



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
DEPARTAMENTO DE ARQUITETURA E URBANISMO
ESCOLA DE MINAS



Bellyzane Caldeira

**EDUCAÇÃO PARA O ESPAÇO E AUTONOMIA DAS CRIANÇAS - PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS URBANÍSTICAS PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA**

Ouro Preto

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
DEPARTAMENTO DE ARQUITETURA E URBANISMO
ESCOLA DE MINAS

Bellyzane Caldeira

**EDUCAÇÃO PARA O ESPAÇO E AUTONOMIA DAS CRIANÇAS - PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS URBANÍSTICAS PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA**

Trabalho Final de Graduação apresentado ao curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito para obtenção de título de Bacharel em Arquitetura e Urbanismo.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Paula Silva de Assis

Ouro Preto

2022



FOLHA DE APROVAÇÃO

Bellyzane Bárbara Pinto Caldeira

Educação para o Espaço e Autonomia das Crianças - Práticas Pedagógicas Urbanísticas para além dos Muros da Escola

Monografia apresentada ao Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Arquiteto Urbanista

Aprovada em 07 de novembro de 2022

Membros da banca

Doutora Ana Paula Silva de Assis - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto
Doutor Alexandre Mesquita Silva Bomfim - Universidade Federal de Ouro Preto
Doutora - Marina Vale Viegas - Universidade Federal de Minas Gerais

Ana Paula Silva de Assis, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 10/11/2022



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Silva de Assis, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 10/11/2022, às 13:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0425410** e o código CRC **324645C9**.

RESUMO

O presente trabalho estabelece diálogos interdisciplinares - sobre perspectivas que buscam desenvolver uma verdadeira construção coletiva das cidades dentro dos distintos contextos sociais - a partir de teóricos pedagogos, psicólogos, sociólogos, historiadores e antropólogos. No sentido dessa construção coletiva, é essencial abranger todos os cidadãos, incluindo as crianças e garantindo sua presença ativa no espaço público - para além de suas casas e nos extramuros escolares, como exercício democrático de cidadania. Isso porque, ainda que se entenda a cidade como um espaço de direito, existe uma relação de subalternidade e negação da infância, que resulta na desvalorização e na invisibilidade das crianças nas manifestações de direitos, bem como nas pautas das políticas públicas das cidades. Problematiza-se, sob esta visão, uma cidade que é pensada a partir de uma ótica masculina, branca, adulta e que carrega consigo o carro como prioridade no desenho urbano.

Como objetivo de desconstruir o imaginário social a respeito de uma única concepção universal da infância, toma-se como embasamentos teóricos Clarice Cohn, Philippe Ariès, Francesco Tonucci, Ivan Illich, Paulo Freire e Maria da Glória Gohn. Tais teóricos analisam desde a história das infâncias e seus tipos de invisibilidade dentro dos espaços físicos e sociais, até os fundamentos de uma pedagogia para o espaço e sua vinculação com contextos sócio-espaciais envolvendo a educação e a instituição escolar, perpassando por teorias sobre psicologia ambiental em ambientes urbanos, lutas pelos direitos infantis, etc.

Dessa forma, parte-se da premissa de ressaltar a importância do protagonismo infantil na sociedade a partir da ótica de múltiplas infâncias e contextos sociais. Toma-se por base pedagogias sócio-espaciais que fomentem práticas democráticas de emancipação, fundamentais para a construção de meios (urbanos) em que a autonomia e a cidadania estejam presentes na vida cotidiana das crianças.

Palavras chave: infância, pedagogia, espaço público, invisibilidade, autonomia.

ABSTRACT

This paper establishes interdisciplinary dialogues - on perspectives that seek to develop a true collective construction of cities within different social contexts - from pedagogical theorists, psychologists, sociologists, historians and anthropologists. Towards this collective construction, it is essential to encompass all citizens, including children and ensuring their active presence in the public space - in addition to their homes and outside school walls, as a democratic exercise of citizenship. Considering that, although the city is understood as a space of law, there is a relationship of subalternity and denial of childhood, which results in the devaluation and invisibility of children in the manifestations of their rights, as well as in the public policy guidelines of cities. Under this vision, a city is problematized that is thought from a masculine, white, adult optics and that carries the car as a priority in urban design.

Clarice Cohn, Philippe Ariès, Francesco Tonucci, Ivan Illich, Paulo Freire and Maria da Glória Gohn are theoretical bases to deconstruct the social imaginary about a single universal conception of childhood. Such theorists analyze from the history of childhood and its types of invisibility within physical and social spaces, to the foundations of a pedagogy for space and its link with socio-spatial contexts involving education and the school institution, theories about environmental psychology in urban environments, struggles for children's rights, and other subjects.

Therefore, it starts from the premise of emphasizing the significance of child protagonism in society from the perspective of multiple childhood and social contexts. It is based on socio-spatial pedagogies that foster democratic emancipation practices, fundamental for the construction of (urban) means in which autonomy and citizenship are present in the daily life of the children.

Keywords: childhood, pedagogy, public space, invisibility, autonomy.

RESUMEN

El presente trabajo establece diálogos interdisciplinarios - sobre perspectivas que buscan desarrollar una verdadera construcción colectiva de las ciudades dentro de los distintos contextos sociales - a partir de teóricos pedagogos, psicólogos, sociólogos, historiadores y antropólogos. En el sentido de esa construcción colectiva, es esencial abarcar a todos los ciudadanos, incluyendo a los niños y garantizando su presencia activa en el espacio público - además de sus casas y en los extramuros escolares, como ejercicio democrático de ciudadanía. Eso es porque, aunque se entienda la ciudad como un espacio de derecho, existe una relación de subalternidad y negación de la infancia, que resulta en la devaluación y en la invisibilidad de los niños en las manifestaciones de derechos, así como en las pautas de las políticas públicas de las ciudades. Se problematiza, bajo esta visión, una ciudad que es pensada a partir de una óptica masculina, blanca, adulta y que lleva consigo el coche como prioridad en el diseño urbano.

Como objetivo de desmontar el imaginario social acerca de una única concepción universal de la infancia, se toma como fundamentos teóricos a Clarice Cohn, Philippe Ariès, Francesco Tonucci, Ivan Illich, Paulo Freire y Maria da Glória Gohn. Esos teóricos analizan desde la historia de las infancias y sus tipos de invisibilidad dentro de los espacios físicos y sociales, hasta los fundamentos de una pedagogía para el espacio y su vinculación con contextos socio-espaciales que impliquen la educación y la institución escolar, atravesando por teorías sobre psicología ambiental en ambientes urbanos, luchas por los derechos infantiles, entre otros.

De esta forma, se parte de la premisa de resaltar la importancia del protagonismo infantil en la sociedad a partir de la óptica de múltiples infancias y contextos sociales. Se toma como base pedagógicas socio-espaciales que impulsen prácticas democráticas de emancipación, fundamentales para la construcción de medios (urbanos) en que la autonomía y la ciudadanía estén presentes en la vida cotidiana de los niños.

Palabras clave: infancia, pedagogía, espacio público, invisibilidad, autonomía.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
1.1. Objetivos e Justificativa	9
1.2. Metodologia e organização do trabalho	9
2. A CIDADE E A INFÂNCIA	12
2.1 Influência do espaço na formação das crianças	12
2.2 Infância x Criança	18
2.3. O lugar da criança na cidade	27
2.4 A criança como ator social, produtor de cultura e os seus direitos	34
2.5. Fundamentos de uma pedagogia para o espaço	41
3. CATÁLOGO DE INICIATIVAS - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA CIDADE	47
_Toc118163824	
4. CATÁLOGO DE INICIATIVAS - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO URBANÍSTICA NA ESCOLA	56
5. REFLEXÕES CRÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPACIAL DAS CRIANÇAS	60
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66

1. INTRODUÇÃO

A socialização do conhecimento e o debate sobre a cidade são elementos importantes para formação de consciência, geração de interesse e desenvolvimento de autonomia para uma produção coletiva do espaço dentro dos mais variados contextos sociais. Isso é afirmado porque as pessoas produzem os espaços coletivamente, portanto as cidades deveriam ser construídas coletivamente. Ainda que se entenda que a cidade é um produto coletivo, observa-se uma relação de dominância entre os que detêm de maior conhecimento técnico e os que não detêm. Contudo, o estudo sobre a cidade e suas dinâmicas, não cabe somente aos técnicos, arquitetos e urbanistas, é necessário que todos compreendam a cidade e como os impactos de nossas ações sobre ela alcançam o espaço coletivo.

Ademais, não só a formulação de políticas públicas e o entendimento da vida urbana, como também o próprio uso e relação com determinadas espacialidades, podem ser excludentes. Até mesmo o ambiente que atualmente é visto como o principal espaço de aprendizagem, a escola, pode ser exclusivo ou deixar de abordar o que mais se encontra presente na vida das pessoas, o cotidiano e suas relações no espaço. Além de excludente, se faz reprodutora de um sistema que educa segregando desde a primeira infância, garantindo o manutenção das desigualdades sociais, onde se encontram os ricos, os pobres, os pretos, os brancos, os idosos, os descapacitados, as mulheres e as crianças, sem nenhuma melhoria na ordem social.

A partir de uma perspectiva interdisciplinar e intercultural, que ganha força na contemporaneidade, alguns questionamentos levantados são: por que não pensar o espaço sem limitá-lo a uma área técnica específica e que majoritariamente enxerga o seu desenvolvimento espacial através da lente do homem adulto e trabalhador? Por que não pensar em educação nos extramuros escolares? Por que não pensar em políticas públicas realizadas por agentes sociais que atualmente são excluídos dessa agenda participativa? Por que não olhar para os não privilegiados da sociedade e incluí-los em um espaço que seja de fato para todos? Dessa forma, como Tonucci (2016) afirma “e para estar seguro de que não esquecerei ninguém, escolho o mais novo.”

Portanto, tanto a temática da área envolvida - arquitetura e urbanismo - quanto o tema em estudo propõem não limitar, porque assim limitaria também pessoas, mas expandir, através da interdisciplinaridade a partir do contexto da educação infantil, em

que a autonomia e o raciocínio crítico é favorecido e incentivado por meio do envolvimento com o espaço público. Em que se busca desde a primeira infância, que a formulação das demandas coletivas sejam realizadas pelas próprias pessoas, consolidando o processo de cidadania ativa.

1.1. Objetivos e Justificativa

Este trabalho pretende investigar formas educativas que contribuam com a construção coletiva de um conhecimento sobre a cidade a partir de abordagens que visam pensar o espaço e como se dão as relações das pessoas entre si, com enfoque principal nas crianças, com a cidade e seu entorno. Entender o que qualifica uma cidade e buscar ferramentas e metodologias que colaboram para facilitar o seu entendimento como um espaço produzido pela sociedade em conjunto.

A partir do ponto de vista infantil e principalmente da participação ativa desde a primeira infância, acredita-se que as crianças devam ser incluídas no processo de planejamento dos espaços. Uma vez que eles influenciam diretamente no processo educativo e psicológico dos pequenos, e que essas crianças também são cidadãos e cidadãs detentores de direitos, e deste modo exigem certas adaptações para acessibilidade. “É na atenção dada à primeira infância, a crianças e a jovens onde se lança boa parte da possibilidade de uma cidade inclusora e inclusiva.” (AICE, 2016)

Nesse sentido, é importante que as ações das pessoas sobre o espaço sejam esclarecidas, que as escolhas cotidianas tomadas pelos indivíduos sejam embasadas a partir de reflexões sobre seus próprios contextos, mas que antes de tudo as crianças também possam extrapolar seus atuais contextos e terem em seus cotidianos um uso mais ativo dos espaços urbanos. De modo que então se garanta o desenvolvimento de um raciocínio crítico mais vasto, sólido e consciente, com base em vivências mais plenas dentro de suas comunidades, oportunizando uma maior participação social desde a primeira infância. O que contribui para um maior engajamento em ações que envolvem a cidadania ativa.

1.2. Metodologia e organização do trabalho

Para a realização deste trabalho serão utilizadas metodologias diversas, tais como a pesquisa bibliográfica sobre autores que realizam análises relacionadas à

educação tradicional e a educação não formal, por exemplo, como alternativas para lidar com o processo de aprendizagem e reflexões críticas sobre assuntos não abordados dentro da escola. Além disso, a atual proposta do trabalho busca seguir uma perspectiva interdisciplinar, o que significa que vai passar por campos de percepções teóricas de diversas áreas já existentes sobre o assunto, mas que todas esbarram na infância e no direito das crianças pela suas vivências espaciais no espaço público, mas que não se encerram somente na área de Arquitetura e Urbanismo.

Para tanto, o trabalho se organiza em três partes estruturantes. A primeira parte se refere ao capítulo 2, e traz a revisão bibliográfica e o estudo crítico sobre a infância, sua relação e delimitação com e na cidade, influências da psicologia ambiental no desenvolvimento e autonomia da criança. Assim, há uma discussão a respeito de pedagogias alternativas que envolvem o espaço urbano e relacionam a contextos socioespaciais, confrontando a escola como um elemento reprodutor de um sistema homogeneizador e incompleto no processo de aprendizagem.

Importante frisar que este trabalho não tem a pretensão de se esgotar em análises associadas aos conceitos abordados pela psicologia ambiental, como também pela história da infância, tendo como objetivo o enfoque na autonomia da criança presente na cidade e nas potencialidades a partir de suas vivências em espaços públicos para a construção da cidadania ativa.

A segunda parte, desenvolvida nos capítulos 3 e 4, apresenta como uma das metodologias, estudos de caso de grupos, institutos e coletivos, como iniciativas que propõem reflexões e ações críticas de conscientização para o espaço, suas dinâmicas e as implicações das escolhas individuais no contexto coletivo do espaço da cidade. No sentido de que é possível enxergar de maneira mais clara através de alguns exemplos, os efeitos das novas possibilidades emergentes a partir das interações das pessoas dentro de seus respectivos contextos. Percebe-se então que metodologias pedagógicas são os elementos norteadores que guiam a maior parte, senão todos os projetos e processos desenvolvidos.

A terceira parte, o capítulo 5, desenvolvido na última etapa do trabalho, pretende, a partir de uma investigação e reflexão crítica em relação à cidade,

educação e infância, compreender o cotidiano das crianças em meio ao espaço urbano. De modo que se encontre formas de ativar nas crianças um imaginário que as estimulem a olhar para a cidade com um olhar aberto e acessível a possibilidades criativas que divergem do pensamento desenvolvido dentro do sistema padrão escolar e que possam contribuir para suas próprias formações, mas de maneira autônoma, como atores sociais em um contexto mais democrático de vida.

2. A CIDADE E A INFÂNCIA

2.1 Influência do espaço na formação das crianças

Ao falar de cultura e sociedade, é primordial ter a clareza de que o ser humano, a depender de seu local de nascimento e de como são os seus contextos de vida, costumes e lugares que o rodeiam - sejam eles entornos sociais ou físicos - se desenvolvem de maneiras diferentes, de acordo com suas particularidades. Clarice Cohn define a cultura “como aquilo que é transmitido entre as gerações e aprendido pelos membros da sociedade” (COHN, 2005, p.8), ou seja, é tido como algo peculiar e específico e que conseqüentemente se opõe ao que é universal e, portanto, natural do comportamento humano, abordando então o que é adquirido frente ao que é inato do ser.

Assim como a cultura, também em oposição ao que é inerente ao indivíduo, entende-se que ao tratar das espacialidades ao nosso redor, essas interferem na existência do ser humano e, como resultado, reflete no que somos. De forma que os lugares não são meramente ‘cenários’ externos que compõem a vida e o cotidiano das pessoas, e que entender como reagimos ao externo - e como isso afeta o interno também - depende inclusive de considerar os lugares onde vivemos.

A Psicologia Ambiental é a ciência que se empenha “em investigar e compreender os processos psicossociais decorrentes das inter-relações entre as pessoas e os seus entornos sociais e físicos” (HIGUCHI, KUHNEN & PATO, 2019, p.9), também reconhecida como Estudos das Relações Pessoa-Ambiente, ou seja, refletem sobre a investigação tanto dos acontecimentos sociais quanto da atribuição do espaço físico compondo os mais diversos contextos. De forma que o comportamento do ser humano em suas vivências diárias é afetado a partir do ambiente em que ele se encontra inserido e vice-versa.

