conhecimento sobre as cidades.

Este capítulo buscou apresentar caminhos para combater o analfabetismo urbanístico, um fenômeno preocupantemente comum em contextos em que avanços institucionais se descolam da compreensão e participação social. Em continuidade ao discurso teórico-filosófico do capítulo anterior, este segmento busca aprofundar o entendimento da cidade enquanto espaço cognoscente dentro de uma educação libertadora. Essa perspectiva reconhece que a leitura do mundo é um precursor vital da leitura da palavra, e que ambos os processos são complementares, entrelaçados por uma abordagem integrada do conhecimento.

A cidade, conforme apontado, deve ser entendida não apenas como um conjunto de estruturas físicas, mas como um espaço rico em práticas cognitivas. A construção da participação infantil, por exemplo, deve ser orientada pelo diálogo contínuo com o espaço urbano, incentivando a comunicação e a construção comunitária. Com isso, o capítulo atual expande essa visão ao enfatizar o potencial do espaço urbano como um território educativo, tendo a escola como eixo central e explorando dimensões de tempo, escala e conexões.

Neste contexto, a arquitetura é reconhecida não apenas como uma prática construtiva, mas como uma ferramenta pedagógica vital. Inspirando-se nos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscou-se compreender como os espaços urbanos podem ser moldados e interpretados de forma a promover aprendizagens significativas. Além disso, olhando para além dos paradigmas convencionais, são exploradas outras formas de se pensar e fazer, como as práticas adotadas pelo Grupo Periférico, que oferecem novas perspectivas e possibilidades.

Dessa forma, a partir da ideia de Cidade como Prática Cognoscente e da construção da Participação na Infância, incorpora-se, como eixos condutores da busca por uma Pedagogia Urbana, a ideia da Escola como Centralidade na discussão dos espaços e nas pautas de análise e construção urbana; da Cidade como Laboratório para o entendimento dela própria e da ação política; e da Arquitetura como ferramenta que articula esses dois últimos eixos. Tudo isso ancorado em um desenvolvimento que, ao considerar as relações de escala, se propõe a experimentar a pedagogia da cidade com todas as suas nuances e diferenças e, finalmente, combater o analfabetismo urbanístico, a partir de uma literacia urbana. O desdobramento desse raciocínio é apresentado em formato de diagrama, que pode ser observado na Figura 12.

Assim, o capítulo se dedica à busca por uma Pedagogia da Cidade, uma abordagem que transcende a mera transmissão de conteúdos para abraçar a cidade como um território de aprendizagem. Trata-se de contribuir para se construir uma Pedagogia Urbana que reconhece e valoriza as múltiplas dimensões da vida urbana e busca integrar essas dimensões no processo educativo, tornando a cidade não apenas um contexto, mas um conteúdo, um espaço de aprendizagem vivo e dinâmico.

Ao concluir este capítulo, reforça-se o potencial transformador do planejamento urbano quando a escola é reconhecida como um pilar central no contexto do espaço urbano, considerado não apenas como um conjunto de estruturas físicas, mas como um espaço social rico e dinâmico. Essa perspectiva enfatiza que a verdadeira mudança nas cidades exige uma reavaliação profunda do papel da educação e das instituições educativas no desenvolvimento urbano. A inclusão da infância no processo de planejamento surge como uma alternativa promissora para responder aos complexos desafios urbanos, reconhecendo que as crianças, com suas

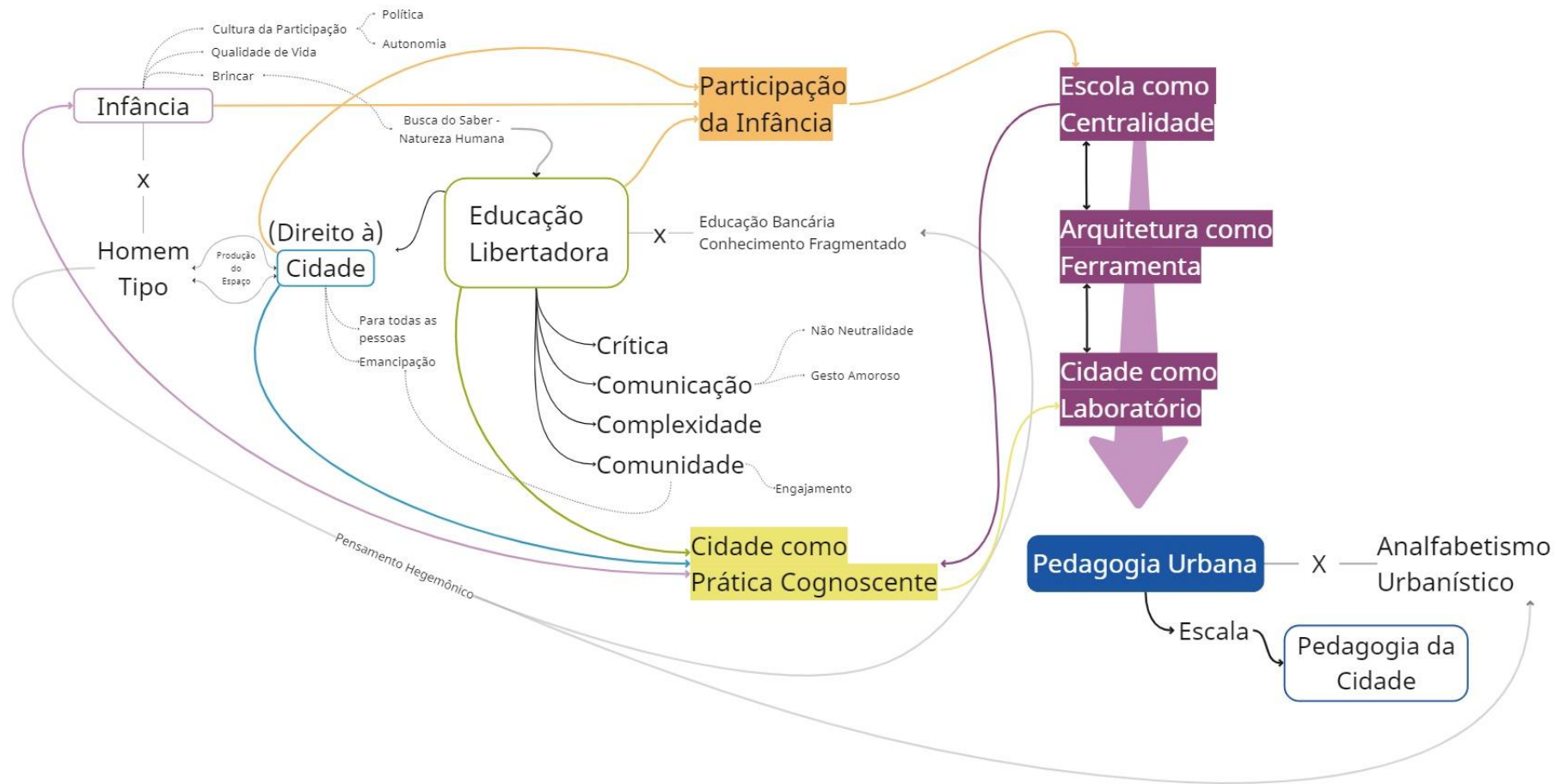
experiências únicas e perspectivas, podem contribuir significativamente para a criação de espaços urbanos mais inclusivos e humanizados.

Ao reconhecer a escola não apenas como um local de aprendizado formal, mas como um espaço vital de interações sociais, aprendizado coletivo e prática da cidadania, promove-se a construção de comunidades mais justas e inclusivas. A escola transcende sua função tradicional, transformando-se em um polo aglutinador de experiências e saberes, fundamental para a tessitura de uma sociedade mais coesa e sustentável. Assim, ao reimaginar a escola como um núcleo central no tecido urbano, abre-se novos caminhos para um planejamento urbano enraizado na realidade local, sensível às necessidades da comunidade e comprometido com a justiça social e a sustentabilidade.

Esse enfoque representa um passo significativo na jornada para criar cidades que não apenas atendam às necessidades de todos os cidadãos, mas que também sejam lugares de aprendizado, crescimento e transformação coletiva. As dimensões de tempo, escala e conexões, exploradas a partir da centralidade da escola, oferecem um arcabouço robusto para a reflexão sobre como os espaços urbanos podem ser moldados e interpretados de maneira a promover aprendizagens significativas e engajamento cidadão.

Portanto, ao incorporar princípios, ainda que sejam incipientes, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em práticas inovadoras, como as do Grupo Periférico e a perspectiva da Pedagogia da Cidade na construção de uma Pedagogia Urbana, reconhece-se não apenas a complexidade e a riqueza dos espaços urbanos como territórios educativos, mas também se compromete com a construção de um futuro no qual a cidade é vista como um espaço de possibilidades, aprendizado contínuo e transformação social.

Figura 12: Diagrama relacionando os conceitos-chave do Capítulo II e acrescentando os eixos elaborados no Capítulo III.



Fonte: Elaboração Própria, 2024.

CAPÍTULO IV: POR UMA PEDAGOGIA DA CIDADE

Neste capítulo é explorado o contexto urbano e participativo de Lavras-MG como uma contextualização introdutória, abordando a política urbana e o debate sobre os direitos da criança. Além disso, contextualiza-se a realidade da escola que participou do campo de pesquisa, complementando com uma análise da distribuição das crianças participantes. Isso revela a influência abrangente da escola e sublinha a complexidade das interações urbanas e sociais na região, ressaltando a importância de um olhar focado na escala local. Esse cenário destaca a relevância da escola no contexto do planejamento urbano e na promoção de uma experiência educacional integrada à dinâmica comunitária.

O capítulo aborda também a metodologia adotada pelo "Grupo de Pesquisa Periférico, trabalhos emergentes" que integra ensino, pesquisa e extensão em uma abordagem dialógica e libertadora, inspirada na perspectiva freiriana. Explica-se como essa metodologia é adaptada e aplicada nesta pesquisa como uma experiência de ação na abordagem de Pesquisa-Ação. A abordagem se adapta para sensibilizar as crianças em relação ao espaço urbano, promovendo a educação e a participação por meio do entendimento do território como uma prática cognoscível, transformando a escola em um laboratório de participação, com a arquitetura e o urbanismo como ferramentas mediadoras.

O texto analisa os resultados da pesquisa que explora a cidade como um espaço vivencial significativo para as crianças, enfatizando a prática cognitiva através da perspectiva de uma educação libertadora. Por meio de atividades que incentivam a observação e a interação com o ambiente, as crianças foram encorajadas a refletir e expressar suas percepções da cidade. O percurso destaca o potencial do ambiente urbano como uma sala de aula expansiva, onde as crianças aprendem e contribuem para o tecido social e cultural da cidade ao interagir com o espaço, demonstrando a transformação de um espaço percebido em um espaço vivido e enriquecido pelas experiências coletivas.

A pesquisa se concentra na compreensão da individualidade e coletividade das crianças, combinando expressão pessoal e trabalho em equipe por meio de atividades diversificadas. Inspirada nos princípios de bell hooks, Freire e Morin, a pesquisa

ênfatiza a integração de experiências individuais e coletivas para fortalecer a aprendizagem colaborativa. Com abordagens variadas, como jogos de palavras, desenhos e diálogos em grupo, busca-se compreender as percepções das crianças sobre a cidade e promover um ambiente de aprendizado sensível e engajado. Esse compromisso com a comunicação e a linguagem cria um espaço educativo que apoia o desenvolvimento da confiança e competência das crianças em participar e expressar suas ideias, refletindo uma verdadeira comunidade de aprendizagem.

Por fim, as atividades realizadas permitem que as crianças não apenas habitem a cidade, mas também participem ativamente na sua transformação, refletindo o conceito de "direito à cidade" de Henri Lefebvre. Por meio de passeios exploratórios e oficinas, as crianças são incentivadas a observar, discutir e reimaginar o espaço urbano, promovendo uma compreensão integrada e crítica do ambiente. O estudo enfatiza a importância de uma educação que valoriza a voz e a experiência das crianças, transformando-as em agentes transformadores do seu entorno. A cidade é tratada como um ecossistema vivo de relações e memórias, com a escola atuando como um elo central que conecta as crianças ao território urbano mais amplo. A experiência destaca o potencial da arquitetura e do urbanismo como ferramentas pedagógicas para moldar a percepção do espaço e promover a participação cívica ativa das crianças, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, críticos e engajados.

4.1 Contextualização da escala

Antes de adentrar na experiência do campo desta pesquisa, é relevante contextualizar a cidade na qual a Escola, onde ocorreu essa experiência da ação, está localizada. Lavras-MG foi escolhida como lugar do campo desta pesquisa devido não somente à proximidade geográfica da pesquisadora, mas especialmente pela perspectiva do ponto de vista situado, levando em conta a relação da pesquisadora com a escola e com a comunidade escolar. Ressalta-se também a experiência da pesquisadora no desenvolvimento de alguns trabalhos relacionados à gestão de políticas públicas como membra do Observatório de Políticas Públicas da UFLA. Além disso, a cidade foi escolhida intencionalmente para servir como um exemplo

representativo de cidades de médio e pequeno porte no contexto do planejamento urbano.

A importância de trabalhar com diferentes escalas no planejamento urbano não pode ser subestimada. Isso se deve ao fato de que cada escala, em cada contexto, apresenta características e desafios únicos que requerem abordagens específicas. Uma abordagem que olha para o contexto local e suas especificidades pode aprimorar a capacidade de agência e empoderamento nos níveis locais (Souza, 2016). Dessa forma, as comunidades locais podem influenciar e moldar seus próprios destinos, ao invés de serem meros receptores passivos de influências externas.

Tendo em vista esse contexto, ressalta-se que cidades de médio e pequeno porte, como Lavras-MG, frequentemente enfrentam desafios distintos em comparação com as grandes metrópoles. Dessa forma, a compreensão das particularidades locais é crucial para o desenvolvimento de estratégias adequadas que atendam às necessidades específicas das comunidades, promovendo um planejamento urbano mais sensível e eficiente.

Além disso, trabalhar com escalas diferentes no planejamento é fundamental para incentivar a participação da comunidade no processo decisório, buscando promover uma abordagem mais democrática e inclusiva na construção das cidades. Do ponto de vista da sustentabilidade, a abordagem de diferentes escalas no planejamento urbano permite uma consideração mais holística das questões ambientais. Isso inclui a gestão eficiente de recursos, o planejamento de espaços verdes, a promoção da mobilidade sustentável e o desenvolvimento de políticas que minimizem os impactos negativos no meio ambiente em diferentes níveis.

A diversificação das escalas no planejamento urbano contribui para tornar as cidades mais resilientes, uma vez que ter estratégias adaptáveis e flexíveis em diferentes níveis de governança urbana é fundamental para a resiliência das cidades. Portanto, a escolha de Lavras-MG como local de pesquisa não apenas se baseia em uma proximidade geográfica conveniente, mas também oferece uma oportunidade valiosa para explorar as complexidades das cidades de médio porte e para evidenciar que o planejamento urbano pode ser adaptado e eficaz em diferentes escalas, contribuindo, assim, para o desenvolvimento sustentável, inclusivo e resiliente das cidades. Lavras, localizada no sul do estado de Minas Gerais, Brasil, a 230 Km da capital mineira, Belo Horizonte, é uma cidade de médio porte que abriga uma

população significativa (Figura 13). De acordo com o Censo de 2022 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população da cidade atingiu o número de 104.761 pessoas.

Figura 13: Localização da cidade de Lavras-MG em relação a Minas Gerais.



Fonte: Elaboração própria a partir do Google Earth, 2022.

A cidade tem uma relação bastante significativa com a educação, especialmente com o ensino superior, que é um dos pilares da identidade e do desenvolvimento da cidade. Essa relação é principalmente evidenciada pela presença de importantes instituições de ensino, como a Universidade Federal de Lavras (UFLA). A universidade atrai estudantes de diversas partes do Brasil e do mundo, adicionando diversidade cultural à cidade e estimulando a economia local. Além disso, a cidade conta com outras instituições de ensino superior particulares como o Centro Universitário de Lavras (Unilavras), a Faculdade Presbiteriana Gammon (FAGAMMON) e um campus da FADMINAS.

Assim como muitas cidades de pequeno e médio porte, destaca-se aqui que Lavras-MG enfrenta desafios relacionados à disponibilidade de dados para o planejamento urbano. A falta de informações detalhadas e atualizadas pode ser um obstáculo significativo na formulação de políticas públicas eficazes e no desenvolvimento sustentável da cidade. A crescente demanda por dados confiáveis e relevantes é fundamental para abordar questões como infraestrutura, mobilidade,

habitação, meio ambiente e serviços públicos, uma vez que cidades de menor porte muitas vezes têm recursos limitados para coletar e manter essas informações de forma consistente.

4.1.1 A cidade e o contexto da Participação

No contexto da cidade de Lavras-MG, pode-se perceber alguns desafios relacionados à ausência de dados sobre a cidade para a gestão de políticas públicas. No contexto do Planejamento Urbano, esses desafios acompanham uma ausência da apropriação da temática urbana. Na recente revisão do Plano Diretor Municipal do município (2017-2020), não houve um esforço da equipe responsável, formada por técnicos da própria prefeitura, em inserir toda a população no processo. As reuniões eram realizadas em dias de semana e horário comercial, no prédio da prefeitura, com algumas reuniões realizadas de forma remota, no contexto da pandemia da Covid-19. Não foram realizadas discussões territoriais nos bairros ou adotada uma abordagem mais abrangente.

A imagem da Figura 14 mostra uma das poucas divulgações para uma das reuniões realizadas no âmbito da revisão. As buscas realizadas nas redes sociais e no site oficial da Prefeitura Municipal apontam para a conclusão de que essa foi a única reunião pública da Revisão que foi amplamente divulgada. Para além dessa reunião, houve somente mais uma que, embora aberta à participação, foi realizada de forma remota, com transmissão ao vivo pelas redes sociais da prefeitura. Além disso, a reunião foi de apresentação do conteúdo que já havia sido revisado.

Uma breve análise do conteúdo da divulgação mostra a ausência de empenho por parte da equipe de revisão em transmitir à população a ideia do que é o Plano Diretor e sua importância. A divulgação é pouco explicativa e não atribui o devido peso à finalidade do instrumento e ao impacto que ele tem na realidade da cidade.

Ademais, apreende-se das seis atas das Reuniões de Revisão do Plano Diretor de Lavras-MG, disponíveis no Portal da Transparência da Prefeitura Municipal¹⁴, que os assuntos estavam predominantemente relacionados às revisões relacionadas aos códigos de obras. Já as presenças eram basicamente compostas de técnicos que

¹⁴ REVISÃO PLANO DIRETOR DE LAVRAS 2018 – ATAS. Disponível em: <https://sistemas.lavras.mg.gov.br/portalcidadao/>. Acesso em 16 de janeiro de 2024.

tenham algum interesse imobiliário e funcionários da prefeitura. Não há registros de que o processo foi participativo ou de que foram realizados fóruns, oficinas ou conferências. O texto da chamada acima pouco explica sobre o propósito da reunião para a qual estão convidando a população. Dessa forma, pode-se perceber que muitos dos desafios apontados no Capítulo III, no contexto dos Planos Diretores, são encontrados também na realidade da Revisão do Plano Diretor da cidade de Lavras-MG.

Figura 14: Divulgação da Prefeitura Municipal de Lavras-MG sobre a Reunião de Revisão do Plano Diretor de Lavras.



Fonte: Reprodução do Facebook, 31 de julho de 2019.

No entanto, ressalta-se aqui que a secretaria de desenvolvimento social, tanto da gestão atual quanto da gestão passada, tem buscado parcerias com o Observatório de Políticas Públicas da Universidade Federal de Lavras (OPP-UFLA), do qual a

pesquisadora fez parte, para a realização de oficinas e capacitações abertas ao público, sobre política, participação e controle social. Essas oficinas têm por público alvo especialmente os/as conselheiros/as dos Conselhos Municipais existentes. Esse incentivo e a busca por parcerias junto à Universidade são um reflexo direto da presença de muitos/as ex-alunos/as da instituição nos cargos de gestão pública, evidenciando o impacto da interiorização da Universidade. Vale lembrar que, o curso no qual está ancorado o Observatório é o curso de Administração Pública, fruto do REUNI.

A presença no Observatório, como profissional externa à Universidade, permitiu ainda que a pesquisadora tivesse contato próximo com a temática das políticas públicas no contexto municipal, por um viés multidisciplinar e orientada pelo campo de políticas públicas. Essa experiência sugere que há uma lacuna no diálogo entre as pastas municipais, destacando a necessidade de uma relação intersetorial entre elas, o que muitas vezes compromete a qualidade do atendimento dos serviços públicos. A possibilidade da interação e de uma política intersetorial que esteja atenta à dinâmica dos territórios para conseguir, de fato, atender às demandas da população foi um dos pontos de partida para a construção desta pesquisa, entendendo a necessidade de se fomentar a participação política a partir dos territórios em escalas de bairro.

Apesar de alguns esforços para o entendimento da importância da participação, ainda existe um esvaziamento dos conselhos. Lidar com esse esvaziamento da participação, da apropriação e do entendimento da temática do urbano, implica uma cultura participativa e um engajamento pautado em uma educação que olhe para o outro.

Um exemplo do esvaziamento da importância da participação, apesar dos caminhos institucionais, foi a 7ª CONFERÊNCIA MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA DE LAVRAS, realizada em novembro de 2022. Presente na conferência, a pesquisadora pôde notar a pouquíssima participação das escolas em uma reunião tão importante para a discussão sobre a infância na cidade. Essa observação foi confirmada a partir da análise do Relatório Final da Conferência, disponibilizado pela Secretaria de Desenvolvimento Social. Apreende-se do documento que não há registros da presença de representações de nenhuma escola, somente da Secretaria Municipal de Educação.

Além disso, pouquíssimas crianças estavam presentes e, aquelas que compareceram, faziam parte de um projeto social da AABB e foram convidadas poucos dias antes da Conferência. As crianças que participaram só tinham alguma noção do motivo de sua presença porque a professora do projeto procurou o OPP para realizar uma formação, de forma que as crianças não fossem para a conferência completamente despreparadas. Dessa forma, pode-se dizer que a participação das crianças para a conferência, a princípio, foi apenas simbólica.

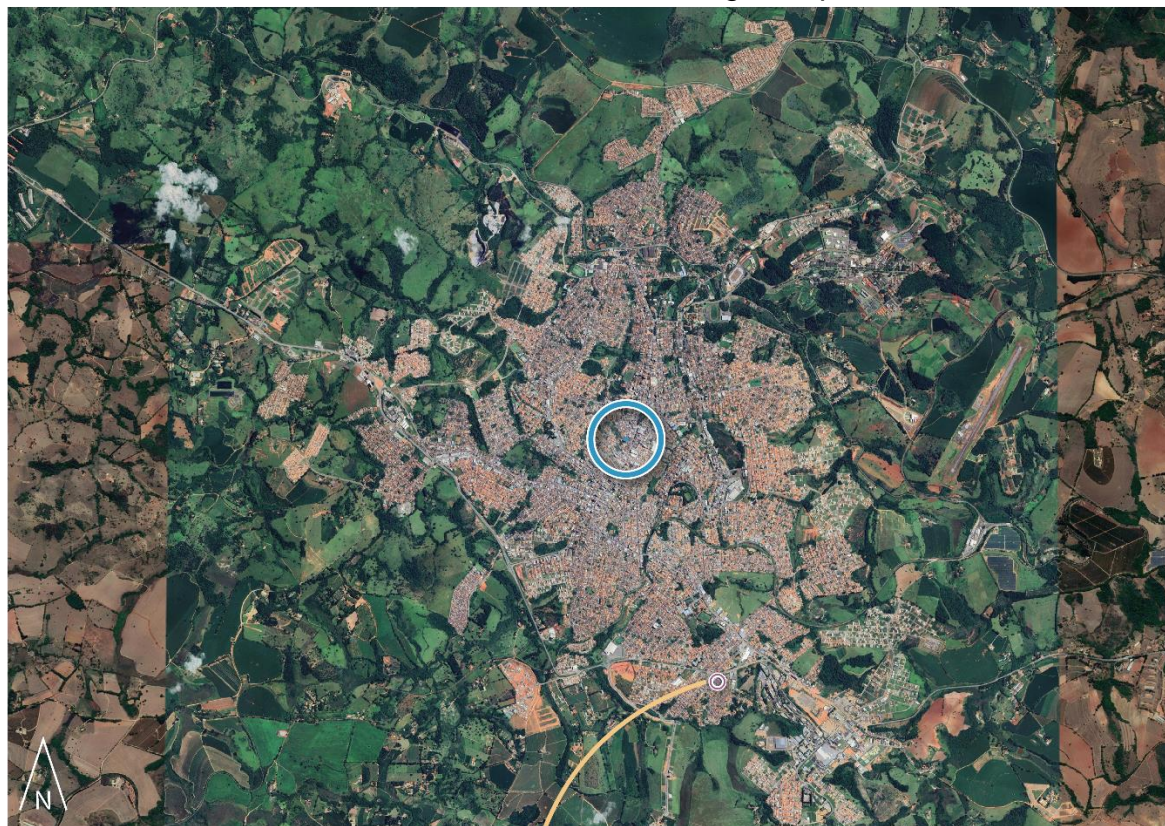
Vale ressaltar que, uma das diretrizes elaboradas no âmbito do Eixo 3 da conferência “Ampliação e consolidação da participação de crianças e adolescentes nos espaços de discussão e deliberação de políticas públicas de promoção, proteção e defesa dos seus direitos, durante e pós-pandemia” foi a de “Promover nas escolas espaços de participação social e formação cidadã” no âmbito municipal. Nesse sentido, também foi proposta a diretriz “Organização de grupos para a promoção de debates, discussões e informações sobre os direitos de crianças e adolescentes nas escolas e territórios”. Ambas as diretrizes se alinham com os objetivos desta tese. No entanto, vale enfatizar que, assim como vimos para o contexto do Planejamento Urbano, leis, normativas, diretrizes e equipamentos institucionais, por si só, não efetivam ou garantem a participação verdadeira. Por isso a importância de, a partir do território e do local, desvendar o como ensinar e aprender uma cultura da participação.

4.1.2 A Escola

A Escola que acolheu e participou desta pesquisa oferece aulas no turno da manhã e da tarde com turmas do primeiro ao quinto ano. Ela fica localizada na região sul da cidade, no Bairro Serra Verde, bairro periférico da cidade. A região possui ruas e tipologias habitacionais com características bastante diferenciadas que vão desde barracos e casas autoconstruídas até casas com alto valor de mercado. A região em torno do bairro também está em expansão.

Não existe, no site da Prefeitura Municipal, um mapa delimitando os bairros da cidade. A delimitação apresentada na Figura 15 é a que se apresenta na busca pelo bairro no Google Maps. A porção sul da delimitação corresponde a uma área vendida na mídia local como “O novo centro” da cidade.

Figura 15: Localização do Centro da Cidade, Localização da Escola e Delimitação do Bairro Serra Verde de acordo com o Google Maps.



● Região Central da Cidade de Lavras-MG

● Escola Mun. Guilherme H. de Carvalho
(local do campo de pesquisa)



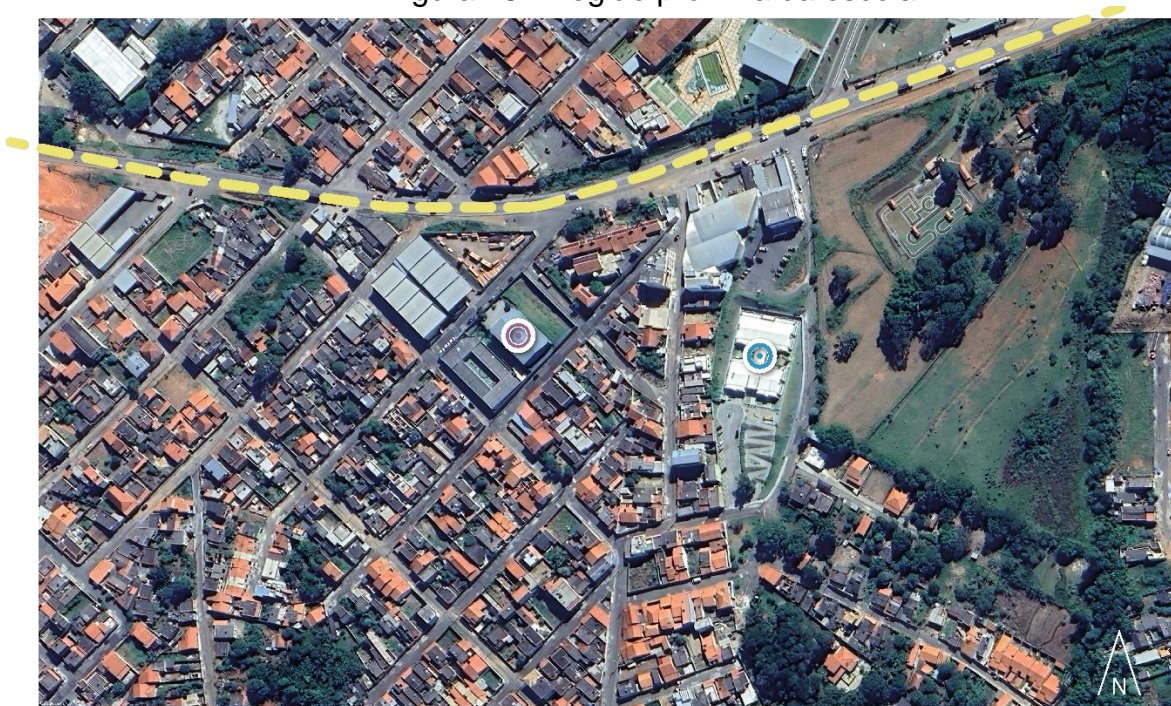
● Escola Mun. Guilherme H. de Carvalho
(local do campo de pesquisa)

— Delimitação do Bairro Serra Verde

Fonte: Elaboração própria a partir do Google Earth, 2024.

A escola se localiza no interior do bairro, próxima à rodovia BR 265 e a uma Creche Municipal (Figura 16). Ela oferece turmas da Primeira Etapa da Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental, o que significa que, no geral, atende a crianças que têm entre 4 e 11 anos. Em média, são atendidas 390 crianças por ano letivo. A escola possui um pátio central rodeado pelas salas de aula, salas administrativas, banheiros e cantina. Além disso, possui uma quadra coberta e um terreno inutilizado adjacente à quadra. A sequência de imagens apresentadas na Figura 17 mostram um pouco da Escola.

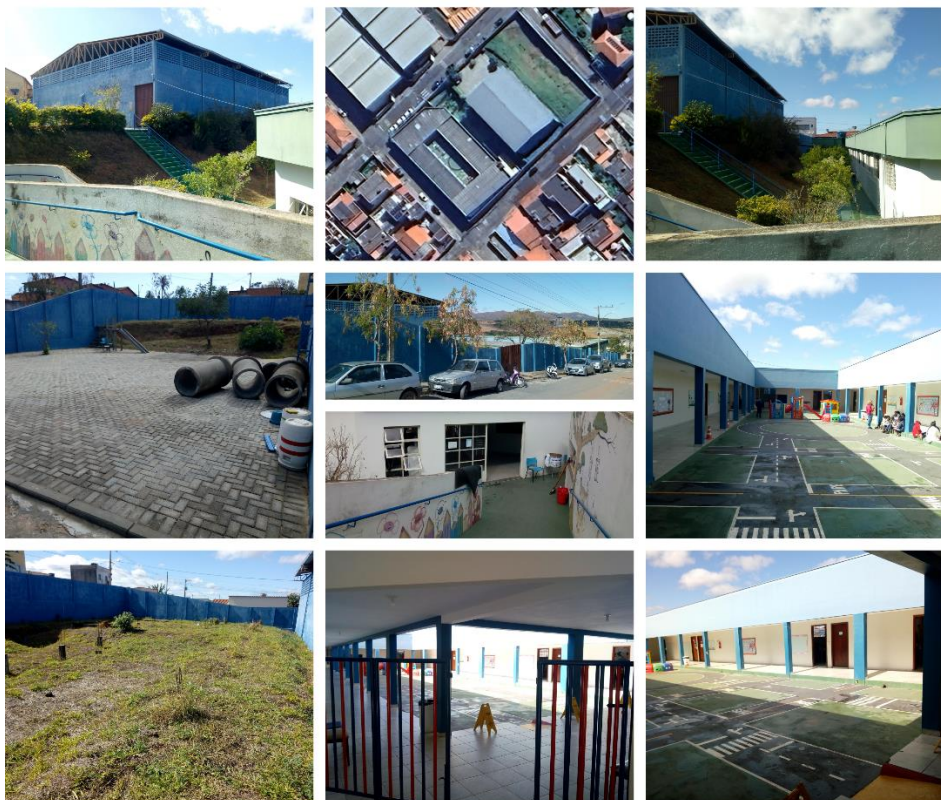
Figura 16: Região próxima da escola.



BR 265 Escola Mun. Guilherme H. de Carvalho (local do campo de pesquisa) CEMEI Carol Castro

Fonte: Elaboração própria a partir do Google Earth, 2024.

Figura 17: Sequência de Imagens da Escola Municipal Guilherme Henrique de Carvalho.



Fonte: Elaboração própria a partir do Google Earth, 2024.

Não se pode definir a escala de abrangência desta pesquisa como sendo exclusiva de um bairro, uma vez que a escola atende a crianças que moram em outros bairros. Ela é a única escola pública a oferecer todas as etapas do Ensino Fundamental I em um raio linear de 847 metros a noroeste.

O mapa situando a moradia das crianças que fizeram parte do campo desta pesquisa apresenta a diversidade de origens das crianças presentes em apenas uma sala (Figura 18). A maioria das moradias das crianças está circunscrita em um raio de 1km linear, medido por meio do Google Earth. No entanto, é necessário levar em consideração a topografia acidentada da cidade, a qual dificulta a mobilidade. Além disso, é necessário considerar que há uma rodovia nas proximidades da escola e que não há nenhum elemento que facilite a travessia de pedestres por ela, nem mesmo a circulação nas suas imediações.

Figura 18: Relação das moradias das crianças em relação à escola.



----- Raio de 1Km a partir da Escola
 ● Escola Mun. Guilherme H. de Carvalho
 ● Local de moradia das crianças

Fonte: Elaboração própria a partir do Google Earth, 2024.

Desta forma, pode-se entender a complexidade escalar quando se fala deste contexto que fisicamente está situado em um espaço, mas que realiza múltiplas conexões com outros espaços a partir dos sujeitos (as crianças) e a sua dinâmica cotidiana. Entende-se, portanto, que a escala dessa experiência é geralmente caracterizada como uma escala local que, de acordo com Souza (2016), abarca graus variáveis e possibilita uma vivência pessoal intensa do espaço, abrangendo também as relações das crianças com recortes específicos de cada vivência, extrapolando o bairro da escola.

Também pode-se falar em uma escala microlocal ao observar a relação das crianças com as mediações próximas à escola em relação às atividades propostas. Para Souza (2016), essa escala refere-se a espaços passíveis de serem experienciados no cotidiano e pode ser decisiva nos processos de transformação social pela potencialidade de se constituir instâncias primárias de tomada de decisão. Essa situação diz muito em termos de Planejamento Urbano e do impacto que as

ações orientadas nas escolas podem resultar em contribuições não apenas locais, mas também para o entendimento do urbano.

4.2 Experiências da ação – Campo de pesquisa

4.2.1 Experimentações a partir da metodologia do Grupo Periférico

A metodologia utilizada pelo "Grupo de Pesquisa Periférico, trabalhos emergentes", que associa ensino, pesquisa e extensão em uma visão dialógica de conhecimentos e libertadora de educação, baseada na perspectiva freiriana, é incorporada à etapa de experimentação desta pesquisa, no contexto da Pesquisa-Ação utilizada como método nesta abordagem.

O trabalho desenvolvido pelo Grupo, conforme detalhado por Andrade *et al.* (2018, 2019a, 2019b), representa um esforço notável em direcionar o urbanismo participativo para além de uma mera "invasão cultural" (Freire, 1985, p.149). Inspirado pela filosofia educacional de Paulo Freire, o grupo se dedica a evitar a superposição de visões de mundo, optando por uma abordagem que valoriza a contribuição das comunidades locais. A ênfase recai na auto-organização de baixo para cima, integrando práticas de moradia popular, transporte público, espaços públicos para aprendizado, socialização e expressão, além de promover espaços verdes e ciclovias (Andrade *et al.*, 2019a). Andrade *et al.* (2019a) destacam a importância da "adequação sociotécnica", salientando que as técnicas de envolvimento comunitário devem ser alinhadas com os objetivos do projeto, o contexto e a capacidade de envolvimento da comunidade. O grupo adota uma metodologia estruturada em etapas inter-relacionadas, conforme descrito por Ribeiro Couto *et al.* (2022): (1) análise do contexto físico e social com envolvimento da população local de acordo com as dimensões da sustentabilidade; (2) elaboração e sistematização de padrões espaciais e de acontecimentos a partir das informações levantadas; (3) oficinas de participação, mapas mentais, mapas afetivos e jogo dos padrões; (4) construção de cenários, propostas alternativas do estudo preliminar para tomada de decisão; (5) entrega do caderno técnico ilustrado (Couto *et al.*, 2022, p. 114).

A abordagem teórico-metodológica do Grupo Periférico, que reflete um compromisso engajado na busca por uma participação efetiva no âmbito de uma educação que busca o entendimento da complexidade das relações a partir de uma

prática educadora, inspirou o percurso metodológico utilizado neste momento da pesquisa, delimitado aqui como Experiência da Ação, dentro da metodologia da pesquisa ação.

Os objetivos desta experiência se constituem na ideia de fazer da escola uma espécie de laboratório da participação, tendo a arquitetura e o urbanismo como ferramentas mediatizadoras no entendimento da cidade ou do território como prática cognoscível. Como o resultado da experiência é o próprio processo, as etapas metodológicas do Grupo Periférico foram adaptadas para o exercício de uma decodificação criativa do espaço utilizando algumas ferramentas metodológicas.

Dessa forma, foi dada especial atenção para as etapas que auxiliam na análise físico social do espaço e que sensibilizariam as crianças em relação ao seu eu no espaço e à sua relação com o outro no espaço. É importante lembrar que o objetivo desta sequência é o próprio conhecimento e a experiência no território como objeto de estudo. Portanto, para os fins desta pesquisa, o quadro metodológico construído e adaptado teve o resultado apresentado no quadro da Figura 19. Isso porque o objetivo da experiência na escola não se trata de propor transformações no espaço (ao menos não no primeiro momento e no tempo desta pesquisa), mas uma proposta de experimentar a educação a partir do espaço urbano e a participação a partir do espaço da escola.

Assim como acontece nos projetos do Grupo Periférico, essas etapas se inter-relacionam e podem ocorrer inclusive simultaneamente, dependendo do contexto da ação, além de não ocorrer na sequência do quadro. A fim de esclarecer em que momento as etapas ocorreram, foi atribuído um ícone para cada uma delas. O ícone atribuído auxilia no reconhecimento de cada etapa quando o percurso da ação for apresentado.

Figura 19: Quadro síntese das etapas da metodologia adaptada do Grupo Periférico.

Ícone de representação	Etapa	Descrição
	Aproximação e Ambientação	Propostas que incluem a aproximação entre as crianças, entre a pesquisadora e as crianças, entre as crianças e o contexto.
	Análise do Contexto	Análise do contexto físico e social a partir de metodologias participativas e também de acordo com as dimensões da sustentabilidade
	Oficinas de Participação	Oficinas de participação, mapas mentais, mapas afetivos, desenhos coletivos e dinâmicas participativas que incentivam a participação verdadeira.
	Decodificação a Partir dos Padrões	Decodificação do espaço e do contexto a partir dos padrões espaciais de Alexander et al (2013).
	Imaginando Cenários	Reflexões lúdicas sobre os desejos das crianças para os espaços a partir de desenhos, rodas de conversas e outras dinâmicas participativas
	Reflexão	Reflexão sobre as atividade e sobre os processos e balanço da(s) experiência(s)

Fonte: Elaboração Própria, 2023.

4.2.2 Escola Como Laboratório

Como apresentado, o campo da pesquisa foi realizado em uma escola municipal da cidade de Lavras-MG, a Escola Municipal Guilherme Henrique Carvalho. Entende-se a escola, nesse contexto, como um laboratório da experiência da participação, da decodificação do território e da ação pedagógica da Arquitetura e Urbanismo como ferramenta de transformação do próprio conhecimento. Com base nisso, o campo foi dividido em duas etapas: a etapa denominada “Pesquisa Piloto” e a etapa que de fato constituiu o campo.

4.2.2.1 Pesquisa Piloto

As condições sanitárias impostas pela pandemia de Covid-19 e as incertezas que permearam esse período só permitiram que a atuação da pesquisa dentro da escola fosse iniciada no ano de 2022. A readaptação das crianças ao ambiente escolar e os processos de submissão desta pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa só possibilitaram o início do campo em agosto de 2022. Com o início dessa etapa ocorrendo com o segundo semestre letivo já em andamento, compreende-se esse período vivenciado em 2022 como uma etapa de “Pesquisa Piloto”.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), uma “Pesquisa Piloto” é um componente crítico no planejamento de um estudo de pesquisa mais amplo, funcionando como um ensaio preliminar que precede e informa a pesquisa principal. O propósito central dessa fase é aprimorar e validar a metodologia proposta, incluindo ferramentas e processos que serão empregados no estudo principal. Essa etapa é crucial para identificar e corrigir potenciais falhas, assegurando assim a eficiência e a eficácia do projeto de pesquisa em sua totalidade. Durante a pesquisa piloto, diversos elementos podem ser testados e ocorre a verificação da clareza e efetividade dos instrumentos de pesquisa. Além disso, a fase piloto permite avaliar aspectos práticos do estudo, como o tempo requerido, a logística envolvida e a adequação das metodologias de análise propostas. A realização de uma pesquisa piloto não apenas contribui para a melhoria da qualidade metodológica, mas também aumenta significativamente as chances de sucesso da pesquisa principal (Bortoni-Ricardo, 2008).

Nesse sentido, a pesquisa piloto, que antecedeu o campo da pesquisa de fato, ocorreu no segundo semestre de 2022, com uma turma de 25 alunos de uma das turmas do terceiro ano do ensino fundamental I, sob a regência do Professor Rodrigo Gualberto da Costa. Essa etapa foi fundamental para a validação de algumas possibilidades e crucial para uma aproximação da pesquisadora com a comunidade escolar, algo que contribuiu para a execução do campo no ano seguinte. Também contribuiu para o estabelecimento de laços de confiança entre a pesquisadora e a Escola, fazendo com que, gradativamente, fosse se reconhecendo e sendo reconhecida como parte da comunidade escolar. A partir dessa experiência, pôde-se verificar ainda que:

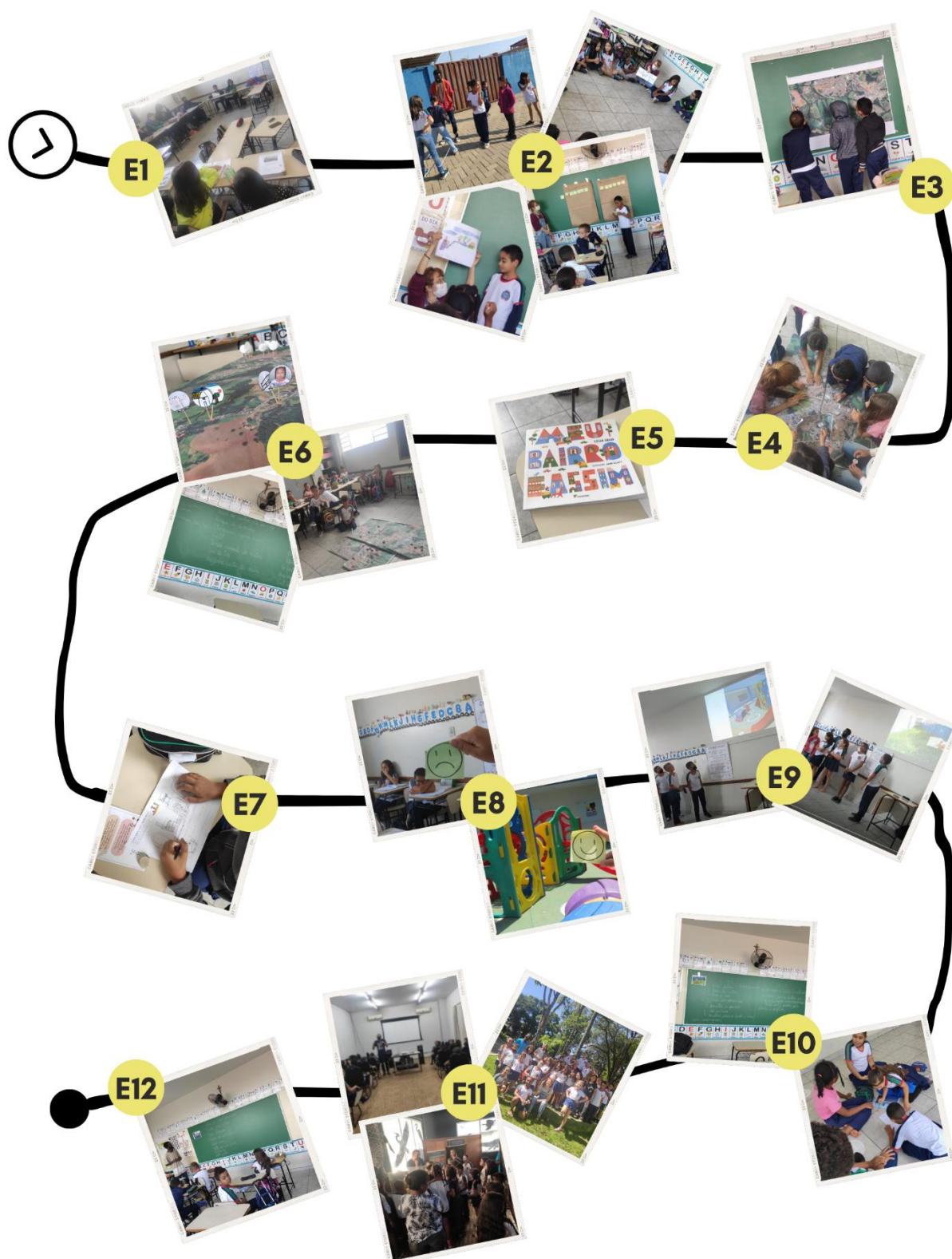
- 1) A turma do terceiro ano - idade das crianças, grau de desenvolvimento, conteúdo programático – seria ideal para a proposta de projeto;
- 2) Esta fase possibilitou testar diferentes dispositivos que foram reproduzidos ou descartados na etapa seguinte;
- 3) Não seria necessário, para a próxima etapa, que a pesquisadora ficasse todo o período de aula dentro da sala. Embora isso tenha aproximado a pesquisadora das crianças, muitas vezes a presença constante no dia da atividade levou à confusão das crianças. Como o tempo e a dinâmica da sala de aula (ao menos naquela sala de aula) depende da demanda das crianças, por vezes, a pesquisadora acabou assumindo um papel de monitora ou professora apoio, quando estava presente nas aulas de outros componentes curriculares, pois era solicitada pelos alunos constantemente, já que se trata de uma turma grande para apenas um professor e uma professora apoio que já assessorava duas crianças com deficiência. Essa situação muitas vezes gerava preocupação na pesquisadora sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, algo que não era o objetivo da pesquisa. Dessa forma, ficou definido que, para o próximo semestre, a pesquisadora iria somente no horário das atividades propostas, estando presente em alguns outros momentos como observadora participante para poder se aproximar das crianças. A presença foi claramente fundamental no processo e na aproximação,

portanto, o cuidado para que ela não seja mal interpretada é fundamental;

- 4) Existe uma dimensão do momento, do contexto e do clima, que interfere no desenrolar dos momentos com as crianças e que muitas vezes provocam o pesquisador a improvisar ou mesmo “recalcular a rota”, algo comum a uma atividade educadora que observa as crianças como sujeitos do conhecimento e não como receptáculos vazios e sem autonomia;
- 5) Cada criança possui sua própria individualidade, sua leitura do mundo e faz suas próprias conexões. Juntas, elas formam um grupo de crianças diverso e único, que participa de uma forma diferente. A pesquisa-ação e seus momentos de reflexão seria realmente a metodologia mais adequada para trabalhar o campo, especialmente pela possibilidade de adaptação no decorrer da pesquisa;
- 6) A comunicação é fundamental tanto no contexto didático quanto na relação com as crianças. Constatou-se, a partir desta experiência, que pensar a linguagem e as ferramentas para cada momento era a chave para alcançar uma participação efetiva das crianças. Ainda assim, a experiência da comunicação se desenvolve ao longo do tempo e da vontade de aprender, por isso, a presença do professor regente, e sua parceria e comprometimento com o projeto de pesquisa seriam fundamentais no processo de campo que viria a ser executado.

Esses pontos foram percebidos ao longo e ao final da reflexão dos 12 encontros que ocorreram durante a pesquisa piloto. Os encontros realizados estão sintetizados e dispostos no diagrama a seguir (Figura 20). A análise dessas atividades não será detalhada nesta tese.

Figura 20: Diagrama - Percurso da Pesquisa Piloto.



Fonte: Elaboração Própria, 2024.

4.2.2.2 Campo - Percurso da Ação

A etapa do campo, efetivamente, foi realizada no período de 17 de março a 08 de dezembro de 2023, com encontros, via de regra, semanais às sextas-feiras. O dia da semana foi definido junto ao professor da turma, pois não havia aulas de outros professores nesse dia (educação-física, inglês, ida à biblioteca). Por se tratar de uma sexta-feira, frequentemente as crianças já estavam cansadas das atividades semanais e, conseqüentemente, mais agitadas.

Ainda havia uma questão recorrente: quinzenalmente é previsto um “momento cívico” a ser realizado nas sextas-feiras. Frequentemente, esse momento era adiado ou adiantado, nem sempre ocorrendo com essa periodicidade, de forma que, em algumas vezes, fosse necessário rever o cronograma. Isso aconteceu com alguma frequência, não somente em relação ao momento cívico. Não é raro que algumas atividades temáticas “caiam de paraquedas” no planejamento da semana, por exigência da coordenação e/ou da secretaria de educação, de modo que muitos temas importantes sejam tratados com superficialidade, visando uma “participação decorativa” ou “simbólica” das crianças. Por isso, a constância dos encontros, escuta ativa e sensível, e a troca com o professor, percorreu todo o campo, sempre objetivando uma participação ativa e um entendimento das crianças do seu papel no projeto.

Naquele ano as turmas da escola receberam nomes de sentimentos e a turma que participou desta pesquisa era o terceiro ano “Afeto”. A turma tinha 20 alunos no final do ano letivo, sendo que, no decorrer do ano, uma das crianças deixou a turma e duas novas entraram. A turma também conta com duas crianças com deficiência. Um deles só passou a integrar a turma em meados de junho de 2023. Devido as demandas das duas crianças, a turma conta com uma professora de apoio que as acompanha a todo tempo, além do professor regente. Dessa forma, quase sempre estavam presentes três adultos e 20 crianças.