A título de exemplo, contribuir gradativamente para menores índices de estresse em ambientes como hospitais e clínicas médicas, em escolas, em ambientes de trabalho ou no próprio meio urbano, favorece a saúde não só do indivíduo em si, mas da comunidade como um todo. Isso porque é constatado que reações ao estresse impactam tanto psicológica quanto fisiologicamente. Segundo Roger Ulrich, professor de arquitetura paisagística e planejamento urbano nos Estados Unidos, o corpo humano, ao consumir seus recursos para lidar com situações estressoras:

[...] quando persistente, acarreta fadiga (ULRICH et al., 1991) e pode trazer prejuízos importantes à saúde, temporários ou mesmo crônicos. Entre esses danos estão o declínio de performance ou desempenho cognitivo, suscetibilidade a desenvolver pressão sanguínea alta permanente como decorrência de estresse crônico, prejuízo do funcionamento do sistema imunológico em função de elevados níveis de hormônios do estresse e excitação do Sistema Nervoso Central (PARSONS, 1991; ULRICH et al., 1991).

De forma que, para combater o estresse, o ambiente físico adota duas funções: a de permitir ou a de promover a restauração do estresse, formando o que chamamos de ambientes restauradores. Quando esses ambientes atuam de maneira passiva e interrompem - ou simplesmente deixam de existir - o estímulo do estresse, ou seja, neutralizam o ambiente físico que pode ser estressor por si só - como um ambiente com ruído e posteriormente com o ruído cessado, por exemplo - tornam-se a primeira oportunidade de restauração. Já quando esses ambientes restauradores atuam de maneira ativa, acabam promovendo “alterações psicofisiológicas positivas e, conseqüentemente, a recuperação dos recursos pessoais mobilizados durante a reação de estresse.” (HARTIG, 2011).

Segundo Ulrich, os ambientes naturais são os ambientes restauradores elementares e tornam-se essenciais para uma reação favorável e rápida de recuperação do estresse, de forma que “favorecem o bem estar e a sobrevivência da espécie, são os principais contextos ambientais que propiciam, entre outros, proteção, oportunidade de controle, fácil movimentação e acesso a alimentos e água.” (HIGUCHI, KUHNEN & PATO, 2019, p.121) “Os benefícios psicossociais advindos da aproximação com a natureza e do efeito restaurativo que os ambientes naturais proporcionam ao ser humano têm sido evidenciados em diferentes pesquisas” (GRESSLER, 2014; KAPLAN; KAPLAN, 1989; LOUV, 2016; ULRICH, 1991).

O que nos leva a constatar, portanto, que o contato com a natureza é indispensável, além de incentivar uma relação de respeito e cuidado ecológico ao integrar o indivíduo nesse ambiente preservado. O contato com os ambientes naturais acontece de inúmeras maneiras e, seja entre pessoas que convivem rotineiramente próximas à natureza ou àquelas que vivem em grandes cidades e a buscam nos finais de semana, os resultados gerados são positivos. Ou ainda que de forma sutil, como por exemplo, em escritórios e ambientes corporativos, garantir um espaço que proporcione bem estar e qualidade de vida, contribui pela melhora tanto da

produtividade quanto do estado mental do funcionário. E isso quando realizado através da presença da natureza nesses espaços, é constatado como algo benéfico, pois tem “caráter restaurativo das emoções e cognições diante do estresse laboral.” (HIGUCHI, KUHNEN & PATO, 2019, p.14)

Uma descrição completa das análises em cada ambiente - escolas e pátios escolares, hospitais e clínicas pediátricas, ambientes de trabalho, meio urbano, dentre outros - pode ser consultada em Higuchi et al. (2019).

Para Moser (1998), doutor e também especialista em Psicologia Ambiental

Cada pessoa percebe, avalia e tem atitudes individuais em relação ao seu ambiente físico e social. Por outro lado, inter-relação também quer dizer que estudamos os efeitos desse ambiente físico particular sobre as condutas humanas [...]. Essa inter-relação é dinâmica, tanto nos ambientes naturais quanto nos construídos. Ela é dinâmica porque os indivíduos agem sobre o ambiente (por exemplo, construindo-o), mas esse ambiente, por seu turno, modifica e influencia as condutas humanas (MOSER, 1998, p.191).

Nesse sentido, é possível afirmar que em um contexto urbano, são várias as espacialidades que permeiam a vida das pessoas. Desde a moradia, até mesmo outros espaços que envolvem o cotidiano, como o trabalho, a escola, os parques, os postos de saúde, os hospitais, os comércios, etc. Além das mais diversas formas de se chegar a esses lugares, através da mobilidade urbana e todos os caminhos que interligam os espaços entre si.

No entanto, sabe-se que tais espacialidades no meio urbano comportam mais da metade da população mundial, podem ser assumidamente acolhedoras ou não, mas que de toda forma garante os mais variados contextos compartilhados entre as pessoas. O que garante a percepção desses contextos e geram as reações comportamentais, dentro da Psicologia Ambiental, é chamado de Percepção da Realidade Ambiental. Segundo Okamoto (1995, p.10) “as percepções decorrentes das sensações vão além das simples reações aos estímulos externos, pois são acrescidas de outros estímulos internos, que intervêm e conduzem o comportamento”. Ou seja, antes que o processo de percepção da realidade resulte em uma ação, uma série de filtros (fisiológicos, sensoriais e culturais) e condicionantes (ideias, conceitos, símbolos, entre outros) limitam a percepção da realidade (OKAMOTO, 1995).

De forma que a percepção espacial envolve tanto o sentimento de apropriação espacial vinculado ao lugar, que está diretamente relacionado com o processo de identidade de lugar, primeiramente, porque o sujeito se projeta no espaço e o transforma criando um lugar com o qual se reconhece e tem significações importantes, como laços afetivos, simbólicos, cognitivos e interativos. (CAVALCANTE; ELIAS, 2011, p.11.) E conseqüentemente leva a sua preservação, através do processo de identificação do sujeito tornando o lugar significativo. “É importante ressaltar o movimento no sentido de conservar a significação adotada, pois esta confere identidade e torna-se referência social e espacial. Nesse aspecto, a noção de apropriação se aproxima daquelas de apego ao lugar e identidade de lugar.” (CAVALCANTE; ELIAS, 2011, p.67).

Um exemplo em que é possível observar como a apropriação de um espaço levou a sua preservação é através de uma experiência prática apresentada pela Lúcia Helena Alvarez, professora de Educação na Universidade Federal de Minas Gerais, em um seminário de um curso chamado A Criança e a Cidade, de início em agosto de 2022. A professora chama atenção aos impactos ocorridos nos espaços públicos através do Programa Escola Integrada em Belo Horizonte, devido aos caminhos escolares percorridos pelas crianças.

Um deles no Morro do Papagaio, Alvarez (NEPEI UFMG, 2022) conta que em conversa direta com a dona de um bar na região, escuta o relato de que anteriormente o número de pessoas alcoolizadas era altíssimo, a qualquer hora do dia. E que após o programa, devido a presença das crianças nas ruas e nos arredores, a sua postura foi modificar aquela realidade inicial, cessando-a. De modo que a preservação pelo lugar toma forma em cuidado às crianças, pela alteração de um hábito que fazia parte da rotina do lugar, além de o entorno físico também ser modificado - como por exemplo, um beco existente ao lado do local onde o lixo era despejado, deixa de ser e se torna um lugar limpo e sem risco à saúde dos pequenos.

A outra experiência no Bairro Alto Vera Cruz, em que uma praça anteriormente estava tomada pelo tráfico, a partir do deslocamento das crianças pelo espaço, iniciou-se uma disputa entre os dois grupos que ali frequentavam. Mas com o apoio da comunidade, as crianças permaneceram com o lugar e houve uma enorme transformação na espacialidade em questão.

Observa-se, portanto, que a apropriação constitui em um dos processos fundamentais para a formação de lugares e que a sua preservação é alcançada juntamente com o desenvolvimento de uma consciência cidadã.

Uma importante demanda básica do ser humano e que está vinculado a sua apropriação e pertencimento a um local, compondo a sua territorialidade é o processo de habitar. Nesse sentido, dentre os mais diversos cenários citados em que as pessoas podem se vincular e construir relações, encontra-se a habitação, a qual compõe os ambientes residenciais, como uma das primeiras espacialidades a fazer parte do desenvolvimento humano. “A habitação é uma experiência humana universal”. (SMITH, 1994) “Ao responder quem somos, comumente indicamos um local de origem, uma referência que afirme o pertencimento a um lugar” (HAUGE, 2007), o que revela que está intrínseco dentro das próprias definições de quem são as pessoas, abordarem a ‘sua origem’ em algumas situações, e que o ambiente físico apesar de muitas vezes negligenciado, está sempre presente na subjetividade humana.

Nesse contexto, a casa é considerada o território primário que atravessa a infância, a juventude, a vida adulta e a velhice e garante a manutenção de necessidades básicas como privacidade e segurança, apropriação e pertencimento, identidade e afeto. De modo que, uma experiência saudável construída dentro do próprio lar em que as demandas individuais tendem a ser supridas, contribui, mesmo que silenciosamente, para desenvolver bem estar e conforto em meio urbano. No entanto, “constitui-se como elemento de diferenciação de acordo com as condições dos moradores e do local de moradia” (HIGUCHI, KUHNEN & PATO, 2019).

Ademais, são nestes espaços que ocorre a socialização primária das crianças e que a construção individual se desenvolve. Somente depois da casa que outros lugares que compõem a vizinhança e o bairro - como a escola, a praça, a padaria, o supermercado - e, posteriormente, a escala da cidade tomam forma.

“A vizinhança, não somente constituída a partir das relações sociais diárias, forma uma rede de apoio que viabiliza conexões e fortalecimento do pertencimento comunitário. Ademais, o bairro, além de uma delimitação física e geográfica, abrange os serviços necessários para a satisfação de seus moradores.” (BRONFENBRENNER, 1999; FISCHER, 1994).

Dessa maneira, os espaços públicos aos arredores das residências costumam ser os primeiros lugares fora da vivência doméstica que um indivíduo começa a ter contato com fatores externos. Ao se transitar nessa espacialidade da urbanidade, os contextos educacionais nos definem desde os primeiros meses de vida. Contextos esses que se estendem a diferentes momentos de vida de uma pessoa, assegurando aspectos de aprendizado específico e socialização, além de serem diversos e não se restringir a apenas um tipo de contexto educacional. No entanto, dentro do quadro infantil, as crianças acabam perdendo espaço e ficando restritas somente ao lar doméstico ou dentro das escolas, gerando uma invisibilidade infantil no espaço público. (HIGUCHI, KUHLEN & PATO, 2019) Mas assim como qualquer indivíduo, as crianças

“tanto recebem estímulos da cidade, quanto deixam nela suas marcas, podendo interferir nos espaços de (con)vivência de forma participativa. Nesse sentido, esse aprendizado precisa ser incentivado continuamente desde os primeiros anos da infância, e a escola é parte fundamental desta mobilização.” (ATIELLO & PEREIRA, 2021, p.2)

Porém, para muitos, tanto o espaço doméstico quanto o escolar, devem ter um caráter disciplinador e limitador para as crianças. O que leva à construção de uma mentalidade completamente oposta à realidade pautada no conceito de identificação, apropriação e preservação espacial, que se findam junto à construção da autonomia e cidadania no meio urbano.

Nessa circunstância, de maneira similar a forma em que acontece o processo de identificação, apropriação e preservação de uma casa, para atingir um nível de reconhecimento social, como desenvolver a identidade de lugar em meio urbano desde a primeira infância? Como trabalhar em escala macro, garantindo segurança e liberdade para que as crianças também possam ocupar as ruas de uma cidade?

Isso porque as cidades, através da relação cotidiana entre as pessoas, os lugares e as ações, também despertam sentimentos que estimulam processos de pertencimento e identificação com o território vivenciado. "Possuir 'o seu lugar' é uma necessidade inerente ao ser humano, quer esteja ligada à noção de abrigo e proteção, ou relacionada à sua posição dentro da sociedade. Possuir a imagem do 'seu espaço habitado' serve para afirmar a identidade." (SAVI, 2008, p.85). A identidade de lugar é construída a partir dos espaços de pertencimento e vivência, mas envolve tempo

de exposição ao lugar e possibilidade de transformá-lo em busca de satisfação. Além disso, o cenário físico ideal para o sujeito muda conforme seu ciclo de vida e interesses. É válido ressaltar, também, a importância das lembranças na constituição do processo identitário. (CAVALCANTE; MOURÃO, 2011) De modo que é de extrema importância a presença da criança no espaço público e como isso torna-se essencial para o seu desenvolvimento como um cidadão autônomo.

Da mesma forma que há a necessidade de uma contextualização quando se trata de analisar a vida das pessoas a partir do estudo 'socioespacial', o mesmo acontece com a **infância**. Nesse sentido, o tópico a seguir apresenta uma abordagem mais aprofundada sobre o assunto.

2.2 Infância x Criança

Quando a ideia moderna da infância se consolida a partir do século XVII e XVIII, a criança deixa de ser vista como um grupo humano imperfeito, incompleto ou até mesmo a miniatura do adulto e passa a ser vista a partir do olhar de uma fase específica e própria do desenvolvimento humano. De modo que não se pode deixar que a definição da infância se restrinja a somente uma única representação. Não existe um só parecer de infância e a sua noção é construída adjacente à cultura de cada lugar, ou seja, o seu pertencimento sociocultural garante a diversidade de formas e modos do desenvolvimento infantil.

“a cultura molda a infância, por contraponto à ideia de uma natureza universal da infância, suposta a partir de estudos centrados no Ocidente (Rogoff, 2003) -, com a norma da infância ocidental e a evolução das concepções da infância não equivalem ao que ocorre noutras partes do mundo ou nas culturas não ocidentais (Mead, 1970).

Ademais, ao observar em um contexto menos macro, como dentro de uma mesma cultura, a concepção da infância pode variar de acordo com a religião, a classe social, o pertencimento étnico ou nacional, o nível de instrução populacional, dentre diversos outros fatores. Por isso, deve-se sempre ter em conta fatores de “heterogeneidade que as geram, ainda que nem todas se equivalham, havendo sempre, num contexto espaço-temporal dado, uma (ou, por vezes, mais do que uma) que se torna dominante” (SARMENTO, 2007, p. 29) no estudo das concepções de infância.

Dentro de seu livro *Antropologia da Criança* (2005), Clarice Cohn relata a respeito de estudos da antropóloga norte americana, Margaret Mead (1928), que diz que “a adolescência não é universalizável, e deve ser definida em contexto” (Mead, apud Cohn, 2005, p. 8). Ou seja, são diversos os autores que abordam como a infância que estamos acostumados a visualizar no lado ‘ocidental’ do mundo não é a mesma infância vivida em outras regiões. Em entrevista, Clarice Cohn discorre a respeito das principais questões que se deve atentar na diferenciação do que significa ser criança e a delimitação da existência da infância.

De maneira que ser criança tem diferentes variações e significados a depender tanto dos seus tempos históricos e respectivas contextualizações. Em outras culturas, sociedades e lugares do mundo, mas também no momento contemporâneo há outros modos de ser criança e de aprender. E essa noção de infância ‘ocidental’ - não indígena, não oriental - se desenvolve paralelamente à educação escolar. Para Cohn (2016), “a educação infantil hoje está voltada para uma noção de infância historicamente localizada.”

Já com relação a delimitação da infância, há outros lugares que carregam uma significação bastante diversa. Philippe Ariès (1981) - historiador francês, referência no estudo da história social da família e da infância -, por exemplo, mostra como na França o significado da infância variou muito ao longo do tempo. Segundo ele, que desenvolve o seu trabalho a partir da ideia da infância como construção social da modernidade, traz o termo de 'sentimento de infância' para compreender a distinção que há no contraste entre a vida infantil e a vida adulta. “É com o sentimento de infância que a vida adulta e infantil se distingue e se delimita” (Cohn, 2016) de forma que só se pode falar de infância quando houver esses dois tempos.

“[...] a duração da infância era reduzida ao seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje.” (ARIÈS, 1981, p.10)

Dessa forma, se observa que não era a família quem assegurava e controlava a socialização da criança, muito menos a transmissão de valores e conhecimentos.

O aprendizado em geral era garantido em outro tipo de processo de socialização, devido à convivência direta da criança ou adolescente com os adultos, ajudando-os a fazer na prática e vivenciando em conjunto. Nessa época, para Ariès (1981), a criança e a família se mesclavam em uma vida social muito mais densa – em um meio composto por vizinhos, amigos, amos e criados, velhos, crianças, homens e mulheres – e livre, e que esse câmbio nas relações de socialização esfriou posteriormente com a delimitação da infância e a presença da escolarização.

Segundo o autor, em uma observação histórica, no tempo medieval a criança era representada como um adulto em escala reduzida, o que nos leva a refletir, por exemplo, que a criança se diferenciava do homem apenas no tamanho e na força enquanto as outras características permaneciam iguais. O que mostra que a imagem infantil era ausente, tal como a consciência da ideia de infância durante muito tempo na história.

Além disso, Ariès (1981) retrata que o sentimento de família, do vínculo afetivo entre a mãe e a criança, por exemplo, foi uma relação que se desenvolveu em decorrência da mudança da organização espacial durante o final do século XVII e início do século XVIII. Isso pode ser afirmado porque nesse contexto, os palácios deixaram de ser locais muito abertos ao público, bem como era na época da socialização intensa e passaram a ser espaços mais privados. De cômodos enfileirados e interligados, sem a presença de corredores, a vida cotidiana começa a se delimitar a um universo mais fechado. Um espaço então mais preparado para a intimidade, com a independência de cada cômodo atendendo a sua especialização funcional – sala de visitas, sala de jantar, quarto de dormir – e sua comunicação a partir de corredores passou a existir. Conseqüentemente, esse espaço mais protegido garantiu o surgimento de um novo sentimento entre os membros familiares.

É possível afirmar então que a invisibilidade infantil existia de fato na época. Se houvesse a morte de alguma criança, poucos ficavam desolados, pois como uma outra criança logo substitui a anterior, a regra geral era não fazer muito caso e, portanto, se mantinha o anonimato infantil. O então chamado “infanticídio tolerado” (ARIÈS, 1981) também era um fenômeno recorrente até o final do século XVII. De modo que, não era uma prática aceita pelas leis da sociedade, pelo contrário, era considerado um crime punido severamente, mas que era frequentemente praticado

em segredo, “numa semiconsciência, no limite da vontade, do esquecimento e da falta de jeito” (ARIÈS, 1981, p.17) e encoberto, literalmente debaixo dos panos. Isso porque muitas vezes, quando as crianças dormiam junto a seus pais, estas morriam asfixiadas, ‘acidentalmente’.

Somente no século seguinte, com o desenrolar de toda a mudança na estrutura social, constata-se que “a diminuição da mortalidade infantil não pode ser explicada por razões médicas e higiênicas; simplesmente, as pessoas pararam de deixar morrer ou de ajudar a morrer as crianças que não queriam conservar.” (ARIÈS, 1981, p.18) Houve uma mudança de interesse a partir de um respeito que surge pela vida da criança frente a uma realidade em que o infanticídio era secretamente admitido.

Somente no século XIX e XX, a família passa a se organizar em torno da criança e lhe dar importância de forma que ela perdesse o seu anonimato. De forma que o luto com sua morte passa de fato a existir e pensar em uma menor quantidade de filhos para melhor cuidá-los tornou-se uma realidade. A forma de socialização familiar, que na antiga sociabilidade desaparece, passa a ser concebida a partir da polarização em torno da família e da profissão.

Dentro desse mesmo contexto histórico, a igreja junto ao estado, segundo Ariès (1981), através de um “grande movimento de moralização dos homens” - e a afeição por parte dos familiares que passaram a valorizar a educação -, um sentimento novo surgiu: “os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX.” (ARIÈS, 1981, p. 12). Segundo o historiador, a partir do final do século XVII:

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. Apesar das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (ARIÈS, 1981, p. 11)

Um bom exemplo que dialoga com o tópico da delimitação da infância, é em relação à infância indígena, por exemplo, que se contextualiza de modo distinto. Não se pode atribuir a essas crianças a condição de infância a qual estamos mais

habitados - de que há um espaço, um mundo infantil, com atividades e um modo de relacionar com o mundo específico e próprio das crianças. A realidade dessas crianças é diferente, pois elas não vivem dentro de um universo exclusivo ou majoritariamente infantil. Elas estão em convívio direto com as outras gerações, participando muito mais plenamente das várias atividades envolvidas pelos seus parentes e pessoas de convívio social - como ir para roça, pegar uma canoa com os mais velhos, etc. Ou seja, não há um domínio exclusivo da criança, e por não serem segregadas a um domínio específico, elas não são vetadas a participar de momentos importantes para aqueles que elas convivem.

Ademais, essas culturas indígenas carregam consigo e de maneira muito marcada uma valorização e o reconhecimento da autonomia das crianças. Elas podem escolher o seu destino, o que vão fazer. Por exemplo, a população indígena Xikrin (língua G), localizada no Pará, com a qual Cohn (2016) trabalha em conjunto, a aprendizagem das crianças é pautada pelo interesse demonstrado pelas próprias crianças. Não existe um lugar de aprendizagem, onde alguém ensina, o outro aprende, os métodos utilizados. O que ocorre é que “se dá aos jovens a possibilidade de que eles aprendam”, relata Cohn (2016) em entrevista ao abordar como os mais velhos tratam a relação de aprendizagem dos pequenos, quando lhe falaram: ‘As crianças tudo sabem, porque elas tudo veem’ (COHN, 2016), ou seja, elas estão aí, e se souberem ver e puderem ver, elas poderão aprender sobre todas as coisas que elas podem vivenciar e observar.

Ao mesmo tempo, os mais velhos percebem a diferença entre ser criança e ser adulto e que o domínio de técnicas pelas crianças é diferente. Lhe disseram também: ‘As crianças nada sabem porque elas são crianças’ (2016). Ou seja, para eles, as crianças tudo podem saber, porque não as encerram, nem as vetam conhecimentos e aprendizagens, experiências e vivências, mas poderão saber o que é possível saber naquele momento e com aquela quantidade de vivência e experiência.

De fato, é possível concluir que as concepções de infância existem, se modificam e diversificam, porque afinal são uma construção histórica e não decorrem de uma natureza auto evidente, como foi possível observar. Acontece que essa construção histórica foi tardia porque pôde-se observar a existência da invisibilidade histórica da criança por um bom tempo.

Invisibilidade da Infância e Desigualdade

Segundo os autores Manuel Jacinto Sarmiento e Vera Maria Ramos de Vasconcellos (2007), há tanto uma invisibilidade histórica, quanto cívica e científica da compreensão da “complexidade da realidade social das crianças”. Isso porque a ciência se produz em uma perspectiva adultocêntrica, de forma que a criança é “um ser em formação”, ela é vista por muitos como um ser ‘incompleto’, o que contribuiu para esta anulação - e suas vivências e representações se escapam ao conhecimento que dela temos. Ocorre então, uma marginalidade e exclusão tanto conceitual quanto social do que é ser criança.

São diversos os modos que se reproduziram e ainda se reproduzem a fim de incitar o não reconhecimento da infância ou desvalorizá-la. O processo de negação - chamados por Sarmiento e Vasconcellos por ‘traços de negatividade’ - das representações da infância exemplificam essa realidade, além de traduzir em uma expressão do adultocentrismo.

O primeiro exemplo de negação é a infância vista como o ser humano “não completo”, “não adulto”, o ser que não fala - “a infância como a *idade do não* está inscrita desde o étimo da palavra latina que designa esta geração *infans* - o que não fala.” (DE VASCONCELLOS & SARMENTO, 2007) Por outro lado, é importante reconhecer que todas as crianças, desde bebês, possuem múltiplas linguagens, sejam elas gestuais, corporais, plásticas ou verbais por que se expressam.

Em seguida, a idade da “não razão” que, a partir do século XVII, com o desenvolvimento do pensamento racionalista, passa então pelo processo de institucionalização escolar e a invenção do aluno, com o intuito de se desenvolver uma certa racionalidade. Ou seja, desconsidera-se que as crianças constroem sim outras racionalidades, sejam elas em suas interações, da fantasia, da incorporação de afetos e da vinculação ao real. (DE VASCONCELLOS & SARMENTO, 2007)

Posteriormente, a idade do “não trabalho”, que é de essencial importância a luta contra a exploração do trabalho infantil - que muitas vezes detém de sua mão de obra barata para atender demandas de uma racionalidade econômica. Essa luta retira as crianças das fábricas, oficinas e outras atividades produtivas. No entanto, a criança nunca deixou de trabalhar, seguindo a seus modos específicos como nos variados

afazeres que integram os seus cotidianos, através da aprendizagem escolar, ajuda familiar e, para alguns, ainda nos campos, nas oficinas e na rua. De forma que a negação dessas atividades produtivas constroem a ideia ilusória, mas comum, de que as crianças não trabalham. (DE VASCONCELLOS & SARMENTO, 2007)

A própria ideia da idade da não-infância. Quando nega a grandiosidade e complexidade das experiências infantis, ao se deparar com crianças que vivem outras infâncias, ao dizer então, que essas são crianças 'sem infância'. Justificada pelas condutas indutoras de práticas competitivas e agressivas, que reproduzem o pensamento de que as crianças vivem um precoce processo de adultização, se colocando como "vulneráveis à colonização dos seus mundos de vida pelos adultos". (DE VASCONCELLOS & SARMENTO, 2007) Por outro lado, a existência da infância por si só, está presente em múltiplas dimensões e em sua diversidade contínua com a vida das crianças, e não somente existe, mas ainda cria padrões culturais. "As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância". (DE VASCONCELLOS & SARMENTO, 2007) Ou seja, diferente da idade da não-infância, as infâncias são diversas, plurais e apesar de não corresponderem a uma figura determinada que contemple determinada sociedade, não se pode afirmar a sua inexistência.

Ou seja, deve-se ter em conta que todas as crianças do mundo possuem algo em comum, que é desenhado pela infância, porém, o que a compõe não é a ausência de características próprias do ser humano adulto. E sim à presença de outras características próprias que permitem, além de todas as distinções empregues pelo fato de pertencerem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a seja qual for o espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e etnia, mas que de forma alguma essa heterogeneidade em suas características seja capaz de anular a sua existência.

No que se refere à questão da invisibilidade cívica, pode-se dizer que a "visão paternalista" visualiza as crianças como "desprovidas de vontade ou racionalidade próprias e como portadoras de imaturidade social" e legítima a "recusa da cidadania da infância". (DE VASCONCELLOS & SARMENTO, 2007) De forma que as crianças têm a condição de acessar futuramente essa cidadania plena, alcançada a partir da frequência escolar.

A institucionalização da infância por meio da escola, como espaço principal das crianças e de condição de acesso à cidadania - foi um espaço idealizado enquanto "fábrica de cidadãos", substituindo a verdadeira cidadania efetiva -, corresponde também, segundo Foucault (1993), a institucionalização histórica de processos de "disciplinação da infância, inerentes à criação da ordem social dominante." (DE VASCONCELLOS & SARMENTO, 2007) Esse acontecimento afastou as crianças do convívio coletivo - limitando-se somente ao contexto escolar e familiar. O que pode ser chamado de domesticação e privatização da infância - correspondendo a um processo de proteção das crianças e da subordinação a esse regime de autoridade paternalista e de controle:

"A imagem da criança com um cotidiano superpreenchido, deslocando-se da família para a escola e daqui para inúmeras atividades de formação complementar, das aulas de língua estrangeira ao ballet e do clube de informática às actividades desportivas, ilustra bem uma actividade dependente e vigiada sob controle adulto, numa extensão custodial do poder familiar, agora alargado às múltiplas agências de ocupação infantil." (Scraton, 1997)

Essa privação do direito de participação política e social das crianças, acaba dificultando com que seus interesses também sejam levados em consideração pelos governantes, pelas instituições e pelos agentes sociais. De forma que elas, predominantemente, são ignoradas ou vetadas de pressionar as autoridades na defesa de seus direitos. Além disso, os impactos gerados pelo contexto de desigualdade social, pela pobreza e principalmente pela carência de políticas públicas fazem desse grupo social um dos mais afetados por essa reprodução excludente. O que nos leva a constatar que além da extensa heterogeneidade das infâncias, "a situação fica ainda mais grave quando observamos que essa diversidade muitas vezes se converte em desigualdades." (CARVALHO & BIZZOTO, 2022)

Discorrer sobre a desigualdade social que o Brasil enfrenta e todas as consequências decorrentes dessa realidade, ainda é um exercício permanente e que caracteriza o país em sua dimensão continental. Inclusive é evidente que a problemática da concentração de renda ao pequeno grupo social que compõe a elite da sociedade, reforça, mantém e agrava as características de desigualdade, sejam elas no Brasil como na América Latina. Importante ressaltar, que muitas vezes a sua

diversidade populacional, seja ela de gênero, religiosa ou étnico-racial, acaba se vinculando diretamente com os seus índices de desigualdade.

“Mais recentemente, vemos que a violência nas cidades brasileiras não se restringe aos espaços públicos. A violência física ou o abuso sexual contra crianças e adolescentes acontece principalmente nos espaços domésticos. Os frequentes tiroteios e os assustadores índices de homicídio por balas perdidas de crianças dentro de casa e da escola em aglomerados urbanos nos mostram que a desigualdade sociorracial tem impactos cada vez mais profundos. No outro polo, meninas, brancas, das camadas superiores têm menor autonomia na circulação pela cidade, tanto por uma reprodução de um ideário de domesticidade quanto pelo perigo vivido por mulheres no espaço público. De algum modo, as experiências de cidade de todas as crianças são atravessadas pela ausência de segurança.” (CARVALHO & BIZZOTO, 2022)

Ademais, em contextos de instabilidade e insegurança devido a acontecimentos mundiais, como foi o caso da pandemia - Covid-19 -, pode-se afirmar mais uma vez que o grupo social da infância, em que pertencem as crianças e os adolescentes, são os que mais sofreram consequências diretas - como por exemplo, o aumento nos índices de abandono escolar e o recuo em matrículas em creches, o crescente número de notificações de violência doméstica e sexual, a desnutrição e a insegurança alimentar, a estagnação na taxa de mortalidade que anteriormente vinha decrescendo e a diminuição da cobertura vacinal em crianças - devido a todo esse abismo social. Situação que é acentuada em contextos com crianças moradoras de rua ou áreas rurais, deficientes, negras e em situação de extrema pobreza. (CARVALHO & BIZZOTO, 2022)

Segundo um estudo realizado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), foi possível observar que “em 2016, a cada 100 crianças com menos de 15 anos, 47 viviam em situação de pobreza, sendo que 17 delas se encontravam em situação de pobreza extrema.” (CARVALHO & BIZZOTO, 2022) E a partir do relatório da Fundação Abrinq:

“O Brasil tem 69,8 milhões de crianças e adolescentes entre 0 e 19 anos de idade, o que representa 33% da população do país. Os dados revelam que, entre julho e novembro de 2020, 45,4% de crianças entre 0 a 14 anos viviam em famílias em situação de pobreza, 4,6% da população nessa faixa etária (1.768.476 milhão de crianças) estavam em situação de trabalho infantil e 1,6 milhão de crianças e adolescentes de até 17 anos afirmaram não estar na escola.” (CARVALHO & BIZZOTO, 2022)

Por conseguinte, fica evidente a importância e a necessidade do pensamento crítico, pautado a partir da diversidade das inúmeras infâncias latino-americanas. Tendo em vista que cada contexto apresenta sua própria particularidade e que engana-se quem busca as mesmas soluções para distintas realidades. Nesse sentido, considerando a cidade também um lugar diverso, em meio ao ambiente urbano, como as crianças interagem e são recebidas nesses espaços?

2.3. O lugar da criança na cidade

Em uma perspectiva generalista e comum ocidental, as crianças pertencem às residências, às escolas, às creches e aos parquinhos infantis, geralmente com supervisão de alguém mais velho.