Ao todo foram realizados 24 encontros com a turma, sintetizados no diagrama a seguir (Figura 21). No diagrama consta a identificação, através do ícone correspondente, da etapa metodológica que abrange cada um dos encontros. Na sequência do diagrama estão apresentadas as atividades propostas em cada

encontro. Os detalhes de cada encontro realizado com as crianças estão descritos no Apêndice B.

Figura 21: Diagrama – Percurso da Ação – Campo.



Fonte: Elaboração Própria, 2024.

E1 – Encontro 1: Eu, nós e a cidade

Atividades Realizadas: Nuvem de Palavras e Desenho Coletivo.

E2 – Encontro 2: Olhares sobre a paisagem

Atividades Realizadas: Passeio pelo entorno da escola e Dinâmica em grupo listando os principais pontos observados.

E3 – Encontro 3: Desvendando o Brincar

Atividades Realizadas: Questionário sobre o contexto do brincar e desenho sobre “O lugar que eu mais gosto de brincar”.

E4 – Encontro 4: Entendendo a Participação

Atividades Realizadas: Dinâmica do Aquário com os seguintes temas: “Participação”, “O que te ajuda a brincar” e “O que atrapalha as crianças (no geral) a brincar”.

E5 – Encontro 5: Paisagens do Brincar

Atividades Realizadas: Realização e análise coletiva dos desenhos retratando a paisagem ideal para o brincar.

E6 – Encontro 6: Meu bairro é assim

Atividades Realizadas: Leitura deleite/contação de história (Leitura do Livro “Meu bairro é assim”) e Produção de Texto.

E7 – Encontro 7: Meu bairro é assim 2

Atividades Realizadas: Análise de fotos e dos relatos sobre os bairros.

E8 – Encontro 8: Meu caminho até aqui

Atividades Realizadas: Mapa Mental do Trajeto Casa - Escola.

E9 – Encontro 9: Observação Participante

Atividades Realizadas: Não foram realizadas atividades da pesquisa nesse encontro.

E10 – Encontro 10: Conhecendo os Padrões

Atividades Realizadas: Roda de conversa - Apresentação do livro “Uma Linguagens de Padrões”, de Christopher Alexander.

E11 – Encontro 11: Entendendo os Padrões

Atividades Realizadas: Roda de conversa - continuação da roda de conversa e análise dos padrões criados por Christopher Alexander.

E12 – Encontro 12: Explorando o Bairro da Escola

Atividades Realizadas: Passeio pelo bairro da escola.

E13 – Encontro 13: Reconhecendo o Bairro da Escola

Atividades Realizadas: Leitura e interpretação do mapa do bairro - Discussão dos pontos positivos e negativos.

E14 – Encontro 14: Reconhecendo o Bairro da Escola Parte 2

Atividades Realizadas: Mapeamento Coletivo – construção da legenda.

E15 – Encontro 15: Conhecendo as Dimensões da Sustentabilidade

Atividades Realizadas: Discussão sobre a sustentabilidade e suas dimensões.

E16 – Encontro 16: Experimentando Novas Linguagens

Atividades Realizadas: Dinâmica em grupos para organização das reportagens para o Jornal do Afeto (baseado nas dimensões da sustentabilidade).

E17 – Encontro 17: Assistindo Nosso Jornal

Atividades Realizadas: Exibição do jornal, debate e observação participante.

E18 – Encontro 18: Analisando os Problemas

Atividades Realizadas: Retomada da discussão sobre os problemas do bairro da escola com base no Jornal e nas Dimensões da Sustentabilidade.

E19 – Encontro 19: Decodificando com os Padrões

Atividades Realizadas: Proposição de soluções para as questões observadas no bairro, a partir de alguns padrões criados por Christopher Alexander, retirados do livro “Uma Linguagem dos Padrões”.

E20 – Encontro 20: Criando Padrões

Atividades Realizadas: Criação de padrões para os problemas observados nos bairros onde moram.

E21 – Encontro 21: Olhando para a nossa escola

Atividades Realizadas: Leitura sobre os espaços (lugares) bons e ruins (positivos e negativos) dentro da escola.

E22 – Encontro 22: Olhando para a nossa escola Parte 2

Atividades Realizadas: Leitura sobre os espaços (lugares) bons e ruins (positivos e negativos) dentro da escola.

E23 – Encontro 23: Compartilhando o Nosso Olhar

Atividades Realizadas: Roda de conversa sobre os registros feitos (fotos) no encontro anterior.

E24 – Encontro 24: Encerramento

Atividades Realizadas: Reflexão final e Nuvem de Palavras.

4.2.2.3 Análise e discussão dos resultados

Neste item serão analisados e discutidos os resultados do Campo de Pesquisa. Todos os encontros foram registrados por meio de áudio, vídeo e fotos. Além disso, a pesquisadora fez um Diário de Bordo no qual fazia algumas anotações pontuais sobre cada encontro. Esses registros auxiliaram na análise de dados do Campo da Pesquisa. No âmbito da pesquisa-ação, para a reflexão realizada aqui, foram considerados tanto os resultados de cada encontro quanto o processo como um todo, além da relação desses encontros na trajetória da pesquisa. A descrição detalhada dos encontros está disponível no Apêndice B. Com o intuito de resguardar a identidade das crianças, os nomes verdadeiros mencionados na análise e no apêndice foram substituídos por outros.

4.2.2.3.1 A Cidade como Prática Cognoscente no Contexto de uma Educação Libertadora

A cidade, como espaço vivido e experimentado pelas crianças, se estabelece como uma plataforma vital para a prática cognoscente, alinhada aos princípios de uma educação libertadora, conforme proposto por Paulo Freire. A ideia de que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" foi vividamente experimentada através das diversas atividades que incentivam as crianças a observar, interagir e refletir sobre o território que as rodeia.

O percurso do campo iniciou com uma dinâmica chamada "Jogo de Palavras", que buscou capturar as percepções iniciais das crianças sobre a ideia de cidade (Figura 22). Essa atividade gerou uma nuvem de palavras, revelando que, naquele momento, a maioria das crianças associava a cidade principalmente aos seus elementos físicos e idílicos, como prédios e estruturas urbanas. É importante lembrar que, propositalmente, essa dinâmica foi construída unicamente a partir das impressões espontâneas das crianças. Nenhuma informação prévia sobre cidades havia sido apresentada, seja no âmbito do projeto ou nas discussões em sala de aula. Considerou-se, portanto, o saber e a abstração das próprias crianças, juntamente com sua bagagem cultural e simbólica.

Figura 23: Desenhos coletivos produzidos pelos grupos de crianças com o tema "Nossa Cidade Ideal é Assim".



Fotos: Ana Luiza Aureliano Silva, 2023.

O principal objetivo do primeiro encontro não foi apenas explorar as noções de cidade tidas pelas crianças, mas também facilitar uma aproximação entre elas, a pesquisadora, o tema em estudo e o contexto do projeto. Dessa forma, foi possível apreender o entendimento mais imediato das crianças sobre as cidades já no primeiro momento da pesquisa, bem como algumas relações estabelecidas ou ausentes. Foi um momento crucial para construir uma base sólida para a pesquisa, especialmente focando na importância do trabalho coletivo. A validade dessa abordagem ficou evidente pela dificuldade encontrada em iniciar e manter o diálogo no âmbito do trabalho coletivo. Tal dificuldade se apresentou como um dos grandes desafios a serem superados no percurso da pesquisa.

Já a primeira caminhada pelos arredores da escola mostrou o quão potente pode ser esse exercício de simplesmente andar pelas ruas e calçadas e experimentar o território, o urbano e o mundo ao redor. Direcionadas a pensar em cinco coisas que observaram, as crianças fizeram uma caminhada comprometida com o olhar atento,

conversando e trocando ideias umas com as outras, apresentando o seu ponto de vista. A primeira experiência na rua mostrou que nada substitui a experiência no espaço e que a sala de aula realmente se complementa a partir da abertura para o mundo. Ela se expande de uma forma que ultrapassa a dimensão do físico que abarca complexidades que se expressam na concretude do espaço, na experiência e bagagem das relações das crianças no espaço.

Na rua, as crianças fizeram conexões com temáticas relacionadas ao meio ambiente, saúde coletiva, abastecimento de água e permeabilidade do solo, tratamento de esgoto, topografia, limpeza urbana, responsabilidade coletiva etc. Puderam perceber de corpo inteiro a falta de sombreamento, de mobiliário urbano e se apropriar da paisagem e do território como sala de aula (Figura 24).

Figura 24: Sequência de imagens do Encontro 2: atividades feitas pelas crianças; grupos escrevendo os seus pontos principais; momento de reflexão; caminhada pelas ruas do bairro da escola.



Fonte: Ana Luiza Aureliano Silva, 2023.

Em um outro encontro, quando a proposta foi a de voltar o olhar para o brincar, as crianças revelaram como se apropriam dos espaços para fazer essa atividade. A maioria delas desenhou o lugar que mais gosta de brincar como um lugar espaçoso, não especializado e, geralmente, ao ar livre (a rua, a praça, algum equipamento de lazer de uso coletivo), revelando assim uma preferência pelo brincar livre. Logo, um brincar essencial para que a criança explore e aprecie a cidade, desenvolvendo confiança, solidariedade, autonomia, sua relação consigo, com o mundo e com o outro. Se antes, ao desenharem coletivamente a cidade ideal, as pessoas quase não apareciam, agora, quando o assunto é o brincar, algo que elas têm total propriedade para falar, as pessoas estão presentes na maioria dos desenhos assim como o brincar livre em espaços não especializados.

Destaca-se aqui que o envolvimento com o brincar na rua, ou em locais públicos, ainda é bastante presente no cotidiano das crianças, sempre acompanhadas por outras crianças. Isso revela muitos aspectos sobre a dimensão do habitar delas que residem, na maioria dos casos, em ruas onde o tráfego de veículos ainda é reduzido, onde possuem alguma relação com os/as vizinhos/as e se sentem seguras para brincar, ainda que a segurança seja uma questão para algumas devido ao contexto de moradia, das experiências vividas e dos conteúdos de mídia consumidos pelos adultos que as rodeiam. Destaca-se ainda a importância de fornecer às crianças espaços diversos e seguros para brincar, permitindo-lhes explorar, aprender, conviver e crescer de maneira saudável. Alguns dos desenhos feitos pelas crianças estão representados no mosaico da Figura 25.

Figura 25: Mosaico de imagens de alguns desenhos com o tema "O lugar que eu mais gosto de brincar".



Fonte: Ana Luiza Aureliano Silva, 2023.

Quando o assunto foi o brincar na escola, 80% das crianças apontaram preferir brincar na quadra "Porque é Maior". Cabe colocar aqui que a quadra, por muitos meses do ano letivo, esteve impossibilitada de ser utilizada devido a uma infestação de pombos. O problema não foi resolvido, a quadra passou por limpeza duas vezes no ano, o que permitiu somente alguns momentos de uso. O restante das respostas

se concentrou no pátio (13%) ou no parquinho (6%), embora não seja permitido às crianças “maiores” brincarem no parquinho, que é direcionado às crianças da educação infantil.

As respostas das crianças sobre os espaços para brincar na escola se concentram em duas características principais: a primeira é que eles são os únicos espaços nos quais elas brincam livremente, mesmo existindo um terreno vazio do lado da quadra, já a segunda é que esses lugares permitem o brincar livre. Isso porque, mesmo nos lugares onde o brincar é “permitido”, ainda existem algumas imposições, como de que não corram, não façam barulho e um embate em relação à autoridade na escola e os “riscos do brincar”. Em nome de uma segurança vigilante e adultocentrada, voltadas para a perspectiva protetiva, quando o assunto é o direito da criança, em uma abordagem quase punitiva, o brincar, o direito à participação e as suas vantagens, a relação com espaço e a construção de identidade e comunidade, não se constituem como prioridade. O caminho para a libertação e para o pensamento crítico não se constitui como prioridade, e essa não é uma realidade exclusiva daquela escola.

Durante a pesquisa as crianças foram encorajadas a “ler” sua cidade, o seu bairro, o bairro da escola e a própria escola, a expressar suas percepções e a conceitualizar sua compreensão do espaço urbano. As atividades e os momentos de reflexão proporcionaram oportunidades de aprendizagem que conectaram seus próprios saberes e vivências às temáticas aprendidas nos conteúdos da escola e no mundo ao seu redor. Aprenderam, especialmente, uns com os outros, ao se perceberem partes diferentes de um mesmo todo complexo.

Esse processo de leitura do mundo é essencial para o desenvolvimento de um pensamento crítico e para a formação de indivíduos capazes de relacionar diferentes saberes e de agir de forma consciente em seu contexto social e ambiental. A prática cognoscente aqui descrita não se limita à aquisição de conhecimento; ela engloba a capacidade de questionar, de conectar experiências vividas a conceitos mais amplos e de participar ativamente na construção de um entendimento coletivo e na transformação da realidade.

Tal perspectiva foi incentivada em vários momentos por meio de diversas expressões, como, por exemplo, na atividade proposta a partir da leitura do livro “Meu Bairro é Assim”, na qual as crianças, inspiradas pelo livro, fizeram uma produção de

texto com o mesmo título do livro. Dois exemplos de produções de texto estão apresentados na Figura 26. No contexto dessa atividade, percebeu-se que muitas das crianças não sabiam o nome do bairro onde moravam, ou confundiam o nome da rua com o nome do bairro. No entanto, sobre o bairro da escola, a maioria sabia responder o nome, o que revela uma identificação com o lugar que elas frequentam diariamente e tem uma intensa troca social.

O brincar e os amigos, o encontro com o outro e o reconhecimento de elementos marcantes do cotidiano, são os pontos que mais apareceram nas produções. Isso revela um pouco da dimensão de como as crianças ainda têm os bairros e locais de moradia como lugares de encontro, de partilha e de reconhecimento, gerando pertencimento a partir do contato com o outro e com o próprio espaço.

Figura 26: Exemplos das produções de texto realizadas pelas crianças.

E O SEU BAIRRO, COMO É?
Vamos responder à pergunta do autor do livro "Meu Bairro é Assim"?
Faça uma produção de texto contando um pouco de como é o seu bairro.

MEU BAIRRO É ASSIM:

MEU BAIRRO É ASSIM

O NOME DO MEU BAIRRO É COLINAS DA SERRA
EU GOSTO DE BRINCAR COM AS MINHAS
AMIGAS E VIZINHAS LAURA E MARTA JULIA
AS CASAS SÃO COLADAS UMA PERTO DA OUTRA
LA NÃO TEM TRAFEGO, NÃO TEM BURACO
TEM SO UM NO MEIO DA RUA NA FRENTE
DAS NOSSAS CASAS TEM UM LOTE NA FRENTE
DA MINHA CASA O NÚMERO DA CASA DA LAURA
É MARIA JULIA E DA MINHA MARIA JULIA
115 LAURA 135 MINHA 139 E TEM UMA
RUA PEQUENA QUE AGENTE CHAMA DE
RUASINHA AS MINHAS AMIGAS E EU ANDA
DE BICICLETA E E ISSO.

E O SEU BAIRRO, COMO É?
Vamos responder à pergunta do autor do livro "Meu Bairro é Assim"?
Faça uma produção de texto contando um pouco de como é o seu bairro.

MEU BAIRRO É ASSIM:

O NOME DO MEU BAIRRO É SERRA VERDE
DEVE SER QUANDO EU VOU NA PRAIA COM
O MEU VOZINHO O NÚMERO DA MINHA CASA É
116 AS MINHAS PRIMS MORI DESCENDO A
RUA E DEPOIS VIRA E DEPOIS DESCE O
MORO DEPOIS VOCE CHEGOU A RUA NÃO É
MUITO BARULHENTA SUBINDO O MURO A 3
BARES UM CHAMA BAR DA JOLIANN OUTRO
CHAMA BAR DO EDINHO E OUTRO CHAMA BAR
DO PERICLES NA MINHA RUA NÃO TEM
ARVORE E NA MINHA RUA NÃO TEM MUITO
BURACO E TODO ESSE É UM POQUINHO DE TODO

Fonte: Arquivos Digitalizados - Acervo da Pesquisa, 2024.


Em uma segunda atividade sobre seus bairros, as crianças, em casa, puderam se debruçar sobre o que pensavam e levar as respostas para serem apresentadas e refletidas junto com os colegas. Muitas das impressões apresentadas na produção de texto se mantiveram. Através dessa atividade, as crianças puderam refletir e falar um pouco mais sobre o lugar onde moram, destacando os pontos positivos e negativos e seus desejos de melhorias para esses lugares. Novamente, destaca-se o apreço que

as crianças demonstram para a questão da coletividade nos lugares de uso coletivo, como as praças e a própria rua, que servem como espaços de encontros e brincadeiras.

Ao realizar a análise das fotos e dos relatos de forma coletiva, uma das alunas, vizinha e companheira de brincadeiras da que estava apresentando a sua atividade, se manifesta: “Lara se a gente gosta de ficar junto, imagina com praça?”. É importante ressaltar a bagagem e vivência que as crianças, mesmo com pouca idade, já possuem, e considerá-las nos processos de análise. Uma das crianças, embora tenha destacado as coisas que não gosta no seu bairro, afirma que não mudaria nada. Em conversa com essa criança, depois do momento de partilha, foi revelado por ela as dificuldades que havia enfrentado ao morar em um outro bairro da cidade, conhecido por ser um local com alto índice de violência. A atividade feita por essa criança está condensada na imagem da Figura 27.

Figura 27: Exemplo da atividade feita pelas crianças sobre o seu próprio bairro.

GOSTO

 **PEDRO SILVESTRE**


Eu gosto do meu bairro porque ele é calmo e temos visão privilegiada. Podemos andar e brincar na rua. Tenho muitos amigos. Assim é o meu bairro, viver felizes. De todas as ruas podemos ver o novo bairro que é lindo, nele tem hospital e escola, as pessoas fazem caminhada de manhã e a tarde.

Obs.: Não fez uma foto e sim um vídeo da vista da janela

Porque tem lixo e um ribeirão. Por isso eu não gosto, é muito frio. E lixo jogado na rua aparece muito bixo.

O QUE VOCÊ MUDARIA?

Não mudaria porque eu gosto muito do bairro. Já morei em outro bairro, mas esse é bem melhor. Gosto da escola do bairro e de todos os meus colegas. Esse é o motivo de não querer mudar.



Fonte: Elaboração própria a partir das atividades realizadas pelos alunos, 2023.

Quando as crianças mostram o trajeto que fazem de casa até a escola, a partir de um mapa mental, os desenhos refletem suas percepções do caminho e a interação com seu entorno. Via de regra, aqueles que percorrem um trajeto mais longo,

geralmente de carro ou van, desenham trajetos mais complexos em uma tentativa de abstração do caminho percorrido e destacam elementos distintos, como comércio e serviços, que têm marcados elementos físicos como placas, cores e o tamanho da edificação. Já as crianças que caminham para a escola, criam rotas mais curtas, enriquecidas com detalhes mais próximos à escala humana, como pontos de ônibus e sinalização, refletindo uma conexão detalhada com o ambiente urbano.

Esses desenhos expressam a individualidade de cada criança, variando entre a precisão e a abstração. A representação variável de estradas e edifícios sugere um entendimento em formação sobre escala e proporção. Além disso, mostram a relação de proximidade e distância no sentido do espaço percebido e da apropriação e conhecimento do espaço. Isso fica evidente nos detalhes representados pelas crianças que percorrem o trajeto a pé. A Figura 28 mostra alguns exemplos dos mapas mentais produzidos pelas crianças.

Figura 28: Exemplos de mapas mentais produzidos pelas crianças.



Fonte: Ana Luiza Aureliano Silva, 2023.

Com o intuito de avançar no entendimento sobre o espaço urbano em um contexto próximo, decodificando-o com as crianças através da arquitetura e do urbanismo, valendo-se para isso das experiências do Periférico de análise do contexto

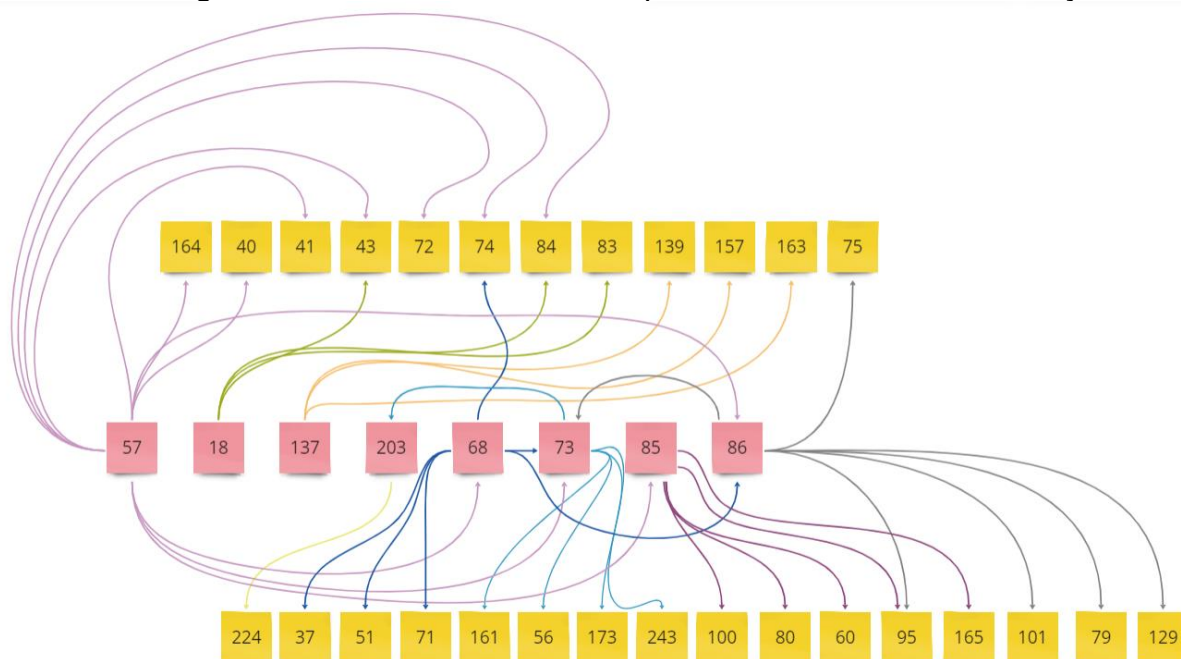
de proposição de soluções, duas metodologias utilizadas pelo grupo foram adaptadas e utilizadas de forma relacionada: A Decodificação do Espaço a Partir da Linguagem de Padrões apresentada por Alexander *et al.* (2013) e a Análise do Contexto baseada nas Dimensões da Sustentabilidade, proposta por Andrade e Lemos (2015).

A temática dos padrões rendeu alguns encontros com as crianças, que não foram sequenciais, pois, as soluções a partir dos padrões viriam com a análise do contexto pelas dimensões da sustentabilidade. Dessa forma, os dois primeiros encontros foram para introduzir o conceito, conhecer e explorar os padrões (Figura 29). Em um primeiro momento, foi apresentada para as crianças a história da construção dos padrões e 8 padrões iniciais propostos pelos autores. Os padrões iniciais foram selecionados com base na relação com a temática do projeto. Foram eles: (57) CRIANÇAS NA CIDADE; (18) REDES DE APRENDIZADO; (137) TERRITÓRIO DAS CRIANÇAS; (203) CAVERNAS PARA CRIANÇAS; (68) ESPAÇOS PARA BRINCAR CONECTADOS; (73) PARQUES INFANTIS RÚSTICOS E DINÂMICOS; (85) MINI ESCOLA e (86) LARES INFANTIS (padrões representados pela cor rosa na figura 29).

Conforme o diagrama apresentado na Figura 29, a partir desses oito padrões principais, seguindo a própria metodologia proposta por Alexander *et al.* (2013), foram selecionados os padrões relacionados aos iniciais e que dialogavam com a pesquisa (padrões representados em amarelo na figura 29): (164) JANELAS PARA A RUA; (40) MESCLA DE FAIXAS ETÁRIAS; (41) CONJUNTO DE LOCAIS DE TRABALHO; (43) UNIVERSIDADE COMO FEIRA PÚBLICA; (72) ESPORTES COMUNITÁRIOS; (74) ANIMAIS; (84) GRUPO DE ADOLESCENTES; (83) MESTRES E APRENDIZES; (139) COZINHAS COMO ESPAÇO DE CONVÍVIO; (157) OFICINA EM CASA; (163) (SALA DE ESTAR EXTERNA); (75) A FAMÍLIA; (224) PORTA BAIXA; (37) AGRUPAMENTO DE MORADIAS; (51) RUAS VERDES; (71) ESPELHOS D'ÁGUA-PISCINAS; (161) LUGAR ENSOLARADO; (56) CICLOVIAS, CICLOFAIXAS E BICICLETÁRIOS; (173) JARDIM PROTEGIDO; (243) MURETA PARA SENTAR; (100) RUA DE PEDESTRES; (80) ESCRITÓRIOS E OFICINAS COM AUTOADMINISTRAÇÃO; (60) PRAÇAS ACESSÍVEIS; (95) EDIFICAÇÃO COMO COMPLEXO; (165) ABERTURAS PARA A RUA; (101) RUAS INTERNAS; (79) SUA PRÓPRIA CASA e (129) ÁREAS DE USO COMUM NO CENTRO.

No diagrama, os padrões estão representados pelos respectivos números, apresentados por Alexander *et al.* (2013).

Figura 29: Padrões selecionados para a dinâmica com as crianças.



Fonte: Elaboração Própria, 2023.

A roda de conversa sobre a metodologia despertou o interesse das crianças. A presença do livro e de alguns padrões impressos conferiu concretude ao que estava sendo exposto e ao assunto. Além disso, especialmente o desejo por aprender algo novo, despertou a atenção das crianças, mesmo com toda a complexidade envolvida. Isso porque, a linguagem dos padrões permite conectar problemas e soluções baseados nas relações reais. A partir de um conhecimento existente, se constrói conhecimentos que avançam à medida que se estabelece conexões. Assim como a educação libertadora de Freire (1987), a partir de metodologias como a das palavras geradoras, as conexões vão se estabelecendo e fazendo sentido.

Essas ideias desafiam o pensamento linear e reducionista, promovendo uma compreensão mais rica e conectada do mundo, seja ele composto por espaços físicos, processos educativos ou sistemas complexos. Elas convidam à reflexão sobre a interconexão entre o indivíduo e o coletivo, entre o local e o global, e entre as diversas áreas do saber.

A utilização do recurso de uma decodificação do espaço a partir dos padrões vem de um pensamento que dialoga com a ideia de decodificação de Paulo Freire

(1987) que verifica o movimento do pensar crítico por meio da análise de “uma situação existencial concreta, codificada” (Freire, 1987, p. 55). Para Freire, a codificação e a decodificação não são apenas técnicas de análise, mas parte de um processo educativo e conscientizador que busca empoderar os indivíduos. Através desse processo, busca-se transformar a visão de mundo dos indivíduos, tornando-os capazes de compreender e agir sobre sua realidade de maneira crítica e transformadora. A decodificação leva à superação da abstração inicial e permite uma percepção crítica do concreto.

Os próprios padrões selecionados fizeram do pensamento sobre a educação e sobre o brincar em objeto de conhecimento crítico e aprendido das crianças, no âmbito da pesquisa-ação. Alexander *et al.* (2015) apresentam uma visão revolucionária na Linguagem dos Padrões, particularmente no padrão REDES DE APRENDIZADO. Eles enfatizam que a verdadeira educação emerge não do ensino tradicional, mas de um ambiente que privilegia o aprendizado ativo. Além disso, a obra defende a substituição do controle exercido pelas escolas por redes voluntárias de aprendizado, proporcionando acesso irrestrito a recursos educativos. Ressaltando, assim, de forma ainda mais intensa, o aprendizado com as cidades e em comunidade.

Criticam a estrutura tradicional das escolas, que são fundamentadas na ideia de que o conhecimento é um segredo a ser desvendado sequencialmente e somente através de métodos formais de ensino, o que vai ao encontro da ideia de educação bancária apontada por Freire (1987). Alexander *et al.* propõem uma nova abordagem educacional, na qual as instituições funcionam como facilitadoras, proporcionando ao aprendiz o acesso direto a diversos ambientes e conhecimentos, sem as barreiras impostas. Em suma, fazem propostas concretas para a prática de uma educação que é libertadora. Ademais, sugerem uma visão educacional em que aprender é um processo orgânico e integrado à vida cotidiana, contrapondo-se à rigidez e ao isolamento da estrutura escolar tradicional.

Embora essa perspectiva seja inovadora, a aplicação desse modelo exige uma mudança completa de paradigma, sistema e estrutura. É necessário ter em mente que, em contextos como o do Brasil, as escolas, apesar de suas limitações, representam o acesso não apenas à educação, mas também às necessidades básicas, como alimentação, e cuidados primários. Portanto, a substituição completa da estrutura escolar tradicional por redes de aprendizado necessitaria de

complementações para garantir que as necessidades básicas continuem sendo atendidas.

No entanto, a apresentação desses e de outros padrões para as crianças resultou em possibilidades de soluções e reflexões aprofundadas sobre os problemas existentes na cidade. No padrão (57), "Crianças na Cidade", Alexander *et al.* discutem a importância de integrar as crianças ao mundo dos adultos para um desenvolvimento pleno. Eles alertam que a estrutura das cidades modernas, com seus perigos e restrições, impede que as crianças explorem e aprendam naturalmente pelo exemplo e pela experiência direta.

Ao final da apresentação dos padrões, na qual cada um foi discutido individualmente, a pesquisadora lembrou todos os oito padrões apresentados e perguntou qual eles mais gostaram. O padrão que propunha a construção de cavernas para crianças utilizando espaços residuais naturais foi aquele que as elas mais gostaram, mas outros assuntos foram retomados, o que demonstra que elas estavam atentas às propostas apresentadas. O trecho a seguir mostra um fragmento de como foi esse diálogo final:

Pesquisadora: "De quais padrões vocês mais gostaram?"

Lara e Luisa (se complementando): "Mini escolas, porque é uma boa ideia até quinze alunos numa sala".

Natália: "Eu gostei da caverna".

Pesquisadora: "Por quê?".

Natália: "Porque é divertido".

Yasmin: "Eu gostei das cavernas porque a gente pode abrir a nossa imaginação".

Vanessa: "Espaços pra brincar conectados".

Pesquisadora: "Por que Vanessa?".

Vanessa: "Porque lá fala que tem que ter espaços pra brincar com as outras pessoas".

Paulo: "Nóis 'pode' aprender com a cidade, por isso eu sei tudo da cidade, porque a cidade que ensinou 'nóis' e o campo também igualzinho você falou".

Júlia: "Eu gostei mais da caverna".

Davi: "Eu também gostei mais dessa".

As abordagens de Christopher Alexander, Paulo Freire e Edgar Morin, embora originárias de campos distintos (arquitetura/matемática, educação e filosofia, respectivamente), compartilham uma visão holística e integrativa em seus respectivos domínios. Elas podem ser incorporadas de maneira conjunta no tratar sobre a educação e sobre a cidade, e no papel da cidade e da arquitetura na educação. Alexander, com sua "Linguagem de Padrões", propõe uma metodologia para a construção de espaços que consideram o bem-estar humano, a estética e a funcionalidade, incentivando a participação ativa dos usuários no design, o que reflete a diversidade e a dinâmica da vida. Esse pensamento ressoa com a educação libertadora de Freire que valoriza o diálogo e a colaboração, e vê o processo educativo como algo adaptável e sensível às mudanças sociais.

Da mesma forma, a teoria da complexidade de Morin reconhece a interdependência e a natureza integrada dos sistemas, argumentando contra a simplificação e favorecendo uma abordagem transdisciplinar e colaborativa para a compreensão dos fenômenos. Assim como Alexander, aprecia o contexto específico e a necessidade de soluções personalizadas na arquitetura, e como Freire, enfatiza a importância do contexto sociocultural na educação. Morin vê o contexto e a diversidade como elementos vitais para a compreensão dos sistemas complexos. Ambos criticam a fragmentação do conhecimento e a especialização estreita que isolam os problemas e as disciplinas uns dos outros. Portanto, defendem uma visão mais conectada e menos fragmentada, que reconhece e valoriza as interconexões entre diferentes aspectos da vida e do conhecimento. Assim como hooks, que defende ainda a construção de comunidades de aprendizagem para o reconhecimento do outro e para o aprendizado na diferença.

Os Padrões, geradores não somente de soluções, mas de diálogos, permitiram um momento de aprendizagem em comunidade no qual os diálogos possibilitaram constatar a relação e as subjetividades das crianças com a rua. Esse momento possibilitou o engajamento em um movimento dialético de ir e vir entre o concreto e o abstrato. De forma que, em um processo de decodificação a partir dos padrões e no âmbito de uma prática libertadora de educação, as crianças partiram de conceitos abstratos para entender a realidade concreta e vice-versa. Esse processo não é linear,

mas sim um movimento constante de análise e síntese, no qual o todo é compreendido pelas partes e as partes são entendidas no contexto do todo.

Um exemplo disso foi a relação das crianças com a rua que é ao mesmo tempo lúdica e carregada de simbolismos e de uma insegurança especialmente calcada na preocupação dos adultos. A partir dessa relação, foi possível tecer diálogos que refletem as dicotomias, potencialidades, anseios e subjetividades em relação à rua, construindo uma perspectiva crítica que pode resultar em uma prática transformadora.

Figura 29: Registros dos momentos de introdução e conhecimento sobre os Padrões.



Fonte: Ana Luiza Aureliano Silva e Rodrigo Gualberto da Costa, 2023.

Antes de passar para a utilização dos padrões como propostas de solução para os problemas da cidade, parte-se para a análise de um contexto próximo. Primeiro, foi iniciada uma nova caminhada exploratória pelos arredores do bairro. Foi uma caminhada livre, cujo objetivo era passar pela pracinha mais próxima e percorrer algumas ruas do bairro. Novamente, a caminhada resultou em uma experiência de aprendizado valiosa, na qual as crianças se envolveram mutuamente com o ambiente

externo da escola, aplicando conhecimentos teóricos na prática e aprendendo por meio da exploração e interação social.

Chamou particularmente a atenção dos professores o fato de um aluno com Síndrome de Down, geralmente menos participativo e ativo em sala de aula, demonstrar amplo conhecimento sobre o bairro, incluindo detalhes específicos como nomes de moradores, localizações de casas e venda de picolé, o que foi uma revelação significativa sobre suas habilidades de conhecimento do ambiente local. Esse entendimento reflete a importância da construção de um conhecimento pautado no contexto, destacando como o envolvimento e o conhecimento coletivo da comunidade enriquecem o processo educacional, permitindo que os alunos aprendam uns com os outros e com o mundo ao seu redor.

Outras crianças que também frequentam o bairro mostraram conhecimento semelhante, destacando como o envolvimento com a comunidade contribui para o aprendizado. Esse processo é emblemático da educação crítica, que valoriza as experiências e conhecimentos prévios dos alunos como um ponto de partida crucial para o aprendizado mais formal, reconhecendo e valorizando a sabedoria e a competência que os alunos trazem de seus contextos de vida.

Posteriormente, por dois encontros, foi realizado o mapeamento desse passeio. Primeiro, traçou-se coletivamente no mapa o perímetro que caminhamos. As crianças foram apontando os lugares percorridos e se lembrando da caminhada. Além disso, foram elencados e debatidos em conjunto os aspectos positivos e negativos observados ao longo do trajeto, culminando em um consenso após diversas discussões.

Entre os pontos positivos identificados, destacaram-se elementos como pracinhas, escadarias, flores, árvores, creches, árvores frutíferas, além da presença de animais como cachorros e gatos. No que se refere aos aspectos negativos, foram mencionados o acúmulo de lixo, árvores danificadas, poluição causada por fogo, cacos de vidro e lixo em escadas, terrenos baldios e mobiliário urbano danificado. Curiosamente, os bares foram mencionados tanto como pontos positivos quanto negativos, refletindo as diferentes percepções das crianças sobre esses locais.

Esse exercício de mapeamento evidenciou não apenas a capacidade das crianças de observar e analisar criticamente seu ambiente, mas também destacou a dinâmica de aprendizado que se desdobra por meio da reflexão e do debate coletivo.

A participação das crianças no processo de mapeamento e a subsequente discussão dos aspectos observados exemplificaram o Princípio de recursividade proposto por Morin (1996). Para o autor, o Princípio recursivo está ligado ao Princípio hologramático, que apresenta a relação dialógica na qual o todo está na parte a parte está no todo.

No contexto do mapeamento realizado pelas crianças, a experiência da caminhada (produto) se torna um ponto de partida para a reflexão e o debate (efeito), que influenciam a percepção e a compreensão das crianças sobre o seu bairro (causa). Este ciclo contínuo de experiência, reflexão e compreensão reflete a natureza recursiva do processo de aprendizagem, no qual cada nova compreensão leva a novas perguntas e percepções aprofundadas, no qual as experiências vivenciadas se transformam em base para reflexão e compreensão adicional. Além disso, o processo de alcançar um consenso por meio do debate refletiu o mecanismo de retroalimentação, no qual as percepções individuais foram confrontadas e ajustadas em um esforço coletivo para construir uma compreensão compartilhada do ambiente.

Essa abordagem pedagógica, que incentivou a autonomia, a participação ativa e a reflexão crítica, se insere no contexto de uma educação voltada para a liberdade. Ao engajar as crianças de maneira ativa na análise e reflexão sobre seu entorno, a atividade reforçou a importância da autonomia, da tomada de decisão coletiva e da capacidade crítica, preparando-as para participar de forma responsável e informada em suas comunidades.

Em um outro encontro, foi criada uma legenda para o mapa e as crianças identificaram em quais locais encontravam aqueles pontos (positivos e negativos). Novamente, a troca foi muito potente e o momento possibilitou entender como as crianças observam e se relacionam com o espaço ao redor, aprendendo com o território e umas com as outras, demonstrando inclusive uma boa orientação e memória espacial. Conseguem, a partir da perspectiva crítica e da arquitetura como ferramenta, experimentar o território como prática política, o que representa uma redefinição colaborativa e inclusiva.

Durante as discussões, a escolha dos alunos quanto aos pontos positivos e negativos de seu bairro revelou a conexão com o espaço urbano e suas funcionalidades. A pracinha, por exemplo, foi destacada não apenas como um local de lazer, mas como um espaço vital para o brincar, correr e interagir, demonstrando

a importância dessas áreas no desenvolvimento social, físico e criativo das crianças. A escadaria da creche, além de ser um local de exercício e brincadeiras com bicicletas e skates, ressalta a multifuncionalidade dos espaços urbanos e a capacidade das crianças de reinterpretá-los de maneira lúdica e inventiva.

A presença da rampa em “zig-zag” entremeada pela escadaria, ambas dando acesso à creche, conforme observado pelas crianças, possibilitou uma conversa não somente sobre a necessidade de acessibilidade para pessoas com deficiências ou com carrinhos de bebê (exemplos dados no encontro), mas também a conscientização sobre a diversidade de necessidades dentro de uma comunidade. A explicação sobre o desenho das rampas, visando prevenir acidentes e facilitar a locomoção, introduz às crianças novos conceitos sobre arquitetura, planejamento urbano e segurança, incentivando o pensamento crítico sobre o design e a funcionalidade dos espaços públicos.

A percepção dual dos bares como pontos positivos e negativos destaca a complexidade das relações sociais e comerciais dentro de uma comunidade. Enquanto alguns veem os bares como locais de comportamentos indesejados, outros os valorizam como centros de convivência e interação social, que trazem vida às ruas e/ou que oferecem a oportunidade de comprar alguns itens de desejo (balas, doces, refrigerantes). Essas perspectivas mudam exatamente pela relação, ou ausência de relação, das crianças com os ambientes, uma vez que algumas moram naquelas ruas ou nas proximidades. Essas visões divergentes enfatizam a importância de considerar diversas perspectivas ao avaliar o papel dos estabelecimentos comerciais em bairros residenciais, encorajando as crianças a desenvolverem uma compreensão mais matizada da vida comunitária.

Uma história sobre uma moradora que cuidava da pracinha, contada pela professora do ano anterior, veio à tona como uma memória coletiva das crianças em relação a algo simbólico do bairro. A lembrança dessa residente dedicada e a subsequente busca por mais informações, não apenas mantêm viva a memória da contribuição da moradora, mas também reforçam a noção de identidade comunitária e responsabilidade coletiva. Essa narrativa ressalta como espaços urbanos, como as pracinhas, podem se tornar símbolos de cuidado comunitário e respeito mútuo. O processo desde a caminhada, até a construção da legenda do mapa, está representado na Figura 30.

Figura 30: Caminhada pelo bairro da escola, Mapeamento do percurso e dos pontos positivos e negativos, Construção da legenda.



Fonte: Ana Luiza Aureliano Silva e Rodrigo Gualberto da Costa, 2023.

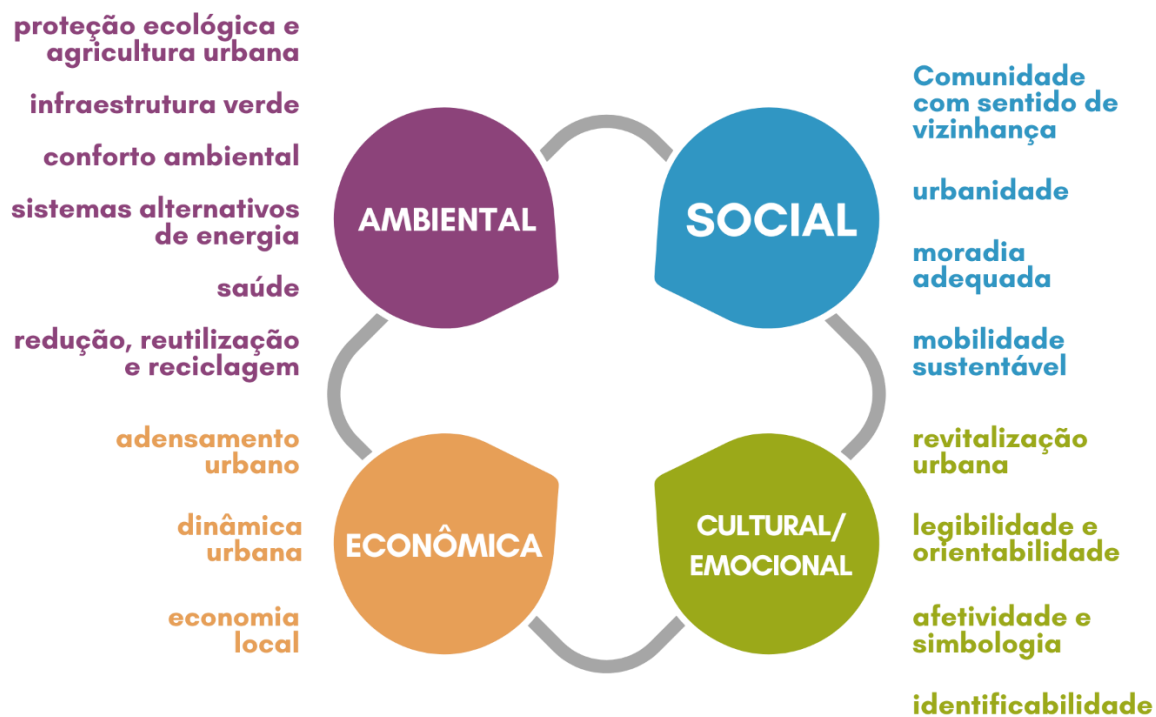
A caminhada e a análise posterior tinham por objetivo dar início a um novo projeto dentro da pesquisa, que associou a pesquisa e as metodologias do Periférico à demanda por um “Projeto de Leitura” oriunda da Secretaria de Educação. Como relatado em outros momentos, por vezes, alguns projetos e ideias “caem de paraquedas” no contexto da sala de aula e acabam destoando do que está sendo trabalhado no momento, de forma que, sem continuidade, muitas temáticas importantes acabam sendo esvaziadas ao serem tratadas com superficialidade. Como

forma de unir essa visão multidisciplinar a partir da arquitetura e do urbanismo na escola, uniu-se a ideia de realizar um jornal da sala – uma proposta lançada na apostila e que despertou o interesse das crianças – como proposta do projeto de leitura, à análise do contexto pelas dimensões da sustentabilidade a ideia de leitura que, embora incorpore a palavra escrita em alguns momentos.

Busca-se, portanto, superar o domínio de uma “verbosidade alienada e alienante”, apontada por Freire (1987, p. 33) como predominante no contexto da educação bancária e opressora. Dessa forma, partindo da ideia de que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, foi lançada a proposta do Jornal do Afeto (nome dado à turma pela Escola). Os temas trabalhados no Jornal partiram das 4 dimensões da sustentabilidade e dos princípios utilizados por Andrade e Lemos (2015), como critérios de avaliação para cada uma das dimensões. O diagrama da Figura 31 mostra a relação desses princípios com as dimensões

Nesse contexto, novos conceitos foram introduzidos, como o próprio conceito de sustentabilidade. As crianças ficaram muito entusiasmadas com o tema, especialmente porque estavam empolgadas para fazer o jornal. Participaram ativamente da aula e fizeram diversas conexões dos princípios com o cotidiano. Mesmo esse sendo um tema mais denso, com muitos conteúdos novos, as crianças mantiveram o foco e se interessaram bastante e, ao final, demonstraram proximidade com o tema. Os registros da Figura 32 mostram um pouco de como foi esse processo.

Figura 31: Diagrama, dimensões e princípios da sustentabilidade.



Fonte: Elaboração Própria, 2024. Baseado em Andrade e Lemos (2015).

Figura 32: Registros da exposição e conversa sobre as Dimensões da Sustentabilidade.



Fotos: Rodrigo Gualberto da Costa, 2023.

A partir dos conhecimentos sobre as dimensões da sustentabilidade e da caminhada pelo bairro, mapeamento e leitura em grupo, deu-se início ao processo de roteirização do jornal. Para essa dinâmica e para a realização das matérias do jornal,

as crianças foram divididas em quatro grupos – um grupo para cada dimensão da sustentabilidade. A divisão dos grupos foi realizada previamente pelo professor e pela pesquisadora, equilibrando nos grupos as crianças que tinham diferentes habilidades (comunicação oral, desenho, escrita, leitura). As dimensões da sustentabilidade foram sorteadas pelos grupos.

Em grupos, as crianças definiram o tema e o tipo de matéria que iriam fazer: se seria uma matéria, uma entrevista etc. Dessa forma, construíram os seus roteiros com bastante autonomia e pensaram nas perguntas, quando necessário. Esse processo foi bastante colaborativo entre as crianças e possibilitou uma retomada e uma intensificação das percepções das crianças, além da aproximação entre elas (Figura 33).

Figura 33: Crianças elaborando os seus roteiros para as matérias do Jornal.



Fotos: Ana Luiza Aureliano Silva e Rodrigo Gualberto da Costa, 2023.

Foram muito interessantes as escolhas que as crianças fizeram para realizar a reportagem, interpretando, no contexto do bairro e a partir das suas subjetividades,

alguns princípios das dimensões da sustentabilidade. As escolhas dos grupos podem ser observadas nas imagens das figuras Figura 34 e Figura 35. A história da moradora que cuidava da pracinha voltou para a pauta das crianças, de modo que, o grupo que tratou da dimensão Cultural/Emocional decidiu que iria perguntar para as pessoas se elas conheceram a senhora (as crianças já sabiam que a senhora havia falecido). Surpreendentemente, as crianças acabaram entrevistando o filho da senhora, que hoje cuida da pracinha, e puderam conhecer um pouco mais sobre a história dela.

Esse exemplo demonstra como o resultado da atividade se conecta com os princípios teóricos, filosóficos e metodológicos propostos para esta pesquisa. Essa experiência educativa não se limitou a um simples exercício escolar, mas representou uma imersão multifacetada na vida comunitária e na complexidade inerente às interações sociais, culturais e ambientais do território.

Em sua exploração das dimensões da sustentabilidade, as crianças foram além do aprendizado convencional, aplicando um olhar crítico e consciente sobre os elementos que compõem seu entorno. A escolha de investigar a história da moradora que cuidava da pracinha e a continuidade desse cuidado pelo filho ressoam com o pensamento complexo de Morin (2013, 2015), destacando como fenômenos aparentemente simples são, na realidade, teias intrincadas de relações e histórias. Essa abordagem holística e integrada promove uma compreensão mais rica e profunda da realidade, característica fundamental da complexidade.

A metodologia aplicada, que encorajou as crianças a interagirem diretamente com o espaço e os residentes do bairro, reflete a pedagogia libertadora de Paulo Freire (1987, 2001). Ao invés de permanecerem passivas, as crianças se tornaram co-criadoras do conhecimento, explorando ativamente seu mundo e construindo significado a partir de suas descobertas e interações. Além disso, a abordagem pedagógica ressoa fortemente com as ideias de bell hooks (2017, 2021) sobre a educação como prática da liberdade. Ao valorizar as percepções e as emoções das crianças, reconhecendo e integrando suas experiências pessoais no processo educativo, a atividade promoveu um ambiente de aprendizado empático e profundamente engajado. As histórias e narrativas compartilhadas reforçam a importância de uma conexão emocional com o material de aprendizado, algo fundamental na visão educacional de bell hooks (2021).

Figura 34: Roteiros dos grupos das Dimensões Econômica e Ambiental.

<p>Grupo:</p> <p>1. Qual a dimensão da sustentabilidade do grupo? Econômica</p> <p>2. Com base no que vimos no passeio, no mapeamento e nas discussões em sala de aula, qual tema o grupo vai escolher dentro dessa dimensão? Barzar - Mercadoria - Economia do bairro</p>	<p>3. Como vocês irão abordar isso no jornal? (façam um roteiro)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas - 3 pessoas (Moradores do bairro) - - Funcionaria do barzar - Perguntas: <ul style="list-style-type: none"> - O que você acha do barzar? - O que é feito com o dinheiro do barzar? - Como é feita a doação do barzar - O que você acha desse trabalho voluntário - QUAL O HORARIO DO FUNCIONAMENTO DO BARZAR - O MOVIMENTO DO BARZAR É GRANDE <p>4. Do que irão precisar?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Câmera - Microfona - Papel - Pergunta - Estojos
<p>Grupo:</p> <p>1. Qual a dimensão da sustentabilidade do grupo? Ambiental</p> <p>2. Com base no que vimos no passeio, no mapeamento e nas discussões em sala de aula, qual tema o grupo vai escolher dentro dessa dimensão? Saúde Lotes com lixo lixo acumulado Poluição do ar</p>	<p>3. Como vocês irão abordar isso no jornal? (façam um roteiro)</p> <p>Vamos fazer uma matéria mostrar lixo acumulado</p> <p>4. Do que irão precisar?</p> <p>de um microfone e uma camera</p>

Figura 35: Roteiros dos grupos das Dimensões Social e Cultural/ Emocional.

<p>Grupo:</p> <p>1. Qual a dimensão da sustentabilidade do grupo? SOCIAL</p> <p>2. Com base no que vimos no passeio, no mapeamento e nas discussões em sala de aula, qual tema o grupo vai escolher dentro dessa dimensão? COMUNIDADE ESCOLA</p>	<p>3. Como vocês irão abordar isso no jornal? (façam um roteiro) Qual é o seu tema? Quando foi fundada a escola? Qual é a relação da escola com o bairro? ----- - Você gosta da escola? - Você gosta de brincar no Parquinho? - Você mudaria algo na escola?</p> <p>4. Do que irão precisar? Câmera e microfone e uma câmera.</p>
<p>Grupo:</p> <p>1. Qual a dimensão da sustentabilidade do grupo? Cultural / Emocional.</p> <p>2. Com base no que vimos no passeio, no mapeamento e nas discussões em sala de aula, qual tema o grupo vai escolher dentro dessa dimensão? Brega Escola Casa do velho</p>	<p>3. Como vocês irão abordar isso no jornal? (façam um roteiro) Entrevista com 3 pessoas da rua Qual é a importância da praça pra bairro? ----- Será conhecido a casa Existente no bairro porque que também mudou?</p> <p>4. Do que irão precisar? Celular gravador</p>

Com os roteiros prontos, as gravações das matérias foram realizadas em dias alternados, com um grupo por vez saindo da sala. Vale ressaltar que, para que pudessemos sair da sala várias vezes na semana, foi solicitada uma autorização prévia dos/as responsáveis, sem uma data definida, uma vez que diversas condições poderiam impactar a saída da escola. As saídas da escola foram realizadas pelo grupo da matéria e pela pesquisadora. Nos grupos em que estavam presentes as crianças com deficiência, a professora apoio também acompanhou. Para as matérias, as crianças se dividiram nas tarefas de entrevistar ou conduzir a reportagem, filmar, fotografar os bastidores, auxiliar com os materiais utilizados (gravador, prancheta, microfone). As crianças tiveram total autonomia para conduzir as matérias: algumas escolheram ler as perguntas se atendo ao roteiro, enquanto outras optaram por fazer uma reportagem mais livre. Alguns registros dos bastidores das gravações estão apresentados na Figura 36.

Figura 36: Bastidores das gravações do jornal. Fotos: Acervo do projeto.



Fotos: Ana Luiza Aureliano Silva e Rodrigo Gualberto da Costa, 2023.

Depois de editado, o jornal foi exibido para a turma toda. Quando assistiram ao jornal, a retroalimentação se tornou ainda mais perceptível pelo recebimento positivo das crianças e pela condução de suas percepções a partir da apreciação dos seus próprios trabalhos e dos trabalhos dos/as colegas. Mesmo com algumas questões técnicas (a luz do projetor da escola, por exemplo, estava amarelada e não transmitia toda a qualidade do material registrado por elas), as crianças se animaram e aplaudiram espontaneamente a exibição do jornal e depois conversaram um pouco sobre o que aprenderam no processo. Cabe aqui a ressalva de que aquela era a “semana da criança” na escola e muitas atividades estavam acontecendo naquele dia, por isso as crianças estavam um pouco dispersas no momento do debate sobre o tema.

Estar presente nessas outras atividades permitiu à pesquisadora vivenciar e perceber alguns dos resultados da interação da pesquisa na escola: no mesmo dia da exibição do jornal (e dia da culminância do projeto de leitura), estavam programados um piquenique e um momento de brincadeira com bolha de sabão, como programação da “Semana da Criança”. Embora essas atividades já estivessem previstas, não havia nenhuma organização da escola para que elas acontecessem. Dessa forma, pela falta de estrutura da escola e pela vontade das crianças, manifestada durante e após a caminhada pelo bairro, ficou definido com o professor que o piquenique seria realizado na pracinha.

Devido a sujeira da praça e ao mato alto, o piquenique foi realizado ao lado dela, sob a sombra de uma árvore, nas imediações/estacionamento da creche. A iniciativa influenciou outras turmas: duas outras turmas também foram para a pracinha/imediações da creche e uma terceira turma foi para uma outra pracinha de outro bairro próximo. Com conhecimento desse movimento, as turmas do turno vespertino também saíram da escola para realizar os seus piqueniques. O professor da turma se surpreendeu com o impacto positivo que uma simples iniciativa, revelada pelo passeio e incentivada pelo trabalho com o jornal, proporcionou. Estando há treze anos na escola (a escola tem 19 anos de existência), essa apropriação dos espaços públicos externos, por parte da própria escola, é algo que ele nunca presenciou.

O momento dedicado às bolhas de sabão também foi vivenciado pela pesquisadora e tomado como um momento de aproximação pela brincadeira junto

com as crianças. A organização do momento junto ao professor, dada a falta de disponibilidade de recursos pela escola, proporcionou aprendizagem, troca coletiva e movimentos de solidariedade entre os/as professores (que compartilharam os materiais e os modos de fazer). A Figura 37 mostra os registros dessas três atividades: assistir ao jornal, piquenique e bolha de sabão e fotos do mural que exibiu o processo de realização do jornal, como culminância do projeto de leitura.

Figura 37: Sequência de imagens com as atividades do dia da apresentação do Jornal.



Fonte: Acervo da Pesquisa, 2023.

Essas interações com as crianças e com a escola, e especialmente todo o movimento criado na intencionalidade da realização de um jornal, desde a caminhada pelo bairro, até a análise das dimensões da sustentabilidade, também aproximaram as crianças do conceito de direito à cidade (Lefebvre, 2001). As crianças, ao explorarem e documentarem o território vivido por elas de alguma forma (bairro da escola), exerceram de forma prática seu direito de serem membros ativos e contribuintes do espaço urbano, de experimentar e ter em mente o valor de uso, ainda que esse valor não tenha sido verbalizado literalmente. Isso porque esse envolvimento direto, processual e consciente permitiu não apenas uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas locais, mas também empoderou as crianças, reconhecendo-as como agentes daquela comunidade.

Além disso, a atenção à escala local nas atividades revelou como ações e cuidados pontuais, exemplificados pelo cuidado com a pracinha, têm repercussões significativas na comunidade mais ampla. Ao focar em histórias locais e específicas, as crianças puderam compreender os princípios de sustentabilidade e responsabilidade comunitária em uma escala mais ampla. Isso sublinhou a importância de contribuições individuais para a saúde e o vigor da coletividade, refletindo uma compreensão da interconexão entre ações locais e seu impacto global.

Além disso, o processo de codificação e decodificação, como descrito por Freire (1987), realizado também pela “leitura” ampliada, que vai além da leitura da palavra escrita, ressalta a profundidade da abordagem pedagógica adotada e a consonância com as ideias de uma educação crítica. O jornal infantil, ao servir como uma ferramenta de investigação, possibilitou aos alunos abstrair e, conseqüentemente, decodificar as complexidades de seu mundo. Essa metodologia conscientizadora não só permitiu a apreensão crítica das realidades vividas, mas também promoveu um movimento dialético do pensamento. As crianças, ao codificarem suas experiências concretas e posteriormente decodificarem essas representações, engajaram-se em um processo educativo que enfatiza a dialética entre o abstrato e o concreto, entre o individual e o coletivo, e entre o sujeito e o objeto.

Em resumo, o projeto do jornal, associado com os encontros que o antecederam, demonstrou ser uma manifestação poderosa de uma abordagem educacional integrada que harmoniza teorias pedagógicas com práticas educativas

interativas e emocionais. Essa abordagem permitiu um salto no conhecimento ao ser ao mesmo tempo efeito e causa para as novas abordagens que seguem nos encontros subsequentes. A complexidade e a decodificação do mundo continuaram a se relacionarem, retomando as ideias apresentadas no jornal.

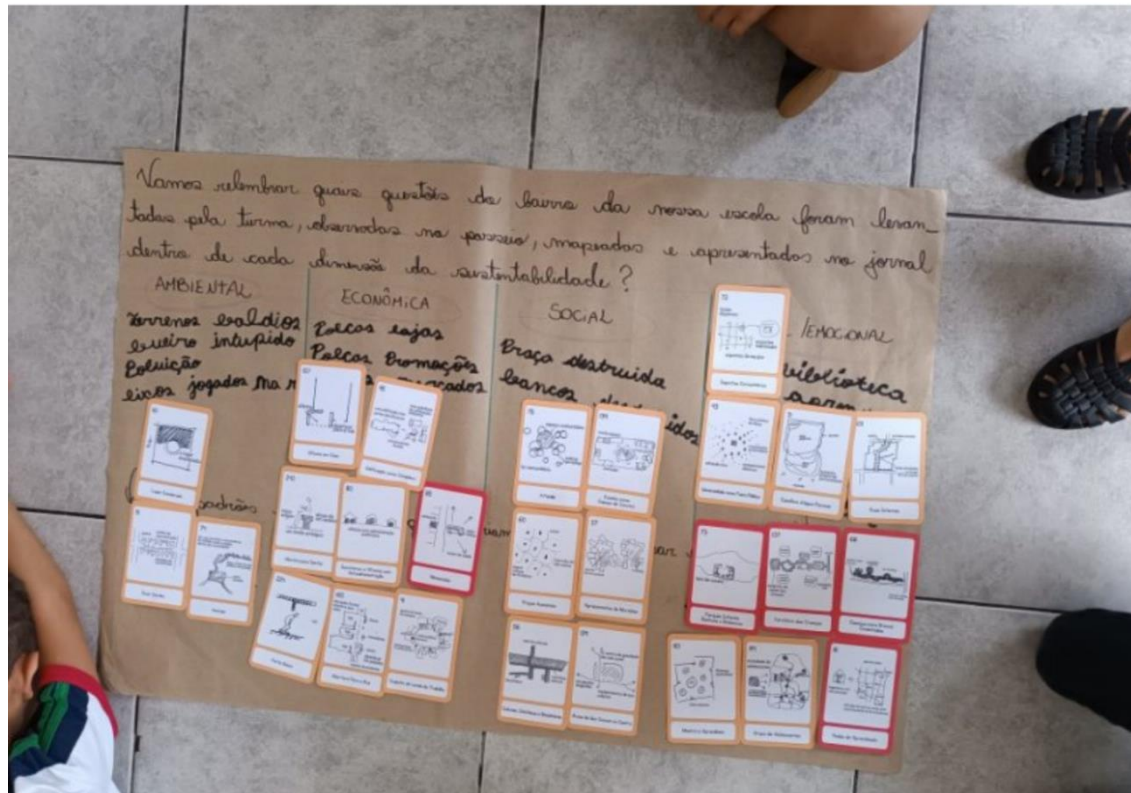
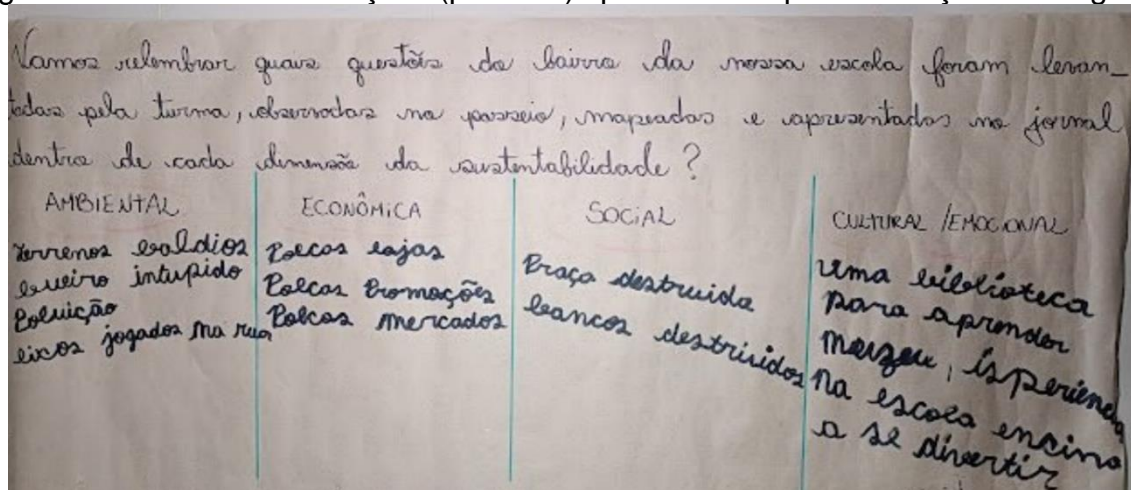
Em dois grupos, com 10 integrantes cada, as crianças tiveram um momento de identificação dos problemas existentes no bairro da escola no contexto das dimensões da sustentabilidade e de acordo com a observação de tudo que havia sido vivenciado até ali. Durante a atividade, as crianças mostraram agilidade ao lembrar e registrar observações, embora tenham enfrentado dificuldades para vincular essas observações às dimensões da sustentabilidade, exigindo a intervenção do professor e da pesquisadora. Um outro desafio observado foi a tendência das crianças em focar em problemas imediatos em vez de pensar em soluções abrangentes. Notou-se uma evolução significativa na organização, cooperação, respeito, foco e atenção durante os debates e clareza na comunicação das crianças, habilidades que inicialmente não eram tão evidentes, especialmente em trabalhos em grupo.

Em um segundo encontro, os mesmos grupos foram convidados a sugerir padrões de solução para os problemas a partir dos padrões fornecidos para elas por meio de cartinhas. Esses padrões estavam relacionados aos oito padrões iniciais que já haviam sido apresentados em um encontro anterior. Dessa forma, foram apresentados, para cada grupo, (após alguns padrões serem excluídos por não fazerem sentido para a discussão) 36 padrões no formato de fichas. Os padrões foram introduzidos em uma roda de conversa, debatidos, assim como os oito primeiros, e depois disponibilizados para os grupos. Nas cartas continham a descrição resumida do problema e da solução, e a representação original (como apresentado no livro de Alexander *et al.*) de cada padrão. Os padrões iniciais estavam apresentados nas cartas de cor vermelha e os padrões relacionados, na cor amarela.

Embora tenham enfrentado desafios na interpretação de certos padrões e na correlação entre problemas específicos e esses padrões, as crianças foram capazes de completar a atividade com êxito, compartilhando suas descobertas com os colegas de outros grupos. Apesar de nem todos os padrões selecionados estarem diretamente relacionados aos problemas identificados, as crianças demonstraram habilidade e criatividade ao estabelecerem suas próprias conexões e interpretações, navegando pela tarefa com reflexão e discernimento. A relação dos problemas e apresentação

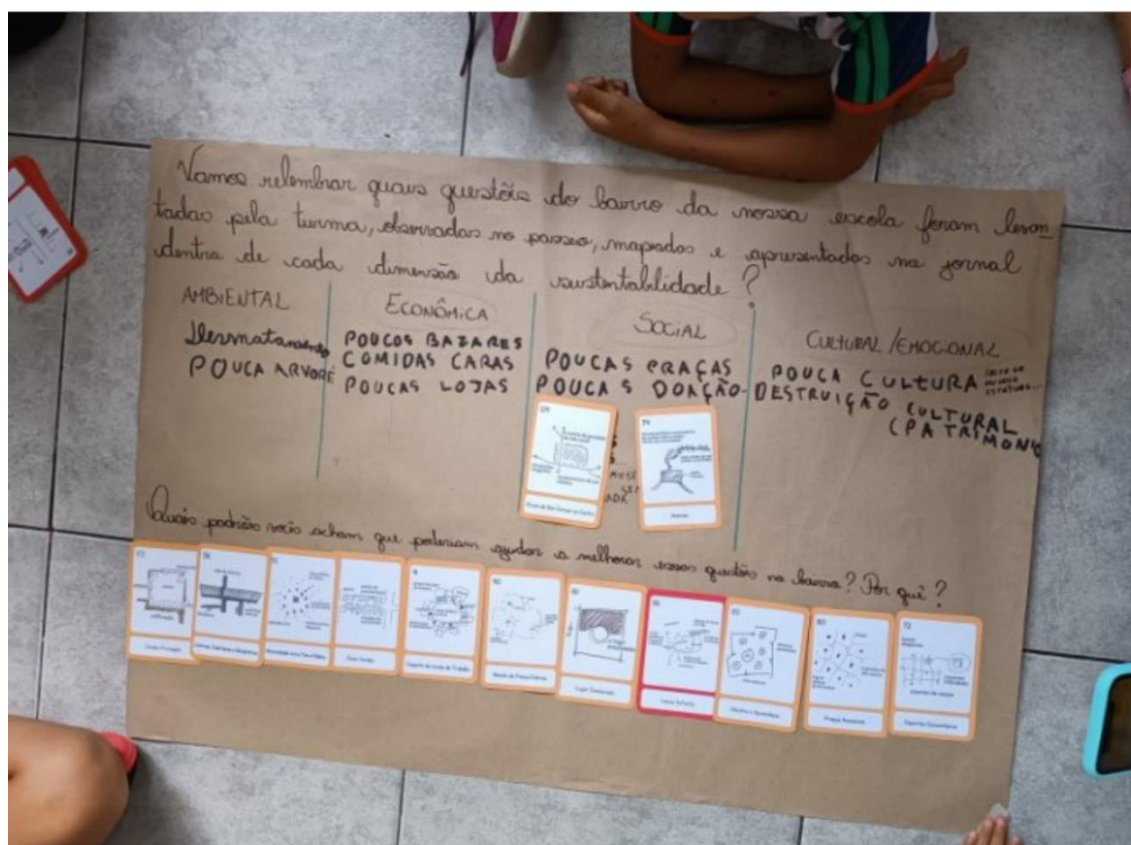
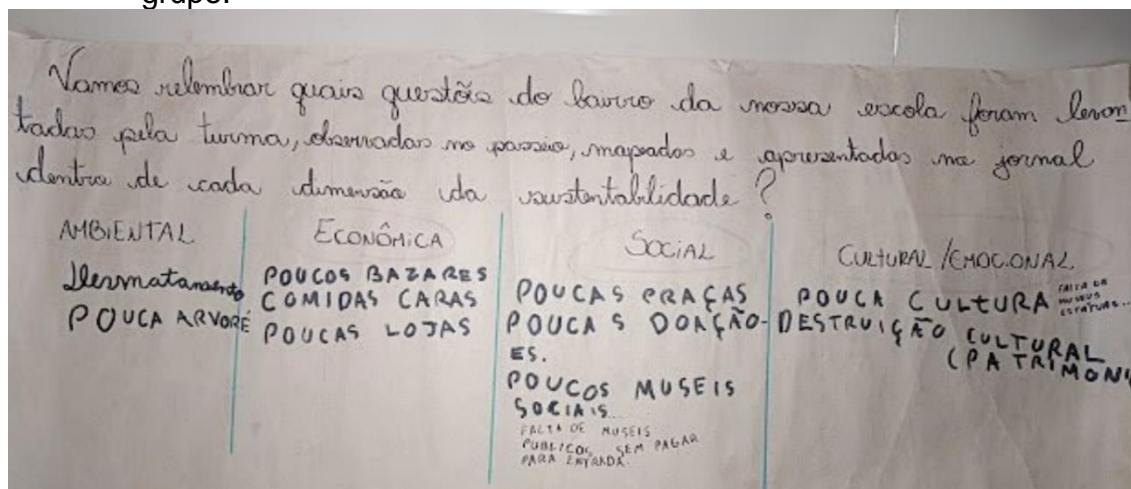
das soluções a partir dos padrões estão apresentadas na Figura 38 e na Figura 39. Ao apresentarem, as crianças de um dos grupos mencionaram quais padrões poderiam solucionar problemas de mais de uma dimensão (Figura 38). Já o grupo que fez a atividade representada na Figura 39 dispôs a maioria das cartas como sendo soluções cabíveis para todas as dimensões.

Figura 38: Problemas e soluções (padrões) apresentados pelas crianças de um grupo.



Fotos: Ana Luiza Aureliano Silva, 2023.

Figura 39: Problemas e soluções (padrões) apresentados pelas crianças de outro grupo.



Fotos: Ana Luiza Aureliano Silva, 2023.

A argumentação utilizada pelas crianças nem sempre correspondia ao objetivo original dos padrões. Por exemplo, ao proporem os padrões “miniescolas” e “portas baixas” para solucionar os problemas apresentados para a dimensão econômica, um dos grupos argumentou que seria pela economia de material. Esse é um raciocínio lógico, mas não é o objetivo do padrão. No entanto, isso demonstra o quão flexível, dinâmica e reveladora pode ser essa decodificação pela criação de novos códigos e

pela relação das suas próprias conexões, algo que é próprio dos padrões, da relação dialógica e do pensamento complexo.

As dificuldades enfrentadas pelas crianças na interpretação de padrões e na associação com padrões são desafios intrínsecos ao processo de aprendizado crítico e reflexivo, ressoando com a ideia freiriana de que a educação deve transcender a mera transmissão de conhecimento para se tornar um ato de cognição, no qual o mundo é lido e interpretado de maneira crítica. A capacidade das crianças de realizar suas próprias conexões, mesmo diante dessas dificuldades, reflete a importância da leitura do mundo em seu sentido mais amplo. No contexto de uma leitura do mundo e do contexto, as crianças não estavam apenas decodificando informações; elas estavam ativamente engajadas em decifrar e compreender seu ambiente, fazendo uso de sua criatividade e suas percepções para estabelecer relações, mesmo quando elas não eram imediatamente evidentes.

O exercício de apresentação e argumentação durante a atividade reforçou a importância de articular e comunicar o pensamento de forma coerente. A necessidade de improvisar relações entre padrões e problemas quando as explicações não eram claras evidencia uma faceta crucial do pensamento complexo: a capacidade de lidar com a incerteza, de fazer hipóteses e de encontrar coerência em meio à ambiguidade. Esse exercício não apenas reforça a compreensão dos conceitos estudados, mas também desenvolve habilidades importantes de pensamento crítico e da resolução de problemas. Quando, em um outro encontro, as crianças criaram os próprios padrões para os problemas que identificaram em seus próprios bairros, elas demonstraram um nível de entendimento bastante avançado em relação aos padrões. Muito embora algumas delas tenham tratado sobre a escola e não sobre o bairro onde moram. Apesar da dificuldade inicial apresentada na dinâmica de escolher os padrões e de fazer seus próprios padrões, o resultado demonstrou que as crianças assimilaram bem essa forma de decodificar os espaços.

Os padrões desenvolvidos pelas crianças, alguns deles apresentados na Figura 40, exibiram uma diversidade de abstrações, variando de idealizações edílicas até soluções imaginativas como "cantar a música do sol" para interromper a chuva, uma ideia inspirada em lições sobre a cultura dos povos indígenas - algo que as crianças tinham aprendido na aula de história sobre a cultura dos povos indígenas.

Figura 40: Alguns padrões criados pelas crianças - Frente e verso.



Fonte: Arquivo digitalizado - Acervo da Pesquisa, 2023.

Essa experiência com os padrões, associada a outras experiências que estão relacionadas no contexto desta pesquisa que envolveu continuamente a ação, reflexão e informação, se apresenta como um exemplo de como a educação pode ser estruturada para cultivar não apenas o conhecimento, mas também habilidades de pensamento crítico, colaboração, comunicação e criatividade. Ao se engajar ativamente com desafios, explorar relações complexas e participar em discussões significativas, as crianças não apenas ampliaram seu conhecimento acadêmico, mas também desenvolveram uma compreensão mais aprofundada de si mesmas, de seus colegas e do mundo ao seu redor. Esse processo reflete as visões pedagógicas de Paulo Freire, bell hooks e Edgar Morin, que defendem uma abordagem educacional que é ao mesmo tempo reflexiva, colaborativa e transformadora, e sempre contextualizada. Destaca-se, portanto, a importância de uma abordagem pedagógica que valoriza a voz e a perspectiva das crianças, incentivando-as a explorar, questionar, criar, e, desse modo, não apenas a compreender o mundo de maneira crítica, mas também a agir sobre ele de forma consciente e transformadora.

Também com o intuito de conectar saberes e de aproximar as vivências e percepções, ao final da pesquisa, retornou-se da escala da ação diretamente para a escola. Fazendo uma análise do contexto com grupos menores de crianças, a atividade consistiu, fora de sala e com grupos de 4 ou 5 crianças, em elencar lugares que elas gostavam e que não gostavam na escola, que depois seriam registrados em fotografias. Nesse contexto, nas saídas da sala e nas caminhadas pela escola, os relatos presenciados pela pesquisadora junto com as crianças possibilitaram a aproximação com a forma como as crianças se relacionam com a escola. Dessa forma, a mudança de escala não foi meramente logística, mas filosófica, enfatizando uma educação que transcende a mera transmissão de conteúdo para se tornar um processo dinâmico de cognição e que pode ser ainda mais aprofundado na proximidade e na escuta atenta.

Um segundo momento permitiu que as crianças, em uma roda de conversa, apresentassem as suas leituras sobre o espaço da escola umas para as outras. Essa prática, bem como os momentos de troca vivenciados durante a realização dos registros, valoriza suas percepções e sentimentos sobre esses espaços. Tal movimento ressoa com a abordagem educacional de bell hooks (2020, 2021). A ênfase da autora na criação de espaços de aprendizagem acolhedores e na

incorporação da voz e experiência dos alunos ao processo educativo encontra eco na atividade realizada, na qual as crianças são encorajadas a explorar, discutir e formar conexões emocionais com os espaços da escola. A Figura 41 apresenta as imagens dessa roda de conversa e uma imagem feita por cada grupo.

Os relatos das crianças sobre por que apreciam certos espaços, como a sala de reforço e a pequena horta, servem como lembretes vívidos de que nossas conexões emocionais com lugares são frequentemente fruto de experiências pessoais vivenciadas nesses locais. As leituras variadas de um mesmo espaço, vistas como positivas por suas potencialidades e negativas por experiências desfavoráveis ou defeitos, ilustram a complexidade das interações humanas com o ambiente físico.

Destaca-se que, para os grupos, os aspectos positivos se concentram nos espaços nos quais podem brincar e aprender, e os negativos nos espaços que não podem usar plenamente ou que são subutilizados (como o parquinho, o terreno do lado e atrás da quadra). As crianças também possuem uma opinião variada sobre um mesmo espaço, considerando bom pela potencialidade e ruim por algumas experiências ou defeitos do lugar. Durante a conversa, muitas crianças reavaliaram as suas leituras, com base nas opiniões compartilhadas pelos/as colegas. Também tiveram a oportunidade de justificar e contextualizar muitas das avaliações realizadas, sempre contando com alguma experiência no espaço da escola.

Durante a roda de conversa, a oportunidade de justificar e contextualizar suas avaliações permitiu que as crianças não apenas expressassem seus pontos de vista, mas também refletissem sobre as experiências que moldam essas opiniões. No focalizar na escola, promover a análise em grupos menores e facilitar rodas de conversa ricas em diálogo e reflexão, nesse caso, processos auxiliados pela arquitetura e urbanismo e pela visão do território como prática cognoscente, a educação se manifesta como um processo dinâmico, colaborativo e profundamente humano, cultivando não só o conhecimento, mas também habilidades críticas, comunicação efetiva, criatividade e, acima de tudo, uma compreensão profunda e empática do mundo.

Figura 41: Registros feitos pelas crianças e roda de conversa.

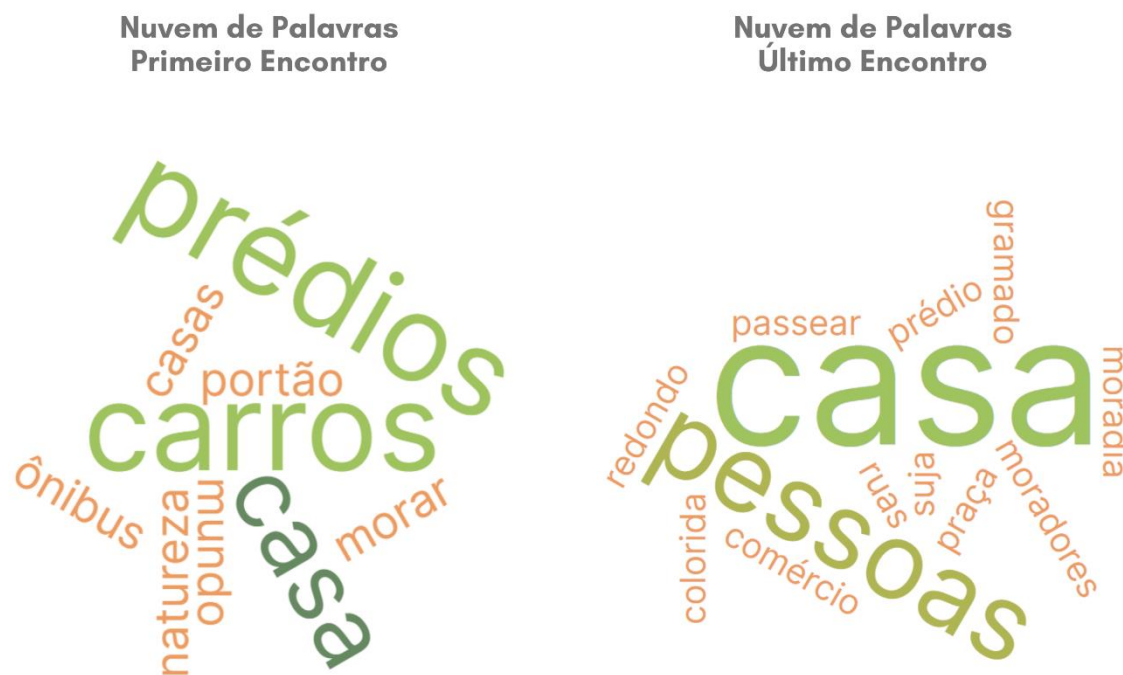


Fonte: Acervo da Pesquisa, 2023.

A dinâmica de encerramento do projeto consistiu em repetir a mesma dinâmica do “jogo de palavras” realizada no primeiro dia de aula. As crianças não se recordavam que essa tinha sido a primeira atividade, quão menos das respostas que haviam dado. Isso garantiu que as respostas refletissem o que elas pensavam naquele momento. Dessa vez, as respostas continuaram diversas, porém a palavra “casa” apareceu 3 vezes, a palavra “pessoas” apareceu 2 vezes e as palavras “moradores”, “moradia”, “suja”, “praça”, “prédio”, “passear”, “comércio”, “ruas”, “gramado”, “colorida” e “redondo” apareceram 1 vez cada. Porém, nesse momento não apareceram as palavras “carros”, “ônibus”, “natureza” e “portão”. A imagem da Figura 42 mostra a nuvem de palavras da atividade 1 e da atividade 2 para efeito de

comparação. Na nuvem de palavras o tamanho das palavras é proporcional à recorrência da palavra durante as atividades.

Figura 42: Nuvens de Palavras com os resultados do Jogo de Palavras feito no primeiro e no último encontro.



Fonte: Elaboração Própria, 2024.

As palavras se concentraram mais na categoria de uma relação pessoal das crianças com a cidade, pela diversidade de palavras, a presença de pessoas e de alguns elementos e características físicas dos espaços. Pode-se afirmar, a partir dessa atividade, que algo mudou com o decorrer do tempo e que as crianças puderam, de fato, ampliar seu repertório e desenvolver um olhar reflexivo sobre a cidade. Puderam perceber as cidades e viver esses espaços a partir da escola e ainda compartilhar esses conhecimentos a respeito do território com os colegas, ensinando e aprendendo.

A mudança sutil, mas significativa, nas palavras escolhidas pelas crianças ao final do projeto revela uma evolução na maneira como elas percebem e vivenciam e conceitualizam o espaço urbano ao seu redor. O fato de palavras como "casas", "pessoas", "moradores" e "praça" terem emergido com frequência sugere um envolvimento mais profundo e pessoal com a cidade. As crianças, através de suas interações, discussões e reflexões ao longo do projeto, não apenas absorveram

informações sobre a cidade, mas também teceram essas informações em suas experiências pessoais e relações sociais, transformando o espaço percebido em um espaço vivido, e potencializado pelas conexões das diferenças, fazendo surgir a possibilidade de um espaço da emancipação (Lefebvre, 2013).

Além disso, a ausência de palavras como "carros", "ônibus", "natureza" e "portão", aponta para uma mudança na concepção do espaço urbano pelas crianças. Inicialmente, suas percepções podem ter sido moldadas por uma visão mais funcional ou estrutural da cidade. No entanto, com o passar do tempo e com as experiências compartilhadas e aprendidas no contexto da pesquisa, parece que a visão das crianças sobre a cidade se tornou mais integrada e centrada na dimensão humana e nas qualidades vivenciais dos espaços urbanos. Esse enriquecimento no vocabulário e na percepção das crianças reflete a ideia de espaço aprendido, onde a interação contínua com o ambiente, a reflexão coletiva e a troca de experiências entre os pares ampliam a compreensão e o envolvimento das crianças com seu meio. A experiência com o espaço, nos permite ainda, reforçar o conceito de espaço social e de espaço vivido defendidos por Lefebvre (2001; 1974).

A cidade, como espaço aprendido, não é apenas um local de passagem ou um conjunto de estruturas físicas; ela é um ecossistema vivo de relações, memórias e experiências que se entrelaçam para formar o tecido da vida urbana. Dessa maneira, as crianças não apenas aprendem sobre o espaço, mas também contribuem para a sua construção e significado, tornando-se agentes ativos na moldagem e no enriquecimento do espaço urbano que vivenciam e concebem. Passam, portanto, a se alfabetizar urbanamente: uma alfabetização que não é literal, tão pouco tecnicista, mas que compreende a dimensão de um aprendizado de corpo inteiro e em uma perspectiva que, porque crítica e libertadora, se mantém constante e progressiva no tempo.

4.2.2.3.2 A Construção da Participação da Infância a partir do Entendimento sobre a cidade

Desde o início, as atividades realizadas nos encontros objetivaram compreender a individualidade das crianças, equilibrando a necessidade de expressão pessoal com a importância da coletividade e do trabalho em equipe,

visando sempre, no contexto da pesquisa-ação, a aprendizagem e os momentos de reflexão. O diálogo e a reflexão crítica se refletiram, por exemplo, na dinâmica do “jogo de palavras”, que permitiu às crianças expressarem suas primeiras impressões sobre a cidade. Mais do que indicar um mosaico diverso de percepções e experiências individuais que, quando compartilhadas em um ambiente de aprendizagem colaborativo, potencializam a construção coletiva do conhecimento. Essa abordagem, em uma etapa metodológica que visava prioritariamente a aproximação, procurou engajar as crianças no projeto.

Continuamente, as variadas formas de expressão empregadas – abrangendo a oralidade, ilustrações, textos escritos, atividades em grupo ou individuais, interações dinâmicas e diálogos com toda a classe ou em pequenos agrupamentos – visaram compreender, por meio da sensibilidade e empatia, como estruturar uma sala de aula ou um ambiente de aprendizado sobre a cidade dentro do contexto escolar, de forma comprometida e engajada. Essa abordagem se inspira nos princípios de bell hooks (2021), que não apenas ressalta e fortalece a noção de criação de comunidades de aprendizagem na educação como prática para a liberdade, mas que também destaca a relevância da comunicação, do diálogo e da incorporação das vivências individuais e das vozes dos discentes.

Dessa forma, optou-se por abordagens diversificadas que, embora simples, a exemplo do jogo de palavras, como parte da etapa metodológica de aproximação e ambientação, podem elevar o nível do debate e quebrar barreiras variadas no sentido da expressividade e influência das respostas das demais crianças. Isso se deve ao fato de que as crianças, ao se envolverem ludicamente, participaram ativamente e com real interesse na atividade. Inclusive quando confrontadas pelo desafio da palavra escrita (contexto de algumas crianças), não hesitaram em se engajar e buscar auxílio para que essa dificuldade não as impedisse de participar. Esse contexto demonstra uma construção da confiança, algo que, segundo Hart (1993), é fundamental para o aprimoramento da competência em participar.

Esse compromisso com a linguagem e com a comunicação, como um compromisso para a prática de uma verdadeira comunidade de aprendizagem, permeou todo o percurso da pesquisa. Assim, a persistência e as tentativas, ora alcançando os objetivos propostos, ora não, mas sempre alcançando algum movimento de aprendizagem, possibilitou o contato com múltiplas formas para

dialogar sobre a cidade, a arquitetura e o urbanismo com as crianças. Por exemplo, pedir que os alunos tentassem identificar os/as autores/as das fotografias, narradores/as dos relatos e os locais retratados nas imagens, quando apresentaram as suas atividades sobre o seu bairro, contribuiu para tornar a análise do contexto ainda mais instigante, aumentando o envolvimento das crianças e atuando como um estímulo para a participação coletiva, compondo uma das etapas metodológicas como oficinas de participação e também entrando na etapa de aproximação e ambientação. Tanto que, ao final da apresentação, Josué, um aluno recém-chegado na turma e na escola, que não tinha participado dos dois primeiros encontros e que ainda estava tímido em relação às atividades, expressou espontaneamente o seu contentamento, dizendo: “Achei o trabalho muito divertido!”. A partir deste encontro, ele passou a participar mais ativamente das demais atividades propostas.

As atividades que incentivaram as crianças a explorar, discutir e formar conexões emocionais com os espaços urbanos, vão ao encontro da abordagem pedagógica de bell hooks. Na visão de hooks (2021), a educação democrática enfatiza a integração do cotidiano e da vida real na prática de ensino, tratando o processo de ensino e aprendizagem como aspectos contínuos e fundamentais da experiência humana. Mais que isso, reflete sobre a importância das linguagens e estratégias diversas para a construção de um paradigma que combate a alienação e tem por objetivo a sala de aula como um lugar de entusiasmo.

Esse entusiasmo, chave para uma postura engajada, nem sempre é a postura mais evidente por parte dos estudantes. São inúmeros os desafios encontrados na construção de uma participação comprometida, especialmente quando as propostas giram em torno do diálogo, da prática coletiva e do consenso. Quando se trata das crianças, percebe-se esse desafio no entendimento social do eu e do outro, dos limites e da liberdade. Essa dificuldade de trabalhar em grupos foi notada já no primeiro encontro durante a realização do desenho coletivo a “Nossa cidade ideal é assim”, como parte da etapa metodológica de imaginação de cenários. Nesse contexto, especialmente em se tratando de um momento de aproximação e ambientação, no qual pesquisadora e crianças estavam se conhecendo, o anseio pelo “Eu” aparecia e se sobrepunha à ideia de um “Nós”.

A atenção dada às experiências individuais das crianças, conforme destacado por bell hooks, foi evidente nas atividades que permitiam que elas expressassem suas

preferências, sentimentos e desejos em relação aos espaços urbanos. Ao mesmo tempo, a necessidade de trabalhar em conjunto e negociar soluções coletivas destacou a importância de desenvolver habilidades de colaboração e trabalho em equipe, um aspecto desafiador, mas crucial, para a construção da cidadania ativa. Hooks acredita que as experiências pessoais dos estudantes são recursos valiosos para o aprendizado. Ela defende que os currículos e as práticas pedagógicas devem incorporar as vozes e as experiências dos estudantes, tornando o aprendizado mais relevante, significativo e empoderador para eles.

Por isso a implementação de rodas de conversa como método pedagógico (ou momentos de reflexão quando as rodas não eram possíveis) foram sendo continuamente implementados. Demonstraram o poder do diálogo e da reflexão coletiva, princípios caros tanto a Freire quanto à hooks. Nessas rodas, as crianças não só compartilharam suas interpretações dos espaços escolares, mas também debateram soluções para questões levantadas, destacando o valor da colaboração e do pensamento crítico. Essas discussões permitiram que as crianças reavaliassem suas percepções com base nas opiniões de seus colegas, cultivando um ambiente de aprendizado onde a empatia e a colaboração são fundamentais.

As discussões em grupo revelaram as complexidades das relações sociais e a diversidade de perspectivas entre as crianças. A habilidade de articular suas próprias opiniões, ouvir ativamente e respeitar as visões dos colegas é fundamental para o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem baseada no respeito mútuo e no diálogo construtivo. A inclusão de diferentes formas de expressão, como desenho, escrita e fala, enriqueceu o processo de aprendizagem, permitindo que cada criança compartilhasse sua perspectiva única de maneira autêntica e significativa, respeitando as suas individualidades.

A relação das crianças com a participação é complexa, refletindo a tensão entre o desejo de expressão individual e a dificuldade de partilhar e negociar em um contexto coletivo. Essa dicotomia, no entanto, é reconhecida e abordada no contexto das atividades, que são cuidadosamente estruturadas para promover a expressão individual ao mesmo tempo em que incentivam a colaboração e o entendimento mútuo. A participação deve ser aprendida no contexto da busca por uma participação autêntica nos processos e projetos que, embora iniciados por adultos, sejam verdadeiramente compartilhados com as crianças a cada atividade e cada reflexão, já

que contribuem para a construção de um espaço compartilhado de aprendizagem e crescimento.

Concepções acerca da relação entre o indivíduo e a sociedade, assim como entre o indivíduo e o grupo, são frequentemente percebidas como contraditórias e conflitantes. Contudo, ao serem analisadas sob a ótica do pensamento complexo, revelam-se como interdependentes e complementares. No contexto do pensamento complexo de Edgar Morin (1996, 2015), essa complementaridade reflete a ideia de que a realidade é intrinsecamente multifacetada e interconectada, na qual a dualidade entre indivíduo e sociedade se dissolve em um tecido dinâmico de relações recíprocas, promovendo uma compreensão mais integrada e holística da existência humana.

Essa ênfase na reflexão crítica e no diálogo ressoa com a visão de Morin (2015) sobre a autocognição. As crianças são incentivadas a refletir não apenas sobre o mundo ao seu redor, mas também sobre suas próprias percepções, crenças e sentimentos, engajando-se em um processo contínuo de autoaprendizagem e autodescoberta. Essa abordagem, no contexto da educação, se associa também com o ensinar e o aprender a viver, pois capacita as crianças a compreenderem a si mesmas e ao mundo de uma maneira mais profunda e significativa. Isso porque o conceito do autor sobre "ensinar a viver" também está intimamente ligado à promoção da consciência global e ao cultivo da cidadania responsável e consciente (Morin, 2015). Dessa forma, as atividades dialógicas propostas expandem a compreensão das crianças sobre o ambiente urbano, mas também as preparam para se tornarem cidadãs ativas e responsáveis, capazes de enfrentar e moldar os complexos desafios da sociedade contemporânea.

A dinâmica do aquário¹⁵, por exemplo, foi realizada com o intuito de, concomitantemente, debater sobre e exercitar a participação (Figura 43), observando a etapa metodológica tanto das oficinas de participação como de aproximação e ambientação. Proporcionou, em uma prática dialógica, momentos de reflexão e

¹⁵ A dinâmica do aquário consiste em uma dinâmica em grupo, cujo um dos objetivos é prestar atenção ao que está sendo debatido e colaborar no debate com intencionalidade. Para isso, os/as participantes são dispostos em um círculo e, ao centro, três cadeiras formam um novo círculo. A dinâmica se organiza de forma que uma das cadeiras do centro sempre fique vazia. Somente as pessoas que estão nas cadeiras do centro podem falar. Caso alguém que esteja no círculo maior queira acrescentar algo ao debate, deve se sentar na cadeira vazia no centro, e uma das pessoas que está sentada no centro deve se levantar.

diálogo, permitindo que as crianças se engajassem com os temas discutidos e reavaliassem suas ideias à luz das contribuições dos colegas. O exercício representou para as crianças uma plataforma de expressão ativa. No entanto, a escuta atenta, outro objetivo da dinâmica, não foi plenamente alcançada. Isso porque as crianças ainda estão, justamente, aprendendo os seus limites e as suas potencialidades. A necessidade de falar, ainda que não contribuindo no avanço do debate, fugindo dos temas propostos, reflete outras dimensões relacionadas às vivências das crianças e às possibilidades que elas têm, ou não, de se expressarem e se colocarem enquanto sujeitos, nos seus contextos sociais. Isso enfatiza a importância de criar espaços onde as crianças se sintam seguras e apoiadas para expressar suas ideias, questionar e explorar soluções criativas para os problemas que observam em seu ambiente.

Isso porque, as crianças têm consciência de que sabem o que sabem sobre o mundo, sobre as coisas e, especialmente, sobre o que anseiam. O exercício do aquário mostrou o quanto as crianças têm a dizer, como pode-se inferir do diálogo que segue, que ocorreu durante a dinâmica:

Pesquisadora: “Como é que vocês convenceriam os adultos que eles têm que ouvir as crianças, por que os adultos têm que ouvir as crianças?”

Lara: “Porque as crianças são mais novas e os adultos são mais velhos e aí a gente tem que ensinar os adultos também, o professor não sabia que existia uma rã Golias e eu ensinei ele”.

Pesquisadora: “Então você acha Lara que as crianças têm alguma coisa pra ensinar? É isso?”

Lara balança a cabeça em sinal positivo e argumenta: “Não todas as vezes, mas as vezes sim”.

Figura 43: Realização da Dinâmica do Aquário.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Entende-se, na discussão sobre o exercício da participação, a ação do brincar como uma força motriz essencial para a participação e a formação de uma comunidade no contexto da infância, refletindo os princípios delineados por Roger Hart (1993) sobre a participação infantil. O autor enfatiza a importância da inclusão ativa das crianças em seu ambiente, permitindo-lhes expressar suas opiniões e participar nas decisões que afetam suas vidas e seu bem-estar. Nesse contexto, o brincar não é apenas uma atividade lúdica; é um meio fundamental por meio do qual as crianças se engajam com o mundo, desenvolvem habilidades sociais, aprendem a negociar com os outros e constroem seu senso de identidade e pertencimento.

Quando as atividades propostas direcionavam para o contexto do brincar, a brincadeira, conforme revelado pelas crianças em suas respostas escritas e diálogos coletivos, se revela intrinsecamente ligada a uma experiência compartilhada. Mesmo a criança que brinca com um amigo imaginário (como ocorre em uma das respostas ao questionamento “Com quem você mais brinca?”) está, de certa forma, reconhecendo a importância da interação social. Nenhuma das crianças respondeu que brinca sozinho/a. No contexto das atividades sobre o brincar, as brincadeiras preferidas, os locais escolhidos para brincar e a valorização da interação social ressaltam a diversidade das atividades lúdicas e confirmam o papel vital do brincar na socialização e no aprendizado.

Importante também é o reconhecimento do papel dos espaços físicos e da interação com elementos naturais e urbanos. As atividades são moldadas e influenciadas pelo ambiente em que as crianças vivem. As discussões sobre brincar ressaltaram a necessidade de espaços físicos adequados, onde as crianças possam interagir tanto com elementos naturais quanto com elementos construídos, refletindo a interconexão entre o indivíduo, a comunidade e o espaço urbano.

Os desenhos das crianças não só demonstram a importância da socialização e do senso de comunidade, mas também destacam a conexão com espaços seguros e familiares, como escolas e residências. As crianças, em uma nova etapa de imaginação de cenários, ao compartilharem suas preferências e ao desenharem suas paisagens ideais de brincar na cidade, expressam a necessidade de interação com seus pares. A repetição da presença de outras crianças nos desenhos enfatiza a percepção de que o brincar é uma experiência coletiva e comunitária, essencial para o desenvolvimento saudável e para o exercício do direito à participação e à cidadania (Figura 44).

No espaço urbano, essa relação comunitária do brincar assume uma dimensão ainda mais significativa. O design urbano e a disponibilidade de espaços seguros e estimulantes para o brincar são fundamentais para apoiar o desenvolvimento das crianças. Ao proporcionar ambientes que incentivam a interação, a exploração e a criatividade, as cidades podem reforçar a importância do brincar na vida das crianças, promovendo, assim, uma comunidade mais integrada e participativa, alinhada aos princípios de Hart (1993) de envolvimento e participação infantil autêntica.

Figura 44: Alguns exemplos dos desenhos das crianças sobre "Uma paisagem do brincar na cidade" na sua perspectiva individual.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

A participação é entendida como uma cultura aprendida, variando em relação à perspectiva da infância em diferentes contextos, histórias e estágios de desenvolvimento. Hart (1993) destaca a importância de criar situações autênticas para o envolvimento infantil em sistemas democráticos, permitindo que as crianças desenvolvam progressivamente a confiança e a competência para participar de maneira efetiva. Além disso, a busca por práticas educacionais que promovam a liberdade e a construção comunitária ressalta a necessidade de estabelecer constantemente novos mecanismos para tornar esse ideal uma realidade.

Ao se comprometerem com o projeto do jornal e com as atividades que se relacionaram com esse projeto, as crianças fizeram desse espaço/momento uma plataforma dinâmica, não apenas para dar voz às suas opiniões, mas também para fomentar um diálogo ativo sobre questões que consideravam pertinentes no contexto analisado. Esse meio de expressão cultivou um olhar distinto e autônomo nas crianças, permitindo-lhes interpretar, conhecer e comunicar suas realidades de uma maneira singular. Neste processo, a recursividade e a retroalimentação, conceitos

essenciais no pensamento de Edgar Morin (1996), foram evidentes. As crianças, ao refletirem e agirem sobre suas observações, revelaram um pensamento integrado e holístico, demonstrando uma compreensão não-fragmentada de seu entorno.

A interação das crianças com o ambiente, a maneira como se engajaram com as pessoas e o compromisso mútuo que demonstraram, ecoam também as ideias de bell hooks (2020, 2021) sobre a prática amorosa e a construção comunitária. O jornal não foi apenas um exercício de comunicação, mas também uma prática de formação de laços, de empatia e de pertencimento, elementos cruciais para uma pedagogia libertadora e inclusiva. As atividades vinculadas ao projeto do jornal destacaram a habilidade das crianças de interagir com o espaço urbano de forma crítica e inventiva. Isso está em consonância com as ideias de Tonucci (2005, 2015) que reconhece as crianças como observadores perspicazes do ambiente e defende que a escola deve estender sua ação para além de suas paredes físicas, engajando-se com a comunidade, abordando questões sociais e adotando uma postura ativa (Tonucci, 2015). A participação ativa das crianças nessas atividades reforça a ideia de que elas possuem um papel crucial no diagnóstico e na melhoria dos espaços urbanos.

A relação das crianças com os padrões espaciais, explorada após o projeto do jornal e nas atividades de análise do espaço, como parte da etapa de decodificação a partir dos padrões, destaca a capacidade delas de perceber e refletir sobre os aspectos estruturais e sociais da cidade. Ao mesmo tempo, a diversidade de respostas e a riqueza das interpretações demonstram como a cidade é vivida de maneiras variadas por cada criança, refletindo uma complexidade que vai além do físico e adentra o domínio das experiências pessoais e coletivas. As atividades que envolviam a criação de padrões não apenas proporcionaram uma oportunidade para as crianças expressarem sua criatividade, mas também para refletirem sobre seus sentimentos e experiências relacionados a esses lugares.