“Nesse processo, o espaço público da rua, onde reuniões e decisões coletivas da vida em sociedade acontecem, passou a ser atribuído aos homens adultos, sendo o espaço doméstico da casa, onde se realizam as atividades de cuidado para a sobrevivência e as decisões individuais sobre a família, destinado a proteger as mulheres e as crianças.” (DE VASCONCELLOS & SARMENTO, 2007)

Embora a maioria das crianças estejam inseridas em ambientes residenciais, não se pode abordar esses ambientes sem compreender as diversidades e desigualdades de cada contexto. Esses locais podem ser “ocupações, favelas, assentamentos, prédios, casas, condomínios fechados, bairros de classe média, bairros populares, vilas, quilombos urbanos, comunidades indígenas, instituições de acolhimento, e até, algumas, em situação de rua”. (CARVALHO & BIZZOTO, 2022) Ou seja, a ideia da domesticidade infantil não pode ser universalizada e está condicionada a depender da sua relação espacial e seu contexto social. (CARVALHO & BIZZOTO, 2022) De modo que essas distintas realidades alteram tanto as ações quanto as relações das crianças com os espaços públicos, como a forma como caminham em seus arredores.

As distintas configurações de moradia podem incentivar ou inibir a socialização e o brincar das crianças, de modo que “as fronteiras entre o espaço público e privado se deslocam” (CARVALHO & BIZZOTO, 2022). Isso porque em residências muito pequenas, como em favelas e moradias populares, as crianças buscam no ambiente externo, como nas próprias calçadas, nas ruas, em quadras e nas adjacências da

casa em geral, uma extensão de seus lares, tornando os espaços públicos lugares onde possam usufruir de brincadeiras e momentos de lazer.

De outra maneira, já em contextos em que as residências possuem um conforto maior e são mais amplas, geralmente onde as crianças das classes médias e superiores usufruem desses espaços, essas pouco se beneficiam dos espaços públicos urbanos que não foram pensados para as crianças. Mantendo-se somente no ambiente doméstico ou se restringindo a praças ou espaços recreativos privados e se deslocando até eles sem nenhuma interação com a cidade, pois geralmente a locomoção acaba sendo por meio de carros. (CARVALHO & BIZZOTO, 2022)

Juntamente a isso, as condições territoriais de onde essas classes residem, também contribui para compreender esse vínculo mais próximo de crianças que vivem em bairros populares com a rua, se comparado com as crianças de espaços urbanos mais bem planejados ou de apartamentos. Seja a partir de infraestrutura urbana - saneamento básico, fornecimento de energia, telecomunicações, transporte público, iluminação e os próprios espaços públicos - e de equipamentos públicos - saúde, educação, lazer e cultura -, suas ausências em regiões de classes menos privilegiadas, revela mais uma vez que cenários desiguais desencadeiam diferentes realidades de utilização dos espaços e serviços públicos para o usufruto das famílias e para o contexto social dessas comunidades. (CARVALHO & BIZZOTO, 2022) O que retrata, portanto, o desfecho de como uma produção social capitalista a partir da concentração de investimentos em áreas mais centrais e valorizadas das cidades - logo com maior retorno financeiro -, acarretam em grandes prejuízos às regiões periféricas, com áreas bastante degradadas e desprovidas de cuidado.

A institucionalização da infância também é um fenômeno que limita a vivência espontânea das crianças nas nossas cidades. E, paralelamente ao desenvolvimento da noção de infância e de nucleação familiar, o surgimento das escolas “que se encarregaram da formação preparatória para a vida adulta, social e produtiva, separando as crianças das atividades laborais e de outros assuntos e vivências” (CARVALHO & BIZZOTO, 2022) também contribui para a consolidação do conceito de infância. Isso porque as crianças na escola ganharam espaços particulares e definidos. As relações entre os colegas, os professores e todos que trabalham neste ambiente (merendeiras, diretores, etc); além do material escolar que é especialmente

produzido para as crianças, ou seja, a escola traz então, o mundo das crianças, isolado do mundo dos adultos - assim como há coisas que são só das crianças e há coisas que são vetadas a elas, como por exemplo, coisas que elas não podem ouvir. (COHN, 2005)

A grande mudança chega a partir da obrigatoriedade de sua presença no espaço escolar em uma ampla carga horária na agenda estudantil, e que muitas vezes restringe a experiência da infância em uma vivência espacial que também poderia ser produtiva, lúdica, de aprendizagem e formativo educacional. Como a criança que acompanha o pai na pesca, uma criança campesina que acompanha os pais na roça e é inserido nas atividades produtivas, na formação de condição e corpo, de conhecimentos e aprendizagens que constituam relações importantes - desde que as crianças estejam seguras no ambiente e que elas vão à escola. (COHN, 2005)

Já se tratando do próprio espaço físico escolar, ao refletir sobre o cotidiano das crianças, geralmente as escolas e instituições educacionais mantêm as crianças supervisionadas por uma maior parte do tempo em espaços fechados, havendo em muitos casos a impossibilidade de se acessar espaços livres e abertos ou quando existem, são extremamente restritos e pouco utilizados. O que acontece com mais frequência é quando durante as pausas, como em momentos de intervalo e recreio escolar, ou em aulas de educação física, as crianças obtêm acesso aos pátios escolares - mas por poucos minutos.

Nesse contexto, entende-se que há uma grande distinção entre os pátios escolares e as salas de aula, de modo que para muitos eles pouco se comunicam e complementam, mas pelo contrário, segregam experiências. Isso porque “a concepção de ‘pátio-fora’ nos remete à ideia de descanso, intervalo, liberdade, em contraposição à concepção de ‘sala de aula-dentro’, relacionada ao trabalho, à atividade, ao controle” (FARIA, 2011, p.35). Além disso, o pátio escolar é visto como espaço secundário e coadjuvante, sempre desconsiderado de atenção quanto a sua organização espacial e estrutura por parte dos educadores do sistema escolar. Mas pelo contrário, o pátio escolar deveria ser visto como “ambientes potentes para a aprendizagem, de promoção do desenvolvimento social, emocional, cognitivo e motor, precisando, portanto, ser considerado no planejamento pedagógico.” (HIGUCHI, KUHNEN & PATO, 2019)

Essas áreas tanto servem para estreitar laços entre as crianças e os docentes - quando compartilham os mesmos espaços, proporcionando interações mais horizontais e democráticas do que dentro do ambiente da sala de aula -, como garantem outras formas de expressão, autonomia e criação. Além disso, para Lev Vigotski (2010) que concebe “o meio (espaço/ambiente) como elemento constitutivo do indivíduo, não pode um ser compreendido independente do outro” e assim, o psicólogo define vivência como a união das particularidades do indivíduo com as particularidades do meio. Dessa forma, o meio, que foi apropriado pela criança, assume um significado específico para ela, dependendo do seu nível de desenvolvimento, sua personalidade etc., possibilitando-lhe vivenciar experiências diversas em um mesmo espaço. (HIGUCHI, KUHNEN & PATO, 2019)

Para Rinaldi (2012), o espaço pode ser considerado um “terceiro educador”, na medida em que afeta o aprendizado das crianças. É possível compreender então, a partir da Psicologia Ambiental como esse ambiente é capaz de oferecer às crianças possibilidades pedagógicas e quais sentidos são produzidos na relação criança ambiente. (HIGUCHI, KUHNEN & PATO, 2019) Em vista disso, os autores Gonçalves e Flores (2011) apresentam cinco categorias que ilustram as funções dos espaços livres nas escolas a partir dos interesses dos alunos: Contato Social, Brincar e Jogar, Motricidade e Sentidos, Funções Pedagógicas e Funções Ambientais.

De modo que o Contato Social se refere à interação dos indivíduos nos espaços livres e as suas capacidades de desenvolvimento da comunicação. E para isso os pátios escolares são espaços que favorecem as trocas espontâneas pouco frequentes dentro da sala de aula. Os autores afirmam que “aprender a conviver, a ter contato social, é fundamental para o desenvolvimento do aluno. As relações sociais entre crianças se solidificam à medida que elas crescem e, com elas, suas habilidades de comunicação e vontade por independência” (GONÇALVES & FLORES, 2011, p.28).

Já o Brincar e Jogar, compõem as dinâmicas mais lúdicas e livres de interação, “que desenvolvam a capacidade de trabalho em equipe, capacidade de aprimoramento das habilidades de organização e convívio em equipe”, (GONÇALVES & FLORES, 2011, p.29) também não encontram conforto para acontecer na espacialidade da sala de aula. A Motricidade e Sentidos, que correspondem ao

desenvolvimento sensorial e motor dos alunos, a partir do exercício físico e movimentos geralmente impossíveis de serem realizados dentro da sala de aula ou em ambientes internos. “Subir, escalar, pular, correr, todas essas ações permitem à criança conhecer-se melhor e ter um controle cada vez maior sobre seu corpo, através do desenvolvimento de habilidades motoras como a coordenação e a força.” (GONÇALVES & FLORES, 2011)

E por último, as Funções Pedagógicas, associadas à ideia de aperfeiçoar os conhecimentos estudados em sala de aula a partir de uma complementação prática, incentivando o comprometimento dos alunos com aulas externas. E aproveitando os elementos naturais do espaço, com as Funções Ambientais, contribuindo conjuntamente para a educação ambiental das crianças e o respeito devido ao contato mais frequente com árvores, flores, grama e áreas verdes do espaço presente.

Ainda no que se refere ao ambiente natural, Léa Tiriba (ALANA, 2017), através do Instituto Alana, Programa Criança e Natureza, retrata as crianças como “modos de expressão da natureza e uma espécie que se renova sobre o planeta.” Através de uma iniciativa que lembra o quão é importante a relação das crianças com os espaços livres e com a natureza durante seus cotidianos, para o então chamado desemparedamento da infância e da escola.

A professora questiona e critica a como essas crianças geralmente são tratadas na escola, como seres separados da natureza. Como alguém que tem pouco contato com o sol, com a terra e a água e que está entre quatro paredes por 90% do tempo em que ela passa na creche. Para Tiriba,

“As crianças são pesquisadoras, nós podemos acompanhá-las. Neste movimento que permite que o ser humano se mantenha íntegro, íntegro como um ser que pertence a este universo. Na nossa cultura, nos nossos processos de formação de professores, na definição das rotinas das creches, nós precisamos pensar processos de formação em que haja espaço pro corpo, pro desejo, pra relação próxima com esses elementos do mundo natural, porque senão estaremos trabalhando na contramão daquilo que o ser humano necessita.” (ALANA, 2017)

Interessante observar é que esses espaços livres escolares, quando não existentes dentro da estrutura escolar, conseguem ser supridos pelos espaços públicos das próprias cidades. Esse conceito de tempo de permanência ao ar livre e

experienciar a cidade é uma premissa fundamental para a educação integral das crianças. Isso porque busca viver todas as dimensões da vida em sociedade e do próprio indivíduo, sejam elas culturais, sociais, físicas e emocionais, buscando não favorecer somente a dimensão intelectual das crianças. Jaqueline Moll, pedagoga, que já trabalhou no Ministério da Educação (MEC) e com estratégias para indução da política de educação integral em tempo integral no Brasil, trata o tema da educação integral como necessidade de se desmanchar os muros entre a escola e a comunidade. (EDU VOICES, 2022)

Para ela, outros princípios que compõem a educação integral, além do contato com a natureza e a cidade, é o distanciamento da ideia de instrução como preceito norteador, mas o desenvolvimento integral do indivíduo como pressuposto. É adicionar as situações de vida e contextualizações vivenciadas no cotidiano na triangulação didática: criança, professor e conhecimento. O que constitui a ideia de formação do sujeito em sua unidade de inteireza da vida e não um sujeito compartimentado. (EDU VOICES, 2022) Conclui-se, portanto, que para se tornar um cidadão por inteiro, é preciso viver a cidade por inteiro e não de forma também compartimentada.

Ao mesmo tempo em que o contato das crianças com a natureza e com as experiências urbanas não podem ser negligenciados, é importante pensar que além das crianças vivenciarem os espaços públicos, elas também podem ir além e ocupar os entremeios. E não só podem como elas já estão nesses lugares, elas já se locomovem a pé, de ônibus ou trem pelas cidades, vão a supermercados, hospitais, andam pelas praças e centros, elas também vivem na cidade. A questão é que a cidade não está preparada para recebê-las da melhor forma.

Dois projetos que refletem essa realidade e podem servir de exemplos é o Urban 95 e Cidade em 15 minutos. O primeiro será trabalhado em seguida dentro das iniciativas, e questiona a cidade vista a partir da perspectiva de uma criança de 95 cm - aproximadamente 3 anos. E Cidade em 15 minutos propõe diminuir os deslocamentos cotidianos, de forma que seja possível dentro de um raio de 15 minutos através da mobilidade ativa - seja de caminhada ou bicicleta -, garantir a proximidade de lugares como trabalho e serviços essenciais como parques, praças, comércio e entretenimento. Ou seja, a partir da redistribuição dos acessos na cidade,

com um menor número de veículos circulando, além de contribuir para a diminuição da poluição e a favor da sustentabilidade, estimulam uma maior coesão social, além da economia local, sentimento de pertencimento e um maior zelo do espaço como um todo.

Ambos os projetos, assim como inúmeros outros, revelam que a caminhada é primordial para a experiência e a experimentação infantil nos espaços públicos. Mas além da caminhada, sistemas de transporte coletivo que incluam as crianças são necessários para que elas e seus cuidadores consigam executar viagens acessíveis e seguras pelas cidades. Isso é essencial, porque a prevalência das necessidades de crianças que vivem em regiões periféricas é maior do que as que vivem em regiões centrais. Tendo em vistas que as primeiras possuem maiores dificuldades - preços elevados das passagens e poucas linhas de ônibus disponíveis na região, por exemplo - de acesso a equipamentos urbanos de lazer e cultura pelo simples fato de eles quase ou não existirem em suas localidades, acaba tornando necessário percorrer longas distâncias para alcançá-los, conforme já foi dito.

É importante olhar para a mobilidade urbana infantil por meio da interdisciplinaridade, seja trazendo para pautas de projetos de políticas públicas questões ambientais e de sociabilidade, além do pedagógico e urbanismo, por exemplo.

“Requalificar os espaços públicos em frente às escolas é tão importante como planejar em quantas escolas se fará esse tratamento e por onde começar. Construir melhores calçadas, com arborização e mobiliários adequados, é tão importante como implementar programas educativos que ofereçam às comunidades outras alternativas de deslocamento, como as bicicletas, promovendo uma mudança de hábito e de relação com os espaços urbanos. Ainda, faz parte desse movimento promover políticas de melhoria e ampliação dos serviços de mobilidade urbana, como a ampliação de linhas e frotas de transporte coletivo, além de subsídios públicos que resultem em tarifas mais justas e acessíveis.” (CARVALHO & BIZZOTO, 2022)

Portanto, é possível concluir que todo o processo de invisibilização infantil se consolidou na cultura de muitas sociedades, o que ocasionou no distanciamento da criança de sua natureza que poderia ser trabalhada por inteiro. Seja em seus espaços físicos - de modo que as crianças passam a ter os seus lugares próprios e exclusivos - quanto nas relações sociais - a partir da construção da ideia de que há coisas que são só de crianças e outras que são só de adultos. De modo que ainda é essencial

discutir a respeito do espaço escolar, que enquanto espaço de investimento moral nas crianças, seus projetos políticos e pedagógicos podem tanto orientar uma efetiva ampliação de direitos da criança quanto sustentar as lógicas de dominação que ainda se perpetuam e definem as as crianças como sujeitos sociais meros receptores passivos da cultura de massas.

2.4 A criança como ator social, produtor de cultura e os seus direitos

Já foi mencionado anteriormente a respeito da criança em um contexto de negação de sua participação política e social como forma de lutar pelos seus interesses. Negação tão forte, que o reforço de sua incapacidade disfarça e oculta os inúmeros exemplos de ações infantis que se manifestaram a favor da garantia de direitos. Em razão disso, a seguir há uma pequena demonstração de crianças exercendo sua cidadania, enquanto atores sociais.