Um bom exemplo de linguagem para a participação é a linguagem dos padrões. Em uma apresentação ao tema de forma bastante contextualizada, ela mostra que a decodificação e a conexão, associadas a novos aprendizados, também podem se tornar incentivadores de uma prática mais engajada, pela própria natureza da busca pelo saber. O aprendizado de “uma nova linguagem” (a linguagem dos padrões), revelou-se um catalisador potente. Mesmo com dificuldades no entendimento, a vontade de entender e compreender aqueles novos códigos fez com que as crianças

estivessem compromissadas em fazer parte do momento. A discussão orientada por um fio condutor metodológico, seja por meio dos padrões, das dimensões da sustentabilidade, ou do jornal como linguagem, facilita o entendimento e o comprometimento. Além disso, por se tratar de abordagens que não fragmentam o conhecimento, mas que, ao contrário, procuram concatenar as ideias, favorece as conexões e conduz a uma participação não somente ativa, como realista.

Ao imergir nas complexidades da vida comunitária e ao empregar métodos reflexivos e críticos de codificação e decodificação, as crianças não só adquiriram conhecimento sobre sustentabilidade e outras questões sociais, mas também desenvolveram uma compreensão empática e engajada do mundo ao seu redor. Isso as aproximou de uma ideia de cidadania, fundamental para a continuidade e o fortalecimento de comunidades.

A construção da participação infantil no contexto urbano, vista através das lentes da educação libertadora associada ao pensamento complexo, reflete um processo educacional dinâmico e interativo, ano qual o espaço urbano serve não apenas como um pano de fundo, mas como um participante ativo no processo de aprendizagem. Ao se relacionarem com o espaço da escola para realizar uma análise de um espaço cotidiano, e em grupos menores, a relação aproximada entre as crianças e a pesquisadora, além dos diversos diálogos e relatos presenciados, oferecem uma visão rica e multidimensional sobre como as crianças percebem, interagem e transformam o espaço, cultivando uma compreensão crítica e um senso de pertencimento à sua comunidade, a partir das suas vivências.

Olhar para os espaços da escola e para a própria sala também permite uma nova percepção do espaço pelas crianças e uma diferenciação em relação à escala. Permite o exercício da crítica pela própria experiência do espaço. No contexto da sala, por vezes, a disposição em roda ou círculo era dificultada pelas limitações físicas, dada a quantidade de estudantes presentes no dia e o espaço disponível para alocar todas as crianças. A sala de aula é pequena, escura e conta com janelas altas cujas cortinas precisam estar frequentemente fechadas para não causar reflexo no quadro.

Em muitos momentos, foram feitas experiências de atividades em outros espaços da escola, como corredores, quadra (quando viável) e pátio, vivenciando e se apropriando dos espaços sempre que possível e pensando a prática educativa de forma multidimensional e crítica. As imagens da **Erro! Fonte de referência não e**

ncontrada. mostram alguns desses espaços sendo apropriados durante as atividades e também as crianças brincando dentro da sala em um momento de descontração vivenciado durante a observação participante.

A má qualidade dos espaços, da sala, da escola e da rua impactam diretamente no grau de dificuldade para se conduzir uma prática educativa libertadora e para o despertar da comunidade de aprendizagem, uma vez que os corpos, desconfortáveis no espaço, têm mais dificuldade de se entregar às práticas propostas. Esse fato também proporciona a reflexão, a partir do próprio desconforto, sobre a qualidade dos espaços no interior da escola e foi um propulsor da apropriação dos espaços do bairro para práticas mais integradoras e que permitissem o livre brincar.

Figura 45: Mosaico com imagens de atividades desenvolvidas em espaços diversos da escola.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

No último encontro, novamente ocupou-se o espaço/estacionamento da creche. Mais uma vez, foi perceptível a necessidade de se cuidar da praça, que não podia ser utilizada para um novo piquenique devido à quantidade de lixo. Até o último

momento, foi experienciado o viver no espaço da cidade, experimentando e mantendo o olhar crítico e atento. Foi possível se apropriar e brincar nos espaços, exercitando a cidadania e a participação. O espaço/estacionamento não foi somente uma opção realizada pela pesquisadora junto ao professor e as crianças nos momentos de descontração, mas foi a opção da mãe de um dos alunos para comemorar o aniversário do seu filho com os colegas da escola, uma vez que não é permitido comemorar aniversário no interior da escola, por uma definição interna. Isso mostra o impacto positivo que a integração com o bairro teve, alcançando em algum nível a comunidade escolar.

A interação das crianças com o espaço urbano, facilitada por uma abordagem pedagógica que integra as visões de Freire, hooks e Morin, cria um ambiente educacional dinâmico que reconhece e valoriza a experiência infantil. Vale ressaltar que, durante a reflexão/balanço realizada no último encontro, as crianças destacaram as atividades mais participativas (em especial a dinâmica do aquário) como as que mais gostaram. As crianças não apenas ganharam uma compreensão profunda e multifacetada da cidade e de seu papel dentro dela, mas também foram incentivadas a se tornarem cidadãs conscientes e proativas, capacitadas a transformar o espaço urbano em um lugar mais inclusivo, acolhedor e emancipatório para todos.

4.2.2.3.3 Da pedagogia urbana à pedagogia da cidade: Cidade como Laboratório, Arquitetura como Ferramenta, Escola como Centralidade

A relação entre as crianças e a cidade, vista através do campo da pesquisa aqui aplicada de forma interativa e reflexiva, ressoa profundamente com os conceitos de direito à cidade, propostos por Henri Lefebvre (2001). Mais que isso, a partir de uma abordagem pedagógica libertadora, impulsiona a visão e a possibilidade do espaço urbano como espaço da emancipação. Isso porque as dinâmicas e atividades propostas nos encontros partem de uma perspectiva de uma educação que transcende a mera transmissão de informações. Elas promovem uma compreensão integrada da cidade, tratando-a não apenas como um conjunto de estruturas físicas, mas como um ecossistema de relações, experiências e memórias que visam a participação como prática política e o engajamento a partir da experimentação urbana.

O direito à cidade, conforme conceituado por Lefebvre (2001), é manifestado nas atividades que permitem às crianças explorarem, discutirem e projetarem mudanças significativas em sua cidade. Esse direito transcende o mero acesso físico, englobando a participação ativa na criação e transformação do espaço urbano. As crianças, ao se engajarem com o ambiente urbano de maneira crítica e criativa, não apenas exercem seu direito de habitar a cidade como também reivindicam o poder de moldar e influenciar o espaço em que vivem, enfatizando o valor de uso desses espaços.

Os passeios pelo bairro e as observações diretas proporcionaram às crianças uma oportunidade de confrontar e expandir suas percepções iniciais com a realidade urbana tangível. A identificação de elementos como lixo, água parada e contrastes entre o natural e o construído, destaca uma consciência crítica emergente sobre questões ambientais e urbanas. Esse estágio realçou a capacidade das crianças de observar e refletir criticamente sobre o ambiente ao seu redor.

As oficinas possibilitaram um engajamento mais profundo e interativo. Através de atividades como discussões em grupo e listagem de elementos impactantes durante a caminhada, as crianças puderam expressar e trocar ideias de forma mais estruturada. Essas oficinas enfatizaram a importância dos espaços sociais e lúdicos na vida das crianças e destacaram a relevância de locais como escolas e áreas de lazer no contexto urbano.

Muitas das nuances de análise aqui apresentadas só foram possíveis pela presença e por um olhar que parte da escala local, que consegue estar atento às especificidades de um pequeno grupo, conectando as relações no espaço e as apreensões do espaço com alguns marcadores sociais da diferença. Com isso, a participação ativa das crianças na análise, reflexão e reimaginação dos espaços urbanos ilustra uma prática educativa que não só valoriza a voz e a experiência da infância, mas também promove sua capacidade de atuar como agentes transformadores de seu entorno.

Desse modo, a cidade é vista como um laboratório para a aprendizagem e a prática da Pedagogia Urbana, onde as crianças, através de suas interações, observações e reflexões, aprendem sobre a dinâmica urbana, questões ambientais e a importância da sustentabilidade. Tendo a arquitetura como ferramenta que auxilia na decodificação, comunicação, interpretação e na ação política, constroem-se

caminhos para a solidificação da Pedagogia Urbana como campo do conhecimento. Sendo esse, um conhecimento pode significar a mudança de paradigma necessária para a transformação da educação.

Dessa forma, a arquitetura e urbanismo é apresentada não apenas como um elemento físico ou como uma profissão, mas como uma ferramenta pedagógica que molda a experiência e a percepção do espaço pelas crianças. No exercício de sua função social, manifesta-se no contexto escolar como elemento catalisador dessas novas apreensões e possibilidades de transformação. Essa abordagem significa, portanto, uma possibilidade de mudança paradigmática não somente da educação como da própria arquitetura.

A experiência descrita enfatiza o papel da escola não apenas como um local de aprendizado formal, mas como um núcleo central que conecta as crianças com o território e, conseqüentemente, com a cidade mais ampla. A possibilidade da abertura para a participação amplia os horizontes para uma maior competência em participar, que nasce para transformar o futuro, modificando o próprio presente. A interação ativa das crianças com o espaço urbano não apenas valoriza suas experiências e percepções, mas também as empodera, transformando-as em agentes de mudança em seus ambientes.

Pode-se dizer que este estudo sublinha a importância de abordagens educativas que valorizem a experiência direta das crianças com seu ambiente, promove a participação ativa e a atenção à comunicação e à linguagem, além de utilizar a cidade como um espaço de aprendizagem e prática cognitiva. Tal abordagem não apenas enriquece a experiência educativa das crianças, mas também contribui para a formação de cidadãos conscientes, críticos e engajados, capazes de participar ativamente na construção de comunidades mais sustentáveis e inclusivas e na política urbana, tanto enquanto crianças quanto posteriormente, como adultos.

As atividades pedagógicas, centradas na escola, tendo a arquitetura e o urbanismo como ferramentas e a cidade e a própria escola como laboratórios, permitem, em razão da escala local, do movimento solidário e da participação ativa, construir comunidade para o exercício de uma pedagogia da cidade - de cada cidade - a partir de uma pedagogia urbana.

4.3 Caminhos para uma Pedagogia Urbana – Síntese Propositiva

A construção da participação na infância a partir do entendimento sobre a cidade é um processo que engloba a expressão individual, a reflexão coletiva, a exploração do espaço urbano e a formação de uma comunidade de aprendizagem. Esse processo é potencializado pelo espaço de aprendizagem que, por sua vez, é enriquecido pelas contribuições e pela participação ativa das crianças. A ênfase no diálogo, reflexão crítica e integração das experiências dos estudantes fornecem um arcabouço teórico que sustenta e enriquece essa jornada educativa, rumo à construção de uma Pedagogia Urbana. Mais que isso, aponta para um movimento necessário de intersectorialidade da ação política no contexto multidimensional da infância que pode, como apontam os resultados das práticas realizadas, ser percebido a partir da relação escola-criança-território, em uma abordagem que incorpore a pedagogia urbana como área do conhecimento e a pedagogia da cidade (do contexto, do território) como categoria de abordagem teórico-metodológica a partir de uma arquitetura e urbanismo que tem impacto na vida pública.

A análise das atividades realizadas e dos diálogos apresentados revela uma prática educacional que é profundamente enraizada na realidade vivida pelas crianças, respeitando suas vozes e experiências enquanto promove a reflexão crítica, a colaboração e a participação ativa. O espaço urbano, longe de ser um mero cenário, torna-se um coeducador, um campo de possibilidades onde as crianças aprendem sobre si mesmas, sobre os outros e sobre como podem transformar coletivamente o mundo ao seu redor. Esse processo educacional, fundamentado nas pedagogias de Paulo Freire e bell hooks, não apenas prepara as crianças para o futuro, mas as empodera para agir e fazer a diferença no presente.

Tonucci concebe a cidade como um espaço educativo fundamental, onde as crianças devem ser vistas como protagonistas ativos, capazes de observar, interpretar e sugerir mudanças significativas em seu entorno (Tonucci, 2005, 2015). O autor defende que as cidades devem ser planejadas levando em consideração as necessidades e perspectivas das crianças, promovendo, assim, uma cidade que respeite e valorize a infância. Além disso, Tonucci idealizou, em 1991, o projeto *la Città Dei Bambini*, que se constitui hoje em uma rede de Cidades de Crianças, cujo objetivo é permitir que as crianças vivam na cidade com liberdade e da qual participam

quase 200 cidades ao redor do mundo, dentre elas a cidade de Jundiaí – SP, no Brasil¹⁶.

No contexto da construção da participação infantil e do entendimento sobre a cidade, as ideias de Francesco Tonucci sobre a infância e a cidade oferecem uma perspectiva valiosa que complementa as visões de Paulo Freire e bell hooks. Através das atividades realizadas e dos diálogos fomentados, as crianças demonstraram que, quando lhes é dada a oportunidade, podem fornecer reflexões valiosas sobre como transformar a cidade em um lugar mais inclusivo, seguro e acolhedor para todos.

Além disso, as atividades promovem o desenvolvimento de um senso de agência nas crianças, um componente crucial da participação genuína, conforme destacado por Hart (1993). Ao participarem ativamente da análise e discussão dos espaços urbanos, as crianças não apenas ganham uma compreensão mais profunda de seu ambiente, mas também desenvolvem a confiança e as habilidades necessárias para serem agentes de transformação. Esses processos podem, a curto, médio e longo prazo, provocar mudanças expressivas na apreensão da temática urbana e contribuir para a mitigação do analfabetismo urbanístico e na luta pelo direito à cidade.

Toda a ação da experiência, que considerou a escola e a cidade como laboratórios, só foi possível graças à perspectiva pedagógica e participativa que norteou a pesquisa. Uma perspectiva que encontra nas práticas desenvolvidas pelo Grupo Periférico a partir da pesquisa de Andrade (2014), peça metodológica importante para tornar possível as ações desenvolvidas. Dessa forma, aponta-se aqui dois caminhos interconectados para a promoção de uma Pedagogia Urbana no contexto de cada cidade. A ideia de uma Licenciatura em Arquitetura e Urbanismo e a de um Conselho de Crianças, ambas associadas à Escola como centralidade nos territórios.

Durante a trajetória do campo, o relato do professor de que seria impossível realizar atividades como as que foram propostas no contexto da pesquisa com apenas um professor em sala veio ao encontro da hipótese lançada nesta pesquisa de que há espaço para a atuação do arquiteto e urbanista nas escolas. Mais que isso, a perspectiva da sala, da atuação com grupos menores, estabelecendo comunidade e criando laços, bem como os desafios didáticos-metodológicos enfrentados pela

¹⁶ Dados do site: <https://www.lacittadeibambini.org/es/>.

pesquisadora, ecoaram na possibilidade de que para essa atuação é imprescindível o preparo didático necessário e a experiência prática.

Dessa forma, sugere-se o direcionamento de uma prática pedagógica em arquitetura e urbanismo como possibilidade concreta e organizada, fundamentada na possibilidade de uma licenciatura em arquitetura e urbanismo, que habilite, profissionalmente, a atuação profissional dessa área no espaço escolar. Um processo formativo que, engajado com a educação libertadora e com a luta pelo direito à cidade, seja calcado na priorização de uma formação extensionista. É a prática, a partir da extensão, comprometida com o seu papel, que pode garantir a vivência e a experiência necessárias à atuação docente em arquitetura e urbanismo junto às crianças nas escolas.

O contexto social contemporâneo ressalta a importância crescente de uma interação mais humana e menos materialista no ambiente de aprendizado. Assim, a ideia central é promover uma mediação educativa focada mais em pessoas — professores, arquitetos e outros profissionais — do que em objetos ou meios tecnológicos, mediatizando a prática cognoscível. Esse paradigma enfatiza que a verdadeira essência da educação reside na capacidade de humanizar o processo de aprendizagem, tornando-o mais colaborativo, inclusivo e adaptável às necessidades das pessoas.

Para Hart (1993), a diversidade é o pilar dessa abordagem. A riqueza das experiências educacionais é ampliada pela experimentação e pela exploração, tratando a educação como um laboratório vivo onde novas ideias e perspectivas podem ser testadas e desenvolvidas (Hart, 1993). Nesse contexto, a interação humana assume um papel central, com materiais e recursos sendo efetivamente mediados por pessoas.

Ao tratar da temática da cidade, a arquitetura e o urbanismo podem servir como poderosos catalisadores para o ensino e a aprendizagem. Eles oferecem uma lente única através da qual os estudantes podem explorar e compreender o mundo ao seu redor, aprendendo a participar ativamente a partir da sua interação com o espaço e com o conhecimento. A integração dessas disciplinas no processo educativo fortalece a conexão entre o espaço e o indivíduo, incentivando uma compreensão mais profunda do nosso entorno e de como podemos influenciá-lo e ser influenciados por ele.

Em resumo, a tendência atual na educação favorece um modelo mais humano, interativo e diversificado, na qual o aprendizado é mediado por pessoas, não por coisas. Isso ressalta a importância da experiência, do engajamento e da participação ativa na construção do conhecimento, preparando os indivíduos para serem pensadores críticos, criativos e colaborativos em um mundo onde imperam a lógica individualista, privada e patrimonial.

A experiência aqui apresentada abre a discussão sobre a integração da arquitetura e do urbanismo no contexto educacional, explorando a potencialidade de uma licenciatura ou complementação pedagógica nessas áreas. Uma licenciatura em arquitetura e urbanismo, funcionando tanto como bacharelado quanto como formação complementar, pode ampliar significativamente a atuação profissional no ensino básico.

Atualmente, para arquitetos/as e urbanistas que almejam uma carreira na docência, existem as seguintes trajetórias possíveis: a formação acadêmica avançada, por meio de programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, como Mestrado e Doutorado, ou em cursos de Especialização *Lato Sensu* focados em educação, que podem enriquecer o conhecimento pedagógico, apesar de não conferirem uma licenciatura formal. Outra opção é a obtenção de uma licenciatura em áreas afins, como Educação Artística ou Geografia que, quando aliadas à experiência em Arquitetura e Urbanismo, podem ser aplicadas ao ensino dessas disciplinas. Adicionalmente, a participação em atividades de extensão universitária proporciona experiência prática de ensino e a oportunidade de integrar a comunidade acadêmica, contribuindo para o desenvolvimento profissional na área docente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Arquitetura e Urbanismo, estabelecidas pelo MEC, estruturam o curso como um bacharelado, visando formar profissionais generalistas com competências técnicas para atuar em arquitetura, urbanismo e paisagismo (Brasil, 2010). Em contraste, uma licenciatura, além de conhecimentos específicos da área, inclui a formação pedagógica para preparar os graduados para o ensino, envolvendo didática, metodologias de ensino e psicologia educacional. As diretrizes atuais são focadas na formação técnica e profissional, oferecendo o bacharelado como titulação. Portanto, para estabelecer um programa de licenciatura em Arquitetura e Urbanismo, seriam necessárias alterações nas

diretrizes para incorporar formação pedagógica e ajustar o conteúdo para os requisitos de ensino escolar.

Nesse contexto, é crucial analisar as matérias exigidas para as licenciaturas e adaptá-las de modo a construir uma pedagogia urbana como campo de conhecimento complementar. Tal abordagem não só amplia o espectro da educação em arquitetura, mas também se associa de forma produtiva aos cursos de graduação existentes. Para habilitar uma licenciatura em Arquitetura e Urbanismo, seria essencial adicionar uma complementação pedagógica ao currículo existente. Ela deveria focar no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos para o ensino, adaptando-se à natureza técnica e criativa da Arquitetura e Urbanismo.

Essas diretrizes complementares poderiam ser adicionadas ao currículo técnico e teórico já existente do bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, criando um programa de estudos complementar para a formação de professores na área. Assim como ocorre com a obtenção do bacharelado nos cursos que oferecem a licenciatura como primeira habilitação. Ou, poderia ainda se constituir como um curso de complementação pedagógica.

Um curso de Complementação Pedagógica é destinado a profissionais que já possuem um diploma de nível superior (bacharelado ou tecnólogo) e desejam obter habilitação para lecionar em escolas de ensino fundamental, médio ou técnico. Esses cursos são uma alternativa para aqueles que não fizeram uma licenciatura, mas têm interesse em seguir carreira no magistério.

A regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e cursos de Complementação Pedagógica no Brasil é estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Essa resolução estabelece as normas para a formação inicial e continuada de professores para a educação básica, incluindo a estruturação de cursos de Complementação Pedagógica, visando formar professores através de um currículo que abrange áreas como didática e psicologia da educação. Com duração geralmente mais curta que os cursos tradicionais de licenciatura, oferecem estágios supervisionados em escolas e modalidades flexíveis para atender profissionais em exercício. Destinam-se a graduados sem licenciatura que buscam habilitação para lecionar e, ao final, após avaliação, conferem certificação reconhecida pelo MEC. Ademais, devem estar diretamente associados com as áreas respectivas de licenciatura (Brasil, 2002).

Seja qual for o caminho para essa construção, uma Licenciatura em Arquitetura e Urbanismo deve ser fundamentada na prática, integrando teoria e ação para enriquecer o aprendizado. A abordagem prática é crucial para realçar a contribuição da Arquitetura e Urbanismo na realização de sua função social, estabelecendo a Pedagogia Urbana como uma categoria essencial do conhecimento. Além disso, essa integração entre prática e teoria amplifica o papel social da própria educação, reconhecendo-a como uma ferramenta indispensável para a transformação e progresso da sociedade.

A prática, como elemento essencial, deve ser enfatizada, junto com a didática e linguagens específicas ao ensino de arquitetura e urbanismo. Além disso, o currículo poderia oferecer maior flexibilidade, permitindo uma personalização do percurso formativo que reflita os interesses individuais dos estudantes e as demandas dinâmicas do campo profissional. Inovações pedagógicas, como a aprendizagem baseada em projetos, poderiam ser enfatizadas para cultivar habilidades essenciais como colaboração, pensamento crítico e capacidade de resolver problemas complexos. Essa abordagem não só enriqueceria a experiência educacional, mas também prepararia os estudantes para uma prática profissional mais adaptativa e inovadora. Nesse sentido, essa formação deve ser presencial e se concentrar primeiramente no entendimento do território comum a todos, como a escola, e, posteriormente, expandir para a região de moradia da criança, que pode ou não coincidir com o território da escola. Essa abordagem escalonada assegura uma compreensão abrangente e detalhada do espaço urbano, tanto em sua dimensão imediata quanto mais ampla, a partir dessa área.

Além disso, a proposição de políticas públicas nessa área se faz essencial. A criação de um "conselho de crianças", integrando-se às políticas educacionais e urbanas, estabeleceria um espaço vital para a escuta ativa das crianças, fortalecendo sua participação democrática e influência na elaboração de políticas públicas, como no caso do plano diretor. Esse conselho serviria como um laboratório vivo para a aplicação de conceitos aprendidos em arquitetura e urbanismo, promovendo uma alfabetização urbana que engaja as crianças e as prepara para uma cidadania ativa e informada.

Inspirados pela visão de Francesco Tonucci (2015), a construção de um Conselho das Crianças emerge como uma ponte inovadora entre as políticas

educacionais e urbanas, objetivando um diálogo mais abrangente e inclusivo na relação com outros conselhos das cidades. Essa iniciativa busca ampliar a escuta ativa das crianças, reconhecendo-as como agentes essenciais no processo de alfabetização urbana. Contando, dessa forma, com o contexto no qual a atuação do/a arquiteto/a e urbanista na escola seja realidade.

Isso porque, com base nas experiências vivenciadas nessa pesquisa, propõem-se aqui a formação de um Conselho das Crianças baseado na representatividade de uma criança por escola pública da cidade. De modo que, a partir do conhecimento da Pedagogia Urbana na escola, pela atuação dos/as professores arquitetos/as e urbanistas, a participação como competência poderia ser processualmente construída. Tal perspectiva oferece um potencial imenso para a construção de uma visão mais inclusiva e diversificada das necessidades e aspirações urbanas, tendo as crianças como parâmetro e como co-construtoras do planejamento das cidades.

Com base nas considerações de Hart (1993), sobre as possibilidades de uma construção de uma participação ativa, e nas experiências e apontamentos apresentados pela pesquisa, destaca-se a importância de que um Conselho das Crianças, nos moldes aqui propostos, dialogue primeiramente com a escala local. Isso implica uma atuação na escala do bairro, ou em uma escala regional mais próxima a escola, a partir de um olhar para as especificidades dos territórios em uma atuação que, articulada com a presença do/a arquiteto e urbanista na escola, possa apreender e trabalhar com as demandas locais no contexto da política e do desenho urbano, evitando assim uma homogeneização das propostas, das políticas e da própria participação.

Essa estrutura assegura que diferentes perspectivas e experiências sejam trazidas à mesa, refletindo uma variedade de contextos sociais, culturais e geográficos a partir da escala local. A escola, nesse cenário, torna-se não apenas um ponto de partida para a participação democrática, mas também um microcosmo da comunidade urbana maior. A presença de um arquiteto e urbanista na escola, atuando como professor de práticas pedagógicas que integram a cidade no processo de aprendizagem, é um elemento transformador nesse contexto. Podendo abordar uma compreensão profunda do tecido urbano e orientar os estudantes a observarem, questionarem e interagirem com seu ambiente de maneira crítica e criativa.

Por meio de projetos práticos, discussões e atividades que transcendem os limites da sala de aula, o arquiteto/urbanista pode fomentar uma compreensão mais profunda da arquitetura e do urbanismo, tratando a cidade não apenas como um espaço físico, mas como um ecossistema complexo de relações, histórias e possibilidades. Tal abordagem não apenas valoriza a arquitetura como ferramenta crucial no engajamento comunitário, mas também destaca a alfabetização urbana como pilar fundamental na construção da cidadania.

O incentivo à coletividade é um aspecto fundamental deste projeto que busca interligar diferentes escalas da experiência urbana e educacional. A estratégia proposta sugere uma abordagem inicial focada no território comum a todos, como a escola, proporcionando uma base de compreensão e conexão. Posteriormente, o projeto se expande para abranger a região de moradia das crianças, reconhecendo que essa área pode ou não coincidir com o território da escola. Essa abordagem escalonada e inclusiva objetiva que o espaço urbano seja percebido e moldado por aqueles que o habitam, agora e no futuro.

Neste contexto, o processo participativo e a possibilidade do seu exercício a partir dos conselhos, ganha destaque por sua capacidade de representatividade, oferecendo um espaço significativo para a expressão infantil. Tal ambiente não só fortalece o papel democrático da infância, mas também se estabelece como uma ferramenta transformadora na formulação de políticas públicas, influenciando diretamente na elaboração de instrumentos, como o plano diretor.

Além disso, essa abordagem pedagógica articulada entre a atuação na escola (da arquitetura e do urbanismo) e pela representação da escola como centralidade (representação das crianças nos concelhos), promove uma forma de alfabetização urbana que prepara os estudantes para serem cidadãos conscientes e proativos. A interação regular com um profissional da área permite que as crianças desenvolvam uma compreensão intuitiva da importância do planejamento urbano, da sustentabilidade e da responsabilidade social, enquanto também exploram os aspectos estéticos e funcionais do desenho urbano.

Ao incorporar a cidade como prática cognoscente nas atividades educativas, os estudantes são incentivados a ver o espaço urbano não apenas como pano de fundo para suas vidas, mas como um cenário interativo que eles podem moldar e melhorar. Isso não apenas enriquece o currículo escolar, mas também semeia as

sementes para uma participação cívica mais ativa e informada. A articulação desse conselho, ancorada na representatividade escolar e enriquecida pela prática da pedagogia urbana, tem o potencial de transformar a educação e a cidade. Ela pode cultivar uma geração de pensadores críticos, solucionadores de problemas e visionários urbanos, todos comprometidos com a criação de cidades mais habitáveis, sustentáveis e inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Antes de tudo, é preciso frisar que esta pesquisa envolveu a vida. A vida e suas dinâmicas, a vida e seus desafios, seus propósitos, a vida individual e coletiva, as conexões e as desconexões, os previstos e os imprevistos. Essa foi uma pesquisa de imersão, de corpo inteiro. E não poderia ser diferente. Não poderia ser diferente porque o esforço em compreender as relações do outro com o espaço e com a comunidade, exige, da forma compreendida aqui, ser também comunidade. Exigiu estar entranhada na prática educativa, exigiu ação, sensibilidade, solidariedade, firmeza, concessão, diálogo. E por exigir a própria vida, não poderia ter sido realizada de outra forma se não pela pesquisa-ação sob um ponto de vista situado (Thiollent, 1986; Haraway, 2009).

A neutralidade não cabe nesse contexto. Não cabe porque o exercício da liberdade não é neutro (hooks, 2021; Freire, 1987). Não cabe porque, construir comunidade de aprendizagem exige uma educação pautada no amor (hooks, 2020, 2021). Também não cabe a certeza absoluta e a posição acrítica, pois a busca por novos paradigmas para a construção de uma nova pedagogia, uma Pedagogia Urbana, que possibilite a participação, exige a superação de um pensamento dominante que exclui, desde as pequenas coisas. Daí o olhar para a infância. Para as crianças que, pela natureza humana, não desistiram de buscar e que, também por essa natureza, conseguem se conectar. Exige o desapego e o reconhecimento dos privilégios. Exige religar o pensamento fragmentado no caminho da reconstrução da solidariedade (Morin, 2015).

Exige compreender que a verdadeira transformação só se dá no entendimento da escala humana e da relação da parte no todo. Sem isolar, mas prestando atenção em como as individualidades se conectam e vão tecendo a vida, e vão desenhando o espaço. Tentar desvendar essa teia, encontrar os nós. Reconhecê-los e identificar a sua potencialidade de transformação exige estar presente. Por isso a escola, por isso a educação, por isso a busca por uma presença constante, atenta, a partir de um ofício que tem por raiz “estar com as pessoas”, como afirma Ron Scapp em diálogo com bell hooks sobre o ser professor (hooks, 2017).

Para realmente compreender e atender às necessidades e desejos das pessoas, é crucial estar imerso em suas realidades. É através de um diálogo constante, troca de aprendizados e compartilhamento de modos de engajamento com

a cidade e a vida que se moldam transformações significativas. Essas mudanças transcendem a alteração do espaço físico, abrangendo também a evolução do pensamento e, finalmente, a transformação do mundo.

Por isso, este trabalho buscou atravessar fronteiras para construir comunidade (hooks, 2021). Trabalhando a experiência do estar, do sentir e do fazer. É um laboratório de convívio e de ação a partir da problematização para o subsídio da práxis que pode vir a acontecer como realidade (licenciatura em arquitetura e urbanismo). Por isso, se inspira em metodologias sensíveis à realidade urbana, como as trazidas pela experiência do Grupo Periférico, e busca, a partir de uma prática educativa libertadora, traçar novos caminhos para o alcance do efetivo direito à cidade (Lefebvre, 2001).

Nesse panorama, destaca-se a **presença** como um conceito fundamental. Acredita-se firmemente que a arquitetura, quando praticada com humildade e em colaboração transdisciplinar, possui um potencial imenso para desencadear uma profunda transformação. A presença do arquiteto ou arquiteta nas escolas é crucial nesse processo. Em vez de operar de forma isolada ou com uma postura de superioridade, a arquitetura precisa se integrar ao tecido social, estar lado a lado com as pessoas, contribuindo para a transformação das suas vidas a partir de suas próprias experiências e realidades cotidianas. Essa é a verdadeira essência da função social da arquitetura: colaborar, integrar e transformar.

Nesse sentido, em uma perspectiva que bebe das fontes freirianas sobre educação, vale ressaltar aqui que, embora a perspectiva da educação popular seja atraente e coerente com a filosofia empregada nesta pesquisa, especialmente pela sua capacidade de alcançar e mobilizar as massas, esse trabalho lança mão de adentrar os espaços institucionais e institucionalizados. Isso porque, a partir da ocupação desses espaços, pode-se, quem sabe, maximizar o impacto e a abrangência das iniciativas levantadas aqui, repensando e remodelando as formas tradicionais de ação e assumindo um papel ativo e proativo.

Essa lógica também pode viabilizar uma contribuição mais efetiva na construção do planejamento e do desenho urbano de fato mais participativo, integrado e sensível às escalas locais. Essa escala de atuação que afirma a escola como centralidade, como uma constante no território que deve ser resultado de uma prática comunitária, pode evidenciar dados, dinâmicas, problemáticas e potencialidades

locais muitas vezes invisibilizadas pela escala de atuação normalmente observada pelo Planejamento Urbano no contexto da política e do projeto urbanos, a partir do olhar e da leitura do mundo das próprias crianças apresentados em formas diversas de comunicação, como apresentado nesta tese, que se configuram em dados relevantes sobre o que de fato as crianças desejam para a cidade, a partir do que vivenciam. Viabiliza, portanto, uma comunidade de aprendizagem que mobiliza crianças e adultos, especialistas e não especialistas, em torno de um conhecimento sobre o espaço.

Dedica-se para tanto, ao incentivo de uma pedagogia urbana como área de conhecimento que busca compreender e respeitar a singularidade de cada cidade e suas peculiaridades, no contexto de uma pedagogia da cidade. Essa pedagogia urbana não é uma formulação pronta ou um conjunto rígido de princípios; é um convite para explorar, entender e valorizar as narrativas únicas de cada cidade, moldando abordagens educacionais para que se alinhem com as especificidades e necessidades de cada contexto urbano. Para isso, vale-se da integração de saberes e da decodificação do espaço que a arquitetura e urbanismo, como área do conhecimento, pode empregar.

Almeja-se uma pedagogia urbana, não procurando uma solução única que se aplique universalmente, mas sim um mosaico de estratégias, métodos e práticas que respeitem e celebrem a diversidade e a riqueza de cada localidade. Nesse espaço de respeito, colaboração e compromisso, a arquitetura, alinhada à educação e outras disciplinas, pode realmente cumprir sua função social, tornando-se uma força transformadora na vida das pessoas e na estrutura das cidades.

Nesse sentido, a escola é reconhecida não apenas como um espaço de aprendizado, mas também como um artefato de transformação urbana e social. Trabalhando em múltiplas escalas, do bairro à escola, o projeto abordou a arquitetura e o urbanismo como disciplinas que transcendem os limites tradicionais do ensino, oferecendo novas perspectivas e metodologias para a educação e o desenvolvimento urbano. A alfabetização urbana se torna uma ferramenta essencial na construção do engajamento cívico, assim como a alfabetização tradicional é fundamental para a construção da cidadania (Freire, 1989).

A realização desta pesquisa permitiu confirmar as hipóteses propostas inicialmente, evidenciando que a inclusão das crianças no debate sobre as cidades,

através da escola, pode sim desempenhar um papel significativo no processo de planejamento urbano. A pesquisa demonstrou que, ao incorporar a temática da arquitetura e do urbanismo no contexto escolar, utilizando metodologias participativas para decodificar o espaço, amplia-se consideravelmente os processos de aprendizagem das crianças e a percepção da realidade urbana no contexto da escala local. A pesquisa revelou que existe, de fato, um espaço fértil para a atuação do arquiteto e urbanista nas escolas, o que reforça a ideia de que esses profissionais podem contribuir de maneira significativa na educação básica.

Essas constatações estão em harmonia com os objetivos gerais e específicos do estudo. O objetivo geral de oferecer contribuição teórica, empírica e metodológica no enfrentamento do "analfabetismo urbanístico" foi atendido ao desenvolver metodologias que integram as cidades, a arquitetura e o urbanismo e a participação social com as crianças no contexto escolar. A pesquisa abordou a ideia de território e espaços educativos, destacando o papel da escola como um ponto central na efetivação de territórios educadores e na relação entre arquitetura, urbanismo e educação.

A análise crítica sobre a educação básica e o papel da escola na efetivação de territórios educadores revelou a importância de pensar e planejar os territórios com as crianças, investigando ferramentas metodológicas para a construção dessa participação. Além disso, a pesquisa proporcionou um panorama geral sobre a atuação profissional da Arquitetura e do Urbanismo, destacando a importância da sua função social e outras possibilidades existentes de atuação.

A pesquisa destaca que a abordagem participativa e interativa, centrada na escola, cria um ambiente onde as crianças podem observar, questionar e interagir com o espaço urbano de maneira significativa. Utilizando a cidade como um laboratório vivencial, fica evidente que as crianças são capazes de entender e refletir sobre a dinâmica urbana, suas complexidades e desafios. Esse entendimento vai além da simples aquisição de conhecimento; ele promove a formação de cidadãos conscientes e engajados, prontos para contribuir ativamente na construção de cidades mais inclusivas e acolhedoras.

Adicionalmente, a integração da arquitetura e do urbanismo no currículo escolar, através de metodologias participativas, mostra-se extremamente benéfica. As crianças, ao serem expostas a essas disciplinas de maneira interativa e prática,

desenvolvem uma compreensão espacial refinada e a habilidade de decodificar e influenciar seu ambiente de forma crítica e criativa. Portanto, a presença de arquitetos e urbanistas nas escolas é não apenas viável, mas essencial. Esses profissionais, ao assumirem um papel educativo, funcionam como pontes entre as crianças e o espaço urbano, facilitando um processo de aprendizagem que é tanto cognitivo quanto transformador.

A inserção das crianças em discussões sobre a cidade as capacita não apenas a entender e questionar o espaço urbano, mas também as empodera como agentes de mudança. Ao mesmo tempo, a necessidade e a viabilidade da presença de arquitetos e urbanistas nas escolas são claramente demonstradas, sublinhando o papel vital que esses profissionais desempenham na educação e no planejamento urbano. Portanto, a tese não apenas valida as hipóteses propostas, mas também ressalta a importância da educação em arquitetura e urbanismo como uma ferramenta indispensável para a construção de cidades mais conscientes, participativas e adaptadas às necessidades de seus habitantes.

Em resposta à hipótese inicial, a pesquisa aponta para dois caminhos pragmáticos e possíveis, ambos profundamente enraizados na realidade das cidades, especialmente nas de pequeno e médio porte, onde a ausência de dados frequentemente oculta necessidades e potenciais urbanos. A pesquisa enfatiza a necessidade de uma dupla transformação: para alterar a cidade é fundamental alterar a educação e para alterar a educação é necessário ter 'pé no chão' e cabeças múltiplas, provenientes de diversas realidades.

Logo, destaca a importância da constância nos processos, um elemento muitas vezes esquecido no planejamento urbano. Nesse sentido, a temporalidade e o ritmo com que as intervenções urbanas e educacionais ocorrem são cruciais, pois definem a eficácia e a sustentabilidade das mudanças. A constância implica não apenas perseverança, mas também uma adaptação contínua às realidades locais, assegurando que as iniciativas de transformação urbana e educacional estejam alinhadas com as necessidades e aspirações da comunidade.

A resposta à hipótese se desdobra em dois caminhos complementares: um no campo da participação e outro no campo do ensino. No campo da participação, ressalta-se a importância de envolver ativamente as crianças no planejamento e concepção dos espaços urbanos, a partir da construção de Conselhos das Crianças

nas Cidades. Isso constitui caminhos para que suas vozes sejam ouvidas e promove uma compreensão mais profunda e empática do tecido urbano, desde que seja empregada com constância e articulada à escala local e à educação, por meio da escola.

Já no campo do ensino, a pesquisa apresenta como inovação a proposta de uma licenciatura em Arquitetura e Urbanismo. Essa licenciatura é percebida não apenas como um avanço nos processos formativos dos profissionais da área, mas também como uma estratégia para uma atuação mais humana e consciente, alinhada à função social da arquitetura. Tal abordagem educacional visa expandir os horizontes do conhecimento técnico, integrando saberes locais, diálogo com os territórios e colaborando com uma gestão urbana mais abrangente e inclusiva. Propõe a licenciatura em Arquitetura e Urbanismo como uma alavanca para a transformação. Ao integrar esse curso ao contexto educacional, abre-se um leque de possibilidades para uma atuação mais empática, reflexiva e conectada às dinâmicas urbanas e comunitárias. A iniciativa não apenas redefine os contornos da educação em arquitetura e urbanismo, mas promete infundir na prática profissional uma sensibilidade aguçada às nuances do espaço urbano, às necessidades das comunidades e aos ritmos do desenvolvimento sustentável. Portanto, esses caminhos não são meramente respostas pragmáticas às hipóteses propostas, mas caminhos para uma compreensão mais aprofundada e uma prática mais conectada e responsiva da arquitetura e do urbanismo, enraizada na realidade das cidades e na riqueza das experiências humanas que elas abrigam.

Essa perspectiva de uma abordagem transformadora da educação, ancorada nos conceitos teórico-filosóficos de Freire, hooks, Morin, contribuiu para que a pesquisa empírica tomasse o espaço urbano como um contexto essencial para o desenvolvimento integral das crianças, tendo a cidade como espaço da possibilidade da emancipação social, como apontado por Lefebvre (2002). A O exercício da ação, a partir da relevância da abordagem participativa e interativa centrada na escola, na qual as crianças são sujeitos ativos no processo de desenvolvimento da pesquisa, sendo incentivadas a observar, questionar e interagir com o espaço urbano de forma significativa. Essa prática, que utiliza a cidade como um laboratório vivencial, possibilita que as crianças compreendam e reflitam sobre a dinâmica urbana, promovendo uma educação que busca a prática de uma aprendizagem engajadas.

Observa-se a educação como um processo colaborativo e interdisciplinar que ultrapassa os limites da sala de aula e se entrelaça com a vida da comunidade e da cidade. Ao reconhecer as crianças como agentes ativos de seu aprendizado e de seu ambiente, essas abordagens visam uma compreensão mais profunda do espaço urbano, e do exercício da cidade como direito a partir da sua experimentação pelo vivido. A abordagem pedagógica que coloca a cidade como prática cognoscente na pesquisa empírica, nasce do entendimento da educação como prática da liberdade apontada por Freire (1987 e 2001) e hooks (2017 e 2021) e da articulação com o pensamento complexo apresentado por Morin (2015), e se encontram com a visão de Lefebvre (2002), reconhecendo o potencial emancipatório do ambiente urbano, a partir da prática social engajada. Prática essa que, no contexto desta pesquisa, só se fez possível graças ao percurso metodológico já avançado no que diz respeito à decodificação urbana e a conexão de saberes, encontrado no trabalho desenvolvido por Andrade (2014) e na metodologia do Grupo Periférico.

Diante da complexidade e riqueza das experiências, e diante das reflexões aqui apresentadas, é possível afirmar que a integração da arquitetura e do urbanismo no contexto educacional abre um horizonte promissor para o desenvolvimento integral das crianças. A prática pedagógica, que coloca a cidade como prática cognoscente, revela-se não apenas como um caminho para o entendimento do espaço urbano, mas também como um meio poderoso para formar cidadãos conscientes, críticos e atuantes. A ideia de um Conselho das Crianças e a presença de arquitetos e urbanistas nas escolas são exemplos palpáveis dessa possibilidade de transformação, evidenciando que a educação é um processo colaborativo e interdisciplinar que ultrapassa os limites da sala de aula e se entrelaça com a vida da comunidade e da cidade.

Assim, ao reconhecer a criança como protagonista ativa de seu aprendizado e de seu ambiente, e a pesquisadora, como arquiteta e urbanista como elemento chave de presença na escala local, esta tese não só pensa uma pedagogia urbana mais humana e inclusiva, mas também sugere práticas para uma sociedade mais justa, participativa e sustentável, onde cada indivíduo é visto como peça fundamental na construção coletiva de um futuro melhor.

Esta abordagem representa a possibilidade de um avanço crucial na luta contra o analfabetismo urbanístico, especialmente quando passamos a entender, que a ideia

desse analfabetismo não está relacionada a uma total falta de leitura sobre a cidade, mas sim a um desencontro, fruto de uma organização espacial alienada e alienante, que dificulta a compreensão do espaço urbano como espaço da liberdade e da emancipação. Contudo, é evidente que ainda há um longo caminho a ser percorrido para a plena realização das ideias apresentadas aqui. A implementação e o aprimoramento contínuo dessas propostas exigem uma agenda de pesquisa e experimentação que é ao mesmo tempo potente e urgente, e que esteja profundamente enraizada na prática e comprometida com o processo. Essa jornada rumo à efetivação dessas ideias requer uma abordagem colaborativa entre educadores, profissionais da arquitetura e urbanismo, estudantes e a comunidade em geral para enfrentar os desafios e explorar as oportunidades. Trata-se de um caminho de descoberta, aprendizado e inovação. A estruturação dessa iniciativa se apresenta, portanto, como uma área de pesquisa emergente, onde a teoria encontra a prática e as ideias se encontram com a ação, delineando um futuro em que a educação e o urbanismo caminham lado a lado em prol de uma sociedade mais consciente e engajada.

REFERÊNCIAS:

ALEXANDER, C.; ISHIKAWA, S.; SILVERSTEIN, M. **Uma linguagem de padrões: A pattern language**. 1. ed. Porto Alegre: Bookman, 2013.

ALONSO, R. R. A gente veio pelas crianças: a metodologia do Instituto Elos para promover transformação em comunidades. *In*: LOEB, R. M.; LIMA, A. G. G. (Orgs.). **Cidade, gênero e infância**. São Paulo: Romano Guerra e Pistche Editorial (Instituto Brasileira), 2021, 456 p.

ANDRADE, L. M. S.; LEMOS, N. S.; LOUREIRO, V. R. T.; COSTA, Á. S. B. N. **Urbanismo participativo na produção do espaço em Brasília como forma de resistência: o caso do processo de regularização fundiária da ocupação Dorothy Stang**. *Indisciplinar*, [S. l.], v. 4, n. 1, 2018, p. 108-137. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/indisciplinar/article/view/32874>. Acesso em: 20 jan. 2024.

ANDRADE, L. M. S. **Conexão dos padrões espaciais dos ecossistemas urbanos, a construção de um método com enfoque transdisciplinar para o processo de desenho urbano sensível à água no nível da comunidade e da paisagem**. Tese (Doutorado em Ciências Aplicadas) – Pós-Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. 544 p.

ANDRADE, L. M. S. de; LEMOS, N. S.; LOUREIRO, V. R. T.; MONTEIRO, M. E. Adequação Sociotécnica Para Projetos de Urbanismo Participativo do Grupo de Pesquisa e Extensão Periférico: Táticas urbanas como tecnologia social, dimensões da sustentabilidade, padrões espaciais e de acontecimentos e construção de cenários. **Anais XVIII ENANPUR**, ISSN 1984-8781, Natal, 2019.

ANDRADE, L. M. S. de; LOUREIRO, V. R. T. A “quadríade” ensino-pesquisa-extensão-gestão e a universidade cidadã: a experiência da política de gestão da extensão na FAU/UnB. *In*: SOUZA, A. M. G.; COTRIM, M.; SUAREZ, N. A. (Org.). **Pesquisa em projeto e extensão na Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo**. Salvador: EDUFBA, 1. ed., v. 1, 2020, p. 276-328.

ANDRADE, L. M. S. de; SILVA, A. V. G.; SILVA, A. L. A. **Tecnologia social para inclusão da infância e juventude nos processos participativos de planejamento urbano**. Relatório Final de Iniciação Científica. Arquivo Pessoal das Autoras. Brasília, 2022.

ANDRADE, L. M. S. de; LEMOS, N. S. Qualidade de projeto urbanístico: sustentabilidade e qualidade da forma urbana. *In*: AMORIM, C. N. D. *et al.* **Avaliação da qualidade da habitação de interesse social: projetos arquitetônicos e urbanístico e qualidade urbanística**. Brasília, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, UnB, 2015.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2021. *E-book*. ISBN 9788521637905. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788521637905/>. Acesso em: 08 jan. 2024.

ARNSTEIN, S. R. Eight rungs on the ladder of citizen participation. **Journal of the American Institute of Planners**, 1979, p. 66-91.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS - EDCITIES. **Cidades Associadas**. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/lista-das-cidades-associadas/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, P. A.; COSTA, R. N. Educação Integral e Território Educativo: Diálogos Possíveis em um Contexto Complexo. *In*: AZEVEDO, G. A. N.; T NGARI, 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: UFRJ/FAU/PROARQ, 2016, p. 31-44.

BARTLETT, S. Children's experience of the physical environment in poor urban settlements and the implications for policy, planning and practice. **Environment and Urbanization**, v.1, n. 2, Londres, 1999, p. 63-74. DOI: <https://doi.org/10.1177/095624789901100207>.

BASTOS, A. A importância da perspectiva dos direitos da criança na análise do bem-estar das crianças e jovens. *In*: BASTOS, A.; VEIGA, F. (org.). **A análise o bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança**. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2016. p. 27-3.

BORGES, L. da S. Alfabetização. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 439 p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2. ed., 2008, 135 p.

BRANDÃO, C. R. Cultura. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010a., 439 p.

BRANDÃO, C.R. Método Paulo Freire. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b, 439 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 jan. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. MEC/CONSED/UNDIME, Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

Brasília, DF, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 23 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018b**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 23 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n. 10.257. 10 de jul. 2001 (Estatuto da Cidade)**. Estabelece diretrizes gerais da política urbana. Brasília, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10257.htm. Acesso em: 23 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/MBxtWzyDKPxxw8N3LL9f74pM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Lei n. 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso em: 9 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1, de 26 de março de 2021**. Altera o Art. 9º, § 1º da Resolução CNE/CES 2/2019 e o Art. 6º, § 1º da Resolução CNE/CES 2/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação de Engenharia, Arquitetura e Urbanismo. Brasília, DF, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=175301-rces001-21&category_slug=marco-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 02 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 17 de junho de 2010**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e

Urbanismo. Altera dispositivos da Resolução CNE/CES nº 6/2006. Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN22010.pdf. Acesso em: 02 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF, 2018.

CAMPOMORI, M. J. L. **A transdisciplinaridade e o ensino de projeto de arquitetura**. Arquitextos, n. 234, 2004.

CARDOSO, A. L. Reforma urbana e Planos Diretores: avaliação da experiência recente. **Cadernos do IPPUR/ UFRJ**, Rio de Janeiro, ano XI, n. 1, 1997, p. 79-111.

CARTA CAPITAL. Professor é o agente da esperança para transformação das cidades. **Carta Capital**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/br-cidades/professor-e-o-agente-da-esperanca-para-transformacao-das-cidades/>. Acesso em: 22 mar. 2024.

CARVALHO, C.; RODRIGUES, R. **Fundamentos do direito à cidade**. ed. 1, João Pessoa: Editora Porta, 2023, 243 p.

CARVALHO, C.; RODRIGUES, R. **Fundamentos do direito à cidade**. *E-book*, 2023, 232 p.

CASTELLS, M. **The informational city: information technology, economic restructuring, and the urban-regional process**. Oxford, UK, 1989.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, 60 p.

COMISSÃO DE POLÍTICA URBANA E AMBIENTAL - CPUA. CAU/BR (org). III Conferência Nacional de Arquitetura e Urbanismo. **CAU Educa (Projeto)**. Disponível em: https://www.caubr.gov.br/conferencia2020/?page_id=477. Acesso em: 20 abr. 2022.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Prevenção de violência contra crianças**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2023. ISBN 978-65-85375-00-9. *E-book*. Disponível em: <https://ncpi.org.br/publicacoes/wp10-violencia/>. Acesso em: 9 jan. 2024.

CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL - CAU/BR. **CENSO CAU, Dashboard**. Disponível em: https://caubr.gov.br/censo2020/?page_id=20. Acesso em: 5 abr. 2022.

CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL - CAU/BR. **II Censo das Arquitetas e Arquitetos e Urbanistas do Brasil**. Publicada em dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.caurj.gov.br/acesse-os-resultados-do-ii-censo-das-arquitetas-e-arquitetos-e-urbanistas-do-brasil/>. Acesso em: 5 abr. 2021.

CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL - CAU/BR. **Pesquisa CAU/BR Datafolha**. Publicada em 2015. Disponível em: <https://www.caubr.gov.br/pesquisa2015/os-arquitetos-e-urbanistas-no-planejamento-das-cidades/>. Acesso em: 5 abr. 2021.

CORRÊA, M. S.; FERNANDES, M. L. B. Vivências infantis nos territórios do Paranoá e Itapoã no Distrito Federal. **Linhas Críticas**, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 27, 2021, p. 1-22. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35202>. Acesso em: 5 abr. 2021.

CORRÊA, R. L. C. Cidades médias e rede urbana. *In*: SILVA, W. R.; SPOSITO, M. E. B. (Org.). **Perspectivas da urbanização: reestruturação urbana e das cidades**. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

CORRÊA, R. L. C. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1989, 94 p.

CORTES, N. M. M. **Mestre imaginário: a inserção das crianças na construção do espaço urbano do Condomínio Mestre D'armas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Nacional de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.perifericounb.com/educacao-e-arquitetura-e-urbanismo>. Acesso em: 10 mar. 2023.

COSTA, H. S. M. A reforma urbana e a busca da cidadania. **Revista Indicador**, Belo Horizonte, ALEMG, n. 27, 1988, p. 889-893.

COSTA, H. S. M. O Estatuto da Cidade e seu território de influência: dissolvendo fronteiras e incorporando direitos cumulativos *In*: FERNANDES, Edésio (Org.). **20 anos do Estatuto da Cidade: experiências e reflexões**. Gaia Cultural, 2021, ISBN 9786599141966. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/20-anos-do-Estatuto-da-Cidade.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

COSTA, N. Crianças, cidade e educação. *In*: LOEB, R. M. e LIMA, A. G. G. (Orgs.) **Cidade, gênero e infância**. São Paulo: Romano Guerra e Pistche Editorial (Instituto Brasileira), 2021.

COTA, D. A. Estado e espaço na acumulação capitalista. *In*: COTA, D. A. **A parceria público-privada na política urbana brasileira recente: reflexões a partir da análise das operações urbanas em Belo Horizonte**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013, p. 60-93.

COTA, D. A. **Mulheres e direito à cidade - um estudo de políticas públicas em São João del Rei, Belo Horizonte e Barcelona**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2021, 212 p.

DAGNINO, R. **Tecnociência solidária, um manual estratégico**. Marília: Lutas Anticapital, 2019, 183 p.

DATAFOLHA. **Pesquisa sobre imagem dos arquitetos e urbanistas junto à sociedade.** Publicada em setembro de 2015. Disponível em: https://www.cauce.gov.br/wp-content/uploads/2017/03/PESQUISA_DATAFOLHA.pdf. Acesso em: 8 abr. 2022.

DODGE, J.; MARTINS, M. F.; A ambiência lúdica na vida das crianças: O brincar livre como direito universal *In*: GOOBI, M. A.; ANJOS, C.I.; LEITE, M.C.S. (Orgs.) **Criança, educação e o direito à cidade: pesquisas e práticas.** 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

DUAILIBE, A. K. S. *et al.* A avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem significativa e emancipatória em perspectiva freiriana. *In*: ANTUNES, Â.; ABREU, J.; PADILHA, P. R. (org.). **Artigos e projetos de intervenção produzidos durante o curso A escola dos meus sonhos ministrado pelo professor Moacir Gadotti.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018, p. 90-104. ISBN 978-85-60867-23-3. Disponível em: https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-book_A_Escola_dos_meus_Sonhos.pdf. Acesso em: 19 jan. 2024.

FARIA, A. B. G. Quando a escola salta os muros. *In*: AZEVEDO, G. A. N.; 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: UFRJ/FAU/PROARQ, 2016, p. 31- 44.

FARIA, A. B. G. Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 99-111, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2588/2497>. Acesso em: 10 fev. 2021.

FERNANDES, E. (Orgs.). **20 anos do Estatuto da Cidade: experiências e reflexões.** Belo Horizonte: Gaia Cultural, 2021. ISBN: 9786599141966. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/20-anos-do-Estatuto-da-Cidade.pdf. Acesso em: 3 abr. 2022.

FILIPPE, F. A.; SILVA, D. S.; COSTA, Á. C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. *In*: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, jul./set. 2021, p. 783-803. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2021.

FRANKLIN, B. The case for children's rights: a progress report. *In*: Bob Franklin (Org.), **The handbook of children's rights: comparative policy and practice.** London: Routledge, 1995, 448 p.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados, 1989, 87 p.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, 128 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica.** São Paulo: Paz e Terra, 1996, 144 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1999, 301 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 256 p.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 2001, 143 p.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1990, 272 p.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. **Child Friendly Cities Initiative.** Disponível em: <https://www.childfriendlycities.org/>. Acesso em: 10 mar 2024.

GADOTTI, M. **A escola dos meus sonhos.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019, 332 p.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec – Educação e Cidade.** São Paulo, n. 1, 2006, p. 133-141.

GALEANO, E. **Las Palabras Andantes.** Madri: Siglo XXI, 1994, 234 p.

GOOBI, M. A.; ANJOS, C.I.; LEITE, M.C.S. **Criança, educação e o direito à cidade: pesquisas e práticas.** 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2021, 450 p.

GOUVEA, C. Infância, Sociedade e Cultura. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (Orgs.). **Desenvolvimento e Aprendizagem.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, 17 p. Disponível em: http://dgi.unifesp.br/sites/comunicacao/pdf/entreteses/guia_biblio.pdf. Acesso em: 18 set. 2021.

HAESBAERT, R. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014, 320 p.

HARAWAY, D. **Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial.** Campinas: Cadernos Pagu, n. 5, 2009, p. 7-41. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 22 set. 2023.

HART, R. A. **La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica.** Ensaio Innocenti - International Child Development Centre, Florence, n. 4, 1993, 96 p.

HARVEY, D. A acumulação via espoliação. *In*: Harvey, David, **O novo imperialismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 115-148.

HARVEY, D. **O enigma do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, D. **17 Contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo. Boitempo Editorial, 2017, 238 p.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017, 288 p.

HOOKS, b. **Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021, 295 p.

HOOKS, b. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2020, 272 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Agência IBGE notícias. **De 2010 a 2022, população brasileira cresce 6,5% e chega a 203,1 milhões**. Publicado em 27 out. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37237-de-2010-a-2022-populacao-brasileira-cresce-6-5-e-chega-a-203-1-milhoes>. Acesso em: 22 dez. 2023.

JACOBS, J. **Morte e vida das grandes cidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2011, 532 p.

JÚNIOR, O. A. D. S. O Estatuto da Cidade da encruzilhada: dilemas, desafios e conflitos. *In*: FERNANDES, E. (Org.). **20 Anos do Estatuto da Cidade: Experiências e reflexões**. Gaia Cultural. 2021. ISBN: 9786599141966. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/20-anos-do-Estatuto-da-Cidade.pdf. Acesso em: 4 abr. 2022.

LAVRAS. Revisão do Plano Diretor de Lavras 2018 – **Atas das reuniões**. Disponível em: <https://sistemas.lavras.mg.gov.br/portalcidadao/>. Acesso em: 16 jan. 2024.

LEFEBVRE H. **La production de l'espace**. Paris: Ed anthropos, 1974.

LEFEBVRE H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001, 146 p.

LEFEBVRE, H. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: UFMG, 2002, 212 p.

LIBÓRIO, D. C. Estatuto de qual cidade? *In*: FERNANDES, E. (Org.). **20 Anos do Estatuto da Cidade: Experiências e reflexões**. Gaia Cultural. 2021. ISBN 9786599141966. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/20-anos-do-Estatuto-da-Cidade.pdf. Acesso em: 4 abr. 2022.

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

LIMONAD, E. **Reflexões sobre o espaço, o urbano e a urbanização**. GEOgraphia, n. 1, 1999, p. 71-91.

LIRA, P. Duas Décadas do Estatuto da Cidade: Entre Avanços Progressistas e Ameaças da Extrema Direita Conservadora. *In*: FERNANDES, E. (Org.). **20 Anos do Estatuto da Cidade: Experiências e reflexões**. Gaia Cultural. 2021. ISBN 9786599141966. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/20-anos-do-Estatuto-da-Cidade.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

LOEB, R. M.; LIMA, A. G. G. Cidade, gênero e infância: projeto como ferramenta de transformação em territórios vulneráveis. *In*: LOEB, R. M. e LIMA, A. G. G. (Orgs.) **Cidade, gênero e infância**. São Paulo: Romano Guerra e Pistche Editorial (Instituto Brasileira), 2021.

LORO, G. C. C. Pensando sobre as crianças na cidade. *In*: GOOBI, M. A.; ANJOS, C.I.; LEITE, M.C.S. (Orgs.) **Criança, educação e o direito à cidade: pesquisas e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

MAGALHÃES, A. F. O Estatuto da Cidade e seus obstáculos: é a propriedade, estúpido! FERNANDES, E. (Org.). **20 anos do Estatuto da Cidade: experiências e reflexões**. Gaia Cultural. 2021. ISBN 9786599141966. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/20-anos-do-Estatuto-da-Cidade.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

MARCILIO, A. O.; MARCILIO, M.T. Direito ao brincar: a experiência de Avante em comunidades de Salvador. *In*: LOEB, R. M.; LIMA, A. G. G. (Orgs.) **Cidade, gênero e infância**. São Paulo: Romano Guerra e Pistche Editorial (Instituto Brasileira), 2021.

MARICATO, E. As ideias fora do lugar e o lugar fora das ideias. *In*: ARANTES, O.; VAINER, C.; MARICATO, E. **A cidade do pensamento único: desmanchando consensos**. Petrópolis: Vozes, 2002b.

MARICATO, E. **Eradicar o analfabetismo urbanístico**. Revista Fase, 2002a. Disponível em: http://www.fau.usp.br/deprojeto/labhab/biblioteca/textos/maricato_analfabetismourbano.pdf Acesso em: 12 fev. 2022.

MARICATO, E. **O impasse da política urbana no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MARICATO, E. O Ministério das Cidades e a Política Nacional de Desenvolvimento Urbano. *In*: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. v. 12, Brasília, 2006, p. 211-220. ISSN 1518-4285. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4165/1/bps_12_completo.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

MARICATO, E. O que se entende por Reforma Urbana? *In*: RIBEIRO, L. C. Q.; JUNIOR, O. A. S. (org). **Globalização, fragmentação e reforma urbana: o futuro das cidades brasileiras na crise**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

MARICATO, E. **Para entender a crise urbana**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984, 618 p.

MASSEY, D. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MASSEY, D. Um sentido global do lugar. *In*: ARANTES, A. A. (org.). **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000. p. 176-185.

MATIELLO, A. M.; AZEVEDO, G. A. **O mapear por crianças: da cartografia à leitura de mundo**. PIXO Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade, v. 5, 2021, p. 110-123.

MATTOS, L. P. Limitações urbanísticas à propriedade. *In*: FERNANDES, E. (Org.). **Direito urbanístico e política urbana no Brasil**. Belo Horizonte: Del Rey, 2000.

MONTANER, J. M.; MUXI, Z. **Arquitetura e política: ensaios para mundos alternativos**. Barcelona: editora Gustavo Gili, 2011.

MONTANER, J. M. **Renombrar la arquitectura en su evolución técnica, formal y ética**. Barcelona: Editorial GG, 2023, 382 p. ISBN: 978-84-252-3467-5. *E-book*.

MONTE MÓR, R. L. M. As teorias urbanas e o planejamento urbano no Brasil. *In*: DINIZ, C.C.; CROCCO, M. (Org.). **Economia Regional e Urbana: contribuições teóricas recentes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 61-85.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015, 183 p.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2013. *E-book*. ISBN 9788524920905. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524920905/>. Acesso em: 17 dez. 2023.

MOTA, J. C. B. **Planeamento do território: metodologias, actores e participação**. Tese (Doutoramento em Ciências Sociais) - Universidade de Aveiro, 2013.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL - CNR; INSTITUTE OF COGNITIVE SCIENCES AND TECHNOLOGIES - ISTC. (orgs.). **La Citta Dei Bambini**. Disponível em: <https://www.lacittadeibambini.org/>. Acesso em: 11 mar. 2024.

NEDER, R. T. Interacionismo sociotécnico e cultura de resistência em políticas de incubação de cooperativas populares: sete dimensões estratégicas em ETCP como agência, como indicadores de avaliação Encontro Nordeste de Incubadoras de Economia Solidária. *In*: **Democracia e economia**

solidária: impasses e oportunidades. Juazeiro do Norte: Universidade Federal do Cariri, 2016.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, C. S. **Projeto Rima: fazendo da cidade um grande aprendizado.** Trabalho de Conclusão de Curso (Programa de Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo) -Universidade de Brasília. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.perifericounb.com/educacao-e-arquitetura-e-urbanismo>. Acesso em: 3 mar. 2023.

PACHECO, J. **Reconfigurar a escola, transformar a educação.** São Paulo: Cortez, 2018.

PAGANELLI, T. I. **Iniciação às ciências sociais: os grupos, os espaços, os tempos.** *In: Geografia, Política e Cidadania – Terra Livre – AGB*, n. 11-12, 1996, p. 225-236.

RHEINGANTZ, P. A.; AZEVEDO, G. A. N.; BRASILEIRO, A.; ALCANTRA, D.; QUEIROZ, M. **Observando a qualidade do lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação.** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Pós-Graduação em Arquitetura, 2009.

RIBEIRO COUTO, G.; SOUZA DE ANDRADE, L. M.; FANNY LENOIR, J. A. Práxis extensionista transformadora: panorama da assessoria sociotécnica do grupo periférico na luta pelo direito à cidade. **Projectare: Revista de Arquitetura e Urbanismo**, v. 1, n. 13, p. 106-123, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15210/projectare.v1i13.5407>.

RIOS, G. A. As cidades como cenários de uma aprendizagem integradora. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 163-174, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2593/2504>. Acesso em: 25 fev. 2021.

ROCHA, T.; LION, V. O Direito de sonhar: Centro de Excelência em Primeira Infância no Maranhão e em São Paulo. *In: LOEB, R. M. e LIMA, A. G. G. (Orgs.) Cidade, gênero e infância.* São Paulo: Romano Guerra e Pistche Editorial (Instituto Brasileira), 2021.

RODRIGUES, A. M. **Moradia nas cidades brasileiras.** São Paulo: Contexto, 1991, p. 11-27.

ROLNIK, R. **O que é cidade.** São Paulo: Brasiliense, 2004, 89 p.

SANTORO, P. **Por uma agenda de pesquisa sobre a cidade, as mulheres e as interseccionalidades.** São Paulo, FAU-USP/LAB Cidade, 2019. Disponível em: <http://www.labcidade.fau.usp.br/por-uma-agenda-de-pesquisa-sobre-a-cidade-as-mulheres-e-as-interseccionalidades/>. Acesso em: 21 nov. 2020.

SANTOS JUNIOR, O. A.; DINIZ, T. M. R. G.; SAULE JUNIOR, N. (org.). **Dossiê do desmonte da política urbana federal nos governos Temer e Bolsonaro e seus impactos sobre as cidades: violações de direitos humanos e os riscos de construção de cidades intolerantes, excludentes, injustas e antidemocráticas.** Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2020. Disponível em: <https://www.observatoriodasmetropoles.net.br/wp-content/uploads/2020/02/Dossi%C3%AA-FNRU-2020-Final.pdf>. Acesso em: 14 jul 2022.

SANTOS, G. L. F.; ANDRADE, L. M. S.; SILVA, A. L. A.; LOUREIRO, V. R. T. EMAU e Extensão Universitária no Contexto dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo. *In: Encontro Latino Americano e Europeu Sobre Edificações e Comunidades Sustentáveis, n. 4, 2021. Anais [...].* [S. l.], 2021, p. 1286-1298. Disponível em: <https://eventos.antac.org.br/index.php/euroelecs/article/view/2696>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SANTOS, J.; VASCONCELOS, T. C.; GICO, V. V. **Pensamento complexo e a relação sujeito objeto.** Encontro de Iniciação Científica e Pós-Graduação, Programas e Resumos, São José dos Campos: Univap, 2006. v.1. Disponível em: https://www.univap.br/univap/pro_reitorias/int_uni_soc/revista/RevistaUnivap24.pdf. Acesso em: 3 jul. 2022.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, T. A. A produção do espaço a partir de Henri Lefebvre e a dimensão espacial da ação política. *In: COSTA, G. M.; COSTA, H. S. M.; MONTE-MÓR, R. L. M. (Orgs.) Teorias e práticas urbanas: condições para a sociedade urbana.* 1. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2015, v. 1, p. 169-192.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In: SARMENTO, M. J; PINTO, M. As crianças, contextos e identidades.* Braga: Universidade do Minho, 1997.

SCHAUSBERG, B. Curso Instrumentos do Estatuto da Cidade. **Módulo I: Introdução Ao Planejamento Urbano.** Brasília: Ministério das Cidades, 2015. Arquivo digital do curso.

SCHIMID, C. A. Teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre: em direção a uma dialética tridimensional. **GEOUSP – espaço e tempo**, São Paulo, n. 32, p. 89-109, 2012. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2012.74284>. Acesso em: 26 jul. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Edital n. 31, de 30 de junho de 2022** - Concurso Público para Provimento de Vagas e Formação de Cadastro de Reserva para os Cargos das Carreiras Magistério Público e Assistência à Educação. Brasília, Distrito Federal. 2022.

SILVA, A. L. A. **Minha Casa ... e a Vida?** Impactos socioespaciais a partir da análise de um empreendimento do Programa Minha Casa, Minha Vida em São João del Rei-

MG. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de São João del Rei, 2018.

SILVA, A. L. A.; ANDRADE, L. M. S. “**Cidade, infâncias e educação: existências e possibilidades**” nos anais do 2º Simpósio Internacional em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade - UFSJ. Disponível em: <https://pipaus.ufsj.edu.br/siaus2021/anais-2-SIAUS-2021.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

SILVA, R. V. Autonomia na BNCC: uma análise sob a perspectiva de Paulo Freire. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/36/autonomia-na-bncc-uma-analise-sob-a-perspectiva-de-paulo-freire>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SOUZA, M. L. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016. ISBN: 978-85-286-1732-0.

TAVOLARI, B. J. J. Contradições e tensões. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 13, 2019. DOI: 10.22296/2317-1529.2019v21n1p13. Disponível em: <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/5816>. Acesso em: 3 jan. 2024.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TONUCCI, F. **Cuando los niños dicen ¡BASTA!** Barcelona: EDITORIAL GRAO, 2016. *E-Book*.

TONUCCI, F. **La ciudad de los niños**. Barcelona. EDITORIAL GRAO, 2015. *E-Book*.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: Agora Chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND (UNICEF). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 08 jan. 2024.

VIEIRA, R.; NORONHA PEREIRA, L.; DOS ANJOS, F. A.; SCHROEDER, T. Participação popular no processo de planejamento urbano: a universidade como “decodificadora” de um sistema de muitos códigos. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, [S. l.], v. 5, n. 2, 2017, p. 115-130. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/Urbe/article/view/3820>. Acesso em: 16 jan. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VOGEL, A.; LEITÃO, G. E. A.; VOGEL, V. L. O. **Como as Crianças Vêm a Cidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: PALLAS; FLACSO; UNICEF, v. 1, 1995, 150 p.

VOLTARELLI, M. A.; NASCIMENTO, M. L. **A infância na América Latina: aportes do campo dos Estudos da Infância em Argentina, Brasil e Chile**. **Sociedad e Infancias**, v. 3, 2019, p. 211-235. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/soci.63789>.

VOLTARELLI, M. A. La perspectiva de los niños sobre la infancia en Chile. Rio de Janeiro: **DESIDADES- Revista Electrónica de Divulgación Científica en el área de la Infancia y Juventud**, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/desi/n21/n21a09.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2024.

APÊNDICE A
Quadro Análise da BNCC

	ÁREA DE LINGUAGENS		ÁREA DE MATEMÁTICA		ÁREA DE CIÊNCIAS DE NATUREZA		ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS		ÁREA DE ENSINO RELIGIOSO
CIDADE	OCORRÊNCIAS: 142, 148	Nº DE OCORRÊNCIAS: 2	OCORRÊNCIAS: 307	Nº DE OCORRÊNCIAS: 1	OCORRÊNCIAS: 349, 351, 351, 353	Nº DE OCORRÊNCIAS: 4	OCORRÊNCIAS: 365, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 387, 389, 391, 393, 406, 412, 413, 414, 415, 422, 431	Nº DE OCORRÊNCIAS: 40	
	<p>DESCRIÇÃO: Aparece como um tema secundário, para do Campo de Atuação: linguagem jornalística-midiática, como possível objeto de interesse para o desenvolvimento do trato com a informação e opinião. Aparece dentro da disciplina de língua portuguesa, nas etapas do 6º ao 9º.</p> <p>Aparece como um tema secundário, para do Campo de na Vida Pública, como possível objeto de debate para o desenvolvimento da participação. Aparece dentro da disciplina de língua portuguesa, nas etapas do 6º ao 9º.</p>		<p>DESCRIÇÃO: Aparece dentro da habilidade EF06MA34, somente como um exemplo. Aparece dentro da disciplina de Matemática, na etapas do 6º ano.</p>		<p>DESCRIÇÃO: Aparece dentro da Habilidade EF07CI09, relacionada à interpretação das condições de saúde. Aparece dentro da disciplina de Ciências, na etapa do 7º ano. Aparece dentro da Habilidade EF08CI01, relacionada a diferentes fontes de energia. Aparece dentro da disciplina de Ciências, na etapa do 8º ano.</p> <p>Aparece dentro da Habilidade EF09CI13, relacionada à temática de solução de problemas ambientais. Aparece dentro da disciplina de Ciências, na etapa do 9º ano.</p>		<p>DESCRIÇÃO: Aparece dentro da unidade temática "Mundo do Trabalho" apontando a relação cidade e campo. Aparece no como objeto de conhecimento no contexto da relação dos usos de recursos naturais no campo e na cidade, como objeto de conhecimento da geografia do 3o Ano do Ensino Fundamental, e na habilidade EF02GE11, sobre reconhecer a importância dos recursos naturais no contexto do mesmo objeto de conhecimento.</p> <p>Também aparece na relação Cidade e Campo, tendo as suas aproximações e diferenças como objetos do conhecimento. Aparece também na habilidade EF03GE01, no contexto do mesmo objeto de conhecimento. A habilidade prevê: "Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo", e se associa com outras habilidades que relacionam a identificação com seus lugares de vivência e a contribuição cultural e econômica dos grupos, no contexto da geografia do 3o Ano.</p> <p>Novamente aparece como objeto de conhecimento a relação cidade e campo. Dessa vez associada a unidade temática "conexões e escalas", da geografia do 4o Ano. No mesmo ano, aparece, novamente em contraponto ao campo, dessa vez associado ao Mundo do Trabalho. Aparece também relacionado às habilidades EF04GE04 e EF04GE07, associadas a esses mesmos objetos de conhecimento.</p> <p>Já na Geografia do 5o Ano, aparece no contexto da representação das cidades e do espaço urbano como objetos de conhecimento e nas habilidades EF05GE08 e EF05GE09, no contexto da análise das paisagens desse objeto de conhecimento e do estabelecimento de conexões e hierarquias entre cidades diferentes, utilizando mapas e representações gráficas.</p> <p>Também na Geografia do 5o Ano, aparece no contexto das habilidades EF05GE03 e EF05GE04, relacionadas ao objeto de conhecimento "Território, redes e urbanização", na unidade temática: Conexões e Escalas. Essas habilidades versam sobre as formas e funções das cidades, mudanças sociais, econômicas e ambientais relacionadas ao seu crescimento, características principais, relação cidade-campo e relação entre a rede urbana. Aparece ainda no contexto da habilidade EF05GE12, relacionada ao objeto de conhecimento "Gestão pública da qualidade de vida", relacionada à área do direito à cidade, como exemplo de uma área relacionada à melhoria da qualidade de vida no contexto da identificação dos órgãos responsáveis para pensar soluções para a mesma.</p> <p>Na Geografia do 6o Ano, aparece na habilidade EF06GE07 relacionada ao objeto do conhecimento Transformação das paisagens naturais e antrópicas, no contexto da interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades. Já na Geografia do 7o Ano, aparece na habilidade EF07GE03 relacionada ao objeto do conhecimento Formação territorial do Brasil, no contraponto com o campo, na temática das territorialidades dos povos tradicionais.</p> <p>Já na Geografia do 8o Ano, aparece na habilidade EF08GE10 relacionada ao objeto do conhecimento Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial, novamente no contraponto com o campo, desta vez sobre os movimentos sociais. Também no 8o Ano, aparece na habilidade EF08GE16, relacionada ao objeto de conhecimento Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina, no contexto das problemáticas relacionadas às grandes cidades.</p> <p>Já na História do 3o Ano, aparece no contexto da Unidade Temática "As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município", aparece também como contexto para o objeto de conhecimento que trata do eu e do outro e dos patrimônios históricos e culturais. E nas habilidades EF03HI01, EF03HI02 e EF03HI04, no contexto da identificação dos grupos populacionais que forma a cidade, das fontes históricas e da identificação dos patrimônios históricos e culturais. Também no contexto do objeto de conhecimento sobre a produção dos marcos da memória, no campo e na cidade e no contexto dos espaços públicos, provados e áreas de conservação ambiental como objeto de conhecimento, e nas atividades (trabalho, cultura e lazer) no contexto da cidade. Tudo isso na Unidade Temática: "A noção de espaço público e privado". E aparece ainda nas habilidades EF03HI06, EF03HI07, EF03HI08 e EF03HI11, para identificação dos registros de memória na cidade, os papéis dos grupos sociais, os modos de vida na cidade e no campo, e as formas de trabalho e tecnologia na cidade e no campo.</p> <p>Já na História do 4o Ano, aparece relacionada às rotas de circulação e os seus impactos para a formação das cidades. Também aparece na habilidade EF04HI03, no contexto de identificar as transformações ocorridas na cidade, discutindo suas interferências nos modos de vida dos habitantes, a partir do presente.</p> <p>No 6o Ano, aparece relacionada ao objeto de conhecimento que trata da organização política da África e das noções de cidadania e política na Grécia e em Roma.</p> <p>No 9o Ano, aparece na habilidade EF09HI06 como escala/contexto na identificação e discussão do trabalhismo como força política, social e cultural.</p>		Sem ocorrência do termo na área

URBANO	Sem ocorrência do termo na área	Sem ocorrência do termo na área	Sem ocorrência do termo na área	OCORRÊNCIAS: 363, 366, 370, 380, 387, 392, 393, 394, 395	No DE OCORRÊNCIAS: 13	Sem ocorrência do termo na área
	<p>DESCRIÇÃO: Aparece como contexto, em contraposição aos ambientes do campo e rural. Para o 5oAno, aparece na disciplina de geografia, junto com a representação das cidades, como objeto do conhecimento. No 6o Ano, aparece também na disciplina de geografia, na habilidade EF06GE04, falando sobre o escoamento superficial da água no ambiente urbano e rural. Aparece também na competência EF06GE12, no contexto do consumo dos recursos hídricos e as suas transformações no ambiente urbano.</p> <p>No 8º Ano, aparece como objeto da geografia no contexto das transformações do espaço na sociedade urbano-industrial, na América Latina, na unidade temática "Mundo do Trabalho". Para a mesma unidade aparece nas habilidades EF08GE13, EF08GE17, e EF08GE20 em contraponto o ambiente rural no contexto do desenvolvimento científico e tecnológico no mundo do trabalho e na economia, no contexto da análise da segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina e como características a serem analisadas no contexto dos países da América e da África.</p> <p>No 9º Ano, também aparece no contexto da geografia, também no contexto das transformações do espaço na sociedade urbano-industrial. Aparece também nas habilidades EF09GE09 e EF09GE13, no contexto da análise das características de países europeus, asiáticos, e da Oceania e também como contexto para a análise da importância da produção agropecuária a sociedade urbano-industrial</p>					
ARQUITETURA	Sem ocorrência do termo na área	Sem ocorrência do termo na área	Sem ocorrência do termo na área	Sem ocorrência do termo na área		<p>OCORRÊNCIAS: 451</p> <p>No DE OCORRÊNCIAS: 1</p> <p>DESCRIÇÃO: Aparece na habilidade EF04ER05, na disciplina de Ensino Religioso do 4º Ano, relacionada ao objeto de representações religiosas na arte, como parte da identificação das representações religiosas em diferentes expressões artísticas, dentre elas a arquitetura.</p>

APÊNDICE B
Relatos de Campo

ENCONTRO 1 - Eu, nós e a cidade – 17/03/23

ATIVIDADES PROPOSTAS: Nuvem de Palavras e Desenho Coletivo.

O primeiro encontro com as crianças se deu em uma sexta-feira, após o lanche e o intervalo, às 9:00hs. Primeiramente a pesquisadora se apresentou, apresentou brevemente o projeto e leu com as crianças o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e a Autorização de Uso e Imagem de som, exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa. As crianças argumentaram sobre os documentos, assinaram e, após a assinatura, deu-se início à primeira atividade.

1. NUVEM DE PALAVRAS:

MATERIAIS: Folhas de papel recortadas em retângulos menores, lápis, canetinha, lápis de cor.

OBJETIVOS:

- Entender as primeiras percepções das crianças ao ouvirem a palavra "CIDADE";
- Estabelecer um parâmetro comparativo com a repetição da atividade ao final da pesquisa;
- Iniciar o diálogo sobre as cidades com as crianças.

TEMPO DE DURAÇÃO: 35 minutos.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: Primeiramente a proposta funcionou como um Jogo de Associação de Palavras. Dispostas em um semicírculo (as limitações físicas da sala permitem poucos arranjos que comportem as crianças em círculo com as mesas, e, para a atividade em questão as mesas, elas seriam necessárias), eu propus a elas que me dissessem a primeira palavra que viesse à mente delas quando eu falasse algumas palavras-chave. Fizemos três rodadas do "jogo". Como exemplo, realizamos três rodadas orais do jogo, a primeira com a palavra-chave "bola", a segunda com a palavra "árvore", a terceira com a palavra "bolo".

Com as palavras no quadro, foi realizada uma breve análise com as crianças das palavras que mais apareceram e de palavras que estavam faltando quando pensamos em cidade. Na sequência foi realizada uma segunda atividade, chamada "Desenho Coletivo".

RESULTADOS:

A dinâmica permitiu uma leitura das associações que as crianças fazem quando ouvem a palavra cidade. Percebe-se a ocorrência de três tipos de respostas:

Tipo 1 – Visão Ampliada: Nesta categoria, as crianças demonstram uma compreensão mais abrangente e menos literal da cidade, associando-a com conceitos mais genéricos e abstratos, como "Mundo" e "Natureza". Isso sugere um entendimento que vai além dos elementos físicos concretos, abarcando uma perspectiva mais global ou integrada da cidade no contexto maior do mundo e do ambiente natural.

Tipo 2 – Relação Pessoal: Aqui, as respostas refletem uma visão pessoal e prática da cidade, focando no que a cidade significa para a vida cotidiana da criança. O exemplo dado, "Morar (na minha cidade)", indica uma percepção da cidade como um local de residência e vida diária, mostrando como as crianças entendem a cidade principalmente através de suas experiências pessoais e rotinas.

Tipo 3 – Elementos Físicos e Edílicos: A maioria das respostas se enquadra nesta categoria, na qual as crianças associam a cidade com elementos físicos e materiais concretos, como "Ônibus", "Carros", "Casas", "Prédios" e "Portão". Essas respostas destacam a percepção das crianças dos aspectos mais tangíveis e visíveis da cidade. Além disso, a menção a "automóveis" e "elementos edílicos" (relativos a paisagens idealizadas ou pitorescas) sugere uma associação com mobilidade e com uma memória visual ou paisagística da cidade.

Não aparecem elementos do brincar associados à cidade ou mesmo a figura de espaços públicos e/ou coletivos que promovem o encontro. Também não aparecem as pessoas em nenhuma das fichas ou algo que remetesse ao contexto específico da cidade na qual elas moram (Lavras-MG).

A análise dessas três categorias de respostas revela muito sobre como as crianças percebem e conceptualizam a cidade. Enquanto algumas crianças veem a cidade de uma maneira mais abstrata ou integrada ao mundo maior, outras focam em

seu papel no cotidiano pessoal, sendo que a maioria associa a cidade com seus elementos físicos mais imediatos e visíveis. Essa diversidade de percepções enfatiza a complexidade do conceito de "cidade" e como ele pode variar significativamente, considerando as diferentes relações das crianças com o contexto.

2. DESENHO COLETIVO

RECURSOS: Cartolina, lápis, canetinha, lápis de cor. Grupos menores (4 a 5 crianças)

OBJETIVOS:

- Entender as percepções coletivas das crianças sobre a cidade através de outras expressões (desenho);
- Incentivar o trabalho em grupo.

TEMPO DE DURAÇÃO: 40 minutos.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

Através de um sorteio, as crianças foram divididas em grupos. Em seguida a pesquisadora explicou que em consenso o grupo deveria fazer um desenho que representasse a cidade ideal do grupo. O título do desenho era "A nossa cidade ideal é assim". As crianças foram incentivadas a negociarem entre si, não dividirem o cartaz e cada um desenhar o que queria para a cidade. A ideia era que as tarefas e as ideias fossem partilhadas no coletivo. Foram 40 minutos para a execução da atividade e, ao final, algumas ficaram um pouco frustradas por não poderem terminar de colorir. Na sequência cada grupo apresentou o seu cartaz.





RESULTADOS:

O maior obstáculo encontrado foi a dinâmica de trabalho em grupo. A formação aleatória dos grupos visava promover a interação entre os estudantes, mas essa estratégia gerou insatisfação em algumas crianças que se mostraram relutantes em colaborar com seus pares. Apesar dos esforços para estimular uma criação conjunta, um dos grupos optou por dividir o cartaz em quatro partes, permitindo que cada criança expressasse individualmente sua ideia. Dessa forma, também durante as apresentações, a tendência foi destacar os trabalhos individuais ao invés do conceito coletivo.

Nas criações, observou-se uma ênfase em elementos urbanos fundamentais. Predominaram as representações de vias e edificações, salientando que, mesmo diante do pedido de ilustrar uma "cidade ideal", porém realizável, os desenhos revelaram a percepção das crianças sobre a realidade urbana. Foi notável a concentração nas estruturas físicas e vias de acesso, com uma notória escassez de representações humanas e elementos naturais em grande parte dos trabalhos. Tal aspecto pode sugerir uma percepção da cidade como uma área majoritariamente

construída e voltada para a mobilidade veicular, em detrimento de um espaço habitado, vivenciado pelos cidadãos e harmonizado com o ambiente natural.

No que concerne à visão ideal das crianças, a ênfase recaiu sobre aspectos básicos da urbanidade: interconexões, serviços e áreas de lazer, destacando-se quadras esportivas, praças, comércios e rotatórias. Isso evidencia a valorização da infraestrutura essencial, como vias de transporte e construções de múltiplas finalidades (escolas, quartéis de bombeiros), bem como espaços destinados ao lazer e aos esportes. A perspectiva infantil delinea uma cidade que transcende a mera função habitacional, englobando também espaços educativos, de recreação e interação com o ambiente.

Essas representações lançam luz sobre suas percepções acerca dos elementos que enriquecem a vida urbana. No entanto, essas visões também refletem uma compreensão pragmática do espaço urbano, focando no que é considerado essencial: conexões, funcionalidade dos serviços e locais de lazer e comércio. A "cidade ideal", nesse contexto, emerge não apenas como um reflexo da realidade, mas também como uma manifestação da visão infantil sobre os componentes cruciais para o contexto urbano.

AValiação DO ENCONTRO:

As análises das duas atividades levam a uma compreensão de uma cidade mais baseada nos elementos edílicos e menos centrada nas pessoas e na relação de totalidade e de conexões no espaço urbano. O encontro contou com a participação ativa das crianças, que se mostraram entusiasmadas com as atividades propostas e interagiram de forma eficaz com os mediadores, evidenciando uma troca dialógica frutífera. O objetivo do encontro foi atingido, possibilitando uma compreensão inicial, ainda que em estágio inicial, das percepções das crianças acerca do conceito de "cidade". Contudo, houve um desafio no que diz respeito ao momento de reflexão subsequente à atividade da "Nuvem de Palavras", que se revelou um pouco dispersivo e não conseguiu captar a atenção de todos os participantes. Outro dos obstáculos observado foi a dinâmica de trabalho em equipe dentro dos grupos, bem como a negociação de ideias entre seus membros. Isso sinaliza a importância de incorporar mais atividades colaborativas no futuro, a fim de fortalecer as habilidades de cooperação e comunicação coletiva.

Encontro 2 – Olhares sobre a paisagem – 17/03/23

ATIVIDADES PROPOSTAS: Passeio pelo entorno da escola e dinâmica em grupo listando os principais pontos observados.

1. CAMINHADA PARA OBSERVAÇÃO DA PAISAGEM E LISTAGEM EM GRUPOS COM OS CINCO PONTOS OBSERVADOS:

MATERIAIS: Estudantes e professores envolvidos na pesquisa, folha de papel, prancheta caneta.

OBJETIVOS:

- Proporcionar condições para que as crianças exerçam um olhar sobre as paisagens locais;
- Analisar como as crianças percebem a cidade, quais elementos e situações mais despertam sua a atenção.

TEMPO DE DURAÇÃO: Em torno de 1 hora e 30 minutos.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

Com autorização prévia da família, foi realizado um passeio por algumas ruas do bairro da escola, no qual as crianças analisaram e discutiram aspectos da paisagem local.

O passeio pelas ruas do bairro proporcionou aos alunos a oportunidade de observar diretamente o ambiente ao seu redor. Vale lembrar que, algumas crianças moram nas proximidades e conhecem a área e outras moram em bairros distantes. Tratou-se de uma caminhada livre e exploratória, com um percurso pensado, mas que poderia mudar no decorrer do caminho. O objetivo era chegar até as proximidades de um córrego localizado perto da escola e observar a paisagem ao longo do percurso. Ao chegarmos perto córrego fizemos uma pausa à sombra e foram formados grupos menores, de 4 a 5 crianças, desta vez baseados em interesses e afinidades - as crianças escolheram seus próprios grupos. Esta opção fez com que elas colaborassem melhor umas com as outras, embora também tenha causado algumas

frustrações quando a criança não era escolhida por determinado colega. Cada grupo foi convidado a fazer, coletivamente, uma lista das cinco coisas que mais impactaram durante a caminhada, como forma de engajar os crianças na análise do que viram, incentivando a expressão de suas percepções e a troca coletiva. A partir da apresentação das listas, foi possível realizar uma roda de conversa abordando tópicos como o uso racional da água, tratamento de esgoto, impermeabilização do solo e a importância das áreas verdes, especialmente no contexto próximo sobre o dia da água.



5 COISAS QUE VOCÊS
OBSERVARAM:



1- CASA

2- CATO

3- (CACHORRO)

4- AVÔ

5- LIXO

5 COISAS QUE VOCÊS
OBSERVARAM:



1- LIXO

2- CAMIÃO-E CARRO.

3- AVÔ.

4- CACHORRO.

5- CASAS.

5 COISAS QUE VOCÊS
OBSERVARAM:



1- CACHA DE AGUA ARBETA

2- LIXO

3- POÇA DE AGUA

4- CACHA DE AGUA CHEIA DE

5- CASAS

5 COISAS QUE VOCÊS
OBSERVARAM:



1- UMA ESTATUA.

2- UMA CASA XIQUE

3- UMA CAIXA COM ÁGUA.

4- UMA ARVORE.

5- LIXO NA RUA.

RESULTADOS:

Analisando as listas produzidas podemos observar que há uma variedade de elementos urbanos e questões ambientais que capturaram a atenção delas. As listas incluem itens como estátuas, casas, água, árvores, cachorros e lixo. Estes elementos refletem não apenas o que é fisicamente visível em suas comunidades, mas também aspectos de cuidado (ou falta dele) com o ambiente. A presença de lixo e água parada em várias das listas é especialmente notável, pois destaca preocupações ambientais práticas que podem ser abordadas em atividades educativas subsequentes, como a importância do descarte adequado de resíduos e os riscos associados à água parada, como a proliferação de mosquitos transmissores de doenças. A referência a elementos naturais, como árvores, e construções humanas, como casas e estátuas, sugere uma observação detalhada do contraste entre o natural e o construído. Isso pode levar a discussões sobre urbanização, espaços verdes em cidades e a importância do equilíbrio entre esses elementos para a qualidade de vida dos moradores. Novamente a percepção da paisagem é marcada pela presença dos automóveis.

Experimentar o espaço da rua proporcionou uma nova dimensão da apropriação do espaço. Ao iniciar a atividade paramos em um dos poucos locais com sombra, no entanto haviam alguns homens aparando a grama e o barulho fez com que nós mudássemos de local. Essa mudança proporcionou uma nova provocação acerca dos poucos locais de permanência à sombra ali existentes. Devido à ausência desses locais, acabamos sentando à sombra das árvores de uma área verde, em uma calçada bastante inclinada, sendo a única sombra existente.



AVALIAÇÃO DO ENCONTRO:

Nesse encontro pudemos analisar um pouco como as crianças observam os locais e as dinâmicas neles vivenciadas. Através dessa atividade, tivemos a chance de deixar as crianças trazerem suas perspectivas e visões sobre alguns lugares visitados, destacando aquilo que mais lhes chamaram a atenção durante o passeio.

Apesar de estarem bastante agitadas e dispersas em alguns momentos, foi possível ter uma dimensão/perspectiva do olhar dessas crianças para os elementos presentes nas ruas em torno da escola.

Ao final da atividade, o professor aproveitou o ensejo para trazer a discussão sobre o uso racional da água e os cuidados essenciais para a preservação desse

recurso tão importante, visto que esse encontro aconteceu próximo da data em que se comemora o dia da água. Abordamos também a questão do tratamento de esgoto explicando de forma sucinta como acontece esse processo.

Falamos sobre os problemas causados pela impermeabilização do solo através do asfalto e sobre a importância das áreas verdes, visto que utilizamos a sombra de uma dessas áreas para realizar nossa roda de conversa.

No retorno para a sala de aula, o professor provocou as crianças a olharem para tudo aquilo que poderia servir de foco de dengue, retomando o conteúdo já estudado em sala de aula, os alunos tiveram o desafio de encontrar no caminho de volta locais onde poderia haver água parada e as fêmeas do mosquito poderiam botar seus ovos.

ENCONTRO 3 – Desvendando o Brincar – 31/03/23

ATIVIDADES PROPOSTAS: Questionário e Desenho; convidar os alunos a refletirem e falarem sobre suas brincadeiras e formas de brincar preferidas.

2. REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR

MATERIAIS: Alunos e professores envolvidos na pesquisa, folha de papel e lápis, lápis de cor.

OBJETIVOS: Conhecer melhor a realidade e o cotidiano das crianças envolvidas na pesquisa, propor reflexões sobre o brincar.

TEMPO DE DURAÇÃO: 1 hora.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: A pesquisadora incitou a reflexão a partir de algumas perguntas. As crianças deveriam registrar suas respostas em uma folha. Ao final conversaram sobre as respostas e cada criança pôde complementar suas respostas quando necessário. Depois de concluída a fase de perguntas, as crianças foram convidadas a desenhar o lugar que mais gostam de brincar, destacando nos desenhos as paisagens/elementos que compõem estes lugares.

As perguntas lançadas ao longo da atividade foram:

Você brinca todos os dias?

Do que mais brinca?

Do que você mais gosta de brincar?

Onde você mais brinca?

Onde você mais gosta de brincar?

Com quem você mais brinca?

E na escola, do que você mais brinca?

Na escola, onde você prefere brincar? Por quê?

Ao final desta atividade as crianças foram convidadas a fazerem desenhos que retratassem suas brincadeiras preferidas.

RESULTADOS:

Os resultados demonstram que as crianças envolvidas na pesquisa realizam brincadeiras variadas, (“futebol”, com a cachorrinha, polícia e ladrão, skate, estrelinha, na rua, boneca, futebol, com o livro, super herói e ler livro, com a irmã, de boneca, arminha d`água, com a amiga, bicicleta). Metade das crianças participam de brincadeiras nas quais há interação com amigos ou algum parente.

Entre as brincadeiras mais realizadas não apareceu nenhuma relacionada com aparelhos eletrônicos como videogames, celulares, tablets ou computadores. Já quando indagados sobre o que mais gostam a maioria das respostas continuou na linha das brincadeiras nas quais há contato real entre as crianças (queimada maluca, pular corda, pular corda, bola, futebol, pique esconde, vídeo game, vídeo game, médica, quebra-cabeça, pega-pega, bicicleta, água, com as irmãs, de mini skate), porém, nesse caso, o videogame apareceu em duas respostas. Os locais onde as crianças brincam variam bastante sendo que cinco delas afirmaram brincar na rua, duas em casa, uma em casa ou na casa da vizinha, uma na casa da amiga, uma na casa da babá, duas na garagem, uma no quarto, uma no quintal de casa e uma afirmou brincar na rua e em casa.

Os locais que mais gostam de brincar são: praça (3 respostas), na praça e na rua, na casa do primo, na casa da avó, no quartel (espaço com brinquedos aberto para visitantes), na casa da tia, na rua (2 respostas), numa escola particular (onde o avô trabalha como vigia), no parquinho, na casa da vizinha, em casa (duas repostas).

As pessoas com quem mais brinca: irmãos (6 respostas), amigos ou amigas (6 respostas), primos (3 respostas), amigo imaginário (1 resposta), Ana Luiza “professora” (1 resposta). Nesse caso algumas crianças elegeram mais de uma pessoa com quem gostam de brincar.

Brincadeiras favoritas: Peteca, pega pega (2 vezes), bola, pique pega (4 respostas) , nada, lego, eu não brinco, educação física, vôlei, polícia e ladrão, casinha, no recreio.

O local preferido para brincar na escola foi a quadra (12 respostas) e os motivos foram porque é maior, tem mais espaço, dá pra jogar bola, porque tem basquete, é legal. O segundo lugar escolhido foi o pátio (duas respostas) e as justificativas foram

porque tem espaço e tem muitas crianças e ou outro lugar citado foi o parquinho e a justificativa foi porque é divertido.

O enunciado para a elaboração do desenho foi "O lugar que eu mais gosto de brincar". Os desenhos revelam um universo onde o prazer simples da infância é encontrado em uma variedade de espaços e atividades. As cenas são coloridas, com imagens de sol brilhante e espaços abertos e demonstram, em sua maioria a preferência pelo brincar ao ar livre, seja em um parque ensolarado, um jardim convidativo, na rua, na garagem ou no quintal de casa ou mesmo em equipamentos de lazer.

A socialização e o senso de comunidade transparecem em desenhos onde as crianças são marcadas pelo nome, criando uma tapeçaria de relações e interações. Ambientes familiares, como escolas e casas, indicam uma conexão com espaços seguros e conhecidos. Em uma análise geral, esses desenhos mostram que, seja brincando de compras, explorando a natureza ou imergindo em jogos de movimento e socialização, cada criança mostra e compartilha uma preferência por onde e como gosta de brincar. Os desenhos refletem o valor intrínseco do brincar, uma linguagem universal que transcende a cultura e o ambiente, uma expressão vital do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. Ao mesmo tempo, destacam a importância de fornecer às crianças espaços diversos e seguros para brincar, permitindo-lhes explorar, aprender, conviver e crescer de maneira saudável e feliz.

Você brinca todos os dias?
SIM

Do que você mais brinca?
COM MINHA CACHORRINHA

Do que você mais gosta de brincar?
PULAR CORDA

Onde você mais brinca?
EM MINHA CASA

Onde você mais gosta de brincar?
NA CASA DO JOÃO PAULO

Com quem você mais brinca?
JOÃO PAULO

E na escola, do que você mais brinca?
FEGARFEGA

Na escola, onde você prefere brincar? Porquê?
NA QUADRA PORQUE TEM MUITO ESPAÇO

O LUGAR QUE EU MAIS GOSTO DE BRINCAR.



Você brinca todos os dias?
SIM

Do que você mais brinca?
POLÍCIA E TADRÃO

Do que você mais gosta de brincar?
PULAR CORDA

Onde você mais brinca?
NARVA

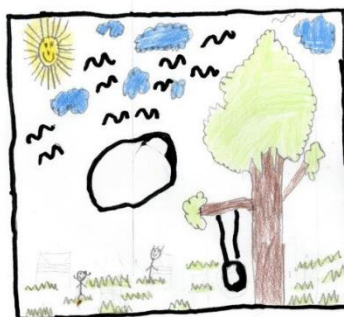
Onde você mais gosta de brincar?
NAPRAÇINHA

Com quem você mais brinca?
LORENZO MEU AMIGO

E na escola, do que você mais brinca?
BOLA

Na escola, onde você prefere brincar? Porquê?
NO PATIO PORQUE LA TEM MAIS CRIANÇAS

O LUGAR QUE EU MAIS GOSTO DE BRINCAR.



Você brinca todos os dias?
SIM

Do que você mais brinca?
FUTEBOL

Do que você mais gosta de brincar?
BOLA

Onde você mais brinca?
NA RUA

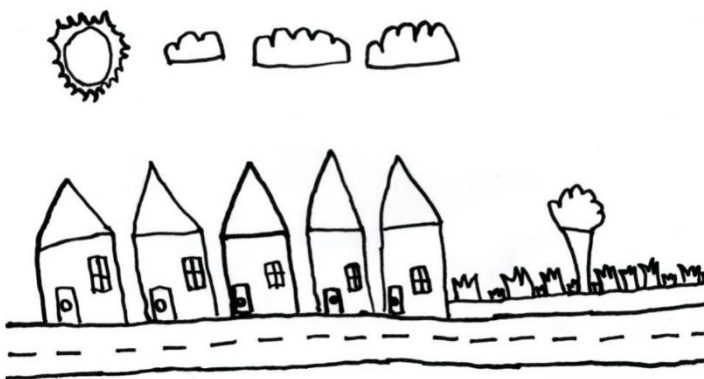
Onde você mais gosta de brincar?
NA CASA DA MENINA VÓ

Com quem você mais brinca?
MEU IRMÃO (NITOR HUGO)

E na escola, do que você mais brinca?
PIQUE PEÇA

Na escola, onde você prefere brincar? Porquê?
NA QUADRA PORQUE TEM COMO JOGAR BOLA

O LUGAR QUE EU MAIS GOSTO DE BRINCAR.