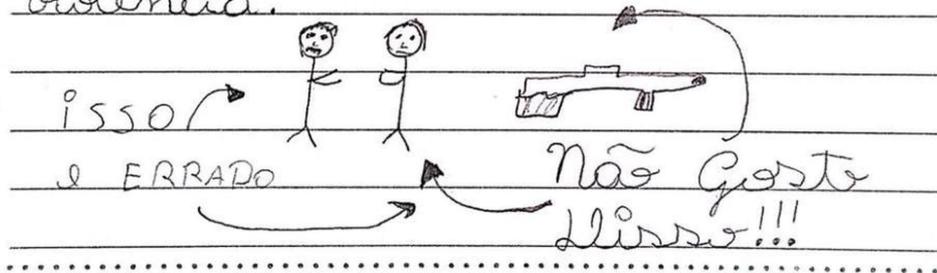
Fonte: As cartas das crianças da Maré: "Não gosto do helicóptero porque ele atira e as pessoas morrem". *El País*, 14 ago. 2019.

Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/14/politica/1565803890_702531.html

O ruim das operações,
nas favela é porque não
dá para brincar muito.

É também, ficar morando
de muitos moradores, nas
comunidade.

É também, tem, muitas
violência.



Fonte: As cartas das crianças da Maré: "O ruim das operações nas favelas é porque não dá para brincar muito". *El País*, 14 ago. 2019.

Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/14/politica/1565803890_702531.html



Fonte: Crianças que citaram Paulo Freire em protesto conseguem mais tempo de recreio.

Correio Braziliense, 01 out. 2021. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/brasil/2021/10/4952731-criancas-citam-paulo-freire-em-protesto-por-mais-tempo-de-recreio.html>



Fonte: Crianças que citaram Paulo Freire em protesto conseguem mais tempo de recreio. *Correio Braziliense*, 01 out. 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/10/4952731-criancas-citam-paulo-freire-em-protesto-por-mais-tempo-de-recreio.html>



Fonte: Sem Terrinhas cobram mais atenção às escolas do campo, no Rio. *Brasil de Fato*, 01 nov. 2017. Disponível em: <https://www.brasildefatorj.com.br/2017/11/01/sem-terrinhas-cobram-mais-atencao-as-escolas-do-campo-no-rio>

dia 07/06/2011
 Sala Doizante Dou.
 Eu sou apelidado desde que eu entrei nessa escola e estou ~~se~~ cansado de ser apelido da minha cor do meu nome de mim inteiro na escola onde eu sou eu sou apelidado, isso me deixa bem chateado qualquer coisa preta que eu uso eu des falam que eu estou pelado ou estou desquise, se juntam para ~~se~~ inventar mais apelidos falam que eu sou a pessoa mais escura do mundo e muitos outros apelidos tipo: gumaça, macaca, tiziu, ti são, carvão, saia de sapato, quando alguém apaga a luz eles ficam falando cadê está a escuridão qualquer coisa que é escura eles falam que para coisa é mais clara do que eu e que eu sou preto que dá.

Eu sou el

Sala
Turno manhã

Também sou da escola integrada

Fonte: Carta de um menino negro da Escola Integrada à sua professora. Mara Evaristo, 2022.
 Disponível em: <https://criancacidade.com.br/>



Fonte: Manifestação organizada pelo Movimento Nacional Meninos e Meninas de Ruas (MNMMR) em frente ao Congresso Nacional. Foto de Reynaldo Stavale.

Como é possível ver na foto anterior, a organização das crianças em situação de rua para a defesa de seus direitos fomentada por Encontros Nacionais de Meninos e Meninas de Rua foram decisivos para a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Sabe-se que a participação é um dos direitos fundamentais da

cidadania, pela qual envolve e interessa a todos os cidadãos. Portanto, pensar em programas e políticas públicas pela perspectiva da infância, conseqüentemente torna essencial a participação infantil. De forma que não se deve pensar a cidade para as crianças, mas sim dar espaço para que elas também possam atuar e produzir, pois também são cidadãos e atores sociais. Todos os cidadãos podem reivindicar e o papel dos políticos é escutar. Segundo o próprio ECA agora mencionado:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

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.

Assim como diz no artigo 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança:

- Os Estados devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança.

- Para tanto, a criança deve ter a oportunidade de ser ouvida em todos os processos judiciais ou administrativos que a afetem, seja diretamente, seja por intermédio de um representante ou de um órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional.

Relacionado a este tópico, Francesco Tonucci (2016), educador e pedagogo italiano, além de trabalhar com a formação de professores, é fundador do projeto chamado A Cidade das Crianças e defende a participação social da infância na discussão pública sobre o futuro das cidades. Em entrevista, Tonucci (2016) retrata diversos paradigmas que orientaram a construção das cidades e como eles pouco acolhem as crianças, e que outros paradigmas podem orientar a reconstrução de uma sociedade mais acolhedora, equitativa e justa com as crianças e com todos. (EDU VOICES, 2022)

Em um período de reconstrução das cidades pós-guerra, - principalmente a partir do fim da Segunda Guerra Mundial - Tonucci retrata que sua primeira recordação de criança era o bombardeiro de sua cidade, com quatro anos de idade. Ainda vendo como uma oportunidade a partir de uma reconstrução bem pensada,

pois mesmo através de uma realidade dramática pós-guerra, seria um momento possível para escolher como reconstruir as cidades naquele contexto. No entanto, esse processo foi realizado a partir de uma única perspectiva: um homem adulto e trabalhador.

Assim, tudo passa a girar em torno desse personagem, suas necessidades guiavam os novos espaços urbanos, os serviços e transportes, formas de aproximar os trabalhadores dos escritórios e indústrias e claro “o adulto levava consigo seu ‘brinquedo favorito’, que eram os carros. E as cidades assumiram características que o carro necessitava. Em relação ao desenho das ruas, foram diminuindo as calçadas e aumentando as ruas, para que os carros passassem” (TONUCCI, 2016) e conseqüentemente, quem não fosse homem, adulto e trabalhador não teria um espaço adequado para viver.

Acontece que estamos falando de um resto que é praticamente a maioria da população. Mulheres, idosos, pobres, estrangeiros, descapacitados e crianças. De forma que assim, as cidades foram se desenvolvendo sem que muitos se reconhecessem em seu próprio espaço. Nesse sentido, para Tonucci, a principal necessidade era de que se precisava mudar o parâmetro, do homem adulto trabalhador para a criança. “Eu não quero uma cidade infantil, uma cidade pequena. Não quero uma cidade montessoriana. Quero uma cidade para todos. E para estar seguro de que não esquecerei ninguém, escolho o mais novo.” (EDU VOICES, 2022)

Muito interessado em trabalhar com a temática da Autonomia das Crianças, para Tonucci, a enfermidade que existia na época do início do projeto, em 1990, era a solidão das crianças em uma sociedade já desenvolvida e rica. As crianças eram filhos únicos e pouco saíam de casa para brincar. Portanto, para ele o ponto de partida era garantir formas pelas quais as crianças pudessem sair de casa. Posteriormente, a participação das crianças nos trabalhos políticos entra em atividade.

Tonucci deixa claro que o seu objetivo era muito mais um projeto político do que pedagógico, pois pretendia-se não trabalhar na melhoria da aprendizagem das crianças, mas sim, na melhoria da cidade. “E se temos que encontrar algo de aprendizagem nesse projeto, é exatamente o contrário: que os adultos possam aprender escutando as crianças” (EDU VOICES, 2022). Além disso, ressalta também

sobre a importância de uma verdadeira escuta da criança, pois “há muitos que querem escutá-los aparentemente, como forma de publicidade, para sair em fotos na imprensa” (TONUCCI, 2016), crítica.

Ou seja, assim como negros, mulheres, idosos, as crianças também não possuem seu lugar de fala na sociedade. E nesse contexto, as crianças já possuem a consciência de que o que pensam não tem valor e, portanto, não oferecem seus pensamentos facilmente, até porque em todo o percurso educativo, costuma-se premiá-las e recompensá-las somente quando se expressam como os adultos.

Nesse contexto, o projeto cresce e se desenvolve e hoje podemos dizer que se move tendo como estratégia única a participação das crianças a partir de duas linhas fundamentais: a primeira, que as crianças participem “com suas ideias, palavras, propostas, protestos por um lado e com sua presença física por outro.” Dentro do projeto existem conselhos de crianças, da escola primária, entre oito e dez anos de idade e que diferentemente da experiência adulta por meio de jogos políticos, as crianças são eleitas por sorteio, não por campanha, muito menos por mérito. Elas ficam no conselho por uma média de dois anos e se reúnem a cada 15 dias. Geralmente trabalham sobre a temática das cidades com uma pessoa preparada para desenvolver a escuta com as crianças e sua participação ativa, formação diferente da academia tradicional.

Já a segunda linha é a possibilidade de a criança sair para brincar, mas sair sozinha, sem os pais. Isso porque para Tonucci (2016) “as crianças são sensíveis indicadores ambientais. São como vagalumes, ou seja, quando esses animais desaparecem denunciam que o ambiente está contaminado. Da mesma forma as crianças, quando desaparecem, significa que a cidade está doente.” E de fato é raro encontrarmos atualmente nas cidades crianças com menos de dez anos movendo-se por conta própria na cidade, explorando-a ou brincando. E para o pedagogo, isso tem efeito enorme no desenvolvimento infantil.

A importância do brincar para o desenvolvimento durante a primeira infância, segundo Tonucci:

Há que considerá-lo a experiência mais importante da vida, porque é o motor das experiências dos primeiros anos, que são os anos mais importantes de toda a vida. Já nos ajudaram a entender os professores do século passado, Freud, Piaget, Vygotsky, Brunel. E as neurociências estão comprovando hoje

com as investigações modernas sobre o funcionamento neuronal do cérebro, “nunca na vida tem uma intensidade de atividade cerebral como nos primeiros seis anos. (Tonucci, 2022)

E essa ação do brincar para a construção da autonomia deve ser realizada ao sair de casa. Isso porque tanto o sair de casa quanto o brincar necessitam como condição prévia a autonomia. Mas Tonucci (2022) ainda acrescenta ao dizer que as crianças são vistas como prisioneiras ou excludentes, assim como as mulheres (EDU VOICES, 2022).

Além disso, é importante garantir que brincadeira das crianças aconteça de maneira livre e pelas crianças. Para o pedagogo, o brincar deve ser “inútil e gratuito”, isso quer dizer que não deve ter objetivos, ou seja, sem pedagogias inseridas. Isso porque quando uma brincadeira é pensada por um adulto, ele sempre pensa para algo, sendo objetivados a aprender algo. “Jogos didáticos não são jogos, são didática” (EDU VOICES, 2022) aborda Tonucci em entrevista realizada. E ainda acrescenta “os adultos brincam para se divertir, as crianças brincam por brincar. O que se parece mais com o brincar das crianças, no mundo dos adultos é sua sexualidade, que deve ser inútil e gratuita.”(EDU VOICES, 2022)

Ao discutir uma arquitetura para a autonomia, trazemos à pauta o direito à cidade, a necessidade de desenvolver a capacidade de resiliência das comunidades, e de elaboração estratégias e ferramentas de coprodução e gestão compartilhada da cidade (Arquitetura para Autonomia, p. 31)

2.5. Fundamentos de uma pedagogia para o espaço

Nos últimos anos, vem surgindo diversas linhas a respeito da educação e do pensamento pedagógico associado aos processos de ensino e aprendizagem. Seja a partir de uma análise crítica à própria conformação do espaço físico escolar, seja a partir dos tipos de pedagogias utilizadas e seja a partir da integração entre as pedagogias e os espaços, concomitantemente. As consideradas pedagogias da infância, “tomam a criança em sua integralidade, levando em consideração “seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 2001, p. 31). De modo que essas novas relações educativas podem

influenciar a formação de uma criança protagonista, detentora de uma cidadania ativa ou caminhar em direção oposta a essa realidade.

Nesse contexto, em uma atualidade em que muitos procuram lidar de maneira mais desprendida ao capitalismo, diversos são os caminhos que buscam um novo meio de se ter autonomia e despertar a capacidade crítica dos cidadãos. De forma que, dentro da sociedade capitalista no contexto brasileiro, a principal forma de educação que é vendida e propagada pelas gerações tem a sua função de atender a demandas do mercado, que ensina as pessoas a se tornarem uma parte da engrenagem do sistema e não a se desenvolver como seres humanos a partir de suas vivências e da vida real. Ou seja, como as máquinas que se desenvolveram na Revolução Industrial, nós também fomos moldados a reproduzir relações sociais que reproduzem e mantêm o capitalismo.

Portanto, partindo dessa nova alternativa, com preceitos leves e menos burocráticos, a pressão sobre as pessoas com relação ao medo de errar – existente nas escolas, muitas vezes em formato de provas, dentre diversos outros fatores que as colocam em posição hierárquica, como a escola fonte detentora do conhecimento – torna-se extinto, pois ele faz parte do processo de aprendizagem. O erro também ensina e é buscando por novos e diversos caminhos que se encontram novas soluções e possibilidades criativas e por fim retratar meios de transformação social.

Nesse sentido, Ivan Illich confronta em seu livro “Sociedade sem escolas” (1985) ou melhor traduzido como “Desescolarização da Sociedade” o modelo universal escolar, e como seu caráter disciplinador serve para ‘castrar’ as pessoas a partir do ensino. Importante ressaltar que o processo educativo para muitos é considerado um meio para alcançar liberdade, liberdade de ser, pensar, agir e viver. No entanto, o que pretendemos abordar aqui se estende um pouco mais, pois trata-se de uma liberdade conjunta, com a sociedade e toda a comunidade que vivemos em nosso cotidiano.

Dentro desse contexto, Illich (1985) discorre sobre a grande distinção entre “ensino e transmissão de conteúdo” com “aprendizagem e construção do conhecimento”. Isso porque dentro da escola, na troca entre alunos, professores e toda a estrutura tradicional escolar, há um sentimento de inaptidão ao tratar e

investigar temas relevantes e sobretudo, contextualizados com suas localidades específicas, por exemplo. No sentido em que a percepção individual em prol de uma transformação coletiva é peça fundamental para ativar o interesse das pessoas em participarem e pertencerem de fato àquela realidade.

A desescolarização da sociedade implica no reconhecimento da dupla natureza da aprendizagem. De forma que não se deve desinstalar de fato a escola, mas considerar e valorizar que também há outros espaços de aprendizagem além dela. Pretende-se, então, para além de querer mudar o mundo pela educação, catalisar processos de auto construção sócio espacial pela conscientização desescolarizada. De forma que se provoque o diálogo em busca de se refletir as demandas coletivas, a partir de críticas problematizadoras a partir da abordagem sócio espacial, garantindo com que as pessoas consigam formular suas próprias demandas coletivas.

Em paralelo a Illich, Paulo Freire (1996) também aborda a prática e o cotidiano do “educando” como elemento essencial para tomada de consciência de sua realidade local, de forma que a inexistência dessa demanda, que parte de vivências, garante a absorção de novas habilidades e reflexões. A escola, por outro lado, e segundo Pachioni, dá valor a

um saber contínuo da opinião alheia, reaplicado em um contexto adverso, não experienciado. Assim, a escolaridade não está apta a promover a justiça e nem mesmo a aprendizagem porque fornece apenas instrução, sem vincular sua relevância ou as competências compartilhadas. (PACHIONI, 2012, p. 3)

Por essa razão, como a escola é o elemento base da homogeneização do pensamento, assim como ocorre com a Educação Bancária bastante criticada por Paulo Freire (1996), é que se leva a pensar em outras espacialidades para tratar do processo educativo além da espacialidade escolar institucionalizada. Segundo Illich (1985), a realidade afetada não é somente o processo de aprendizagem das pessoas, mas também o contexto em que vivem também se torna afetado com a escolarização - a escola institucionaliza também a vida das pessoas. Em outras palavras, a escola é um elemento que reproduz o subdesenvolvimento e com o passar dos anos garantiu a sua manutenção a partir da “modernização da pobreza - combinando a falta de poder sobre as circunstâncias com a perda de força pessoal”. (ILLICH, 1985, p. 18)

Por outra perspectiva, sabemos que existe uma grande distinção entre escolas públicas e particulares, escolas para ricos e escolas para pobres. De forma que chega a nos ser óbvio que as oportunidades nesse contexto já não são as mesmas para os respectivos grupos sociais. Essa diferença - de aspecto inofensivo – segundo Illich coloca em desvantagem a quem depende somente da escola para aprender e evoluir. Ou seja, traduz a escola e o aprendizado como um espaço técnico que dispõe unicamente de fornecer mão de obra produtiva e dar início a uma vida de consumo na sociedade. O grande problema está no fato de que nem toda a sociedade é igualmente alimentada dessa reprodução, e o que existe é uma grande diferenciação entre a formação técnica e o preparo baseado numa espécie de treino às pessoas de classe baixa, enquanto a classe privilegiada e detentora de capital tem garantida uma formação muito mais científica e humanística.