Você brinca todos os dias?
NÃO

Do que você mais brinca?
ESTRELINHA

Do que você mais gosta de brincar?
FUTEBOL

Onde você mais brinca?
RUA

Onde você mais gosta de brincar?
QUARTEL

Com quem você mais brinca?
MEU IRMÃO

E na escola, do que você mais brinca?
NADA

Na escola, onde você prefere brincar? Porquê?
QUADRA PORQUE TEM ESPAÇO



Você brinca todos os dias?
SIM

Do que você mais brinca?
FUTE-BOLA

Do que você mais gosta de brincar?
QUEIMADA MALUCA

Onde você mais brinca?
NA RUA

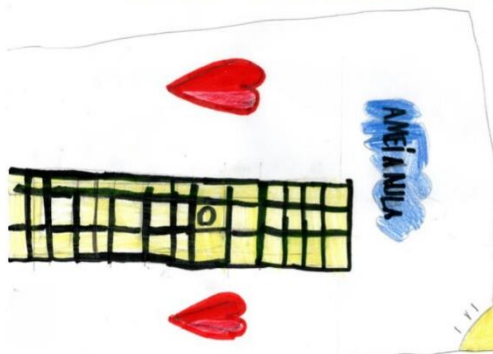
Onde você mais gosta de brincar?
NA PRACINHA

Com quem você mais brinca?
MEU IRMÃO

E na escola, do que você mais brinca?
PETER

Na escola, onde você prefere brincar? Porquê?
NA QUADRADA PORQUE É MELHOR

O LUGAR QUE EU MAIS GOSTO DE BRINCAR:



Você brinca todos os dias?
SIM

Do que você mais brinca?
NA RUA

Do que você mais gosta de brincar?
PIQUE ESCOMBE

Onde você mais brinca?
QUADRADA DE CASA

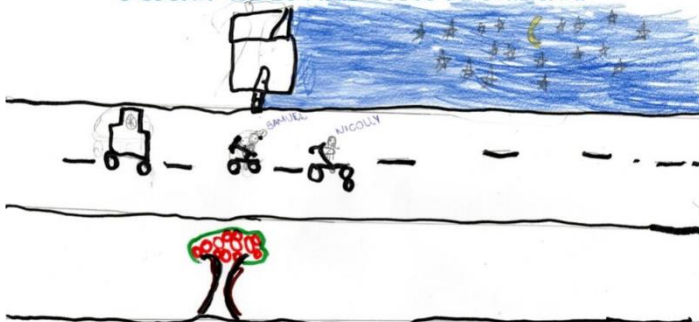
Onde você mais gosta de brincar?
NA CASA DA MINHA TIA

Com quem você mais brinca?
SAMUEL (AMIGO)

E na escola, do que você mais brinca?
PIQUE PEGUE

Na escola, onde você prefere brincar? Porquê?
NA QUADRADA PORQUE É LEGAL

O LUGAR QUE EU MAIS GOSTO DE BRINCAR:



NA RUA DA MINHA CASA -

Você brinca todos os dias? Sim

Do que você mais brinca?
BOHECA

Do que você mais gosta de brincar?
VIDEO GAME

Onde você mais brinca?
NA RUA E EM CASA

Onde você mais gosta de brincar?
NA PRAÇA E NA RUA

Com quem você mais brinca?
COM A VICTÓRIA A JU E A LOUISE (AMIGAS)

E na escola, do que você mais brinca?
DE PIQUE PEÇA

Na escola, onde você prefere brincar? Porquê?
NA QUADRADA PORQUE LA É QUADRADA

O LUGAR QUE EU MAIS GOSTO DE BRINCAR:



Você brinca todos os dias?
SIM

Do que você mais brinca?
FUTEBOL

Do que você mais gosta de brincar?
VIDEOGAME

Onde você mais brinca?
NA RUA

Onde você mais gosta de brincar?
NA CRIANÇA

Com quem você mais brinca?
AMIGOS E MANI

E na escola, do que você mais brinca?
LEGO

Na escola, onde você prefere brincar? Porquê?
COM O MEU AMIGO NA BUA DA GRAD

O LUGAR QUE EU MAIS GOSTO DE BRINCAR:



Você brinca todos os dias?
NÃO

De que você mais brinca?
COM MEU LIVRO

De que você mais gosta de brincar?
MÉDICA

Onde você mais brinca?
NO MEU QUARTO

Onde você mais gosta de brincar?
NO EDUCAR

Com quem você mais brinca?
COM AS MINHAS PRIMAS

E na escola, do que você mais brinca?
EU NÃO BRINCO

Na escola, onde você prefere brincar? Por quê?
NA QUADRA POR QUE TEM BASQUETE



Você brinca todos os dias?
SIM

De que você mais brinca?
SUPER HEROI E POR LIVRO.

De que você mais gosta de brincar?
COM O MEU QUARTO LATEX E PEÇA COM 500 PEÇAS

Onde você mais brinca?
GARAGEM

Onde você mais gosta de brincar?
NA RUA

Com quem você mais brinca?
COM MEU EMÃO LAURA VITÓRIA AMIGOS RAFAELA MINHA PRIMA E A ABAZUSA PROFESSORA

E na escola, do que você mais brinca?
PEÇA PEÇA

Na escola, onde você prefere brincar? Por quê?
NA QUADRA PORQUE É MAIOR



Você brinca todos os dias?
SIM

De que você mais brinca?
DE BRINCAR DE BRINCA

De que você mais gosta de brincar?
DE BRINCAR

Onde você mais brinca?
EM CASA

Onde você mais gosta de brincar?
NA PRÓPRIO

Com quem você mais brinca?
COM PAULA AMIG

E na escola, do que você mais brinca?
BRINCAR FICAR SEM

Na escola, onde você prefere brincar? Por quê?
DE BRINCAR SEM



Você brinca todos os dias?
Sim

De que você mais brinca?
de Boneca

De que você mais gosta de brincar?
Bicicleta

Onde você mais brinca?
Em Casa ou Na vizinha

Onde você mais gosta de brincar?
Na minha vizinha

Com quem você mais brinca?
Com a Laura e Louise (Amigas)

E na escola, do que você mais brinca?
Pique pega

Na escola, onde você prefere brincar? Por quê?
Na quadra porque é grande



Você brinca todos os dias?
SIM

De que você mais brinca?
ATIRAR A BOLA

De que você mais gosta de brincar?
BOLA

Onde você mais brinca?
JARDIM

Onde você mais gosta de brincar?
PRAÇA

Com quem você mais brinca?
MIGUEL

E na escola, do que você mais brinca?
PULGA E BOLA

Na escola, onde você prefere brincar? Porquê?
QUADRA ALTA É LEGAL



Você brinca todos os dias? NÃO

De que você mais brinca?
AMIGA

De que você mais gosta de brincar?
PULGA

Onde você mais brinca?
CASA DA MINHA AMIGA

Onde você mais gosta de brincar?
EM CASA

Com quem você mais brinca?
GABRIEL (AMIGO)

E na escola, do que você mais brinca?
CASA

Na escola, onde você prefere brincar? Porquê?
PARQUE INVERTIDO



Você brinca todos os dias?
SIM

De que você mais brinca?
BICICLETA

De que você mais gosta de brincar?
DE MINHA BICICLETA

Onde você mais brinca?
NA CASA DA MINHA BABA

Onde você mais gosta de brincar?
NA MINHA CASA

Com quem você mais brinca?
COM O MEU IRMÃO

E na escola, do que você mais brinca?
NO PARQUE

Na escola, onde você prefere brincar? Porquê?
NA QUADRA PORQUE É MAIS



AVALIAÇÃO DO ENCONTRO:

Foi um encontro no qual tivemos a chance de conhecer o repertório de brincadeiras das crianças e o que elas acham de cada uma dessas brincadeiras, ao contrário do que pensávamos, a maioria delas ainda brinca e valoriza brincadeiras antigas, longe de telas e com interação entre os participantes. Talvez por morarem

em locais mais tranquilos, com de pouco movimento de carros, muitas ainda têm o hábito de brincarem na rua com os colegas. Foi uma atividade prazerosa, mas ao fim percebemos algumas crianças um pouco desinteressadas em continuar falando sobre seus interesses.

Encontro 4 – Entendendo a Participação – 14/04/23

ATIVIDADES PROPOSTAS: Dinâmica do aquário.

INTRODUÇÃO: Ao iniciar a atividade, a pesquisadora provoca os alunos com seguinte pergunta:

- Vocês sabem o que é participação?

Nesse momento há um pequeno debate sobre o assunto, porém a visão e o entendimento de participação que todos trazem é aquele voltada para algo do qual se é convidado, como uma festa ou um chá de bebê ou aquela visão de participação dentro de uma sala de aula, onde todos devem participar prestando atenção nas aulas, a fim de aprender coisas novas.

Ao final da explanação das crianças, a pesquisadora conclui mostrando que a participação é tudo isso que foi por elas colocadas e muito mais, que participar é o mesmo que fazer parte, e essa participação pode transcender os muros da escola. Ela retomou os conceitos de direitos e deveres discutidos pelo professor durante as aulas de história ocorridas na semana anterior.

1. DINÂMICA DO AQUÁRIO COM O TEMA "PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS":

MATERIAIS: Crianças e professores envolvidos no projeto, cadeiras colocadas em círculo.

OBJETIVOS: ouvir com atenção e falar com intenção. Essa atividade visa orientar a intencionalidade da fala, visto que ao realizar algumas atividades orais, a maioria dos alunos demonstram interesse em participar, mas não ouvem os demais colegas com a devida atenção e na disputa pela vez de falar acabam atropelando ou simplesmente repetindo várias vezes aquilo que já fora dito anteriormente por outros colegas perdendo assim a intencionalidade da fala ou até mesmo da discussão proposta.

Como objetivo, destaco a análise da noção sobre participação e as ideias que as crianças trazem para efetivação de sua participação dentro da comunidade escolar e nas decisões sobre a cidade, além da análise da visão que elas têm sobre o que vem

sendo realizado em nossas comunidades, tanto escolar quanto nos bairros onde moram.

TEMPO DE DURAÇÃO: 1 hora.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: Os alunos em círculo e três cadeiras no meio desse círculo, das quais somente duas delas poderiam ficar ocupadas. A pesquisadora dará alguns temas que devem ser discutidos pelo grupo, porém só poderá fazer uso da palavra aquela criança que estiver no centro do círculo ocupando uma das duas cadeiras, sempre que alguém de fora (que estivesse no círculo maior) quisesse falar deveria se levantar e ocupar a cadeira vazia e alguém que estivesse ocupando uma das duas cadeiras, deveria se levantar e dar o lugar a este que desejasse fazer uso da fala. A pergunta lançada pela pesquisadora foi: "As crianças podem participar das coisas que acontecem na escola? Da organização da escola, da organização da cidade(...) Elas são escutadas? A palavra delas tem algum peso?"

Alguns fragmentos dos diálogos realizados durante a dinâmica estão dispostos abaixo:

Mariana: "Deveria fazer tipo uma reunião"

Lara: "Uma reunião com os adultos ou as crianças?"

Mariana: "Balançando a cabeça em sinal de aprovação "com os adultos"

Pesquisadora intervém: "Como que seria essa reunião?"

Mariana: "Tipo...uma reunião com o professor pra falar pro alunos como que tá as notas dessas crianças"

Pesquisadora: "Na reunião como já tem, na reunião de pais...pais e mães, né? Mas e as crianças? As crianças vêm nessa reunião?"

Mariana demonstra dúvida

Pesquisadora: "Elas viriam, né? Você acha que as crianças tinham que vir?"

Mariana balança a cabeça em sinal de aprovação.

Pesquisadora: "Por que?"

Mariana: "Pras criança vê"

Pesquisadora: "Para as crianças ouvirem também?"

Mariana: "É"

Pesquisadora: "E falarem"

Mariana balança a cabeça em sinal de aprovação .

Pesquisadora: "Mas você acha que hoje na escola vocês conseguem dar a opinião de vocês, falar?"

Mariana: "Sim"

Alguns veem na diretora a figura maior, a pessoa que detém todo o poder de decisão e por isso acreditam que todas as demandas devam ser dirigidas diretamente e somente a ela, mas ainda não possuem a ideia de participação coletiva, através de organização e formação de grupos, realização de reuniões, assembleias, a fim de pensar coletivamente, desenvolverem, formalizarem e fortalecerem suas propostas.

Pesquisadora: "Como? Quando vocês querem dar uma opinião sobre alguma coisa, falar alguma coisa o que vocês fazem?"

Mariana: "Tipo... se eu quero minha nota é só falar pro professor"

Pesquisadora: "Mas além de nota assim, sei lá, alguma coisa que você queria que tivesse na escola, o que vocês fazem hoje para isso acontecer?"

Mariana não entendeu a pergunta, demonstrando insegurança para responder

Pesquisadora refaz a pergunta: "Eu to querendo dizer o seguinte, hoje pra você falar sua opinião, vamos supor que você quer falar sua opinião pra Beth ou as crianças querem dar a opinião delas sobre alguma coisa, como vocês fazem isso?"

Mariana: "Pedindo pra Beth?"

Pesquisadora: "Pedindo pra Beth, só ir lá e pedir?"

Mariana: "e falar fazendo favor"

Pesquisadora: "E falar fazendo o favor? Entendi. Você acha que ela vai escutar assim, dessa forma, né!?"

Professor: "Na aula de ontem, nos falamos sobre direitos e deveres"

Alguns alunos concordam: "Sim"

Professor: “E alguém falou que a Beth manda na escola, alguém levantou essa discussão que a Beth manda na escola e aí eu estava explicando que a Beth não manda na escola, né!? Ela representa a gente. Então, se a gente quiser pintar o muro de verde, a gente até falou sobre isso, demos o exemplo, né!? A Beth não resolve sozinha, aí alguém falou aí a Beth vai lá na prefeitura, fala com a prefeita e resolve pintar o muro de verde, aí eu falei, mas se os pais e os alunos não quiserem que pinte o muro de verde? Aí a gente falou não vai pintar de verde porque mesmo a Beth querendo e a prefeita querendo quem decide é a gente, certo!? Provocação meninos agora... quem decide é a gente, mas qual caminho que a gente consegue falar ou demonstrar alguma mudança? Vamos pensar em mudanças na escola, se a gente tivesse que mudar alguma coisa assim muito grande, não só brincar ou fazer uma aula diferente que a gente já faz, mas fazer uma mudança muito grande qual seria o caminho? Falar com a Beth, a Mariana falou, tem algum outro caminho?”

Davi: “Tirar aquele quadro? Apontando para um quadro pequeno que fica no fundo da sala”

Pesquisadora “Tirar o quadro, por que?”

Davi: “Porque gente não usa ele”

Pesquisadora: “Ah tá, mas o que o professor tá perguntando é o seguinte...tá bom, todos decidirem aqui que querem tirar o quadro por que não usa, qual é o caminho para tirar esse quadro? O que vocês têm que fazer, o que vocês podem fazer?”

Davi: “Pedir a Beth?”

Paulo: “Todo mundo tem que concordar”

Depois disso os alunos voltaram a listar coisas que queriam que acontecesse na escola: deviam organizar o banheiro, deviam deixar o banheiro mais limpo, deviam ter mais professores, mais cadeiras, mais alunos novos.

Em seguida focaram a discussão em sugestões para diminuir o vandalismo dos banheiros: chamar os pais dos alunos que não contribuem para a preservação do local, pedir para que as tias vigiassem o banheiro, colocar câmeras no banheiro, etc.

Outros entraram na discussão e listaram coisas desagradáveis que acontece no banheiro: rabiscos na porta do banheiro, falta de descarga após usar o banheiro ou falaram de problemas da sala como defeito do ventilador, falta de conforto de algumas cadeiras, desejo que a escola tivesse laboratório, sala de artes, mudar a biblioteca de lugar, ampliação da cantina (refeitório), ter mais livros, etc.

Nesse momento a pesquisadora intervém novamente, a fim de manter o foco das discussões.

Pesquisadora: “Todo mundo falou várias coisas que queria que tivesse na escola e é muito bom ouvir vocês assim, o que vocês queriam que tivesse, mas eu vou voltar lá pra minha pergunta que eu fiz no início, a gente tem muitos sonhos, né!? Pra nossa escola, pra nossa casa, pra nossa vida, mas como que a gente consegue fazer esses sonhos acontecerem, esses desejos? Isso que que quero saber de vocês”.

Lara: “Eu não entendi”

Pesquisadora: “Por exemplo, a gente tava falando sobre participação, vocês estão participando aqui da dinâmica, vocês estão dando a opinião de vocês, falando o que vocês acham, o que vocês queriam, eu estou escutando atentamente, todo mundo tá escutando, mas isso tudo é o que vocês querem, mas como a gente tira isso do papel, como a gente consegue? E não é assim uma coisa automática ah, eu quero e amanhã pronto, amanhã já tenho, vocês sabem que não é assim. Eu quero saber quais as formas que vocês podem fazer pra acontecer essas coisas?”

Lara: “Entendi! Eu acho que a gente poderia, tipo, reunir os funcionários, os pais, as crianças e pedir pra darem uma escola maior para ajudarem a gente pra ter um laboratório (aponta para a outra aluna que que havia citado sobre o laboratório em sua fala), uma aula de artes, uma aula de experiência, coisas assim, ter uma cantina maior... Assim, eu acho que a gente precisa reunir todo mundo pra ver se podia fazer isso, pra ver se podia reformar a escola”

Pesquisadora: “e você acha Lara, e todo mundo tá!? Se alguém quiser vir aqui responder, se a gente fizesse uma reunião, porque não vai ser uma reunião só né?! Porque por exemplo pra ter uma escola maior, pra

aproveitar o espaço da escola precisa de dinheiro..., nossa precisa de muitas coisas. Então assim... pra gente começar a conversa, essa reunião que teria com todo mundo, vocês acham que a participação das crianças nessa reunião, não só os adultos decidirem, mas as crianças decidirem sobre a escola, é importante?”

Lara: “Eu acho que sim”

Pesquisadora: “Aí outra pergunta que eu vou fazer, por que é importante escutar as crianças quando a gente fala de transformação da escola?”

Vanessa: “Eu acho que é porque as crianças tipo...se a gente quiser reformar a escola vão ter que aceitar...”

Nesse momento houve uma interrupção, a professora eventual bateu à porta para realizar entrega do material didático que seria utilizado durante o ano, para que as crianças não perdessem a linha de raciocínio e a dinâmica não fosse interrompida por muito mais tempo, o professor saiu da sala para conversar no corredor.

A pesquisadora retoma de onde tinham parado: “Se a gente quiser transformar a escola, o que...?”

Vanessa: “se a gente quiser transformar a escola a gente teria que pedir a opinião das crianças, porque se a gente transformar a escola elas vão ter que aceitar, se elas não quiser a gente não pode reformar”

Lara: “É, mas se os adultos quiserem e a gente, e as crianças não quiserem, as crianças também têm direito na escola, não é só as mães, os pais, os funcionários, as crianças também devem dar sugestões”

Nesse momento outra aluna (Yasmin) pede a palavra e diz concordar com as outras duas que estava debatendo e em seguida volta a colocar suas questões sobre o que queria que mudasse na escola. Ela fala do conforto das mesas e que queria que tivesse uma sala de reuniões. Também faz mais algumas colocações que ficaram inaudíveis por causa do barulho de um carro que passou no momento.

Pesquisadora: “Vamos voltar... a gente tá falando sobre porque que é importante pedir a opinião das crianças, a gente não ta falando mais as

coisas que a gente quer pra escola, a gente tá falando porque que é importante pedir opinião, porque é importante ouvir as crianças”

Vanessa: “Porque não adianta os adultos querer e as crianças não querer”

Pesquisadora: “Por que?”

Vanessa: “Porque se os adultos querer e as crianças não querer, os adultos vão ter que deixar pra lá, porque as crianças também tem que tomar as decisões”

Durante essa discussão o professor ainda estava entrando e saindo com o novo material que estava sendo entregue, foi possível perceber que sem a presença constante do professor acompanhando a discussão alguns alunos ficaram mais desatentos e por vezes saíam do tema proposto, sempre voltando ao que eles queriam para escola e não focando sobre os meios de participação.

Pesquisadora: “Oh, vamos voltar... o que eu falei no início que era hora de que? De ouvir com atenção e falar com intenção, perguntei uma coisa e todo mundo falou o queria para a escola aí eu perguntei por que que é importante escutar as crianças? A gente ta falando sobre isso agora, qual que é a diferença de ouvir uma criança sobre a escola, de ouvir vocês e ouvir o adulto? Por que que a opinião da criança também é importante? É isso que eu quero saber de vocês, ou não é importante?”

Natália: “Porque é a criança que estuda”

Alguns alunos ainda continuam sem foco no assunto proposto pedindo a fala e fazendo intervenções que não condizem com o tema discutido.

Lara: “Tipo por exemplo, se todo mundo quer e a diretora não quer, ou se a prefeitura quer e as crianças não querem a gente vai ter uma reunião e conversar porque eles não querem e porque a gente quer ”.

Pesquisadora: “Como é que vocês convenceriam os adultos que eles têm que ouvir as crianças, por que que os adultos têm que ouvir as crianças?”

Lara: "porque as crianças são mais novas e os adultos são mais velhos e aí a gente tem que ensinar os adultos também, o professor não sabia que existia uma rã Golias e eu ensinei ele".

Pesquisadora: "Então você acha Lara que as crianças têm alguma coisa pra ensinar? É isso?"

Lara balança a cabeça em sinal positivo e argumenta: "Não todas as vezes, mas as vezes sim".

A conversa segue com muitas argumentações que não seguem a linha de raciocínio proposta.

RESULTADOS: A maioria das crianças concorda que sua participação é importante para que tenhamos uma escola mais adequada aos seus interesses e necessidades, apesar de gostarem de participar e apresentarem demandas, ainda não conheciam os caminhos para formalizar suas propostas e desejos.

3. DINÂMICA DO AQUÁRIO COM O TEMA "O QUE TE AJUDA A BRINCAR"

INTRODUÇÃO: Ainda dentro da dinâmica do aquário, a pesquisadora colocou a seguinte provocação:

- Com base na discussão do encontro anterior sobre o brincar, o que te ajuda a brincar?

OBJETIVOS: No encontro anterior discutimos sobre o brincar, onde brincam, do que mais gostam, do que mais brincam, qual é o melhor local para se brincar na escola, etc. Nessa roda de conversa, buscamos entender e descobrir o que essas crianças utilizam no seu dia a dia que ajudam a realizar tais brincadeiras.

TEMPO DE DURAÇÃO: 14 minutos.

RESULTADOS: As respostas foram variadas, mas a maioria delas trouxe a participação dos irmãos, primos ou amigos como pessoas que auxiliam no brincar. Outras crianças falaram de alguns brinquedos como a Barbie, a bola, o campo de

futebol. Uma outra aluna (Lara) trouxe a importância do seu cachorro na participação das brincadeiras.

Luisa: "A imaginação para criar brincadeiras"

Algumas outras crianças também trouxeram a questão como elementos que ajudam a brincar.

Paulo: "Podia ter alguma praça com brinquedo pra gente brincar"

Otávio: "Tem pracinha que não tem nada, igual lá na creche tem escada pra descer, de bicicleta, tem aquele zig zag, então tinha que ser igual lá"

Otávio: ...também na pracinha devia ter casinha igual aqui na escola só que ninguém podia pegar elas, tipo assim ter um cadeado pra não tirar ela de lá, o prefeito coloca lá, aí ninguém ia conseguir tirar a casinha da lá"

4. DINÂMICA DO AQUÁRIO COM O TEMA "O QUE ATRAPALHA AS CRIANÇAS (NO GERAL) A BRINCAR"

INTRODUÇÃO: Ainda dentro da dinâmica do aquário a pesquisadora colocou a seguinte provocação: - O que atrapalha as crianças a brincar?

OBJETIVOS: Através dessa pergunta, buscamos entender e descobrir o que as crianças consideram como elementos dificultadores de suas brincadeiras.

TEMPO DE DURAÇÃO: 16 minutos.

RESULTADOS: Nesse caso a maioria das repostas giraram em torno das seguintes questões: atender os chamados dos pais para comer, acender as luzes ou dormir, os automóveis que passam na rua, as brigas com o irmão, o barulho dos pais dentro de casa, barulho dos automóveis na rua, a chuva, a timidez na hora de interagir com os demais colegas e o cachorro que fica atrapalhando brincar de queimada.

AValiação DO ENCONTRO: Durante esse encontro foi possível perceber que as crianças possuem um desejo de participar das decisões e podem contribuir para a efetivação de uma gestão mais participativa ancorada nos reais anseios e necessidades desse grupo específico, porém ainda se faz necessário criar meios para que elas desenvolvam condições para que consigam se organizar, mostrando os caminhos possíveis para essa participação, divulgando os meios já existentes e aprimorando-os para que essa participação aconteça de fato. Ainda se faz necessário desenvolver e estimular a concentração e a intencionalidade da fala, pois em alguns momentos durante a atividade, algumas crianças perderam o foco do que estava sendo discutido, preocupando-se em disputar uma cadeira vazia no centro do círculo, fugindo assim do tema proposto, não dando continuidade ao que estava sendo proposto e discutido pelo restante do grupo, que era a proposta da dinâmica.



ENCONTRO 5 – PAISAGENS DO BRINCAR – 19/05/23

ATIVIDADES PROPOSTAS: Realização e análise de desenhos retratando a paisagem ideal para o brincar em uma cidade de acordo com suas perspectivas e interesses.

1. DESENHOS SOBRE A PAISAGEM DO BRINCAR E ANÁLISE COLETIVA

MATERIAIS: Folhas A4, lápis, borracha, lápis de cor, canetinha.

OBJETIVOS: Através da análise dos desenhos e da roda de conversa, pudemos ter uma perspectiva, sobre os elementos essenciais, ou que contribuem para o brincar nas cidades, a partir do olhar das crianças para o assunto.

TEMPO DE DURAÇÃO: 40 minutos para a confecção dos desenhos, 40 minutos para análise dos desenhos em grupo e 30 minutos para apresentação e socialização dos resultados/conclusões.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: Com base nas aulas de geografia, nas quais as crianças estão estudando sobre as diferentes paisagens e seus elementos, nessa atividade a pesquisadora propôs que individualmente, os alunos realizassem desenhos retratando as “paisagens do brincar”, destacando os elementos que, de acordo com suas concepções contribuem para o brincar na cidade. Após todos terminarem, os desenhos foram recolhidos pela pesquisadora, para que em grupo, as crianças pudessem analisar e destacar os elementos que mais aparecem nos desenhos. Cada grupo analisou cinco desenhos (os desenhos não continham identificação dos autores para não influenciar as análises dos grupos)

Observação: a ideia inicial era formar 4 grupos com 4 componentes em cada um deles, porém durante a realização da atividade 3 alunas tiveram que se retirar da sala de aula para participarem de uma aula de reforço escolar, com isso houve uma mudança e decidimos montar somente 3 grupos para realização das análises e discussões (dois grupos com 4 participantes e um grupo com 5 participantes). Para orientar as análises foram propostas três perguntas norteadoras:

1 - Considerando todos os desenhos analisados pelo grupo, quais elementos mais aparecem?

2 – Porque esses elementos são importantes para o brincar na cidade?

3 – Vocês acham que esses elementos estão presentes no bairro da escola?

RESULTADOS: Com base nas análises dos grupos, as conclusões foram as seguintes:

1 - Considerando todos os desenhos analisados pelo grupo, quais elementos mais aparecem?

Crianças, árvores, sol, brinquedos e escorregador.

2 – Porque esses elementos são importantes para o brincar na cidade?

De acordo com as respostas dos grupos: "crianças são importantes, porque sem criança não tem como brincar, porque as crianças que brincam"; "A criança tem o direito de brincar".

"As árvores são importantes para nossa pele não queimar" e "porque dá para fazer casa na arvore e isso é uma brincadeira".

"O sol é importante porque sem o sol fica de noite e as crianças não podem brincar de noite", o sol também "é importante para as plantas e esquentas as pessoas".

"Os brinquedos são importantes porque ajudam a divertir".

Os grupos não justificaram a escolha do escorregador, apesar de ter aparecido em vários desenhos.

3 – Vocês acham que esses elementos estão presentes no bairro da escola?

Dois grupos concordam que esses elementos estão presentes no bairro da escola, já o terceiro grupo não concorda com essa afirmação.

AValiação DO ENCONTRO: Foi um encontro que contou com a participação da maioria dos alunos, pois estavam bastante empolgados com as atividades propostas, porém um dos grupos apresentou bastante dificuldade de concentração e argumentação na hora de justificar a importância dos elementos destacados nos desenhos. As crianças se entusiasmaram durante a análise em grupo, porém alguns alunos tiveram dificuldades para se concentrar nas atividades propostas, contribuindo pouco para o trabalho em grupo.

PARA MIM, UMA PAISAGEM DO BRINCAR NA CIDADE É ASSIM:



PARA MIM, UMA PAISAGEM DO BRINCAR NA CIDADE É ASSIM:



PARA MIM, UMA PAISAGEM DO BRINCAR NA CIDADE É ASSIM:



PARA MIM, UMA PAISAGEM DO BRINCAR NA CIDADE É ASSIM:



PARA MIM, UMA PAISAGEM DO BRINCAR NA CIDADE É ASSIM:



PARA MIM, UMA PAISAGEM DO BRINCAR NA CIDADE É ASSIM:



PARA MIM, UMA PAISAGEM DO BRINCAR NA CIDADE É ASSIM:



PARA MIM, UMA PAISAGEM DO BRINCAR NA CIDADE É ASSIM:





1- Considerando todos os desenhos, quais os elementos mais aparecem?
ARVORE SOL CRIANÇA

2- Porque esses elementos são importantes para o brincar na cidade?
 CRIANÇA TEM NECESSIDADE DE BRINCAR NA CIDADE
 NÃO TEM COMO BRINCAR PORQUE AS CRIANÇAS NÃO
 BRINCA
 ARVORE É IMPORTANTE PORQUE DA PARA FOLHAS CASO NA
 ARVORE E TEM UMA BONZINHEIRA
 SOL É IMPORTANTE PORQUE TEM SOL PARA DE DIA E AS
 CRIANÇAS NÃO PODE BRINCAR DE NOITE

3- Vocês acham que esses elementos estão presentes no bairro da escola?
SIM

1- Considerando todos os desenhos, quais os elementos mais aparecem?

**Crianças - Árvores - Brinquedos
 Escorregador - Corda - Bola - Boneca**

2- Porque esses elementos são importantes para o brincar na cidade?

**A Criança tem o direito de
 Brincar. As Árvores são
 importantes para nossa pele
 não queimar**

3- Vocês acham que esses elementos estão presentes no bairro da escola?

Não!

1- Considerando todos os desenhos, quais os elementos mais aparecem?
**ESCORREGADOR - BOLA - GRAMA - BALÃO - SOL -
 BRINQUEDO**

2- Porque esses elementos são importantes para o brincar na cidade?

**PORQUE NÓS TEM DIREITO DE BRINCAR
 PORQUE OS BRINQUEDOS AJUDAM A SE DIVERTIR
 A GRAMA É IMPORTANTE PARA MASUCAR
 PORQUE É DIVERTIDO COLORIDO E
 PORQUE SOL É IMPORTANTE PARA AS PLANTAS E
 PARA AS BEBÊS**

3- Vocês acham que esses elementos estão presentes no bairro da escola?

SIM

ENCONTRO 6 – MEU BAIRRO É ASSIM – 02/06/23

ATIVIDADES PROPOSTAS: Leitura deleite/Contação de histórias e Produção de Texto.

1. LEITURA DELEITE/ CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

MATERIAIS: Alunos e professores envolvidos na pesquisa e o livro selecionado para fomentar a discussão.

OBJETIVOS: Analisar os conhecimentos prévios que as crianças trazem sobre o que é um bairro e a partir do que eles trouxeram aprofundar a discussão sobre o assunto.

TEMPO DE DURAÇÃO: 20 minutos.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: Através de uma roda organizada no parquinho da escola a pesquisadora realizou a leitura do livro *Meu Bairro é Assim*, de César Obeid, com ilustrações de Jana Glatt depois da leitura foi realizada uma roda de conversa com base na história lida.

Antes de iniciar a leitura, a pesquisadora fez uma breve análise dos conhecimentos prévios das crianças sobre o que é um bairro e duas crianças, Paulo e Luisa, demonstraram que eles entendem o bairro como se fosse “a rua onde a gente mora”. Essa afirmação foi acompanhada de mais dois alunos que concordaram com essa definição. Já uma terceira aluna (Lara) caracterizou o bairro como um conjunto de casas e, nesse momento, Luisa também mudou sua afirmação anterior e passou a concordar com o que fora dito pela colega.

Nesse momento a pesquisadora interveio e de maneira sucinta explicou que o bairro é um conjunto de ruas onde ficam as casas, que as casas formam as ruas, as ruas formam o bairro e os bairros formam uma cidade.

Logo no início da leitura as crianças se dispersaram, porque a pesquisadora estava de pé e ao fundo uma outra turma fazia uma outra atividade também sentados em roda, então a pesquisadora reiniciou a leitura sentada na roda, a fim de tentar prender a atenção de todos.

Logo de início os alunos detectaram se tratar de um poema, visto que o texto traz muitas rimas e já tinham explorado muito as características desse gênero textual nas aulas de língua portuguesa.

Foi pedido que durante a leitura todos prestassem atenção ao texto e as imagens ilustrações para que ao final pudéssemos conversar um pouco sobre tudo isso. Dessa vez conseguiram se concentrar na história lida e às vezes perguntavam o que significavam determinadas palavras que ainda não conheciam, uma das alunas sempre insistia em falar de alguma cidade da qual ela já ouviu falar, ou falar de alguma característica da cidade onde ela já havia morado mesmo que os comentários não tivessem ligação direta com o texto lido.

Durante a história a turma que estava fazendo atividade no parquinho retornou para a sala de aula, o que contribuiu para concentração das crianças envolvidas na pesquisa.

RESULTADOS: Ao final, a pesquisadora perguntou qual era o nome do bairro onde elas moravam e parte da turma sabia o nome do seu bairro, outra parte não sabia dizer, alguns deles confundiam o nome da rua com o nome do bairro.

Quando perguntados sobre a importância de saber o nome do bairro e da rua onde moramos as respostas foram: “porque se a gente se perder, a gente pode perguntar a alguém”, “ou quando a gente pedir pizza ou alguma coisa”.

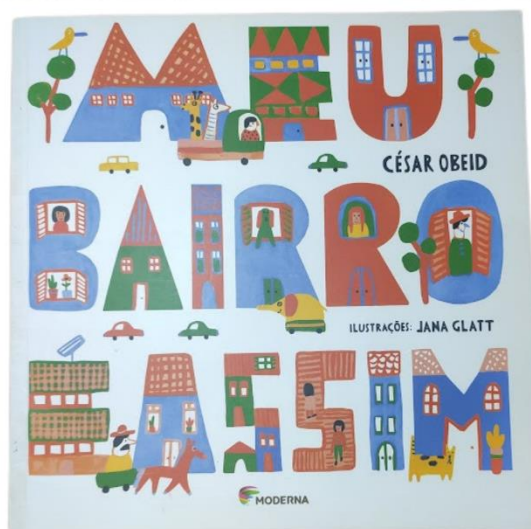
Já quando foi perguntado o nome do bairro da escola a grande maioria sabia responder.

Para finalizar a pesquisadora falou sobre a necessidade dos serviços públicos dentro dos bairros, visto que muitos alunos saem de seus bairros para frequentar essa escola ou utilizar o posto de saúde do bairro da escola onde a pesquisa está sendo realizada, justamente por não contarem com uma escola ou um posto de saúde no bairro onde moram ou mais perto de suas casas.

Ela falou também recordou, juntamente com as crianças, sobre os elementos que podem ter em um bairro de acordo com o autor da história vista no momento anterior.

AValiação DO MOMENTO: Nesse encontro foi possível fazer um levantamento sobre os conhecimentos das crianças sobre o que é um bairro, foi possível também

aprofundar um pouco mais mostrando a eles elementos importantes sobre presentes e necessários em um bairro. Essa foi uma atividade onde houve uma grande concentração e participação dos alunos, até aqueles que não se manifestaram oralmente demonstraram bastante interesse pelo assunto abordado na conversa e na leitura.



ATIVIDADES PROPOSTAS: Produção de texto.

INTRODUÇÃO: Num segundo momento, de volta à sala de aula, as crianças foram convidadas a fazer uma produção de texto contando sobre como é o bairro onde moram. O texto foi feito de forma individual para que cada um possa expressar sua visão sobre o bairro, sem interferência dos demais colegas.

2. PRODUÇÃO DE TEXTO

MATERIAIS: Folha A4, lápis e borracha.

OBJETIVOS: Conhecer um pouco mais sobre o bairro de cada criança, propor uma atividade de reflexão sobre o bairro onde moram.

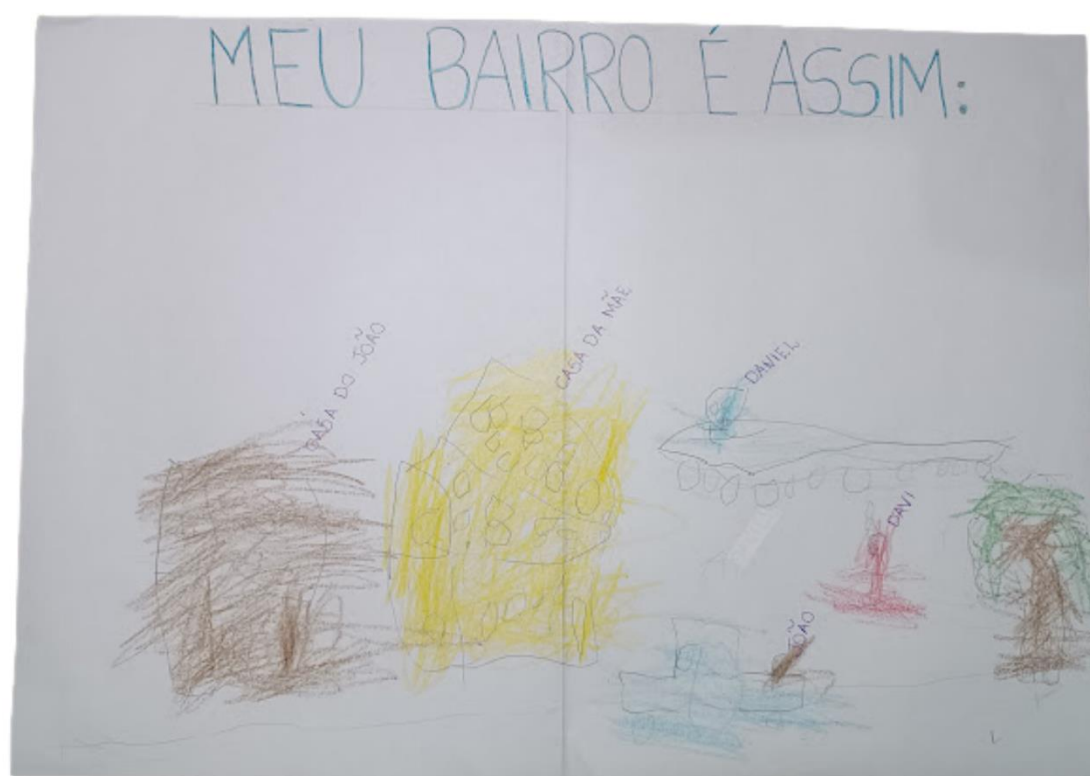
TEMPO DE DURAÇÃO: 40 minutos.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: Ao final do livro “Meu Bairro é Assim”, o autor faz uma provocação aos leitores quando pergunta é “seu bairro como é?” a ideia da atividade é responder à pergunta feita pelo autor no final do livro através de um texto citando sobre o bairro onde moram.

RESULTADOS: Nos textos produzidos as brincadeiras realizadas no bairro, os amigos, o comércio local, a movimentação (ou pouca movimentação) de carros, o barulho ou o silêncio ganham destaque, os cachorros e outros elementos da paisagem como árvores, praças também são citados em algumas produções.

AValiação DO ENCONTRO: O brincar e os amigos são os elementos que mais apareceram nas produções, isso nos dá um pouco da dimensão de como as crianças ainda têm os bairros como locais de encontro, de partilha, gerando pertencimento a partir do contato os demais. A atividade alcançou os objetivos propostos, pois através das discussões e produção do texto foi possível criar um ambiente no qual as crianças pudessem refletir criticamente sobre o lugar onde vivem.

Obs.: As imagens abaixo mostram as produções de texto das crianças. O desenho apresentado é de uma das crianças com deficiência que ainda não foi completamente alfabetizada e que, com o auxílio da professora apoio, realizou a atividade em forma de desenho.



ENCONTRO 7 – MEU BAIRRO É ASSIM 2 – 23/06/23

ATIVIDADES PROPOSTAS: Análise das fotos e relatos sobre os bairros.

1. APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS E REFLEXÃO EM GRUPO

MATERIAIS: Lápis e borracha para responder as questões propostas, câmera ou celular para realização das fotos.

OBJETIVOS: Realizar reflexões sobre o bairro onde vivem, oportunizar aos que ainda não conheciam seu endereço aprender o nome do seu bairro, nome da rua e número de sua casa, buscar proporcionar um momento de interação dos filhos com os pais, mães ou responsáveis, pois foram orientados pelo professor através do grupo de whatsapp que no momento que saírem juntos para tirarem as fotos, conversassem com as crianças sobre o bairro onde moram, incentivando-as a falarem sobre suas impressões.

TEMPO DE DURAÇÃO: 1 hora.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: Na atividade da semana anterior foi solicitado aos alunos que preenchessem uma ficha com uma pequena pesquisa sobre o bairro onde moram. Nessa ficha eles tinham que responder as seguintes questões:

1. Nome do bairro.
2. Nome da rua.
3. Número da casa onde moram.
4. O que mais gostam no bairro?
5. O que menos gostam no bairro?
6. Se pudesse mudar algo no seu bairro, o que mudaria?
7. Depois de preenchido o pequeno formulário cada criança deveria escolher algum ponto do bairro e tirar uma ou duas fotos desse lugar e enviar para o professor.

Importante: Foi pedido aos pais, mães e responsáveis que as próprias crianças escolhessem esse local e tirassem a foto para que pudéssemos analisar e discutir sobre as imagens a partir do olhar das crianças.

Nesse encontro apresentamos as fotos e os relatos trazidos pelas crianças durante a semana, depois de montar uma apresentação com todo o material coletado, usando um projetor, convidamos todos para analisarem as fotos e lerem os relatos, mas não identificamos os autores, a fim de que os alunos descobrissem qual criança teria produzido cada material.

RESULTADOS: Analisando as respostas colhidas foi possível verificar que o que mais gostam nos bairros onde moram é a possibilidade encontrar com os amigos e de brincar (jogar futebol, andar de bicicleta, tem mesa de jogar dama, em um deles é possível balançar no cipó etc.), confirmando o que fora levantado na atividade do encontro anterior. Também trataram da tranquilidade de algumas ruas (pouco movimento de carros), a existência praças, a beleza da paisagem (o pôr do sol, a vista da serra), a escola onde estudam.

Quando falamos dos pontos negativos dos bairros, a sujeira das ruas (lixo descartado de forma irregular) foi disparadamente o que mais incomodou as crianças, além disso algumas outras citaram fatores como: o barulho de ônibus, falta de manutenção da quadra da escola que às vezes impossibilita o uso por causa da sujeira (cocô de pombos), movimentação de caminhão, cachorros da fazenda que fica próxima do bairro, fumaça das indústrias (essa criança mora do lado do distrito industrial).

Sobre os desejos os que mais se destacaram foram relativos a construção e manutenção dos locais de uso coletivo: manutenção de bancos das praças, construção de balanços nas praças, construção de novas praças e parques, limpeza da quadra construção de parquinho, limpeza do bairro, tapar os buracos da rua, diminuição do volume da música na rua, construção de escola, posto de saúde ou hospital e tiraria o mal cheiro que vem da fábrica de laticínios (estudante que mora ao lado do distrito industrial).

Houve também alguns desejos mais pontuais e bem específicos: uma Vendinha de picolé e pula pula de graça na praça, construção de um parque aquático no bairro.

Uma das crianças disse não ter nenhum desejo de mudança para o bairro, ao final do encontro em uma conversa reservada com a pesquisadora ela afirmou vir de um bairro muito violento e inseguro, segundo o relato da aluna, as pessoas roubavam as coisas de dentro das casas dos moradores. Durante a conversa ela deixou claro que está muito feliz por morar nesse novo bairro que fica muito próximo ao bairro da escola. É possível ver que não dispõem de muitos recursos financeiros, moram numa casa muito simples e numa rua que necessita de algumas melhorias, pois a mesma aluna destacou como ponto negativo o lixo acumulado e a presença de um ribeirão que passa muito próximo à sua casa na rua fazendo com que o local seja muito frio, mas em momento algum ela cogitou falar em mudanças porque ela sempre compara com o antigo bairro e considera este atual um lugar perfeito.

AVALIAÇÃO DO ENCONTRO: Através dessa atividade, as crianças puderam refletir e falar um pouco mais sobre o lugar onde moram, destacando os pontos positivos e negativos e seus desejos de melhorias para esses lugares.

Durante as análises e discussões, novamente se destaca o apreço que as crianças demonstram para a questão da coletividade e dos laços de amizade existentes dentro dos bairros e pela questão de lugares de uso coletivo, como as praças, que servem como espaços de encontros e brincadeiras.

Ao realizar a análise das fotos e relatos de uma das alunas surge entre elas o seguinte comentário:

Luisa: “Lara se a gente gosta de ficar junto, imagina com praça?”.

A estratégia de deixar que eles tentassem descobrir quem eram os autores das fotos, dos relatos e quais lugares eram aqueles retratados nas imagens fez com que a atividade ficasse ainda mais prazerosa, envolvendo ainda mais as crianças e servindo de estímulo para a participação de todos.

Josué: “Achei o trabalho muito divertido!”



 CASCALHO

Porque no supermercado tem as coisas boas de comer e fica perto do apartamento do papai.



Porque tem cheiro ruim e eu não gosto de ver o sangue nas carnes dentro do açougue.

O QUE VOCÊ MUDARIA?

Eu colocaria um parque aquático no meu bairro e que as coisas fossem de graça.

GOSTO

 JARDIM BELA VISTA

No meu bairro tem uma praça linda. Ela tem uma árvore linda, tem flor plantada nela, casa de João de barro, casa de passarinho, mesa de jogar dama.

O QUE VOCÊ MUDARIA?

O cuidado que as pessoas não tem com a praça. Mais higiene.

GOSTO



 **SANTA EFIGÊNIA**

Porque é muito legal, tem menos perigo de carro, porque pouco passa carro. Muitas crianças para brincar Porque nas outras ruas o movimento de carro são muitos.

NÃO GOSTO



Porque tem muito perigo de bichos porque o mato dele está muito alto e nele corre o risco de ter acumuladores de água que pode ocorrer água parada e pode ocorrer o risco de dengue. Tenho medo também de bichos peçonhentos.

O QUE VOCÊ MUDARIA?

Mudaria os movimento de carros na rua. Por ter muito perigo e também os barulhos que tem. Colocaria uma praça para lazer para as crianças poder ter onde brincar.

GOSTO



 **SANTA EFIGÊNIA**

Um lugar que eu escolhi é onde eu gosto de andar de bicicleta.

NÃO GOSTO



É onde fica a lixeira porque cheira mal.

O QUE VOCÊ MUDARIA?

Sim. Um bairro mais limpo e com uma praçinha

GOSTO

PARQUE BOCAINA 2

Praça - Gosto muito de brincar lá, ando de bike e as vezes eu e meus pais vamos ver o pôr do sol

NÃO GOSTO

Buraco - Porque ele é perigoso para carros e pessoas.

O QUE VOCÊ MUDARIA?

Colocaria mais bancos na praça no Bocaina 2 e Balanços

GOSTO

Gosto de Jogar Futebol e Andar de Bicicleta.


PARQUE BOCAINA 2
NÃO GOSTO

Eu não gosto do Barulho do Ônibus porque incomoda muito.

O QUE VOCÊ MUDARIA?

Eu colocaria um parque para todas as crianças

GOSTO**VISTA
ALEGRE**

Eu gosto da rua para eu andar de bicicleta

NÃO GOSTO

Eu não gosto da quadra porque ela está totalmente destruída e suja.

O QUE VOCÊ MUDARIA?

Eu queria mudar a quadra. Mantê-la mais limpa, toda arrumadinha, e fazer um parquinho perto dela

GOSTO**VISTA
ALEGRE**

Da minha casa. Porque gosto da minha casa, nela tem segurança e muito amor.

NÃO GOSTO

Da fazenda. Porque nela tem muito cachorro bravo.

O QUE VOCÊ MUDARIA?

Barulho de som muito alto de música na rua

GOSTO**VISTA
ALEGRE**

Porque eu balanço no cipó.
É divertido.

NÃO GOSTO

Porque faz uma balhureira.

O QUE VOCÊ MUDARIA?

Teria um pula-pula de graça na praça do meu bairro.

GOSTO**COLINAS
DA SERRA**

Estrada de terra. Porque
ela é tranquila e porque
ela me deixa feliz

NÃO GOSTO

A fumaça das indústrias.
Porque polui o meio ambiente.

O QUE VOCÊ MUDARIA?

- .O cheiro que vem da fábrica da Vigor
- .Trocaria o lote da frente da minha casa por uma vendinha de picolé
- .Colocaria uma escola por perto
- .Colocaria um posto de saúde e um hospital

GOSTO

 COLINAS
DA SERRA

Porque é a rua da casa da minha vó.

NÃO GOSTO

Porque quando não tem mato da pra brincar.

O QUE VOCÊ MUDARIA?

Se tivesse um parquinho ou uma praça.

GOSTO

Eu gosto de andar de bicicleta e de brincar com meus amigos e porque minha vó mora na minha rua.

 JARDIM SÃO
CARLOS

NÃO GOSTO

Eu não gosto no meu bairro que tem muito caminhão.

O QUE VOCÊ MUDARIA?

Não mudaria nada. Gosto dele assim, com seus defeitos.

GOSTO

JARDIM SÃO CARLOS

Gosto da rua da minha casa porque é bem espaçosa e eu tenho vários amigos e assim eu posso brincar na rua

NÃO GOSTO

Porque tem muita cobrea e o pessoal acha que pode jogar lixo nesses locais, aí quando chove entope os bueiros

O QUE VOCÊ MUDARIA?

Eu gostaria que os lotes vagos ficassem limpos.

GOSTO

PEDRO SILVESTRE

Porque é onde eu jogo com os meus amigos

NÃO GOSTO

Porque aparece bichos e mosquitos

O QUE VOCÊ MUDARIA?