Pode-se concluir então, que para alcançar a igualdade de oportunidade na educação é importante ter a consciência de que existem outras formas de estimular o interesse e alcançar êxito no desenvolvimento de habilidades e competências para obtê-las. Mas que esse processo suceda de maneira livre e não obrigatória, partindo do pressuposto que as pessoas sabem o que, quando e como querem aprender determinados conteúdos. Illich (1985) aborda que o processo de desescolarização acontece através da percepção e da fração de metodologias de aprendizagem - ou seja, através de pedagogias.

Assim como Illich (1985), Maria da Glória Gohn (2009), com o propósito de estudar a questão da inclusão social, traz o conceito de Educação não-formal em suas análises. Para ela, esse campo na sociedade não é visto ou tratado como objeto de estudo, talvez pela sua proximidade ao cotidiano das pessoas e acaba sendo desconsiderado pois não se incluem dentro de “processos escolarizáveis”. Gohn (2009) se refere às práticas de educação não-formal que se manifestam em localidades extramuros escolares, e principalmente em contextos de movimentos sociais.

Dentro das organizações populares, a partir de novos cenários urbanos e paisagens específicas, diversas ações acontecem e se desenvolvem em busca de trabalhar temáticas sociais como lutas contra exclusões sociais e desigualdades, questões étnico-raciais, de gênero, cidadania, identidade cultural, direitos humanos

etc. Sempre como "processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva" alcançados a partir da própria experiência e trocas realizadas coletivamente. Além disso, é diferente do que se vê dentro de uma escola, a educação não-formal se propõe a desenvolver em espaços de participação ativa das pessoas em momentos de decisão, além de trabalhar com:

a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, etc. (GOHN, 2009, p. 31)

É abordado também, a modernidade composta pelo estudo e pela produção científica, a globalização e sua influência nos processos e transformações sociais, bem como nas próprias relações e suas mudanças de padrões a partir do avanço de novas tecnologias e inovações guiaram a fase mais recente do século. Tem como objetivo a racionalidade como guia para o desenvolvimento econômico pautado no consumo e traz à tona o debate a respeito de uma suposta "crise da modernidade". No sentido de que, a partir dessa crise:

trouxe à tona também novos campos de produção de conhecimento e áreas do saber que estavam invisíveis ou não tratadas como conhecimento ou saber educativo - recobertas de práticas pedagógicas e processos educativos. Outras dimensões da realidade social, igualmente produtoras de saber, vieram à tona, tais como as que advêm do mundo das artes, do "mundo feminino" das mulheres, do corpo das pessoas, das religiões e seitas, da cultura popular, das aprendizagens do cotidiano, via a educação não-formal. (GOHN, 2009, p. 30)

Mas Gohn (2009) enfatiza que a educação não formal não é substitutiva à educação escolar, resguardando, assim, seu caráter de complementaridade. De forma que não se deve olhar para ela com o que ela não tem, que são as heranças de uma escola tradicional, mas sim a partir do potencial que ela pode proporcionar dentro da formação de saberes para aprendizagem de uma vida coletiva. E nesse sentido, perpassa por conteúdos pouco comuns dentro da escola, relacionados a um

campo subjetivo e afetivo das pessoas, envolvendo habilidades corporais, manuais, a fim de estimular o processo criativo como resultado do trabalho.

Além disso, indaga-se sobre a importância do educador social e como ele pode ser fundamental para a mediação e proposição de questionamentos que desafiem o imaginário das pessoas. Nesse contexto o diálogo é estimulado e as interações são guiadas por metodologias, com princípios e métodos, em meio a temáticas pensadas no cotidiano e na cultura daquela comunidade, ou seja, o contexto também é primordial. Ademais, Gohn, aprofunda sobre a necessidade de o educador ter uma consciência social sensível e menos rígida à cultura escolar, de forma que ele se coloca como aprendiz também, sem a hierarquia como influência presente.

Por outro lado, questiona a necessidade da formação acadêmica e da proposição de cursos de graduação voltados a Pedagogia Social, e se somente com a obtenção de um título, a pessoa seria autorizada a ensinar. Isso é questionado, porque, em muitos dos casos, há uma grande diferença entre a experiência vivida de fato, e de uma contextualização não praticada, somente inventada. Pode-se relacionar essa reflexão com o fato de que na escola os atores do processo de educar, ou seja, os professores, seguem um padrão muito comum e nada diversificado. As professoras, por exemplo, costumam ser mulheres brancas, dentro de uma normatividade padrão. Não se vê por aí professores de turmas infantis, por exemplo, pretos, homossexuais, indígenas, falando sobre o cotidiano da vida com as crianças. De forma que as realidades vistas, tornam-se também padronizadas, as realidades distintas não são estimuladas, e os preconceitos começam a ser construídos.

Percebe-se, portanto, que as reflexões estimuladas dentro da ótica de educação não formal se propõem a trabalhar com assuntos não institucionalizados, portanto, não há necessidade de vincular-se ao campo acadêmico, obrigatoriamente. Ao mesmo tempo, é importante ter em mente o fato de que ainda há pouco discutido em relação a essa realidade, partindo de uma análise mais crítica e reflexiva. E que a educação não formal é uma grande manifestação de caráter educativo e que vai além de um simples selo de avaliação de empresas que investem em programas de “Responsabilidade Social”.

Ao mesmo tempo, as pedagogias participativas, propõem uma ruptura, inserindo a ideia de que a aprendizagem deve ser um ato muito mais colaborativo a partir da motivação e interesse das crianças, do que somente um conteúdo transmitido a elas. Garantindo assim, que o aprendizado aconteça a partir de uma experiência interativa e contínua e que o tutor se torna o mediador dos processos ali aprendidos, bem como responsável pela escuta das crianças. Escuta a qual deve ser sensível e protagonizar a criança como indivíduo e ator social pertencente a vida escolar, compondo os principais eixos para construção de interações, brincadeiras e práticas pedagógicas a serem desenvolvidas.

Como alguns exemplos de pedagogias escolares além do sistema escolar vigente, pode-se citar Escolas Waldorf, Escola da Ponte, Pedagogia Montessori têm como base o fomento da autonomia infantil a partir do espectro da liberdade durante a aprendizagem. Escolas Indígenas, do Campo e da Floresta que também carregam essa liberdade como parte de suas pedagogias e ainda agregam através de um forte incentivo o contato com a comunidade e o vínculo direto com a natureza em seus cotidianos. Mas por não ser o foco desta pesquisa, essas pedagogias só foram citadas brevemente, neste presente momento.

A seguir, abordaremos algumas iniciativas consideradas práticas pedagógicas no contexto urbano e desenvolvidas a partir do contexto infantil, ao mesmo tempo em que se encontra, dentro do meio escolar atividades desenvolvidas associadas ao meio urbano. Conforme veremos a seguir.

3. CATÁLOGO DE INICIATIVAS - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA CIDADE

As iniciativas trabalhadas se relacionam com o desenvolvimento de atividades pedagógicas sócio-espaciais dentro de espaços urbanos.

APÊ MOBILIDADE



Fonte: Apê mobilidade, 2015. Disponível em: <http://apemobilidade.org/exploradores-da-rua/>

COMPOSTO POR:

ARTUR KIM SHUM
CAROLINA BARREIROS
ISABELLA M. DAVENIS ARMENTANO
JÚLIA SAVAGLIA ANVERSA
MARÍA FERNANDA ARIAS GODO
MARIETA COLUCCI RIBEIRO
MATEUS HUMBERTO
TAYNÁ NASCIMENTO MESSINETTI
+ COLABORADORES

DESENVOLVIDO EM:

SÃO PAULO

“

**ASSIMILAR O AMBIENTE URBANO
COMO LUGAR TAMBÉM DE
APRENDIZADO É ESSENCIAL PARA O
DESENVOLVIMENTO DE CIDADÃOS E
CIDADÃS DISPOSTOS A CONQUISTAR O
ESPAÇO PÚBLICO E USUFRUÍ-LO AO
LONGO DE SEU CRESCIMENTO.**

EXPLORADORES DA RUA - APE MOBILIDADE, 2012

Contextualização | Objetivos | Relevância

Buscam construir coletivamente e desenvolver, por meio de encontros abertos de discussão, conhecimentos a respeito de mobilidade urbana, cidade e educação. O nome apê vem do tupi, que significa caminho, e resume de maneira assertiva o grupo e o que se propõem fazer. Segundo eles mesmos descrevem, entende-se a cidade como território de aprendizagem, apostando na importância da discussão pública e no acesso à informação. Por esse motivo há a necessidade de se trabalhar com diversos atores e profissionais, que juntos debatem sobre intervenções urbanas e projetos educativos e colaboram – através de consultorias técnicas, por exemplo – com grupos de ações na cidade, entidades, instituições e até mesmo órgãos públicos. (APE MOBILIDADE, 2012)

O Apê se divide em duas vertentes de funcionamento, existindo o **Apê estudos**, que parte de encontros para discussões, grupo de estudos e de debates abertos relacionados a pesquisas em mobilidade e educação, e o **Apê Projetos**, que atua com intervenções, cartografias, consultorias, etc.

Ao longo de mais de 8 anos o grupo promoveu vários debates abertos sobre ações e pesquisas em mobilidade e educação, e apresentou os seus trabalhos em congressos nacionais e internacionais.

APÊPROJETOS | EDUCAÇÃO

EXPLORADORES DA RUA

A partir da **mobilidade ativa**, este projeto carrega como narrativa a aventura da exploração com o intuito de gerar interesse e despertar a empolgação nas crianças a ir para as ruas, olharem ao redor, conhecerem e registrarem sobre as vivências no entorno escolar. E através de vivências cotidianas no espaço urbano, torna-se mais prático e factível desenvolver conteúdos a respeito da cidade, da rua, dos trajetos, além de construir ambientes mais conhecidos, acolhedores e apropriados por todos.

Realizado em parceria com o Instituto Tomie Ohtake a fim de tornar o território da cidade acessível a todas as idades, é um

projeto adaptável as realidades de cada escola, sendo apropriado em contextos sócio-espaciais e culturais distintos, de forma que as pedagogias também variam de acordo com os projetos políticos pedagógicos de cada lugar.

O trabalho se desenvolve com a colaboração de todos que queiram participar - e através de conversas, cartografias, mapeamentos, - planejam uma organização pedagógica voltada ao aprendizado do território e sua inserção nas saídas com as crianças. Seu desenvolvimento coletivo em conjunto com toda a comunidade é essencial, pois garante o manutenção e a a inserção do hábito nas rotinas das pessoas para

que elas possam continuar saindo e descobrindo a cidade, fazendo do espaço urbano parte de seus cotidianos. O projeto já se desdobrou e ganhou expansão para diversas escolas, alcançando centenas de crianças e colaborando também para a formação de educadores e profissionais associados. *"Sabemos que os processos de melhoria e adequação das cidades através das políticas públicas são lentos. Mesmo que seja um projeto de urbanismo tático que tende a ser rápido, não é rápido. Mas que independente disso não é preciso esperar o ambiente perfeito para viver o cotidiano."* - Marieta Colucci. Portanto é notável como o trabalho diretamente com escolas contribui para a mudança do comportamento através da inserção do hábito na escala da caminhada.

(APE MOBILIDADE, 2012)



Fonte: Apê mobilidade, 2015. Disponível em: <http://apemobilidade.org/exploradores-da-rua/>

APÊPROJETOS | FORMAÇÃO

CURSO LIVRE CRIANÇA E CIDADE

O Curso Livre Criança e Cidade – Conceitos, Políticas e Práticas da Infância nos Territórios Urbanos, em parceria com a Escola da Cidade e adaptado ao formato virtual, foi realizado entre os meses de julho e agosto de 2020.

O curso teve o intuito de reunir e discutir referências teóricas e práticas sobre a presença e o protagonismo das crianças nos territórios urbanos. Discutiu-se sobre infância, seus mais variados contextos sócio-espaciais, a relação entre a criança e a cidade, além de ferramentas e possibilidades para atuação no território. (APE MOBILIDADE, 2012)

APÊESTUDOS

A partilha de conhecimentos acontecem em encontros quinzenais de estudos, abertos e realizados em locais de livre acesso na região central da cidade de São Paulo. Os temas dos estudos são abrangentes, definidos em grupo de acordo com as questões que querem aprofundar sobre mobilidade, cidade, sociedade, educação, entre outros. (APE MOBILIDADE, 2012)

“

**NÃO É SOMENTE UMA IMENSA,
MAS TAMBÉM URGENTE TAREFA
DESCOLONIZAR A ORDEM
EUROCÊNTRICA DO CONHECIMENTO.**

EM "MEMÓRIAS DA PLANTAÇÃO: EPISÓDIOS DE RACISMO
COTIDIANO" - KILOMBA, GRADA

APÊPROJETOS

EDUCAÇÃO

- EXPLORADORES DA RUA
- LUGAR: VER, FAZER, OCUPAR
- OUVIR PARA VER A CIDADE
- CONSTRUINDO UMA MORADA PARA O FUTURO

FORMAÇÕES

- CURSO LIVRE CIDADE E CRIANÇA
- POTENCIAIS EDUCATIVOS DO TERRITÓRIO URBANO
- AGENTES SOCIOAMBIENTAIS URBANOS
- POR QUE NOS MOVEMOS?

INTERVENÇÕES

- CENTROLUGAR

CONSULTORIAS EM MOBILIDADE



Fonte: Apê mobilidade, 2015. Disponível em: <http://apemobilidade.org/exploradores-da-rua/>

A CIDADE PRECISA DE VOCÊ



COMPOSTO POR:

LAURA SOBRAL
BARÃO FLÁVIO DI SARNO
MARCELLA ARRUDA
LUÍS FELIPE ABBUD
HELOÍSA SOBRAL
URSULA TRONCOSO
ALIX DE PARADES
FABIAN ALONSO
GUILHERME ORTENBLAD
FABÍOLA BERGAMO
ALEXANDRE RIBEIRO RAIMUNDO
NÓBREGA PAIVA
JOSÉ AUGUSTO VIEIRA DE AQUINO
RAUL TORRES
LUCAS PRADA
TATIANA KARPISCHEK
BIANCA ANTUNES
+

DESENVOLVIDO EM:

SÃO PAULO



A GENTE QUER QUE AS PESSOAS SAIBAM QUE ESSES ESPAÇOS SÃO DELAS E QUE ELAS PODEM OCUPAR E TRANSFORMÁ-LOS. A APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO É O PRIMEIRO PASSO PARA VOCÊ SE CONSIDERAR UM CIDADÃO E É POR ISSO QUE A GENTE TRABALHA MELHORANDO ESSES ESPAÇOS, PARA QUE ELES SEJAM DE TODOS.

Contextualização | Objetivos | Relevância

Formado por um grupo interdisciplinar, composto por arquitetos, urbanistas, antropólogos, designers e jornalistas que juntos, trabalham em busca de fomentar a participação das pessoas e ativar um imaginário para a construção e o desenvolvimento de uma cidade que queiram de fato viver.

Dentro do grupo de trabalho analisam os materiais, os modos de produção, bem como a forma de relação e reprodução social que indicam possibilidades mais inclusivas, ecológicas e diversas para um futuro urbano. E, principalmente, buscam de maneira perspicaz por espaços existentes na cidade que possam contribuir para o estímulo de uma cidadania ativa, livre, colaborativa, em que há a corresponsabilidade como elemento essencial na interação entre as pessoas consigo mesmas, umas com as outras, e todas com o espaço habitado.