Um bairro mais limpo e com uma pracinha

GOSTO**PEDRO
SILVESTRE**

Eu gosto do meu bairro porque ele é calmo e temos visão privilegiada. Podemos andar e brincar na rua. Tenho muitos amigos. Assim é o meu bairro, viver felizes. De todas as ruas podemos ver o novo bairro que é lindo, nele tem hospital e escola, as pessoas fazem caminhada de manhã e a tarde.

Obs.: Não fez uma foto e sim um vídeo da vista da janela

NÃO GOSTO

Porque tem lixo e um ribeirão. Por isso eu não gosto, é muito frio. E lixo jogado na rua aparece muito bixo.

O QUE VOCÊ MUDARIA?

Não mudaria porque eu gosto muito do bairro. Já morei em outro bairro, mas esse é bem melhor. Gosto da escola do bairro e de todos os meus colegas. Esse é o motivo de não querer mudar.

GOSTO**SERRA
VERDE**

Porque a vista da serra é muito bonita

NÃO GOSTO

Eu acho o bairro muito sujo. Por causa disso esse ano teve muita dengue aqui no bairro. Até minha mãe pegou.

O QUE VOCÊ MUDARIA?

Manteria o bairro mais limpo



SERRA VERDE

É uma escola que eu gosto de estudar



Lote onde as pessoas põem fogo e jogam lixo.

O QUE VOCÊ MUDARIA?

Colocaria uma praça com um parquinho pra gente brincar



SERRA VERDE

A escola é super legal



Porque lá tem muito lixo

O QUE VOCÊ MUDARIA?

Eu colocaria um parque aquático.

ENCONTRO 8 – MEU CAMINHO ATÉ AQUI – 30/06/23

ATIVIDADES PROPOSTAS: Mapa mental.

1. MAPA MENTAL: CAMINHO PERCORRIDO DE CASA ATÉ A ESCOLA

MATERIAIS: Folha A3 Lápis, borracha, lápis de colorir e canetinha.

OBJETIVOS: Traçar mentalmente o caminho percorrido de casa até a escola.

TEMPO DE DURAÇÃO: 1 hora e 15 minutos.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: Com base nas aulas de geografia realizadas durante a semana, nas quais as crianças aprenderam sobre diferentes tipos de plantas (desenhos que representam lugares) e também foram desafiadas a traçar no mapa proposto, o caminho dos personagens com base na descrição realizada por cada um deles. Na atividade proposta na pesquisa as crianças tiveram o desafio de desenharem o caminho percorrido de casa até a escola, destacando no desenho os elementos mais marcantes vistos durante este percurso que realizam diariamente.

RESULTADOS: Nessa atividade as crianças tiveram a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre mapa, localização, percurso unindo teoria estudada nas aulas de geografia à prática através de uma atividade baseada na vivência, no cotidiano vivenciado por cada uma delas, além disso foi possível descobrir um pouco mais sobre aqueles que moram um pouco mais distantes da escola, como se deslocam para acompanharem as aulas, o que vem e mais lhe chamam a atenção durante o percurso.

As mentalidades e percepções das crianças sobre o espaço ao seu redor são capturadas em seus mapas mentais, os quais revelam não só como elas veem o trajeto de casa para a escola, mas também como interagem com seu ambiente. Crianças que realizam esse percurso de carro ou van tendem a desenhar vias mais complexas, incorporando elementos marcantes e edílicos, como comércio e serviços, especialmente aqueles que possuem alguma identidade visual marcante.

Demonstrando sua capacidade de identificar e simbolizar aspectos significativos do ambiente.

Por outro lado, as crianças que moram perto da escola e fazem o caminho a pé geralmente apresentam um trajeto mais curto em seus desenhos. Elas frequentemente apresentam em seus mapas elementos adicionais, como pontos de ônibus, sinalizações de trânsito, e até casas de pessoas conhecidas, indicando uma interação mais próxima e detalhada com o espaço urbano em seu percurso diário.

Entretanto, existem exceções que quebram esse padrão geral. Algumas crianças que residem longe da escola representam um caminho bastante curto, o que pode refletir uma variedade de fatores, desde a percepção subjetiva da distância até a simplificação do percurso para facilitar a representação gráfica. Notavelmente, a maioria dos desenhos apresenta uma ausência de natureza e de equipamentos públicos, com a escola sendo frequentemente a única exceção. Isso contrasta com o que é comumente idealizado em representações de uma “cidade ideal”, onde esses elementos tendem a ser mais proeminentes.

Os desenhos também revelam diferentes níveis de habilidade motora e de controle na manipulação de canetas e lápis, refletindo as diversas fases do desenvolvimento motor das crianças. A precisão dos traços e a definição das formas variam, com algumas crianças exibindo linhas mais firmes e formas claras, enquanto outras adotam uma abordagem mais estilizada ou simbólica.

Cada mapa é um testemunho da individualidade da criança, expressando sua criatividade e perspectiva única. Alguns escolhem focar em detalhes precisos, enquanto outros optam por expressar-se de maneira mais abstrata. A presença de texto, como nomes de lugares e sinais, mostra a habilidade emergente de ler e associar palavras com suas representações visuais correspondentes. A representação de estradas e edificações sugere uma noção emergente de escala e proporção, que pode ser literal ou ainda em desenvolvimento, como demonstrado pela variação no tamanho dos objetos desenhados.

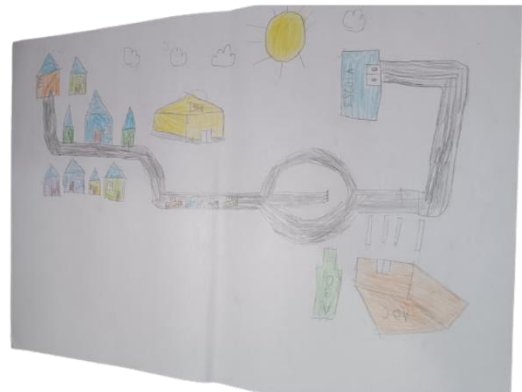
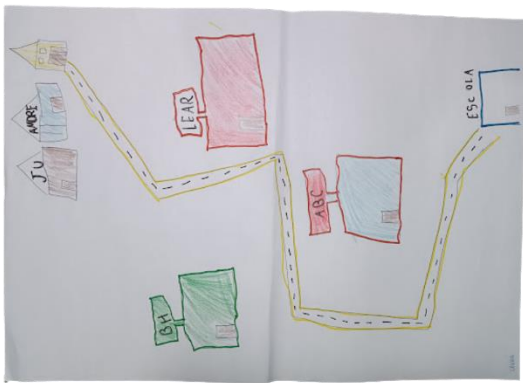
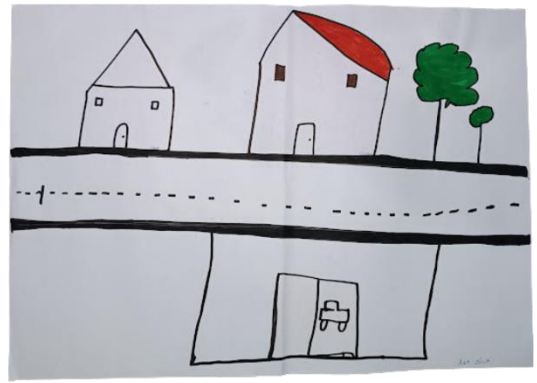
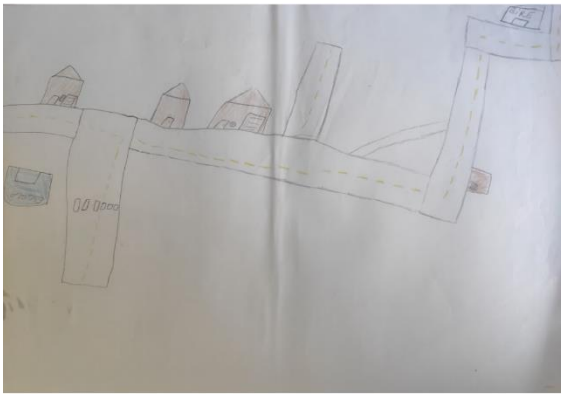
AVALIAÇÃO DO ENCONTRO: Foi um encontro prazeroso onde todos participaram ativamente desenhando e explicando seus desenhos, contando seus percursos e sobre suas rotinas. Alguns poucos alunos tiveram bastante dificuldade para retratarem o caminho percorrido, não conseguindo demonstrar de maneira clara o caminho

percorrido e os elementos observados durante o trajeto, mas a grande maioria da turma conseguiu concluir com êxito a atividade proposta.

Os mapas mentais são, ferramentas valiosas tanto para a compreensão de como as crianças veem o mundo quanto para o ensino de conceitos geográficos, habilidades de navegação e criatividade. Eles também servem como um meio para educadores e pais identificarem áreas que podem requerer apoio adicional ou instrução, ajudando no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.







ENCONTRO 09 - OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE – 13/07

Nesse dia não houve atividades voltadas para a pesquisa, foi um dia atípico, pois as crianças preparam uma pequena despedida para a professora de apoio por ser seu último dia na escola.

Como estavam todos muito tristes com o clima de despedida de todas as professoras que não haviam passado no concurso público e por isso não retornariam para a escola após o período de recesso escolar, o professor propôs uma aula com dinâmicas e jogos matemáticos, a fim de proporcionar um dia mais leve e prazeroso para todas as crianças. Foi importante estar presente nesse momento e perceber o interesse e engajamento das crianças com o jogo.



ENCONTRO 10 – CONHECENDO OS PADRÕES – 01/09/23

ATIVIDADES PROPOSTAS: Apresentação do livro Uma Linguagens de Padrões, de Christopher Alexander.

1. INTRODUÇÃO E DISCUSSÃO DE PADRÕES QUE TRATAM DAS CRIANÇAS E DAS INFÂNCIAS

MATERIAIS: Livro Uma Linguagens de Padrões e imagens ampliadas com o resumo dos padrões previamente selecionados pela pesquisadora.

OBJETIVOS: Apresentar às crianças a ideia do uso de padrões para tratar da solução de questões relacionadas às cidades e a vida na cidade.

TEMPO DE DURAÇÃO: 1 hora e 20 minutos.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

Para este encontro, foram selecionados padrões iniciais, presentes no Livro de Alexander *et al.*, que se relacionavam com o tema da pesquisa. Foram eles: CRIANÇAS NA CIDADE, REDES DE APRENDIZADO, TERRITÓRIO DAS CRIANÇAS, CAVERNAS PARA CRIANÇAS, ESPAÇOS PARA BRINCAR CONECTADOS, PARQUES INFANTIS RÚSTICOS E DINÂMICOS, MINIESCOLA e LARES INFANTIS.

A partir desses padrões, seguindo a metodologia proposta pelos autores, foram selecionados outros padrões relacionados.

Os padrões iniciais foram impressos e levados para o encontro para o entendimento da atividade. Inicialmente a pesquisadora lembrou com as crianças as funções de um arquiteto, visto que este assunto já fora abordado no primeiro encontro, ela decidiu lançar a pergunta: o que faz um arquiteto? Muitos alunos responderam que é construir casas, mas ao iniciar a discussão outros se lembraram da participação e da necessidade de um arquiteto no planejamento das cidades.

Paulo: Nós "pode" planejar o mundo"

É importante ressaltar que na semana anterior durante a aula de geografia, proposta no material didático, as crianças tiveram que criar uma solução para um caminho que levasse da cidade ao parque de maneira que interferisse, e conseqüentemente prejudicasse, o menos possível os seres vivos que habitavam naquele local. Foram várias as ideias para a criação dessa estrada compartilhada entre os estudantes.

A partir dessa atividade a pesquisadora resolveu apresentar às crianças a metodologia de soluções baseada no livro Uma Linguagens de Padrões, de Christopher Alexander.

Alguns fragmentos da conversa com as crianças estão apresentadas a seguir:

Pesquisadora: O Christopher Alexander que é o arquiteto que escreveu esse livro.

Vanessa: “Ele morreu?”

Pesquisadora: “Ele morreu no ano passado”.

Lara interrompe: “Ela acabou de falar, Vi!

- Pesquisadora: “Ele já era bem velhinho”.

Mariana: “Ele já era vovozinho”.

Pesquisadora: “É! Aí ele escreveu esse livro pensando em soluções para as cidades, igual o professor falou, cada grupo que fez essa atividade de passar a rua, destruindo o mínimo possível da natureza pensou em uma solução, né!? Não ficou o trabalho de todo mundo igual, cada um pensou em uma alternativa.

Luisa: “A gente pensou como se fosse arquiteto”

Pesquisadora: “Exatamente!”

Pesquisadora: “Esse arquiteto que escreveu esse livro, além de ser arquiteto era matemático, ele estudava matemática”.

Lara: “Adoro!”

Depois de continuar a conversa e aprofundar um pouco mais sobre o autor, seu processo para a escrita do livro, explicando para as crianças de maneira sucinta o que

são padrões pensados por Alexander resumindo o processo em problema, solução e desenho (ilustração) que representa o padrão, situação estudada.

Pesquisadora: “Aqui (no livro) tem vários problemas e várias soluções para algumas coisas. Tem todos os problemas? Não tem, porque é impossível a gente descrever todos os problemas que tem em uma cidade, em uma construção aqui. Mas ele começou a fazer isso, ele começou a construir esses padrões para ajudar os arquitetos a pensar em soluções pros projetos”

Luisa: “Isso foi bem inteligente!”

Pesquisadora: “Isso foi muito inteligente, né!? Como ele observou isso tudo, às vezes eu estou pensando... eu preciso construir um parque. Qual é a melhor forma de eu projetar um parque? Como eu não vou ter o tempo que ele teve pra pensar em soluções, eu posso vir aqui no livro dele e ver o que ele escreve sobre os parques”

Luisa: “Ah, é verdade!”

Migue V... “É como se fosse um dicionário de construções”

Pesquisadora: “Exatamente!”

Nesse momento a pesquisadora apresentou, de forma ampliada em uma folha A4, oito padrões que havia previamente escolhido e que tratava de assuntos diretamente direcionados às crianças, as infâncias, ressaltando que o próprio autor afirmava não ter todas as respostas e que os padrões podem ser modificados, melhorados, outros podem ser criados, que aqueles seriam somente uma ajuda pra que pudéssemos começar a pensar.

Pesquisadora: “Como ele é um adulto que falou sobre coisas de crianças, eu quero saber de vocês que são crianças, o que acham das propostas dele?”

Nesse momento se desenrolou um debate sobre os padrões selecionados pela pesquisadora, através do qual as crianças tiveram a chance de ouvir sobre os padrões propostos e darem suas opiniões sobre cada um deles.

Um aluno novato que veio de São Paulo nesse ano comparou a vida nas duas cidades e falou sobre a diferença que é viver em Lavras "lá em São Paulo eu só ia pra escola, ia pra loja (loja da família) e ficava lá.

Professor: "Então aqui você ganhou mais liberdade, né!? Outro dia eu estava indo pra casa e você já tinha ido na loja, deixado a mochila e estava andando de bicicleta pelo bairro".

Pesquisadora: "Você acha que aqui é fácil ou difícil de andar de bicicleta?"

Felipe "Fácil!"

Pesquisadora: "O morro não atrapalha muito, não?"

O aluno gesticula com a cabeça dizendo que não.

Pesquisadora: "Você já está acostumado, né!? E o trânsito? As pessoas respeitam quando você está de bicicleta?"

Felipe: "Não passa muito carro lá, não!"

Nesse dia, uma das meninas (Mariana) que têm mais autonomia por já andar sozinha pelo bairro, ainda não havia participado das discussões, apesar de a mesma acreditar que teria com o que contribuir, preferiu não se manifestar (começou a falar, mas no meio da fala preferiu não concluir), então não forçamos e pedimos que falasse em outro momento quando se sentisse à vontade.

O professor então fez uma pequena intervenção:

Professor: "Uma pergunta... A gente está falando sobre criança, cidade, teve uma parte que a Ana Luiza falou sobre segurança. Você se sente segura andando pelo seu bairro, na rua?"

Mariana: "Não!"

Professor: "Não sente?"

Mariana: "É por causa que lá passa muito polícia, por causa que as pessoas ficam fumando na rua"

Professor: "Então você não se sente segura, não é por causa da polícia, você não se sente segura por causa das pessoas ficam fumando na rua, é isso?"

Mariana: “É!”

Professor: “Entendi! Quer falar mais alguma coisa? Pode falar, é seu momento.

Mariana: “E também já teve uma briga na frente da minha casa.

Professor: Ixi, aí é ruim, né!?”

Mariana: “É um moço de camisa amarela e um sem camisa, ficou cheio de sangue”.

Professor: “Então foi feio, hein!? Pesado! Mas eu quero que você participe mais das aulas, você tem muita coisa pra falar, beleza?”

Nesse momento uma outra colega interrompe dizendo: “É lá onde eu morava”

Pesquisadora: Você morava aqui no Serra Verde?

Luana acena de maneira afirmativa com a cabeça: “Eu morava lá perto da Maria”

Professor: “Mas agora você mudou, onde você está, se sente mais segura?”

Luana gesticula com a cabeça que não

Professor: “Por que não?”

Luana: “Porque lá na pracinha fica cheio de maloqueiro, minha mãe não deixa eu sair, só quando fica umas amiguinhas minhas lá na pracinha que ela deixa, mas ela fica vigiando.”

Professor: “Então aqui no bairro você não se sentia segura, mas pra onde você foi também não se sente segura pra brincar na rua, pra poder ir na pracinha?”

Nesse momento uma outra menina interrompe:

Luisa: “Eu me sinto segura quando eu brinco com a Lara, porque lá no meu bairro não tem muito movimento.”

Professor: “Então lá no seu bairro você se sente segura?”

Luisa: “Sim!”

Professor: “Que bom!”

RESULTADOS: Durante a discussão sobre os padrões, as crianças tiveram a oportunidade de opinar sobre alguns padrões propostos por Christopher Alexander

em seu livro, puderam também falar sobre suas experiências na construção de soluções para suas brincadeiras nos seus bairros ou em suas casas, além de apresentarem alguns dilemas para o uso dos bairros, entre eles o maior dificultador é a questão da segurança.



AVALIAÇÃO DO ENCONTRO: Foi um encontro no qual houve uma participação intensa das crianças e um bom entendimento do que é a linguagem dos padrões proposta por Alexander. Os relatos trazidos pelas crianças retratam um pouco dos dilemas vividos em cidades como a nossa, pois se por um lado elas tem a chance de experienciar vivências de liberdade juntamente com outras crianças, através de brincadeiras como andar de bicicleta, jogar futebol, ir para as pracinhas, por outro vivenciam os problemas e privações trazidas pela questão da violência urbana e das drogas, o que resulta em um contexto dicotômico no qual a própria ausência das ruas,

aumenta a insegurança, no sentido que as soluções para a "insegurança das ruas" se concentra, geralmente em soluções privadas e patrimonialistas.

ENCONTRO 11 – ENTENDENDO OS PADRÕES – 05/09/23

ATIVIDADES PROPOSTAS: Continuação da roda de conversa e análise dos padrões criados por Christopher Alexander.

1. ANÁLISE DE PADRÕES

MATERIAIS: imagens ampliadas com o resumo e desenho dos padrões previamente selecionados pela pesquisadora.

OBJETIVOS: Apresentar às crianças a ideia do uso de padrões para tratar da solução de questões relacionadas às cidades e a vida na cidade.

TEMPO DE DURAÇÃO: 40 minutos

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: Dando continuidade à atividade iniciada no encontro anterior, a pesquisadora apresentou os últimos quatro padrões, das oito selecionadas para a atividade, e tratavam de assuntos diretamente direcionados às crianças. À medida que ia apresentando e falando sobre cada um dos padrões incitava a participação das crianças perguntando o que elas achavam sobre cada um deles. Ao final a pesquisadora relembrou todos os oito padrões apresentados e perguntou de qual eles mais gostaram. O que propunha a construção de cavernas para crianças utilizando espaços residuais naturais foi aquele que as crianças mais gostaram.

Lara e Luisa: "Mini escolas, porque é uma boa ideia até quinze alunos numa sala"

Natália: "Eu gostei da caverna"

Pesquisadora: "Por quê?"

Natália: "Porque é divertido"

Yasmin: "Eu gostei das cavernas porque a gente pode abrir a nossa imaginação"

Vanessa: "Espaços pra brincar conectados"

Pesquisadora: "Por que Vanessa?"

Vanessa: “Porque lá fala que tem que ter espaços pra brincar com as outras pessoas”

Paulo: Nós "pode" aprender com a cidade, por isso eu sei tudo da cidade, porque a cidade que ensinou "nóis" e o campo também igualzinho você falou”

Júlia: “Eu gostei mais da caverna”

Davi: “Eu também gostei mais dessa”

Pesquisadora: “Você gostou mais da caverna Davi, Por quê? Hoje você quase não falou” (risos)”

Davi: “É porque igual a Yasmin disse, abre a imaginação”

Pesquisadora: “Quem não falou e quer falar?”

Olívia “Acena com a mão”

Pesquisadora: “Fala Olívia”

Olívia: “Da caverna”

Pesquisadora: “Da caverna também, por quê?”

Olívia: “Porque dá pra brincar de cabaninha”

Pesquisadora: “E Otávio?”

Otávio: “Eu gostei das cavernas”

Pesquisadora: Por que?

Otávio: “Porque a gente pode dormir e comer dentro dela”

Pesquisadora: “Fala Davi”

Matheus: “Gostei das cavernas”

Pesquisadora: “Da caverna também, por que?”

Matheus: “Porque é legal”

Pesquisadora: “José qual que você mais gostou?”

José: “Das cavernas, porque dá pra fazer um monte de coisas”

Pesquisadora: “E Josué qual que você mais gostou?”

Josué: “Eu não sei, é tubo bão uai!”

Pesquisadora: “É tudo bom, uai que bom! (Risos).”

RESULTADOS: Assim como no encontro anterior, as crianças participaram ativamente das discussões, dando opiniões, contando experiências pessoais sobre os temas/assuntos propostos.

AVALIAÇÃO DO ENCONTRO: Através da participação ativa, do engajamento e interesse demonstrado pelas crianças, foi possível perceber entenderam bem a premissa do uso dos padrões na solução de questões referentes às demandas das cidades e das pessoas (no caso) as crianças e jovens, visto que os padrões propostos tratavam de assuntos específicos voltadas para esse público. Foi um encontro prazeroso e com grande participação e envolvimento das crianças. Nesse encontro foi possível perceber um maior interesse e concentração das crianças, pois conseguiram ficar focadas no assunto durante todo o tempo.



ENCONTRO 12 – EXPLORANDO O BAIRRO DA ESCOLA – 18/09/23

ATIVIDADES PROPOSTAS: Passeio pelo bairro da escola

1. PASSEIO PELO BAIRRO

MATERIAIS: Alunos e professores envolvidos na pesquisa.

OBJETIVOS: Explorar algumas ruas em torno da escola, a fim entender um pouco mais da dinâmica e organização do bairro.

TEMPO DE DURAÇÃO: 1 hora e 30 minutos.

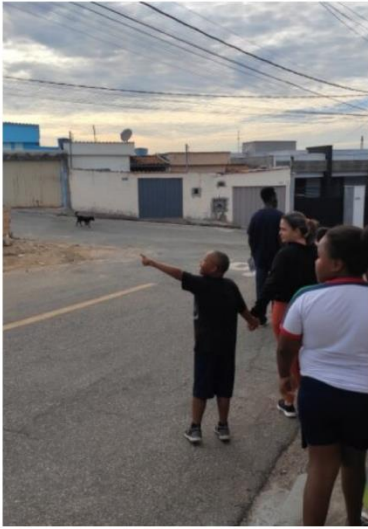
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: Na aula do dia anterior, o professor já havia proposto e combinado com toda a turma a produção de um jornal sobre o bairro, pois essa atividade faria parte de um projeto de leitura que acontece todos os anos, projeto este proposto pela Secretaria Municipal de Educação e que abrange todas as escolas da rede municipal. A ideia da proposta é que cada professor apresente um projeto de leitura desenvolvido com as crianças durante o ano. A vários anos existe por parte da escola e da própria secretaria de educação, a ideia de produzir um jornal sobre o bairro da escola, mas apesar dessa proposta sempre permear as discussões e orientações a respeito desse projeto, nenhum professor da escola ainda havia abraçado a sugestão.

Associando a ideia lançada pela secretaria de educação e supervisão escolar à proposta trazida no material didático, decidimos, em comum acordo com as crianças, que a produção desse jornal seria nossa culminância do projeto de leitura deste ano, momento no qual poderíamos mostrar um pouco do que fora discutido e trabalhado durante nossas aulas.

Passeio pelo bairro, explorando várias ruas no entorno da escola. Durante o passeio buscamos deixar as crianças o mais livres possível, à vontade para conversarem com os colegas e professores sobre suas impressões e sobre as coisas que mais lhe chamavam a atenção.

Ao final do passeio conversamos um pouco sobre tudo o que viram, deram suas impressões e falaram sobre tudo aquilo que mais despertou a atenção.

RESULTADOS: Através de uma rápida conversa, foi possível perceber que as crianças tinham muito para falar e estavam ansiosos para contar sobre suas impressões. Visto que retornamos para a escola com pouco tempo para termos uma conversa mais aprofundada sobre o passeio, combinamos de retornar no assunto no próximo encontro.



AVALIAÇÃO DO ENCONTRO: Foi um momento prazeroso, rico em aprendizado no qual tivemos a chance de vermos as crianças aprendendo umas com as outras e com o espaço ao redor da escola, através da exploração do ambiente e colocando em prática assuntos e teorias discutidas em sala de aula e também a partir de trocas entre os alunos. Um fato que despertou a atenção dos professores (regente de turma e professora de apoio) foi perceber que um dos alunos com deficiência (que tem síndrome de Down), que mora perto da escola, conhecia muito sobre o bairro, em várias ruas pelas quais passamos, ele conhecia o nome de um morador, sabia identificar onde eram as casas dos parentes e amigos, sabia onde tinha manicure, onde vendia picolé, etc... E durante as aulas, dentro de sala de aula, esse aluno mal se manifesta sobre os assuntos discutidos com a turma, pouco participa das aulas e em muitas aulas até dorme. Outras crianças que moram nas proximidades da escola, ou que frequentam o bairro para além da escola (visitam amigos, família) também tinham bastante conhecimento sobre o bairro. As crianças ficaram empolgadas com as rampas e escadaria da creche, correndo e brincando nas mesmas.

ENCONTRO 13 – RECONHECENDO O BAIRRO DA ESCOLA - 19/09/23

ATIVIDADES PROPOSTAS: Leitura e interpretação do mapa do bairro.

1. TRAÇANDO TRAJETO

MATERIAIS: Mapa do bairro impresso em tamanho ampliado.

OBJETIVOS: Localizar e marcar no mapa do bairro o trajeto percorrido durante o passeio realizado no dia anterior (leitura e interpretação de mapa).

TEMPO DE DURAÇÃO: 15 minutos.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: Depois de apresentar o mapa do bairro localizando pontos importantes e comum a todos, como a escola, o parquinho e a quadra da escola, a madeireira que fica próximo à escola e a rodovia. A pesquisadora propôs aos alunos que localizassem e traçassem o caminho percorrido no passeio do dia anterior. À medida que os alunos iam recordando o trajeto, a pesquisadora ia demarcando com corretivo sobre o mapa tudo aquilo que eles descreviam.

RESULTADOS: Apesar da euforia, as crianças demonstraram agilidade em localizar o percurso percorrido e organização em ditar o caminho para que a pesquisadora pudesse demarcá-lo.

AValiação DO ENCONTRO: Foi um encontro no qual as crianças estavam bastante eufóricas, mas conseguiram se manter concentrados ao que era proposto.

COMENTÁRIOS: As crianças demonstraram uma determinada habilidade em leitura e localização utilizando o mapa, fato este possivelmente facilitado pelo fato de o professor já ter trabalhado leitura e interpretação de mapas anteriormente em algumas aulas de geografia, utilizando inclusive o mapa do bairro em algumas de suas questões propostas.

3. DISCUSSÃO E REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS DURANTE O PASSEIO - LISTANDO OS PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO BAIRRO ANALISADOS DURANTE O PASSEIO

MATERIAIS: Quadro e giz.

OBJETIVOS: Incentivar o olhar atento e crítico dos alunos.

TEMPO DE DURAÇÃO: 25 minutos.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: Através de uma roda de conversa os alunos foram instigados e citarem os pontos negativos e positivos do bairro, vistos durante o passeio realizado no dia anterior. Além de citar os lugares como pontos negativos ou positivos, os alunos foram provocados a justificar o porquê dessas escolhas e indicações.

RESULTADOS: Os alunos conseguiram lembrar de muitas coisas que foram vistas durante o passeio e também conseguiram justificar suas escolhas.

- Os pontos positivos listados foram: Pracinha, Escadaria, Flores, Árvores, Creche, Árvores de frutas, Cachorros e Gatos, Árvore na escadaria, Escola, Bares;
- Os pontos negativos listados foram: Lixo acumulado, Árvores destruídas, Fogo (poluição), Cacos de vidro na escada (da creche), Lixo na escada (da creche), Lotes/terrenos (baldios), Mesa quebrada (pracinha) e Bares. Sendo que os bares foram listados ora como pontos positivos, ora negativos, pois as crianças tinham visões diferentes sobre esses estabelecimentos.

AValiação DO ENCONTRO: Esse foi mais um dos momentos de trocas vivenciados durante a pesquisa, momento de ouvir as opiniões das crianças sobre a dinâmica do bairro de acordo com suas percepções. As crianças estavam empolgadas com a atividade e conseguiram manter o foco e participar de forma ativa das discussões, contribuindo para o bom êxito da atividade. A atividade possibilitou uma retomada do que foi visto no passeio e uma partilha coletiva das impressões das

crianças. Ao final da aula, estudantes de outras turmas entraram na sala e interagiram com o mapa que ainda estava colado no quadro.



ENCONTRO 14 – RECONHECENDO O BAIRRO DA ESCOLA PT.2 – 20/09/23

ATIVIDADES PROPOSTAS: Construção de legenda.

1. CONSTRUÇÃO DE LEGENDA E LOCALIZAÇÃO DOS PONTOS DESTACADOS

MATERIAIS: Mapa do bairro impresso em tamanho ampliado, lista dos pontos negativos e positivos listados na aula anterior, adesivos coloridos (verde e vermelho).

OBJETIVOS: Discutir de maneira crítica sobre os pontos positivos e negativos do bairro a partir do olhar das crianças, localizar e marcar a localização de cada um desses pontos (leitura e interpretação de mapa).

TEMPO DE DURAÇÃO: 45 minutos.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: Antes de iniciar a atividade a pesquisadora explicou sobre a função de uma legenda, fez um combinado sobre as cores utilizadas e o que elas representariam, a partir daí, com base na lista sobre os pontos positivos e negativos, realizada no encontro do dia anterior, as crianças foram convidadas a localizarem dentro do trajeto percorrido no mapa, cada um desses pontos listados anteriormente. Para a construção da legenda ficou combinado o seguinte:

Pontos negativos na cor vermelha com numeração de 1 a 8, na qual cada número representa uma situação observada pela turma:

- 1 – Lixo acumulado
- 2 - Árvores destruídas
- 3 – Fogo (poluição)
- 4 – Cacos de vidro na escada
- 5 – Lixo na escada
- 6 - Lotes/terrenos (baldios)
- 7 – Mesa quebrada (pracinha)
- 8 – Bares

Já os pontos positivos na cor verde com numeração de 1 a 10:

- 1 – Pracinha
- 2 – Escadaria
- 3 – Flores
- 4 – Árvores
- 5 – Creche
- 6 – Árvores de frutas
- 7 – Cachorros e gatos
- 8 – Árvore na escadaria
- 9 – Escola
- 10 – Bares

RESULTADOS: Em poucos minutos, as crianças conseguiram entender a função da legenda e localizar todos os pontos listados anteriormente.

Em meio às discussões foi perguntado aos alunos o porquê de terem escolhidos esses pontos como positivos e negativos e as respostas foram variadas, entre elas destaque para a pracinha que de acordo com eles é um lugar para brincar, correr, (restante inaudível) e a escadaria da creche que como eles disseram serve para quem quer exercitar a perna, andar de skate, de bicicleta e brincar. Já a rampa do lado da escadaria serve para as pessoas com bebês no colo ou no carrinho. Nesse momento a pesquisadora concluiu falando da importância das rampas para pessoas cadeirantes, falou da necessidade de pensar uma rampa que realmente facilite o acesso e a independência das pessoas deficientes, explicou o motivo dessa rampa não ser construída toda em linha reta, pois era muito inclinada e representaria riscos de acidentes, explicou também que ela facilita também a locomoção de pessoas mais idosas.

Já os bares foram listados por alguns como negativos porque segundo eles lá são os lugares onde as pessoas bebem, fumam e ficam bêbados e por outros como pontos positivos, porque nesses bares eles conseguem comprar vários outros produtos "tipo um mercadinho" sem precisar se deslocarem para supermercados maiores que ficam mais distantes de suas casas.

AValiação DO ENCONTRO: Assim como na aula anterior, as crianças não demonstraram dificuldade para ler e interpretar o mapa e nem para localizar os locais listados.

COMENTÁRIOS: Foi uma atividade rápida e prazerosa, que contou com o envolvimento e participação de toda a turma. Em meio a discussão sobre os pontos positivos, as crianças recordaram uma história contada pela professora do ano anterior, que também é moradora do bairro, ela havia dito que há alguns anos atrás existia uma senhora, moradora do bairro, que cuidava da praçinha, mantendo-a sempre limpa e bem cuidada, mas que essa senhora morreu atropelada por uma moto enquanto atravessava a rodovia. Depois dessa aula, o professor procurou a professora que havia contado sobre esse fato para as crianças, mas ela disse não ter mais nenhuma informação sobre o caso e não sabia informar quem era essa senhora, onde morava exatamente, ou se tinha parentes que morassem no bairro.



ENCONTRO DIA 15 – CONHECENDO AS DIMENSÕES DA SUSTENTABILIDADE

21/09/23

ATIVIDADES PROPOSTAS: Discussão sobre sustentabilidade e suas dimensões.

1. AS QUATRO DIMENSÕES DA SUSTENTABILIDADE

MATERIAIS: Explicação oral com confecção coletiva de cartazes sobre o tema discutido.

OBJETIVOS: Explicação sobre o que é sustentabilidade e discussão sobre suas dimensões e o impacto de nossas ações para a preservação do planeta Terra.

TEMPO DE DURAÇÃO: 1 hora e 30 minutos.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: No primeiro momento, a pesquisadora apresentou às crianças o significado da palavra sustentabilidade, essa discussão perpassou por diversos pontos importantes, entre eles: origem e uso consciente de matérias primas, consumo consciente, exemplos de ações cotidianas que refletem diretamente na preservação do planeta Terra, redução reutilização e reciclagem (3 Rs).

A partir de uma análise de quatro dimensões da sustentabilidade (ambiental, social, econômica, cultura e emocional) com base em Andrade e Lemos (2015), foi realizada uma discussão sobre pequenas ações que podem contribuir para a preservação do planeta. Enquanto a pesquisadora falava sobre cada uma dessas dimensões, as crianças foram convidadas a darem exemplos de ações possíveis de serem realizadas, associando cada ação à sua respectiva dimensão.

RESULTADOS: Ao final do encontro, as crianças já apresentavam um maior domínio sobre o tema, intervindo de maneira segura e objetiva através de exemplos e opiniões sobre o tema.



AVALIAÇÃO DO ENCONTRO: Foi um encontro com participação expressiva das crianças, a partir da escuta atenta com intervenções que contribuíram para o entendimento coletivo do conteúdo. Apesar de eufóricos e ansiosos para a produção do jornal, as crianças mantiveram o foco em tudo o que fora apresentado durante o encontro, sempre manifestando o desejo de realizarem um bom trabalho durante a produção do jornal, pois ao iniciarmos o encontro, deixamos claro que os assuntos tratados teriam relação direta com essa produção que seria o produto final/culminância de toda essa sequência de atividades.

ENCONTRO 16 – EXPERIMENTANDO NOVAS LINGUAGENS – 22/09/23

ATIVIDADES PROPOSTAS: Divisão dos grupos e preparação das reportagens.

1. O JORNAL: DA REDAÇÃO À AÇÃO - PARTE I

MATERIAIS: Cartazes com as dimensões da sustentabilidade estudadas no encontro anterior.

OBJETIVOS: Preparação das reportagens: definição os assuntos/temas que serão abordados, tipos de reportagens/abordagens, roteirização, definição das perguntas para entrevistas (caso optassem por fazer entrevistas).

TEMPO DE DURAÇÃO: 20 minutos.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: Essa atividade ocorreu na quadra da escola, primeiramente o professor fez uma breve explicação, dando exemplos de como as reportagens poderiam ser conduzidas: através de relatos dos repórteres com base nas imagens coletadas ou entrevistas com moradores do bairro ou outras pessoas que pudessem contribuir com o assunto abordado.

Em seguida fez a separação da turma em quatro grupos, essa divisão foi realizada pelo professor junto à pesquisa levando em conta as características e diferentes habilidades dos estudantes. Ao realizar a montagem dos grupos, o professor destacou que o sucesso da empreitada dependeria de um trabalho em grupo, no qual cada componente iria contribuir de uma maneira diferente e utilizando suas diferentes habilidades. Assim uma criança poderia apresentar/narrar o problema, enquanto outra poderia entrevistar um convidado ou ser ela mesma entrevistada por algum colega, outra poderia filmar o que estava sendo apresentado, outra poderia fotografar e assim por diante.

Depois de separados em grupos, cada um ficou incumbido de decidir o assunto que abordariam em sua reportagem, a partir de uma das quatro dimensões da sustentabilidade. As dimensões foram sorteadas e atribuídas aos grupos formados.

Assim o desafio era pensar em situações vistas no bairro que se encaixariam dentro da dimensão da sustentabilidade direcionada àquele grupo.

Depois que todos entenderam a proposta da atividade, foi dado ao grupo um tempo para que pudessem se organizar e discutir sobre o que fariam, a professora apoio e estagiária ficaram apoiando os grupos que apresentaram mais dificuldades para se organizarem. Enquanto isso, o professor regente e a pesquisadora passavam pelos grupos apoiando e tirando dúvidas quando necessário.

RESULTADOS: As crianças trabalharam com empenho em cima do que fora proposto e em pouco tempo e de maneira cooperativa, sem brigas, sem tumultos, rapidamente entraram em consenso e em pouco tempo apresentaram os assuntos que queriam abordar em suas reportagens.

AValiação DO ENCONTRO: Este encontro cumpriu seu papel que era o de delimitar os temas a serem pesquisados e apresentados no jornal.

COMENTÁRIOS: A organização das crianças foi algo que surpreendeu o professor, pois o mesmo esperava que a atividade gerasse mais atritos entre os estudantes, o que na prática não aconteceu. De acordo com sua leitura, provavelmente isso teria acontecido pelo fato de todo o processo de preparação ter sido planejado de maneira conjunta e gradual, destacando a importância do trabalho em grupo e a participação de todos, ouvindo as várias opiniões em cada etapa de produção.

2. O JORNAL: DA REDAÇÃO À AÇÃO - PARTE II – ROTEIRIZAÇÃO

ATIVIDADES PROPOSTAS: Roteirização da reportagem.

MATERIAIS: Folhas A4, lápis e borracha.

OBJETIVOS: Definição do roteiro das reportagens e estruturação das entrevistas.

TEMPO DE DURAÇÃO: 40 minutos.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: Depois que definiram os assuntos/temas que seriam abordados nas reportagens, cada grupo foi convidado a pensar em um roteiro e em

qual tipo de abordagem fariam para o assunto, se utilizariam entrevistas ou somente descreveriam as situações através de relatos dos próprios repórteres, se optassem por entrevistas deveriam pensar em quais pessoas entrevistariam e quais seriam as perguntas realizadas a essas pessoas durante a entrevista.

Para essa etapa também foi dado um determinado tempo para que pudessem discutir e decidir com os grupos, o professor e a pesquisadora, assim como no momento anterior, também ficaram à disposição para supervisionar e orientar as discussões, sanando as dúvidas e embates, caso fosse necessário.

Depois que terminaram a estruturação dos roteiros e das entrevistas, o professor e a pesquisadora recolheram as anotações para analisá-las com calma e realizar adequações, caso fossem necessárias.

RESULTADOS: A atividade também foi bem-sucedida contando com a participação de todos alunos dos grupos, nesse momento apresentaram um pouco mais de dificuldades para cumprir tudo aquilo que fora solicitado, porém ao final todos os grupos conseguiram atender as expectativas entregando boas ideias de roteiros.

AVALIAÇÃO DO ENCONTRO: Nesse encontro houve mais embates e discussões entre os participantes, porém todos realizados de maneira construtiva e respeitosa. Apesar de algumas dificuldades e limitações, todos os grupos atenderam expectativas e alcançaram os objetivos propostos, entregando ao final um bom produto que serviu para darmos prosseguimento para a próxima etapa do jornal, o trabalho de campo com reportagens e entrevistas.



Grupo:

1. Qual a dimensão da sustentabilidade do grupo?

Econômica

2. Com base no que vimos no passeio, no mapeamento e nas discussões em sala de aula, qual tema o grupo vai escolher dentro dessa dimensão?

Barzar - Mercadoria - Economia do bairro

3. Como vocês irão abordar isso no jornal? (façam um roteiro)

- Entrevistas = 3
- 3 pessoas (Moradores do bairro) -
- Funcionaria do barzar
- Perguntas:
 - O que você acha do barzar?
 - O que é feito com o dinheiro do barzar?
 - Como é feita a doação do barzar
 - O que você acha desse trabalho voluntário
- QUAL O HORARIO DO FUNCIONAMENTO DO BARZA
- O MOVIMENTO DO BARZAR É GRANDE

4. Do que irão precisar?

- Câmera
- Microfona
- Papel
- Pergunta
- Estojos

Grupo:

1. Qual a dimensão da sustentabilidade do grupo?

Ambiental

2. Com base no que vimos no passeio, no mapeamento e nas discussões em sala de aula, qual tema o grupo vai escolher dentro dessa dimensão?

Saúde
Lotes com lixo
lixo acumulado
Poluição do ar

3. Como vocês irão abordar isso no jornal? (façam um roteiro)

Vamos fazer uma matéria
Mostar lixo acumulado

4. Do que irão precisar?

de um microfone e uma camera

Grupo:

1. Qual a dimensão da sustentabilidade do grupo?

SOCIAL

2. Com base no que vimos no passeio, no mapeamento e nas discussões em sala de aula, qual tema o grupo vai escolher dentro dessa dimensão?

COMUNIDADE ESCOLA

3. Como vocês irão abordar isso no jornal? (façam um roteiro)

Qual é o seu nome?
Quando foi fundada a escola?
Qual é a relação da escola com o bairro?

Se gosta da escola?

Se gosta de brincar no Parquinho?

Se mudaria algo na escola?

4. Do que irão precisar?

Câmera e microfone e uma câmera,

Grupo:

1. Qual a dimensão da sustentabilidade do grupo?

Cultural / Emocional

2. Com base no que vimos no passeio, no mapeamento e nas discussões em sala de aula, qual tema o grupo vai escolher dentro dessa dimensão?

Briga Escola Com o bairro

3. Como vocês irão abordar isso no jornal? (façam um roteiro)

Entrevista com 3 pessoas da rua

Quê é a importância da praça pra bairro?

Como conhecem a rua

Existe no bairro pessoas que também cuidam da praça

4. Do que irão precisar?

Celular gravador

ENCONTROS PARA A GRAVAÇÃO DO JORNAL

ATIVIDADES PROPOSTAS: Gravação das reportagens.

1. GRAVAÇÃO DAS REPORTAGENS

MATERIAIS: Câmera fotográfica, celular, gravador de voz e microfone.

OBJETIVOS: Os repórteres, cinegrafistas e fotógrafos foram para as ruas em busca das notícias.

TEMPO DE DURAÇÃO: Média de 1 hora para cada grupo.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: Os grupos saíram a campo, a fim de realizar a reportagem. Cada grupo foi em um dia diferente, com o intuito de facilitar o trabalho e deixá-los à vontade para conduzirem a reportagem sem pressões ou interrupções por parte dos demais colegas. Cada componente do grupo ficou incumbido de uma função diferente, gravar, fotografar, apresentar, entrevistar, com intuito de explorar os variados saberes e potencialidades, tudo resolvido em comum acordo entre eles. Ao final gravamos a chamada do jornal em nossos estúdios (sala de aula). Depois o professor, juntamente com a pesquisadora parceira no projeto, realizou a edição dos vídeos produzidos (não foi possível realizar a edição juntamente com os alunos porque a escola não dispõe de recursos tecnológicos e nem de espaço adequado para esse tipo de trabalho).

RESULTADOS: A atividade também foi bem-sucedida contando com a participação de todos alunos dos grupos.

AValiação DO ENCONTRO: As reportagens trouxeram aprendizagens e descobertas surpreendentes e algumas delas inesperadas. Um exemplo disso foi que durante uma das reportagens que falava sobre a pracinha do bairro, os alunos entrevistaram uma ex professora da escola, moradora do bairro, e seu marido, e para nossa surpresa descobrimos, ao longo da entrevista, que o marido dessa professora

é filho adotivo daquela senhora citada no décimo quarto encontro, a senhora que cuidava da pracinha, mas que infelizmente morreu atropelada em acidente na rodovia e que ninguém mais da escola tinha maiores informações sobre ela. Descobrimos também que esse filho tenta dar continuidade ao trabalho de preservação da praça, iniciado pela mãe.

COMENTÁRIOS: Foi um trabalho que trouxe muitos aprendizados sobre o bairro, a comunidade local e os espaços coletivos, despertando nas crianças um novo olhar e consequentemente uma nova relação com esses locais.



ENCONTRO 17 – ASSISTINDO NOSSO JORNAL – 04/10/23

ATIVIDADES PROPOSTAS: Assistir e debater com toda a turma o resultado final - o jornal do afeto (afeto é o nome da sala, visto que no início do ano cada turma foi batizada com um nome fazendo sempre referência a um sentimento ou ação).

1. ASSISTIR E DEBATER SOBRE O JORNAL

MATERIAIS: Notebook, projetor e caixa de som.

OBJETIVOS: Assistir e debater com toda a turma o resultado final do jornal produzido.

TEMPO DE DURAÇÃO: 50 minutos.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: Em sala de aula, convidamos os alunos para assistirem o jornal finalizado e ao final darem um feedback sobre o trabalho realizado.

RESULTADOS: Os alunos assistiram com bastante atenção, afinal estavam ansiosos para se verem atuando com jornalistas, câmeras, fotógrafos. Ao final da exibição houve, de maneira espontânea, um caloroso aplauso iniciado pelos próprios alunos, esse fato por si só já nos dá uma dimensão da avaliação feita por eles.

Durante a discussão, provocamos os alunos com o seguinte questionamento: O que vocês aprenderam fazendo o jornal e o que aprenderam vendo o jornal, vendo o trabalho dos outros grupos?

Mariana: “Eu aprendi que tem que cuidar muito bem da pracinha e que não pode tacar lixo nela”

Paulo: “Eu aprendi a ter educação”

Nesse momento houve um espanto dos outros alunos e um deles indagou: “O que? Não teve nada disso”

O professor intervém dizendo: "Depende... tudo é educação! O processo de gravar o jornal foi educado, a gente separou os grupos e cada um respeitou o outro, isso é educação! Aprender a não sujar a pracinha,

como disse a Mariana, é educação! A escola não ensina que não jogar papel no chão isso é educação, a educação está em todo lugar inclusive ao escutar seu colega. Você teve educação agora?

O aluno responde que não. O professor conclui: “Pois é, a educação está em todo lugar”. Em seguida ele convida um outro aluno para falar... “Davi...”

Davi: “Eu aprendi que não pode jogar lixo no bueiro, senão entope”

Natália “Eu aprendi com a reportagem das meninas sobre aproveitar o lote para plantar algumas coisas”

Vanessa: “Eu aprendi a fazer mais plantações, tipo uma horta comunitária pra ajudar o bairro”

Davi: “A não jogar lixo no terreno (se referindo a terrenos baldios) e no bueiro”

Bruno: “Eu aprendi que não pode jogar o lixo, senão pode ter dengue e também pode ter outros problemas e doenças muito fortes”

Yasmin: “Eu aprendi que a gente tem que cuidar da natureza...”

Lara fez uma longa explicação sobre como alguns lixos orgânicos podem se transformar em adubo para as plantas e diz ter aprendido a cuidar e respeitar a natureza e não jogar lixo nos rios.

Ao final da conversa a pesquisadora parabenizou e agradeceu o empenho e envolvimento de todos, elogiou a participação e o comprometimento durante as reportagens, principalmente porque o professor não acompanhou a turma durante as saídas da escola, visto que a turma foi dividida e os alunos que não estavam participando daquela determinada entrevista ficaram na sala desenvolvendo outras atividades.

AValiação DO ENCONTRO: Foi um momento prazeroso no qual as crianças tiveram a chance de ver o resultado de todo esforço realizado. Ao final ficou combinado que o link seria enviado através do grupo de whatsapp para que os pais também pudessem assistir o jornal produzido.

COMENTÁRIOS: O desejo do professor era apresentar o jornal para toda a comunidade escolar no dia da culminância do projeto de leitura, mas excepcionalmente nesse ano, por falta de uma melhor organização por parte de direção e supervisão escolar, não houve um momento dedicado a receber os pais na escola para a apresentação dos trabalhos realizados. Assim, deixamos as fotos e a descrição do processo afixado no mural da escola como forma de cartazes e um QR Code com o link de acesso para todos que quisessem acessar e assistir o jornal produzido.

Essa foi uma semana dedicada às crianças em comemoração ao dia das crianças, por isso esse dia foi cheio de atividades diferenciadas. Além de assistirmos o jornal, tivemos um piquenique e um fato interessante foi que os alunos tiveram a ideia de fazer essa comemoração na pracinha do bairro, que fica bem próxima da escola, mas que até então nunca tinha sido utilizada pelos alunos, mas que através do jornal, ganhou visibilidade, despertando o interesse e o desejo de ocupá-la.

Outro fato interessante foi que logo depois que chegamos, outras duas turmas também resolveram se juntar a nossa e como o dia de piquenique era para toda a escola, eles também levaram seus lanches para uma refeição coletiva. Um fato inesperado foi que ao chegar na pracinha o mato estava muito alto e tinha bastante lixo espalhado, mas como já sabíamos do outro lado da rua havia uma árvore que gerava bastante sombra então nosso piquenique foi bem ali, embaixo daquela árvore.

Depois do piquenique, ao retornarmos para a escola, foi o momento de brincarmos de bolhas de sabão. Depois de testarmos preparemos uma receita para fazermos as bolhas e montarmos nossas "cordinhas" foi o momento de irmos para o pátio e testar nossa brincadeira.