Defendem a importância do processo multidisciplinar, entendendo que juntos garantem a capacidade de desenvolver etapas diversas de um processo ligado ao espaço público, desde uma análise de entorno, da região, para perceber as necessidades existentes ali, até um plano de ação e execução mais definido. Para o coletivo, democratizar o conhecimento a respeito dos espaços públicos e do direito à cidade, incentivando a ocupação e a apropriação desses espaços, colabora para elevar o sentimento de pertencimento e de cidadania. Neste contexto, as propostas de se trabalhar diretamente com espacialidades degradadas com a intenção de levar as pessoas para essas áreas, são objetivos que fazem parte dos preceitos do Instituto. (A CIDADE PRECISA, 2015)

A CIDADE PRECISA DE VOCÊ | EIXOS

EDUCAÇÃO URBANA

São realizados mapeamentos do território, dos desejos e necessidades da população ao mesmo tempo em que se desenvolve, através de cursos, seminários e workshops temas como direito à cidade e cidadania ativa, se busca também raduzir conceitos urbanos mais complexos para uma linguagem de fácil compreensão e que estimule a participação das pessoas.

MÃO NA MASSA

São prototipadas intervenções no espaço público realizadas coletivamente através da criação de mobiliários urbanos que podem ser permanentes ou temporários, a fim de ativar determinada espacialidade, com estudo de materiais bem como inovações locais que possam tornar políticas públicas.

FAZENDO JUNTO

É desenhado um modelo de gestão compartilhada do espaço, a fim de fortalecer o desenvolvimento local.

Além da pesquisa por modelos possíveis de PPS (Parcerias Público-Sociais) para a construção de uma cidade mais justa, democrática e diversa, buscando incentivar o cidadão a colaborar com seus talentos e habilidades. E a busca por alternativas de como orientar os investimentos privados pelo interesse público. (A CIDADE PRECISA, 2015)

A CIDADE PRECISA DE VOCÊ | AÇÕES

BRINCANDO COM A CONFIANÇA

Jogo solo criado e desenvolvido durante a crise sanitária do Covid-19

SEMINÁRIO INTERNACIONAL

"Arquitetura para autonomia: ativando territórios educadores" foi realizado com o intuito de discutir o modelo de gestão da cidade e dos espaços e equipamentos públicos não permite a gestão compartilhada e participativa por parte da população - o que significa, portanto, pensar em uma prática de arquitetura que fomente a autonomia apontando para uma experiência da democracia em ação e para processos de emancipação social.

"Como cidadãos de diversos territórios podem se articular para fomentar a criação de espaços de diálogo e construção coletiva com o poder público? Como este movimento local e global pode ser legitimado, e os territórios educadores ativados?" foram algumas questões abordadas no seminário. (A CIDADE PRECISA, 2015)

CURSO CIDADANIA ATIVA

ROLÊ NO CANIVETE

Projeto de ocupação com diversas atividades no Parque

ATIVACÃO CAPUNGÁ

Facilitação de Workshop Internacional de prototipagem Urbana

MOBILIÁRIO TEMPORÁRIO

3º Festival dos Direitos Humanos

PRAÇA DA AMIZADE

Intervenção na Praça da Amizade, com o apoio da Yellow

III FESTIVAL - A CIDADE PRECISA DE VOCÊ: CULTURA, MEMÓRIA E PERTENCIMENTO NA CIDADE

Dividido em três eixos — Patrimônio e Identidade, Resistências e Invisibilidades e Futuros Possíveis — o evento envolveu uma série de atividades como sarau, rodas de conversa, oficinas, projeções mapeadas, filmes e exposição — sempre de forma virtual.

+

+ A CIDADE PRECISA DE VOCÊ NA HABITAT
ESPAÇO DE LEITURA
MOBILIÁRIO PÚBLICO CCJ
BATATA LAB
ECO CIDADE

PUBLICAÇÕES

POLÍTICAS PÚBLICAS

Macromicro

Políticas públicas para espaços transitórios

MANUAIS DE MOBILIÁRIOS URBANOS

Ponto de ônibus e energia

Banco na árvore

Batatabanco + Horta

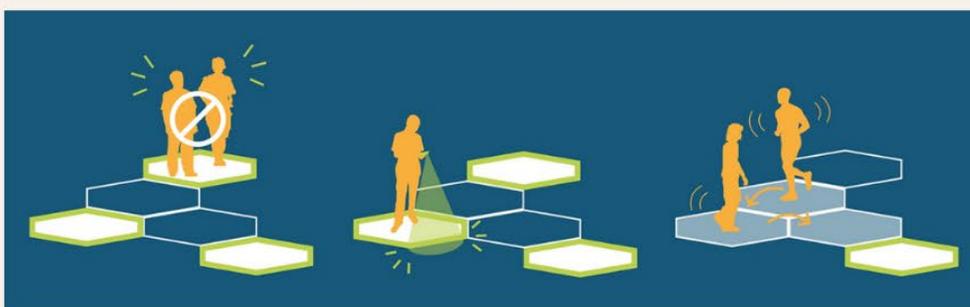
Cês - Mobiliário urbano temporário e de código aberto

CONCURSOS

Batatalab - Mobiliário urbano

COMPILADO DE TEXTOS

Saudade da rua - refletindo a falta do espaço público no isolamento social



BRINCANDO COM CONFIANÇA I

O jogo foi formulado de maneira que os jogadores mantenham o distanciamento seguro de 1,5m, uns dos outros, enquanto brincam juntos. É um jogo em escala humana, onde as pessoas jogam com seus próprios corpos não necessitando de nenhum acessório. É replicável em qualquer território, com um tabuleiro de fácil execução e regras de jogos que estão disponibilizadas em um aplicativo e em redes sociais, além de sinalizadas próximas aos tabuleiros em espaços públicos. O jogo proporciona dinâmicas lúdicas e divertidas que promovem relações afetivas, de compreensão,

interdependência e empatia. Além de estimular o debate e deixar espaço para o uso imprevisível e espontâneo. Os jogos sugeridos desafiam os jogadores a observar e propor o que pode ser melhor na cidade e no local do tabuleiro, trocando ideias com demais frequentadores e aproximando-se de outros grupos. É possível explorar questões como a identidade e memória local, consciência ambiental e inovação cidadã podendo ser utilizado em contextos educacionais ou como ferramenta em processos participativos. (A CIDADE PRECISA, 2015)

O projeto inclui a intervenção física no solo, através da pintura de piso, acompanhada de um manual de regras de jogo e um manual de como desenhar seu próprio tabuleiro. Como uma camada adicional, foi produzido um aplicativo para celular: uma "caixa de jogos virtual" com regras para diferentes atividades, de manuais DIY, e uma interface de realidade aumentada, que amplifica o potencial de interação do usuário com o jogo, a cultura de uso do território local e a relação com os outros participantes, além de possuir um mapa com a localização de todos os tabuleiros realizados. (A CIDADE PRECISA, 2015)



URBAN 95



**Bernard
van Leer**
FOUNDATION



CRIADO POR:

Uma iniciativa Global da Fundação Holandesa Bernard van Leer (1949) que busca incluir as lentes da primeira infância e sua rede de apoio - gestantes e cuidadores, por exemplo - no planejamento urbano, em estratégias de mobilidade e nos programas e serviços destinados a eles.

URBAN 95 | BRASIL

Composta por cidades que fazem suas políticas a partir dessa perspectiva, no Brasil 24 municípios já compõem o Urban 95. Todas essas cidades recebem o apoio da fundação e de seus parceiros para melhorar seus programas e políticas públicas, desde ações de urbanismo a serviços. Além da criação do PMPI (Plano Municipal pela Primeira Infância).

O projeto apoia os municípios na elaboração de diagnósticos locais sobre o acesso do público infantil nos espaços urbanos e disponibilizando dados para embasar a construção de políticas públicas mais assertivas e contextualizadas. Além de apoio técnico oferecidos relacionados aos temas de urbanismo e mobilidade, bem como consultorias para o aprimoramento de ações e políticas públicas na área. (URBAN95, 1965)

Contextualização | Relevância

Bebês e crianças pequenas tem um grande potencial de aprendizagem e seus cérebros criam um milhão de sinapses a cada segundo, de forma que se desenvolvem melhor do que em qualquer outra época da vida. Eles se adaptam e aprendem tão rápido que a experiência durante os primeiros cinco anos de vida tem impacto na sua saúde, vida social e educação e no sucesso profissional até a idade adulta. Ou seja, é o ambiente em que eles vivem que irá moldar seus cérebros e seus futuros. E considerando as crianças o futuro da sociedade, a iniciativa busca pensar formas de melhorar o meio em que vivem para que no futuro elas possam ser um adulto mais saudável e ativo.

O foco na primeira infância garante a resiliência climática de uma cidade, traz enormes benefícios econômicos e oferece uma plataforma de investimento que tem a capacidade de unir forças políticas. Entre 4 a 9 dólares são retornados a cada 1 dólar investido em programas para a primeira infância.

A Urban 95 trabalha em conjunto com líderes municipais, urbanistas, arquitetos e engenheiros, para pensar as cidades sob a perspectiva de quem tem 95 cm que é a altura média de uma criança de 3 anos. Dentro desse contexto, as cidades recebem apoio e capacitação sobre formas de contribuir com o desenvolvimento integral das crianças a partir de suas próprias experiências, identificando e atuando nos territórios onde se encontram, em especial aqueles mais vulneráveis.

Segundo a Urban 95: existem ainda 250 milhões de crianças com menos de 5 anos em todo o mundo não recebem os cuidados que precisam para crescer. (URBAN95, 1965)

“

**O QUE VOCÊ MUDARIA EM SUA CIDADE
SE A EXPERIMENTASSE A PARTIR DE
UMA PERSPECTIVA DE 95 CM?**

URBAN 95 | FUNDAMENTOS

Que dificuldades você encontraria se tivesse 3 anos andando numa cidade movimentada? Do que você teria medo? Onde você gostaria de explorar?

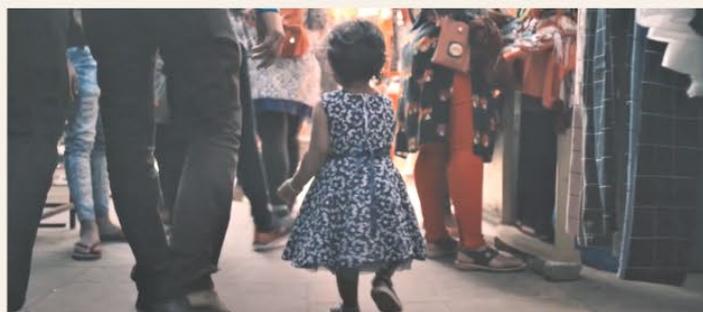
Dentro das pesquisas e práticas realizadas pela iniciativa, se destacam que as famílias precisam de:

1) AR PURO: Os efeitos da má qualidade do ar são sentidos de forma desproporcional pelos mais jovens, já que eles respiram uma quantidade maior de ar por quilo de peso corporal e portanto o seu desenvolvimento cognitivo e mental é afetado negativamente. Especialmente por aqueles que vivem em áreas de baixa renda que se encontram em lugares mais vulneráveis. Os impactos causados na saúde são para toda a vida. A altura reduzida das crianças pequenas as coloca constantemente perto da saída de gases do escapamento dos carros, por exemplo.

2) NATUREZA: Estar exposto a ambientes

naturais para brincar, fazer exercícios e descansar traz benefícios para a saúde mental e física em todas as idades. Habilidades motoras podem ser melhores desenvolvidas durante brincadeiras com elementos naturais, como areia e água, por exemplo, ao mesmo tempo em que áreas verdes encorajam a exploração. Para os cuidadores, ambientes naturais também contribuem com uma melhor saúde mental, o que é extremamente importante se ater, pois desempenham um papel essencial em seus desenvolvimentos. Costumam ser ambientes mais tranquilos que garantem inúmeras possibilidades de interação com as crianças, como contar histórias, ler e cantar.

3) Proximidade de serviços e espaços saudáveis: Garantir que os principais serviços e espaços para a primeira infância sejam acessíveis a pé, de bicicleta ou transporte público confiável, que forneçam apoio aos cuidadores e as suas crianças. (URBAN95, 1965)



Fonte: Bernard van Leer Foundation. 2021. Disponível em: <https://bernardvanleer.org/solutions/urban95/>

CUIDADORES | SAÚDE MENTAL

Quando cuidadores sofrem de alguma doença mental, bebês e crianças pequenas têm um risco maior de atrasos no desenvolvimento, assim como de problemas de saúde mental e social na vida adulta. Da mesma forma quando pais sofrem de depressão e estresse podem ter mais dificuldade para compreender e responder aos sinais de seus filhos e manter uma boa interação com eles. Eles também podem estar menos propensos a procurar serviços de saúde para suas crianças.

O entorno físico também é um dos fatores que afetam a saúde mental. Vários elementos ambientais como a percepção de segurança, níveis de ruído, calor, qualidade do ar, presença de pessoas, iluminação, espaços na natureza, oferta de atividades e estética exercem impactos diferentes sobre a saúde mental, dependendo de sua intensidade e frequência. (URBAN95, 1965)

“

SÃO OS CUIDADORES QUE CRIAM OPORTUNIDADES DE AMOR, BRINCADEIRAS, CONVERSAS E CUIDADOS. ELES PROPORCIONAM UMA PRESENÇA SAUDÁVEL, PROTEGEM AS CRIANÇAS DO ESTRESSE E SÃO O ELEMENTO MAIS FUNDAMENTAL NA FORMAÇÃO DO SEU CÉREBRO.

CIDADES EDUCADORAS



Fonte: Curitiba entra na rede Cidades Educadoras. Uninter, 2019. Disponível em: <https://www.uninter.com/noticias/curitiba-entra-na-rede-das-cidades-educadoras>

SURGIMENTO:

O programa de Cidades Educadoras surge em 1990, em Barcelona, durante o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, a partir da integração de um grupo de cidades que possuíam como objetivo comum trabalhar conjuntamente. O trabalho deve ser desenvolvido de acordo com a Carta aprovada de Cidades Educadoras, em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes, a partir do envolvimento ativo no uso e na evolução da própria cidade, que acaba por funcionar como roteiro para estas cidades que a compõem.

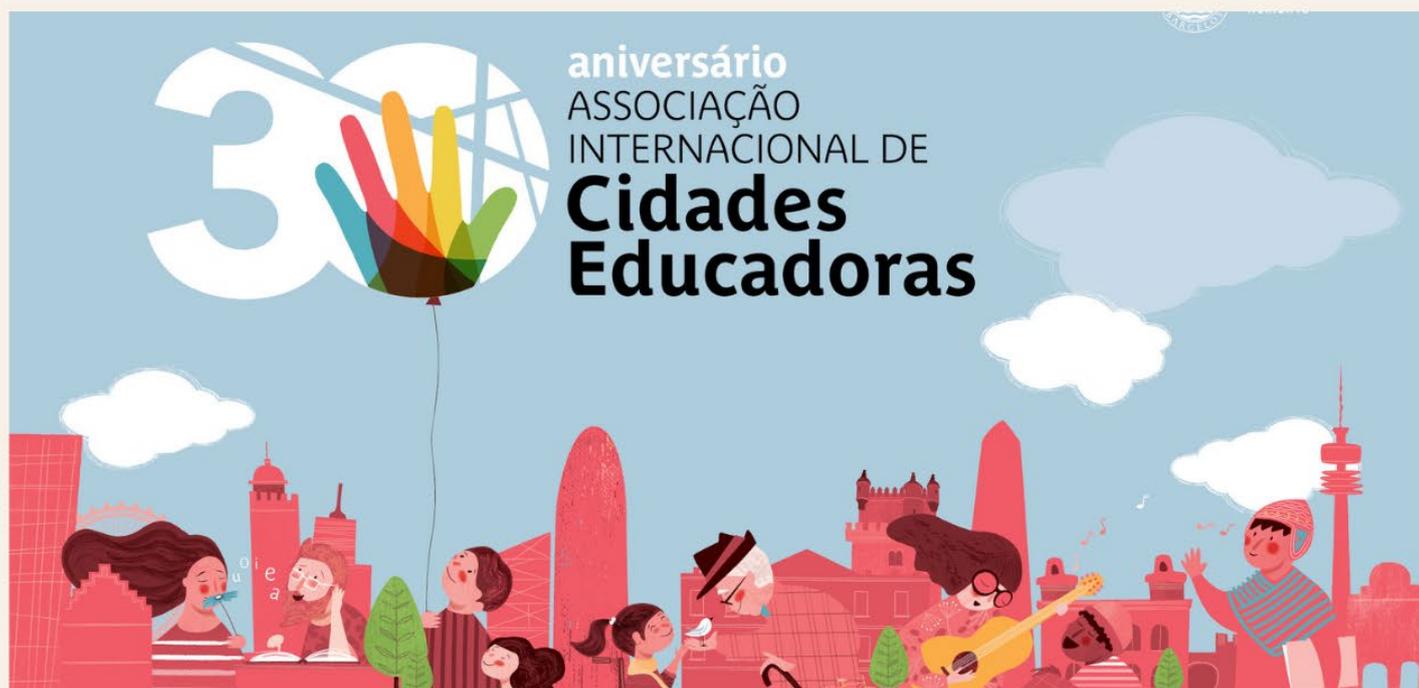
O que é uma cidade educadora?