O resultado do jornal pode ser conferido no QR Code a seguir:



ENCONTRO 18 – ANALISANDO OS PROBLEMAS – 30/10/23

ATIVIDADES PROPOSTAS: Retomada de discussão com base no Jornal e nas Dimensões da Sustentabilidade.

1. RELEMBRANDO AS QUESTÕES DO BAIRRO

MATERIAIS: Folhas de papel kraft e canetinha.

OBJETIVOS: Retomar discussão sobre as questões observadas e levantadas durante a realização do jornal.

TEMPO DE DURAÇÃO: 1 hora.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: Depois de três semanas sem ter contato com as crianças, por causa de um período de recesso escolar e outras demandas pessoais por parte da pesquisadora, ela retornou à sala de aula, com uma proposta de atividade que visava a retomada e conseqüentemente a continuidade da discussão sobre alguns assuntos levantados até o momento.

A atividade proposta consistia em lembrar quais questões do bairro da escola, foram levantadas pela turma, observadas no passeio, mapeadas e apresentadas no jornal, associando-as a cada dimensão da sustentabilidade (ambiental, económica, social e cultural/emocional).

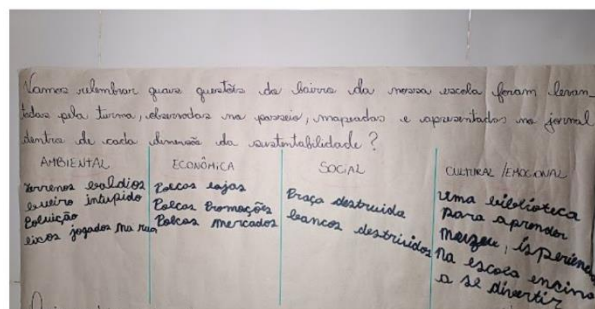
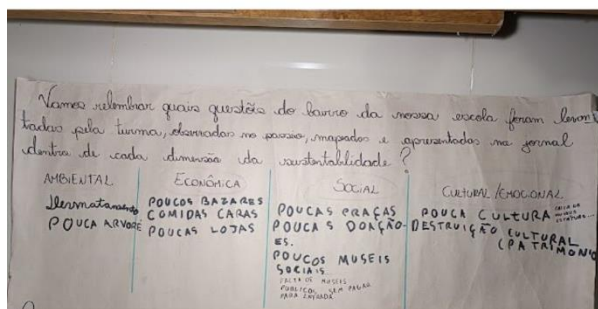
Para realização da atividade, a turma foi dividida em dois grandes grupos, que através de discussões foram registrando suas conclusões em uma folha de papel kraft para no final compartilhar os resultados com toda a turma.

Durante a realização da atividade, tanto o professor quanto a pesquisadora percorreram os grupos, auxiliando quando solicitados.

RESULTADOS: Os alunos conseguiram rapidamente lembrar e registrar as questões observadas e levantadas durante a realização do jornal, algumas dúvidas surgiram no momento de associar cada questão à sua respectiva dimensão da sustentabilidade,

nesse momento houve a necessidade de algumas intervenções do professor e da pesquisadora.

AVALIAÇÃO DO ENCONTRO: Foi uma atividade concluída em um tempo rápido, na qual os alunos conseguiram atender as expectativas alcançando os objetivos propostos. Novamente foi possível ver uma melhor organização das crianças para a realização do trabalho em grupo, houve respeito na hora dos debates, foco na resolução da atividade proposta, atenção na hora da escuta, intencionalidade na fala e habilidades que a maioria dos alunos não demonstravam nos primeiros encontros, principalmente nos trabalhos em grupo envolvendo uma quantidade maior de aluno.



ENCONTRO 19 – DECODIFICANDO COM OS PADRÕES – 31/10/23

ATIVIDADES PROPOSTAS: Proposição de soluções, para as questões observadas no bairro, a partir de alguns padrões criados por Christopher Alexander e retirados do livro “Uma Linguagem dos Padrões”.

1. PENSANDO SOLUÇÕES A PARTIR DOS PADRÕES

MATERIAIS: Cartaz confeccionado no encontro anterior contendo as questões observadas durante a realização das reportagens, fichas confeccionadas com alguns modelos de padrões retirados do livro Uma Linguagem dos Padrões, de Christopher Alexander.

OBJETIVOS: Provocar reflexão sobre os problemas observados no bairro e pensar possíveis soluções para os mesmos.

TEMPO DE DURAÇÃO: 1 hora e 20 minutos.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: De posse da atividade realizada no encontro anterior, na qual as crianças elaboraram cartazes, associando as questões observadas e apresentadas nas reportagens às dimensões da sustentabilidade, a proposta dessa atividade era que utilizassem alguns dos padrões criados por Christopher Alexander e retirados do livro “Uma Linguagem de Padrões” para propor soluções para os problemas observados e listados nos cartazes.

Foram confeccionadas trinta e seis fichas com padrões previamente selecionados pela pesquisadora. A escolha desses padrões foi feita a partir a partir dos oito padrões iniciais apresentados no diagrama do encontro 10. Alguns padrões que tinham relações com os padrões iniciais foram excluídos da dinâmica porque não fariam sentido no contexto da discussão.

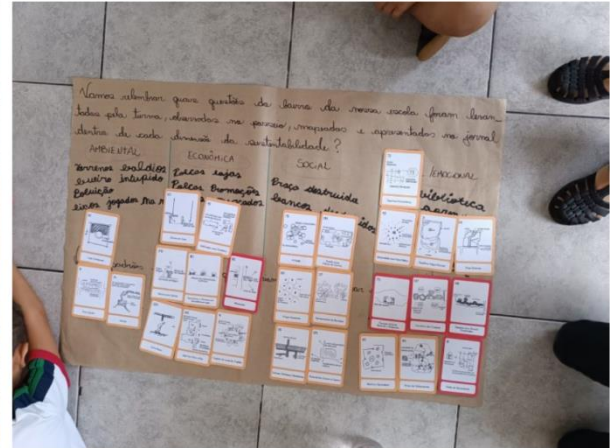
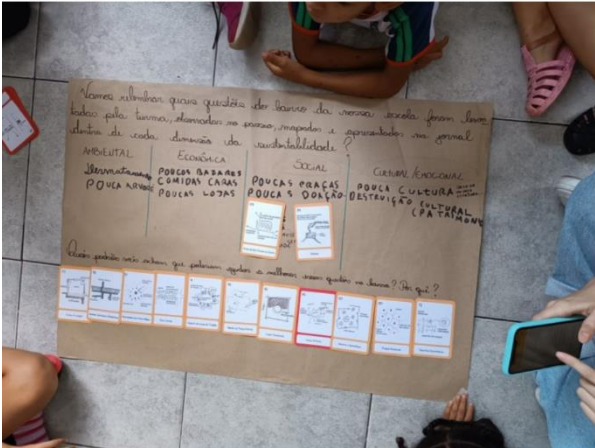
Depois de explicada a atividade, foi dado um tempo para que as crianças discutissem com seus grupos, a fim de associarem os padrões (fichas) aos problemas observados. Enquanto essas discussões aconteciam, o professor e a pesquisadora

circulavam entre os grupos intervindo e auxiliando quando necessário. Ao final da atividade os grupos compartilharam suas conclusões.

RESULTADOS: Alguns alunos tiveram muitas dificuldades para compreender o que estava sendo proposto e outros apresentaram dificuldade para associar os problemas aos padrões que possivelmente poderiam trazer uma solução para o respectivo problema apresentado. A questão da interpretação dos textos explicativos em cada um dos padrões apresentados talvez pudesse ter sido um complicador para essa etapa, pois a linguagem utilizada é distante da linguagem utilizada pela maioria das crianças.

Mesmo apresentando dificuldade na interpretação de alguns padrões e na associação entre problemas e padrões, as crianças conseguiram concluir a atividade e compartilhar suas conclusões com os demais colegas dos outros grupos, mesmo que em alguns momentos os padrões selecionados não apresentassem ligação direta com o problema apresentado, as crianças realizaram suas próprias conexões e abstrações.

AVALIAÇÃO DO ENCONTRO: Foi uma atividade bastante desafiadora para as crianças, mas que assim como as demais acrescentou conhecimento e bagagem para as demais discussões que ainda estariam por vir. Como foi uma atividade bastante desafiadora, que exigia bastante leitura interpretação e até mesmo um certo grau de abstração por parte dos alunos, foi possível observar que durante a realização, algumas alunas que apresentaram maior facilidade em associar problemas aos padrões, tomaram a frente na proposição de soluções para o grupo, mas sempre discutindo suas opiniões com o restante do grupo e ouvindo as opiniões dos demais colegas quando essas eram manifestadas. Ao apresentarem a sua construção - um grupo para o outro - a dimensão da dinâmica tomou uma proporção diferente, as crianças conseguiram conectar as ideias e, quando não sabiam explicar algo (que fora sugestão de outro/a colega durante a atividade) acabavam improvisando alguma relação do padrão com o problema. Isso mostrou que o exercício da apresentação e da argumentação é fundamental para que as crianças consigam concatenar as ideias e se engajar nos processos.



ENCONTRO 20 – CRIANDO PADRÕES – 09/11/23

ATIVIDADES PROPOSTAS: Criação de padrões para os problemas observados nos bairros onde moram.

1. CRIAÇÃO DE PADRÕES

MATERIAIS: Cartas com espaços em branco para que as crianças pudessem registrar os problemas observados nos bairros onde moram e criar seus próprios padrões, a fim de sanar esses problemas.

OBJETIVOS: Analisar de maneira crítica e reflexiva os problemas observados nos bairros onde moram.

TEMPO DE DURAÇÃO: 1 hora.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: Após retomar a discussão iniciada no dia 23 de junho, através da realização da atividade, na qual as crianças tiveram a missão de refletir sobre os bairros onde moram, destacando os pontos positivos e negativos, a pesquisadora propôs uma atividade em que as crianças teriam que, seguindo o padrão proposto por Christopher Alexander, propor uma possível solução para o problema observado no bairro onde moram.

Para a criação desse padrão, as crianças receberam cartões parecidas com os utilizados na atividade anterior, onde havia espaços para escreverem o problema observado, uma proposta de solução para o problema observado, uma ilustração e um título para a solução proposta.

As crianças tiveram um tempo determinado para a criação desses padrões e ao final foram convidadas a partilhar com os colegas as soluções encontradas.

O professor não participou das atividades do dia, pois teve que se retirar temporariamente da escola para participar de uma apresentação online de um seminário sobre educação. Ao retornar os alunos já haviam concluído a atividade proposta.

RESULTADOS: Metade dos trabalhos apresentados atenderam integralmente aos objetivos propostos, já a outra metade do grupo apesar de ter conseguido identificar os problemas, apresentou muita dificuldade para pensar soluções para os problemas apontados.

Nesse dia os alunos estavam bastante agitados, sem foco durante a realização da atividade, principalmente na hora de partilhar os resultados com o restante do grupo. Muito provavelmente essa agitação se deve ao fato que o professor não estava presente na sala durante a realização da atividade e também por ser dia do aniversário dele e as crianças já iniciarem a aula eufóricas com a data. Mesmo que o direcionamento tenha sido que se fizessem os padrões sobre algum problema do bairro onde as crianças moram, algumas fizeram os padrões sobre os problemas da própria escola.

AVALIAÇÃO DO ENCONTRO: Metade da turma conseguiu alcançar os objetivos propostos, outra metade não conseguiu pensar soluções viáveis para os padrões apresentados, tudo isso devido ao grau da dificuldade da atividade, aliado a agitação da turma durante a realização da tarefa proposta. Devido a agitação da turma foi um encontro bastante tumultuado e difícil de ser administrado.



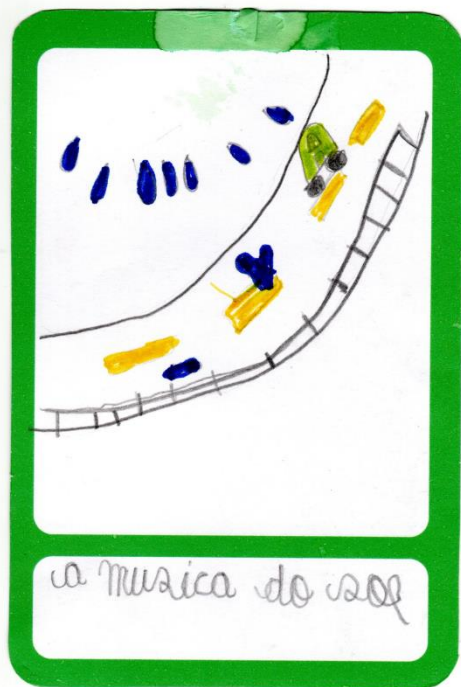
estudo de



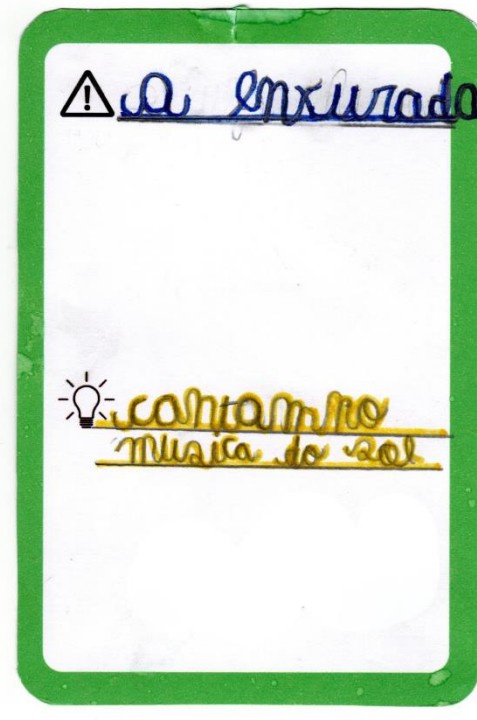
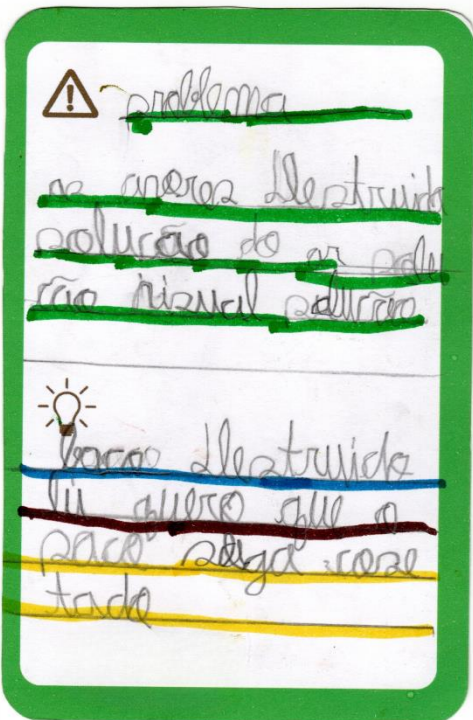
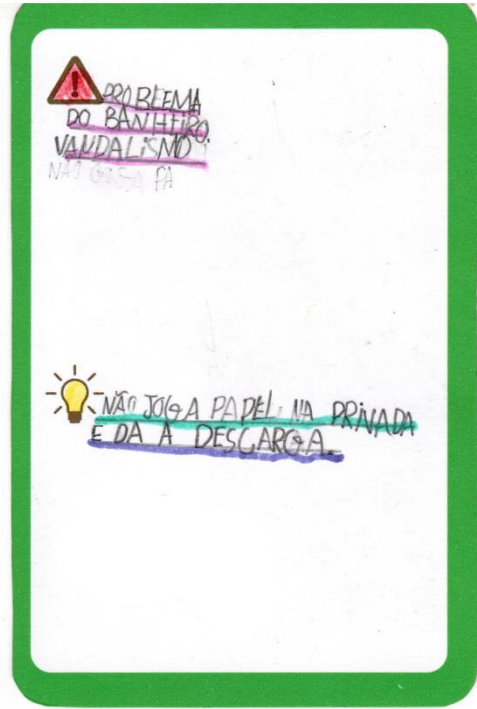
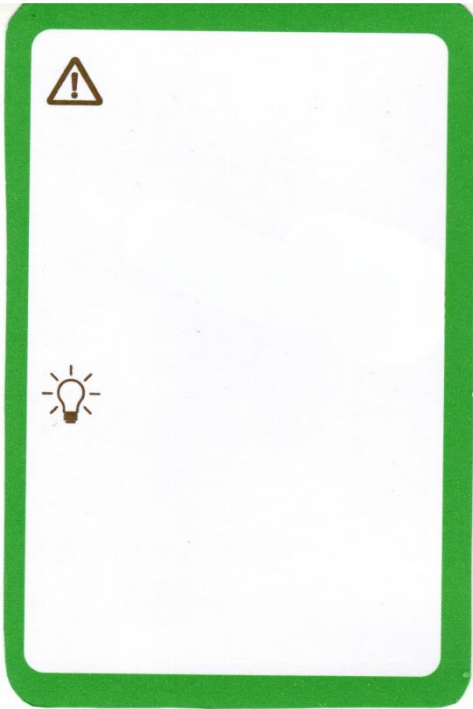
BANHEIRO LIMPO

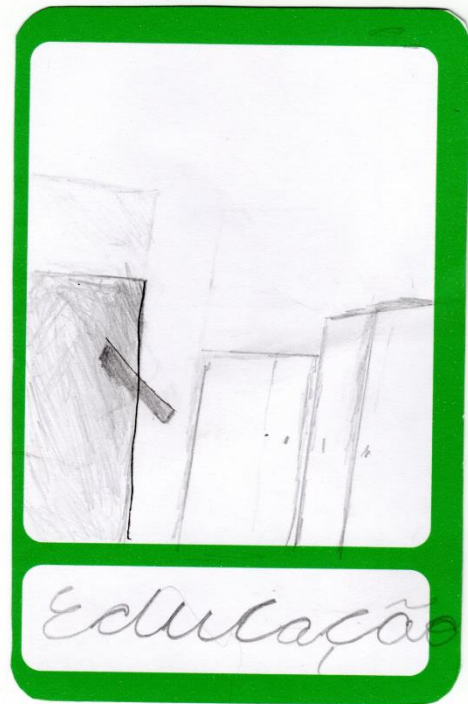
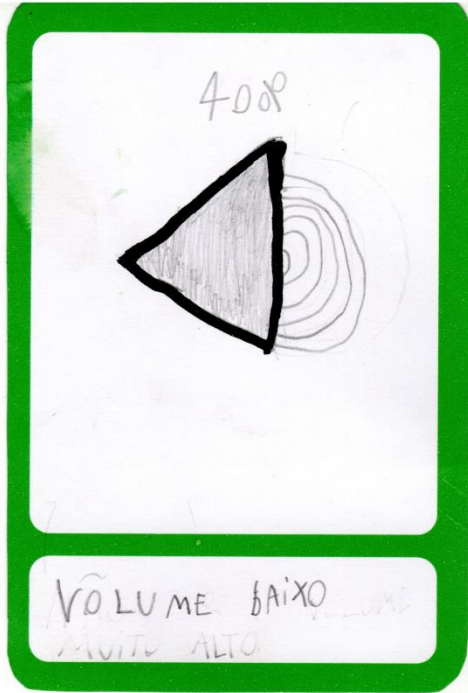


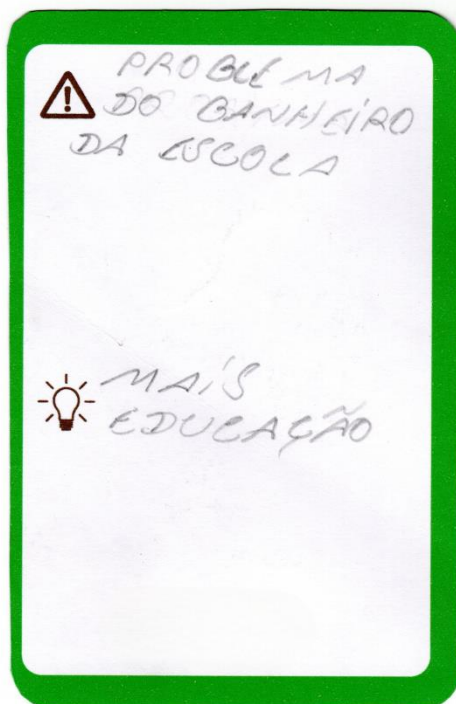
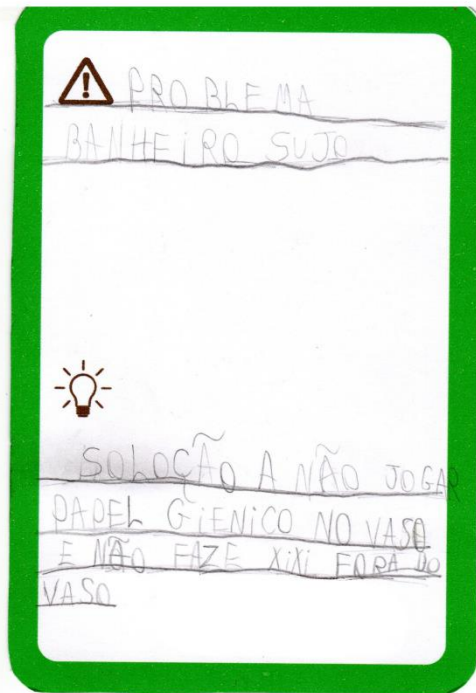
problema da
as aves destruídas



a musica do sol









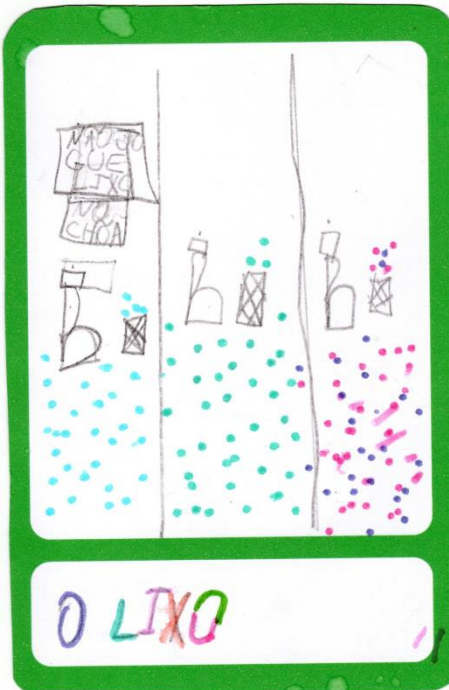
Escola de todo mundo



cuidado com a praça



LIXERA EM TODO LUGAR



O LIXO



Problema

POUCAS ESCOLAS
PERTO DE CASA



Solução

COLOCAR MAIS
ESCOLAS PERTO
DE CASAS



Cacos de tijolos
na escada da
creche



uma cuidadora
da praça



POUQUISSIMO DE
MUNDO LIXO
E TEM POCA
LIXEIRA



MUNTA
LIXO E
NA PRACA
E NA RUAS



PROBLEMA
DO BANHEIRO



colocar placa
na banheira



⚠️ Poucas escolas

💡 Construir mais escolas.

⚠️ Poucas praças

💡 Podia ter mais praças

⚠️ MUITAS PESSOAS

MALTRATAM OS ANIMAIS

QUASE METADE SE DESIN-

VOUVESE DE MANEIRA

DIFFERENTE ☹️

💡 DESENVOLVER UM

ABRIGO PARA DESEN-

VOLVIMENTO PARA

ANIMAIS QUE SOFREM

MALTRATOS ☹️

ENCONTRO 21 – OLHANDO PARA A NOSSA ESCOLA – 10/11/23

ATIVIDADES PROPOSTAS: Leitura sobre os espaços (lugares) bons e ruins (positivos e negativos) dentro da escola.

INTRODUÇÃO: A atividade proposta foi inspirada em uma atividade realizada pela arquiteta Caroline Nogueira no âmbito do seu projeto de TFG, orientado pela professora Liza Andrade.

1. ANALISANDO O ESPAÇO ESCOLAR – PARTE I

MATERIAIS: Prancheta, desenhos de emojis alegres e tristes e câmera fotográfica.

OBJETIVOS: Analisar o ambiente escolar de forma crítica e reflexiva.

TEMPO DE DURAÇÃO: 45 minutos para cada grupo.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: Os alunos foram divididos em grupo. A organização dos grupos aconteceu com base na proximidade dos lugares que ocupavam na sala, pois os alunos foram convidados a sair da sala seguindo a ordem das fileiras das cadeiras.

Do lado de fora da sala, para que não houvesse interferência das outras crianças nas decisões do grupo, cada grupo foi convidado a pensar e discutir sobre o espaço escolar, depois disso deveriam anotar em folha A4, que já estava na prancheta, os lugares que consideravam mais legais e menos legais dentro da escola e justificarem suas escolhas.

Ao final, o grupo era convidado a caminhar pela escola localizando esses lugares e fazendo fotos dos lugares por eles escolhidos. Para demonstrar se o lugar escolhido fosse considerado bom, um dos membros da equipe deveria segurar um desenho (emoji) com o rostinho feliz. Se o lugar escolhido fosse ruim outro membro da equipe deveria segurar um desenho (emoji) com cara triste.

Antes de iniciar o trabalho também ficou conversado com as crianças que cada componente contribuiria para o grupo de uma maneira diferente, pois não teria como

todos ficarem fotografando. Sendo assim, ao iniciar a caminhada pela escola para realizar as fotografias, já deveriam decidir qual membro do grupo ficaria responsável por cada ação para evitar possíveis atritos.

RESULTADOS: Através dessa atividade as crianças tiveram a chance de olhar de maneira reflexiva para o espaço escolar, encontrando nele suas potencialidades e fragilidades, além de serem provocados sobre como poderiam contribuir para a melhoria desse espaço, através de ações que pudessem melhorar os pontos negativos.

Algumas observações realizadas pelas crianças sobre os espaços escolar, que mais se destacaram, são apresentadas a seguir:

O grupo formado por Lara, Davi e José considera a quadra boa e ruim ao mesmo tempo. Boa porque é um espaço legal para realizar as atividades, ruim porque na maioria do tempo está muito suja ficando inutilizada. Outro ponto destacado pela aluna que chamou a atenção da pesquisadora foi sobre a vista da escola.

O grupo formado pelos alunos Mariana, Josué, Otávio, Natália e Luan elegeram o parquinho como bom e ruim, bom porque é um lugar legal e ruim porque somente as crianças menores podem brincar nele; corroboram com o pensamento do primeiro grupo com relação à quadra, considerando-a como um espaço bom e ruim ao mesmo tempo; classificaram o corredor atrás da quadra (espaço nunca utilizado pelas turmas) como um espaço bom; a horta (um pequeno corredor que fica isolado entre a secretaria e o muro da escola), onde as crianças menores plantaram várias espécies, foi considerado bom e ruim, bom porque tem coisas plantadas e ruins porque às vezes fica com lixo (nesse dia não tinha lixo no local);

Em meio à conversa enquanto um aluno saiu para tomar água, outro puxou uma conversa com os colegas:

“Gente, cês sabem o ABC novo, lá tá tudo barato!”

Pesquisadora: “Tá tudo barato?”

Outro colega responde de forma irônica: “Vai nessa!”

Logo em seguida a colega retoma a discussão falando de outro lugar da escola do qual ela não gosta.

O grupo formado por Yasmin, Paulo, Bruno e Olívia classificou o banheiro, o refeitório e o a horta como locais bons e ruins. O banheiro é bom porque lá é o local onde os alunos “fazem as necessidades”, ruim porque as pessoas não respeitam e deixam ele muito sujo e cheira mal; o refeitório bom porque é o lugar de lanchar, ruim porque as pessoas fazem muito barulho; a horta boa por causa das plantas e ruim por causa do lixo que algumas pessoas jogam no local.

Uma aluna desse grupo também destacou a sala de reforço como um local positivo *“então, ela é boa porque, assim tipo, a gente não tá bom em alguma coisa na sala de aula, aí o professor ou a professora manda a gente pra recuperação, aí é bom que na recuperação a gente aprenda mais e leva pra outras pessoas o que a gente aprendeu”*. Importante salientar que essa aluna já participou das aulas de reforço no ano anterior e essas aulas contribuíram muito para o seu processo de alfabetização.

Pesquisadora: “Legal”

Paulo: “Eu posso falar o porquê dela?”

Pesquisadora: “Pode”

Paulo: “É porque tipo assim... eu já fui no reforço, tipo assim... a primeira letra que eu aprendi foi a letra A, aí eu não sabia a ler o R, eu não sabia fazer a voz do R, aí eu fui fazendo, aprendendo aí eu aprendi.”

Pesquisadora: “Entendi!”

Ao passarem pela horta, as crianças demonstraram bastante conhecimento sobre as espécies plantadas e fizeram questão de mostrar tanto para a pesquisadora quanto para os colegas as espécies por eles plantadas.

Esses breves relatos justificando porque eles gostam da sala de reforço e sobre a pequena horta nos relembra que os sentimentos que cultivamos pelos lugares também é pode ser fruto das experiências pessoais vividas nesses locais.

AValiação DO ENCONTRO: A atividade transcorreu de forma rápida e organizada, os alunos entenderam facilmente a dinâmica e atenderam aos objetivos propostos. Foi uma atividade prazerosa, de fácil condução que contou com a participação e o engajamento de toda a turma. Esse momento de mais proximidade e com um grupo

menor de crianças permite uma interação mais aprofundada, especialmente ao tratarmos do que é conhecido para eles, como a escola.

Neste dia também houve uma festinha para comemorar o aniversário de um dos alunos. Sua mãe combinou previamente com a direção da escola e levou um bolo e alguns refrigerantes e salgados para que seu filho pudesse comemorar esta data junto com os colegas.

Ao combinarmos essa festinha, a mãe propôs que usássemos a praça, pois lá haveria mais espaço e seria mais agradável do que se fizéssemos em sala de aula, uma vez que a escola não conta com uma área para esse tipo de evento. Quando ficaram sabendo que a festa seria na pracinha, as crianças ficaram bastante felizes por estarem retornando a esse local, pois ao meu ver, desenvolveram uma relação de afetiva com o lugar.

O fato da mãe ter escolhido a pracinha como local para a realização da festinha, me chamou a atenção e de certa forma me alegrou, pois senti nessa escolha um reflexo do trabalho de conscientização e de pertencimento realizado com as crianças.

ENCONTRO 22 – OLHANDO PARA A NOSSA ESCOLA PT.2 – 16/11/23

Continuação e conclusão da atividade iniciada no dia anterior, visto que por falta de tempo não foi possível concluir com todos os grupos num mesmo dia.



GRUPO 01



GRUPO 01



GRUPO 01



GRUPO 01



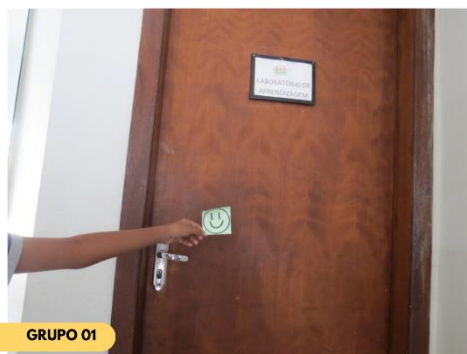
GRUPO 01



GRUPO 01



GRUPO 01



GRUPO 01



GRUPO 01



GRUPO 01



GRUPO 01



GRUPO 02



GRUPO 02



GRUPO 02



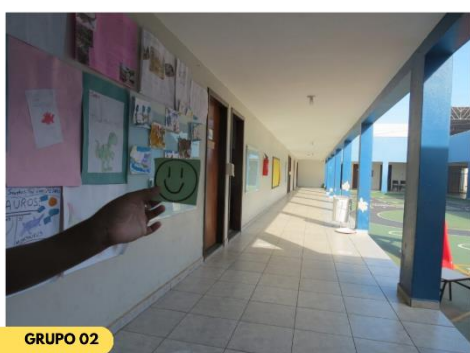
GRUPO 02



GRUPO 02



GRUPO 02



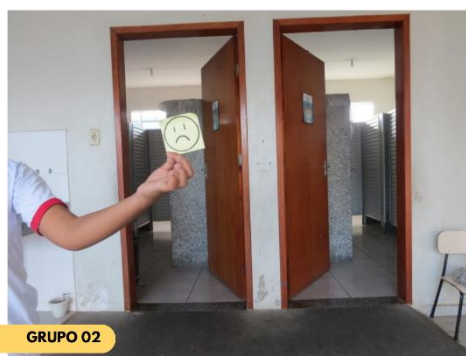
GRUPO 02



GRUPO 02



GRUPO 02



GRUPO 02



GRUPO 02



GRUPO 02



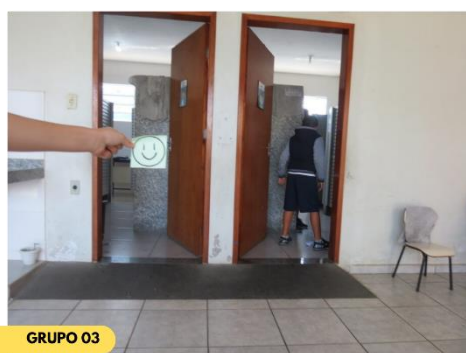
GRUPO 03



GRUPO 03



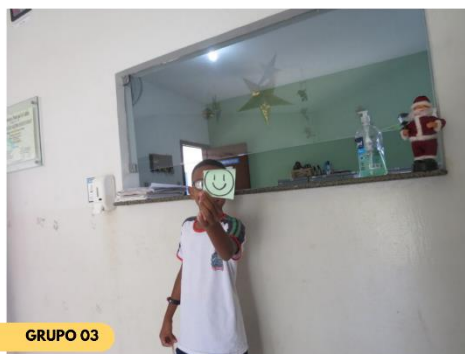
GRUPO 03



GRUPO 03



GRUPO 03



GRUPO 03



GRUPO 03



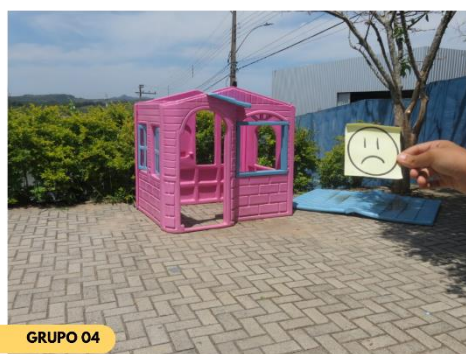
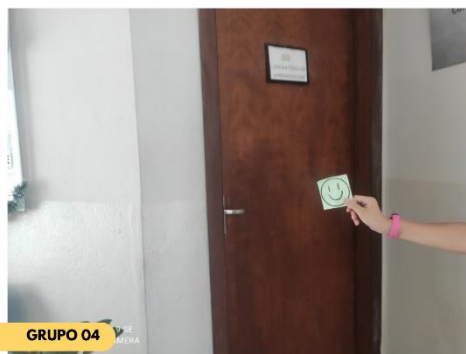
GRUPO 03



GRUPO 03



GRUPO 03





GRUPO 04



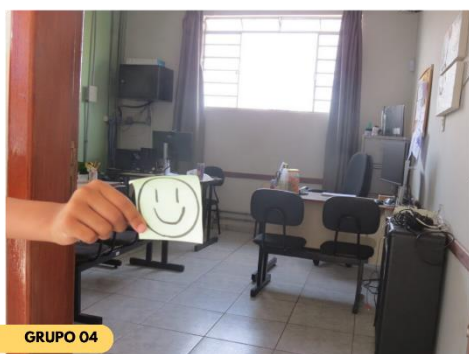
GRUPO 04



GRUPO 04



GRUPO 04



GRUPO 04



GRUPO 04



GRUPO 04



GRUPO 04



GRUPO 04



GRUPO 04



GRUPO 04



GRUPO 04



GRUPO 04



GRUPO 04

ENCONTRO 23 - COMPARTILHANDO O NOSSO OLHAR – 24/11/23

ATIVIDADES PROPOSTAS: Conversa sobre os registos feitos (fotos) na atividade anterior.

NOME DA ATIVIDADE: Analisando o ambiente escolar – parte III.

1. ANALISANDO O ESPAÇO ESCOLAR – PARTE III

MATERIAIS: Fotos impressas em folha A4.

OBJETIVOS: Analisar o ambiente escolar de forma crítica e reflexiva e discutir sobre possíveis mudanças, sejam elas físicas ou comportamentais que poderiam fazer com que a escola seja um lugar melhor para todos.

TEMPO DE DURAÇÃO: 50 minutos.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: No primeiro momento, as crianças foram convidadas a socializarem suas fotos com os demais colegas, à medida que foram mostrando os lugares fotografados, essas fotos foram agrupadas com outras, tiradas pelos outros grupos, mas que mostravam esses mesmos locais, assim conseguimos uma análise geral, com a opinião de todos os grupos, com relação ao espaço escolar.

À medida que iam apresentando suas fotos também eram convidadas a explicarem o porquê de suas escolhas por esses locais.

RESULTADOS: A pesquisadora juntamente com o professor agrupou as fotos dos mesmos lugares, tiradas por grupos diferentes, a fim de analisar aquelas que mais apareceram, diante disso ouviu e indagou as crianças sobre suas escolhas.

Pesquisadora: “Uma das coisas que apareceu todos os grupos, foi o refeitório, todos os grupos colocaram que é positivo e um grupo colocou positivo e negativo, que foi o primeiro grupo. O primeiro grupo quer falar porque é negativo também?”

Paulo: “Nóis pois negativo, porque lá quando nós fica lanchando faz muito barulho”

A aluna Lara interrompe comentando em voz baixa entre as colegas: “Ah, eu acho isso normal”

Pesquisadora: “E por que vocês colocaram positivo também?”

Paulo: “Por que nós pode lancha”

Vanessa: “Se não existisse o refeitório, não ia ter comida”

Luisa: “Porque é o lugar que a gente pode descansar a cabeça depois”

Pesquisadora: “Pode descansar a cabeça depois da aula, né!? Um pouquinho”

Pesquisadora: “O aspecto negativo do refeitório, que foi o barulho, vocês acham que tem como resolver isso?”

Nesse momento duas crianças começam a falar a mesma coisa, então uma deixa pra outra responder.

Vanessa: “Se as pessoas falassem mais baixo ainda ia”

Lara: “Se as pessoas fossem lancha em silêncio e quando acabassem o lanche deitassem a cabeça ficassem quieto até bater o sinal quem sabe melhoraria um pouco as coisas?”

Pesquisadora: “E é só eles que fazem barulho, ou a gente também?”

Alunos: “A gente”

Paulo: “Todo mundo”

Pesquisadora: “É, quando a gente pensa no coletivo, a gente tem que pensar no que que a gente tem que fazer, né!? Não é só pensar, ah, os outros deviam fazer, né!?”

Pesquisadora: “O próximo aqui que apareceu bastante em todos os grupos, foi a biblioteca”

Lara: “Como positiva, né?”

Pesquisadora: “Eu queria saber por que vocês gostam tanto da biblioteca, fala Yasmin”

Yasmin: “Porque eu acho assim que na biblioteca é um lugar mais calmo que a gente pode aprender muito mais, que a gente pode ler”

Luisa: “Eu gosto de lá, porque como lá é um lugar de silêncio, lá é um lugar mais calmo, a gente pode aprender ler, a gente pode aprender...”

Matheus: “Fazer mais silêncio”

Luisa: “Isso, fazer silêncio também”

Depois de um certo tempo conversando sobre biblioteca e as dinâmicas nas aulas especializadas que aconteciam lá, o professor interrompeu com um questionamento: “Gente, agora uma coisa me chamou a atenção Vocês falaram pra mim sobre silêncio, que a biblioteca é um lugar gostoso por ter silêncio, vocês acham que a gente com silêncio aprende melhor?” Todos os alunos são unânimes na resposta que sim.

O professor não fala mais sobre o assunto, prometendo retornar nessa discussão um outro momento.

Dois grupos colocaram a quadra como um lugar positivo e suas justificativas para essa escolha foram:

Paulo: “Porque a quadra é lugar de brincar e brincar é gostosinho”

Pesquisadora: “E por que que a quadra é um lugar gostoso pra brincar?”

Paulo e Vanessa concluem que o espaço é o que faz da quadra um lugar legal.

A pesquisadora instiga e provoca um pouco mais e eles chegam à conclusão de que a quadra também é um lugar legal, porque o chão é “lisinho” e quando caem não machucam tanto como em outros lugares.

Quando indagados porque colocaram o parquinho com um lugar positivo e negativo, alegaram que é negativo porque alguns brinquedos estavam acumulando água e corria o risco de ser um criadouro de mosquitos transmissores da dengue e também que o tamanho dos brinquedos não eram ideias para que eles pudessem brincar, pois eram muito pequenos. Como pontos positivos destacaram a presença de duas pequenas árvores que “dão um ventinho super gostoso”.

Pesquisadora: “Outro lugar que vocês colocaram como positivo e também como negativo, foi o pátio lá embaixo. Então antes da gente ver por que que é positivo eu queria saber por que que é negativo?”

Luisa: “Porque lá pega sol”

Pesquisadora: “Lá pega mais sol, né!? e às vezes até no momento cívico, vocês ficam até sem lugar, né!?”

Lara: “Porque lá, igual a Luisa falou, tem muito sol e aí, já ia dar uma solução pra isso...”

Pesquisadora: “Pode falar”

Lara: “A gente poderia tirar aquele chão, colocar tipo mais grama lá, terra e lá plantar umas árvores e quando for fazer momento cívico, ó deixa aquela parte da frente com o piso e depois daquela parte da frente tanto o suficiente pra colocar, a gente pode colocar grama, colocar árvores pra gente ficar debaixo delas.”

Pesquisadora: “Bem interessante!” E porque que é positivo?

Lara: Porque lá a gente pode brincar, quando não está chovendo.”

Pesquisadora: “E quando não está muito sol, né!?”

Lara: E porque também lá, a gente pode tipo colocar mais brinquedos lá pra crianças maiores, tipo lá só tem aqueles brinquedinhos menores, podia colocar aqueles brinquedos mais de gincana, colocar aqueles de escalar corda”

Vanessa: “Tipo a tirolesa?”

Lara: “É, tipo a tirolesa, por exemplo”

Outro lugar que entrou como positivo e negativo foram os banheiros. Os alunos defenderam as escolhas alegando que o local é positivo, porque é o lugar onde podem fazer suas necessidades e negativo por causa dos vários atos de vandalismo relatados pelas crianças.

Através dessa atividade as crianças tiveram a chance de olhar de maneira reflexiva para o espaço escolar, encontrando nele suas potencialidades e fragilidades, além de serem provocados sobre como poderiam contribuir para a melhoria desse espaço, através de ações que pudessem melhorar os pontos negativos.

AValiação DO ENCONTRO: A atividade transcorreu de forma rápida e organizada, os alunos entenderam facilmente a dinâmica e atenderam aos objetivos propostos. Por ter sido realizada em um local aberto, no parquinho da escola, o vento atrapalhou um pouco, pois em vários momentos tocou as fotos para longe, atrapalhando o

andamento da atividade e dispersando a atenção das crianças. Por esse motivo, tivemos que improvisar colocando pesos (pedras) sobre algumas fotos e segurando outras nas mãos. Mas são imprevistos que podem acontecer quando se está em uma atividade ao lar livre, nada que atrapalhasse consideravelmente o resultado da atividade proposta.



ENCONTRO 24 - ENCERRAMENTO – 08/12/23

ATIVIDADES PROPOSTAS: Reflexão final e Nuvem de Palavras.

NOME DA ATIVIDADE: Jogo de palavras.

1. NUVEM DE PALAVRAS

MATERIAIS: Papel, lápis e borracha.

OBJETIVOS: Verificar a consolidação das aprendizagens através de comparação entre atividades realizadas.

TEMPO DE DURAÇÃO: 50 minutos.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: O professor iniciou a aula comunicando aos alunos o seu afastamento por ocasião da cirurgia e aproveitando o ensejo, a pesquisadora agradeceu às crianças pela participação e contribuições para a pesquisa, salientando que durante o processo de realização da pesquisa, através do olhar das crianças, ela pode entender muitas coisas sobre o bairro, a cidade, a escola e sobre elas mesmas. Nesse clima de encerramento, a pesquisadora lançou duas perguntas:

Vocês lembram das atividades que fizemos?

A resposta foi unânime: “Lembro!”

Então ela resolveu perguntar individualmente para algumas crianças, “então me dá um exemplo aí:”

Yasmin: “Tipo a dinâmica do aquário”

Bruno: “Tipo o primeiro passeio que a gente fez”

Lara: “Aquela que a gente tinha que desenhar um local que a gente gosta
Nesse momento Luisa interrompe dizendo: Ah, essa que ia falar...”

Paulo: “Aqueles cartazes lá pequenininhos que nos “fez”.

A pesquisadora completa: “Os padrões, né!?”

E o aluno complementa: “Em dupla que era eu, Luisa... não sei mais não”

Matheus: “O jornal”

Vanessa: “O nosso segundo passeio que a gente fez”

Pesquisadora: “E eu queria saber do que vocês mais gostaram?”

Bruno: Sobre as dimensões da sustentabilidade

Paulo: “Aquele dia lá, que você passou perto da floresta lá (área verde) que tinha um rio embaixo, perto da minha casa.”

Mariana: “Eu gostei daquelas folhas dos padrões”

Pesquisadora: “Das folhas dos padrões, que a gente no grupo?”

Mariana: Concorda balançando a cabeça.

Luisa: “Eu gostei da dinâmica do aquário”

Matheus: “Do jornal”

Davi: “Dinâmica do aquário”

Pesquisadora: “Teve alguma coisa que vocês não gostaram?”

Luisa: “Eu não gostei dos padrões”

Pesquisadora: “Não gostou dos padrões, por quê?”

Luisa: “É difícil fazer aquele negócio”

Pesquisadora: “É difícil, né!? Mas eu acho que vocês foram muito bem”

Luisa: “É porque eu tive que parar e pensar um montão”

Pesquisadora: “Mas, é bom uai! A gente tá aqui na escola pra quê?”

Um aluno responde ao fundo: “pra aprender”

Luisa: “Pra aprender?”

Pesquisadora: “Pra pensar! Algumas coisas são mais difíceis, mas aí a gente vai treinando”

Nesse momento resolveram falar sobre as conteúdos e disciplinas que consideram difíceis na escola.

A pesquisadora retoma a discussão: “Qual a relação que vocês perceberam entre a escola e o bairro?”

Lara: “Eu acho, se eu entendi desse jeito, eu acho que é porque o bairro tem essa relação com a escola porque muitas pessoas do bairro podem vir pra escola”.

Luisa: “Como a Lara disse que o bairro pode ir pra escola, a escola pode ir pro bairro, que a escola fica mais perto do bairro”

Pesquisadora: “Exatamente, a escola pode ir pra bairro, a gente foi muitas vezes pro bairro”. E vocês gostariam assim, se fosse possível de sempre ter esse tipo de projeto?”

Antes da pesquisadora concluir a pergunta, as crianças responderam em coro: “Sim!”

A pesquisadora continua sua fala... Que fale sobre a cidade, sobre o bairro, vocês acham que faz sentido?

As crianças respondem juntas novamente: “Sim!”

Pesquisadora: “Então eu queria perguntar uma última coisa: quem lembra a primeira dinâmica que eu fiz com vocês no primeiro dia de aula?”

Yasmin: “É a dinâmica do aquário”

Paulo: “Foi aquele passeio da dengue”

Bruno: “Aquele primeiro passeio lá?”

Yasmin: “Foi assinar o papel” (se referindo às autorizações)

Luisa: “Como a gente consegue conviver numa cidade”

Vanessa: “Os padrões?”

A cada resposta a pesquisadora respondia com uma negativa.

Pesquisadora: “Sabe o que que a gente fez no primeiro dia, além de assinar o papel? A gente fez um jogo de palavras.”

Nesse momento todos exclamaram juntos: “Ah...”

Pesquisadora: “Vocês lembram que eu falei assim... qual é a primeira coisa que você lembra quando eu falo a palavra árvore?”

Nesse momento ela realizou algumas atividades orais, a fim de relembrar a dinâmica da atividade, depois entregou um pedaço de papel para cada um deles, para que anotassem suas respostas.

Então fez a seguinte pergunta: “Qual é a primeira palavra que vem à sua cabeça eu falo a palavra cidade?”

RESULTADOS: Assim como na atividade inicial, realizada primeiro encontro, no dia 17 de março, as respostas continuaram diversas, porém a palavra casas apareceu 3 vezes, a palavra pessoas apareceu 2 vezes e as palavras, moradores, moradia, suja,

praça, prédio, passear, comércio, ruas, gramado, colorida e redondo apareceram 1 vez cada. Dessa vez não apareceram as palavras carros, ônibus, natureza e portão. Assim através das repostas obtidas, pudemos concluir que durante esse período e através das discussões realizadas ao longo da pesquisa, as crianças puderam ampliar seu repertório e desenvolver um olhar reflexivo sobre a cidade.

Pesquisadora: “Então a gente tem essa nuvem de palavras... Sabia que tá muito diferente do que a gente fez no primeiro dia? Sabe uma coisa que apareceu muito no primeiro dia e não apareceu hoje? E eu fico até feliz porque mostra que vocês estão olhando, pensando na cidade de outra forma... carro!”

Bruno: “Nossa, eu nem pensei em carro”.

Pesquisadora: “Isso é muito bom sabe por quê? O que tem que tomar conta da cidade, dominar a cidade não são os carros, são o que? As pessoas”.

Mariana: “Moradores”.

Pesquisadora: “Então, eu fiquei feliz com esse resultado, viu!?”

AVALIAÇÃO DO ENCONTRO: Foi um encontro no qual, através de uma roda de conversa, tivemos a chance de refletir e revisitar algumas atividades realizadas, rever alguns conceitos estudados e concluir o projeto através de uma atividade final que comparada à atividade inicial serviu de subsídio para analisar o grau de compreensão e assimilação do conteúdo abordado durante a realização da pesquisa. Para o professor, o projeto que proporcionou aos alunos a oportunidade de refletir sobre a cidade, a partir de atividades lúdicas e do contato concreto com os lugares e as relações que as pessoas estabelecem com os mesmos, além de relacionar e potencializar os conteúdos aprendidos em sala.



ENCONTRO 25 – CONFRATERNIZAÇÃO – 11/12/2023/23

Devido a uma cirurgia que seria realizada no dia 11 de dezembro, o professor teve que se afastar da turma duas semanas antes do término do ano letivo, por isso no dia 11 de dezembro foi proposta uma confraternização para que pudesse ter a chance de se despedir dos alunos.

A pedido das crianças, o local escolhido para realizar essa confraternização com lanches e brincadeiras, foi a pracinha, que fica localizada perto da escola e fora “descoberta” graças ao trabalho desenvolvido durante o ano.

Considero que em momentos como esse, é possível ver os reflexos do trabalho desenvolvido durante o ano, pois graças a esse trabalho, as crianças passaram a ocupar um lugar que até então era desconhecido da maioria deles, inclusive das próprias crianças que moram próximas à escola.