Uma cidade educadora está aliada tanto a uma proposta pedagógica, transversal e multidisciplinar, mas também é considerada uma proposta política, por ser uma vertente pedagógica em âmbito de um município, estado ou país. Isso porque, um município que defende as ideias das cidades educadoras, geralmente depende da iniciativa do prefeito, da câmara dos vereadores para ser adotada. As cidades educadoras portanto assumem a responsabilidade de fazer do espaço público um âmbito de formação cidadã, individual e coletivo, e demonstram uma forte preocupação e interesse em comprometer todos os atores.

Trabalham também o conceito de educação, resistindo a limitá-la e demarcá-la aos limites da escolarização. Ou seja, acreditam que a educação se define dentro de uma ótica muito além dos limites da escolarização. De forma que pensam a educação como um tecido completo que vai além dos processos escolares, cruzando-os com processos culturais que ocorrem nas sociedades. Segundo Hannah Arendt:

"A EDUCAÇÃO É O PONTO EM QUE DECIDIMOS SE AMAMOS O MUNDO O BASTANTE COMO PARA ASSUMIRMOS A RESPONSABILIDADE POR ELE E, COM TAL GESTO, SALVÁ-LO DA RUÍNA QUE SERIA INEVITÁVEL NÃO FOSSE A RENOVAÇÃO E A VINDA DOS NOVOS E DOS JOVENS. TAMBÉM MEDIANTE A EDUCAÇÃO DECIDIMOS SE AMAMOS NOSSAS CRIANÇAS O BASTANTE COMO PARA NÃO EXPULSÁ-LAS DE NOSSO MUNDO E ABANDONÁ-LAS AOS SEUS PRÓPRIOS RECURSOS, E TAMPOUCO ARRANCAR LHE DE SUAS MÃOS A OPORTUNIDADE DE EMPREENDER ALGUMA COISA NOVA E IMPREVISTA 13 PARA NÓS [...]"
(5º CADERNO DE DEBATE - ESPAÇOS URBANOS E CIDADES EDUCADORAS. AICE. 2019, PÁG. 11)

Por outro lado, questionam quais vínculos podem ser criados entre o espaço público e a educação, além de se voltarem também a uma prática de implementação, ao pensar em políticas públicas institucionais que podem garantir e preservar essas manifestações na sociedade. Sem esquecer de que a educação é algo que precisa passar pelo processo de desterritorialização da escola e dar início a um vínculo mais profundo com os espaços da cidade, fazendo deles espaços urbanos educadores.



Fonte: Barcelos celebra dia internacional da cidade educadora. Disponível em: <https://www.cm-barcelos.pt/2020/11/barcelos-celebra-dia-internacional-da-cidade-educadora/>

ROSÁRIO | ARGENTINA

A EXPERIÊNCIA DOS CENTROS DE CONVIVÊNCIA EM BAIROS DA CIDADE DE ROSÁRIO

Diante a extrema desigualdade social existente na região, o governo local sustenta a tarefa de promoção de políticas públicas dirigidas a população de maior vulnerabilidade social. Políticas que estão orientadas para gerar processos de inclusão de crianças, jovens, adultos idosos e suas famílias, salientando a convivência, solidariedade e a melhoria da qualidade de vida para o pleno exercício de seus direitos. Deste modo, a implementação dos Centros de Convivência nos Bairros estão compostos por 32 edifícios levantados nos bairros onde se situa a maior quantidade de lares com as necessidades básicas insatisfeitas do município.

Daí procura-se realizar ações conjuntamente com a rede de espaços estatais e comunitários presentes em cada território.

Como alguns dos objetivos específicos voltados para a infância, pode-se dizer que pretendem incluir as crianças em atividades socioeducativas, recreativas e esportivas que fortaleçam seu desenvolvimento integral, bem como a melhor inserção e permanência no sistema educacional formal. Além de promover a inclusão digital e assegurar que usufruam dos benefícios da segurança social cabíveis. (4º Caderno de Debate - A Convivência nas Cidades. AICE. 2016)



Fonte: (4º Caderno de Debate - A Convivência nas Cidades. AICE. 2016)

4. CATÁLOGO DE INICIATIVAS - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO URBANÍSTICA NA ESCOLA

As iniciativas trabalhadas se relacionam com o desenvolvimento de atividades pedagógicas sócio-espaciais de espaços urbanos, mas trabalhadas em salas de aula com as crianças.

LUDICIDADE

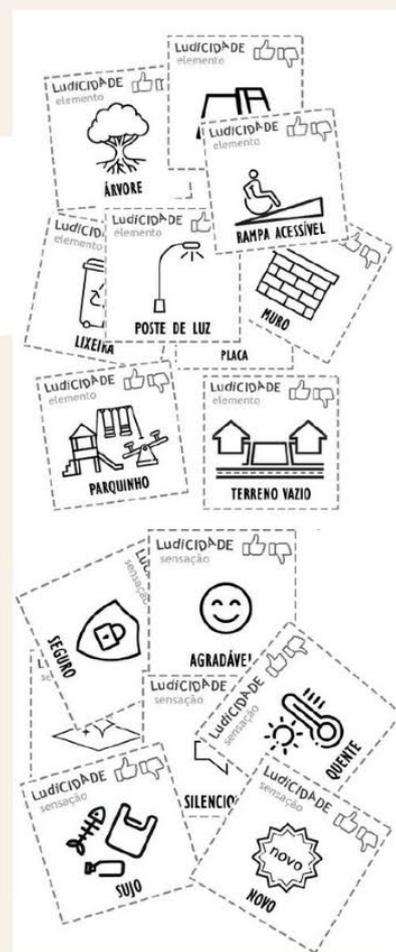
OBJETIVOS

O objetivo de aprendizagem desta prática é revelar como as crianças percebem os elementos constituintes dos espaços urbanos e a partir disso refletir e argumentar sobre características positivas e negativas dos espaços.

"Como cada criança possui um relação com o espaço pelo qual nos movimentamos de diferentes maneiras; permanecemos quando nos sentimos à vontade; convivemos de diferentes maneiras com conhecidos e desconhecidos e realizamos nossas atividades, sejam elas necessárias, sociais ou opcionais (GEHL, 2015). Assim, para compreender o espaço é importante observar: o próprio lugar, os agentes que o praticam, suas atividades no espaço e as sensações sentidas quando essas relações são estabelecidas.

METODOLOGIA

A partir de um **Jogo de Cartas** e dos atributos de **mobilidade, permanência, convivência e atividades**, conceituados e aprofundado com as crianças, elas devem identificar e analisar quais **elementos, atitudes, agentes e sensações** estão presentes nos lugares da sua cidade pela suas próprias percepções, quais as características negativas ou positivas e como contribuem para a qualidade do lugar. Será realizado um passeio guiado com a escolha do lugar definida pelo educador em conjunto com a turma ou somente pelo próprio educador através de registros na fala das crianças, seus lugares recorrentes.



AUTORIA:

LUIZA HELENA FERRARO
ANA LAURA VIANNA VILLELA
MARIANA C. REI REBELLO PEREIRA

PÚBLICO ALVO:

CRIANÇAS DO 2º E 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

INTERDISCIPLINARIDADE:

ARTES, GEOGRAFIA, HISTÓRIA, LINGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA.

“

QUANDO AS CRIANÇAS RECONHECEM AS CARACTERÍSTICAS QUE ATRIBUEM QUALIDADES BOAS E RUINS AOS LUGARES QUE FREQUENTAM, PROPORCIONA-SE UM ESTÍMULO AO OLHAR E À PERCEPÇÃO AMBIENTAL, O QUE PERMITE DISCUSSÕES SOBRE OS LUGARES QUE VIVENCIAMOS DIARIAMENTE, BEM COMO SOBRE AQUELES QUE DEIXAMOS DE VIVENCIAR.

BRINCANDO DE PLANEJAR: A CIDADE QUE TEMOS E A CIDADE QUE QUEREMOS

OBJETIVOS

Aperfeiçoar a consciência urbana e ambiental das crianças por meio da representação de aspectos urbanos presentes e desejados na cidade em que elas vivem.



METODOLOGIA

Realização de oficinas que utilizam como principal ferramenta um jogo de tabuleiro. Dividido em três momentos e três montagens de tabuleiros distintas. O primeiro momento objetiva "instigar a reflexão sobre o território atual que as crianças vivem e a percepção sobre a cidade" de modo que elas devem montar o jogo com a representação de **como é o bairro atualmente**. O segundo momento objetiva "Instigar a reflexão e imaginação sobre como era o território onde as crianças vivem no passado e despertar a percepção sobre a cidade." de modo que elas devem montar o jogo representando **como era o bairro no passado** (caso queiram buscar imagens antigas, é interessante).

Já o terceiro momento objetiva "Estimular nas crianças seu potencial de transformação da realidade do território onde vivem" de forma que elas devem representar **como querem que seja o território no futuro**. Exemplos de perguntas durante o processo: 1) "O que você mais gosta de fazer e qual é seu lugar favorito na cidade?"

2) "Como vocês imaginam que era o bairro no passado? Alguém mais velho já te falou algo sobre isso?"

3) O que vocês mudariam no bairro da escola?" "Por que aqui no nosso bairro falta isso?" e "Vocês acham que nós podemos fazer algo para melhorar nosso bairro?"

AUTORIA:

ANA CRISTINA DA SILVA MORAIS /
BEATRIZ MENDES DE OLIVEIRA

PÚBLICO ALVO:

CRIANÇAS DO 1º AO 5º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL

INTERDISCIPLINARIDADE:

GEOGRAFIA, ARTES E LINGUA
PORTUGUESA.



66

DE FORMA TRANSVERSAL, AS CRIANÇAS DISCUTIRÃO A DIVERSIDADE DE USOS E ESPAÇOS E OS DIFERENTES MODOS DE SE VIVER NA CIDADE. ALÉM DISSO, DISCUTIRÃO CIDADANIA, UMA VEZ QUE SERÃO ESTIMULADOS A SEREM CIDADÃOS QUE PENSAM A CIDADE E PODEM, A PARTIR DESTA POSIÇÃO, ENTENDER SUAS POSSIBILIDADES DE AÇÃO NA REALIDADE EXISTENTE EM AÇÕES DIRETAS OU INDIRETAS.



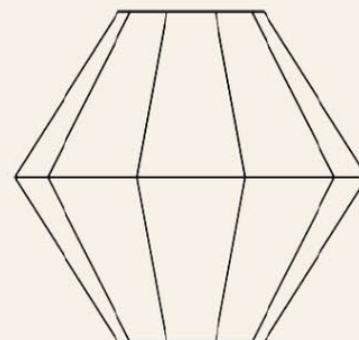
URBANOSCÓPIO

OBJETIVOS

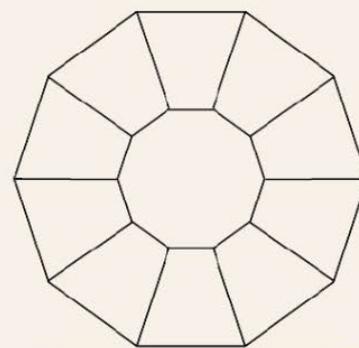
Construção de uma consciência coletiva sobre direito a cidade, reivindicações junto aos entes públicos e ações cidadãs a partir de intervenções urbanas nos arredores do edifício da escola, a partir reflexões geradas a respeito das dinâmicas locais, conectando distintos pontos de vistas a partir do senso de pertencimento local e do favorecimento de experiências e conexões entre membros do corpo docente, estudantes de diferentes turmas e faixas etárias dos anos iniciais. Incentivar a reflexão dos estudantes sobre aspectos do bairro onde vivem.

METODOLOGIA

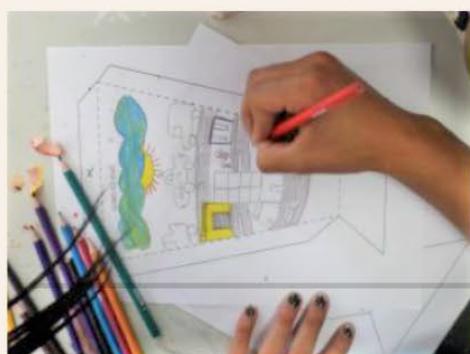
Atividade lúdica para a confecção de caleidoscópios de papel a partir das percepções espaço temporais das crianças sobre a cidade atual e a cidade desejada a partir da escala local do bairro onde moram. 1º Momento: Escrita e desenho respondendo as questões: a) O que eu mais vejo no meu bairro? b) O que eu vejo menos no meu bairro? c) O que eu gostaria de ver mais no meu bairro? d) O que eu gostaria de ver menos no meu bairro? 2º Momento: Duplas de montagem dos caleidoscópios. 3º Momento: Coletivo de compartilhamento e brincadeira.



Vista lateral do caleidoscópio



Vista aérea do caleidoscópio



Fonte: Urbanoscópio. Disponível em: <https://www.caubr.gov.br/caueduca/?p=1533>

AUTORIA:

CAROLINE SOARES NOGUEIRA

PÚBLICO ALVO:

CRIANÇAS DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

INTERDISCIPLINARIDADE:

GEOGRAFIA, ARTES E LINGUA PORTUGUESA.

“

AS RESPOSTAS REVELAM PRINCIPALMENTE O DESEJO DE UM BAIRRO MAIS LIMPO, SEGURO E TRANQUILO DE SE VIVER. ALÉM DE PREFEITOS QUE PRIORIZEM A HONESTIDADE E CONCLUSÃO DE OBRAS PÚBLICAS. VISLUMBRAM UM CINEMA, UM SKATE PARK, EVENTOS CULTURAIS E MAIS LOCAIS DE LAZER. O COMBATE AO PRECONCEITO E O RESPEITO ÀS MULHERES FORAM TAMBÉM RECORRENTES. ADEMAIS, HÁ MUITOS ALUNOS QUE GOSTAM DE MORAR NO BAIRRO APESAR DA VIOLÊNCIA POR MORAREM LÁ A MAIOR PARTE DA VIDA. PARA OUTRA PARTE DOS ALUNOS, A CIDADE É INDIFERENTE DEFININDO SUA REPRESENTATIVIDADE APENAS COM A PALAVRA “NADA”.

DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.CAUBR.GOV.BR/CAUEDUCA/?P=1533](https://www.caubr.gov.br/caueduca/?p=1533)

5. REFLEXÕES CRÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPACIAL DAS CRIANÇAS

Como se sabe, desde a Grécia Antiga o processo de exclusão de pessoas da democracia e principalmente as suas desqualificações da participação efetiva em diversos processos democráticos impedem a efetiva concretização do ser como um ser cidadão. Sejam mulheres, negros, estrangeiros e crianças, entende-se que pela lógica normal do processo de desenvolvimento humano, essa necessidade de uma qualificação para poder exercer a democracia afeta, antes de todos, a criança.

Essas pessoas excluídas, muitas vezes são vistas como cidadãos de segunda classe. O que mostra que até mesmo o processo de cidadania é uma fonte geradora de desigualdades sociais, ao invés de exercer sua principal função que é a de garantir a aceitação das diferenças e diversidades sociais e culturais, sem a retirada de qualquer direito ou oportunidade.

Nesse contexto e a partir da clareza da existência de diversas formas de exclusão dentro do atual processo educacional, que muitas vezes não consegue atender e dialogar com os contextos sócio-espaciais da realidade de seus alunos, o mesmo acontece com a cidadania. Não só acontece, como está vinculado e agindo em sentido contrário como deveria ser. Isso pode ser afirmado, porque na experiência educacional o movimento democrático também ocorre - pois é tendo consciência das relações e dos movimentos urbanos e do porquê deles ocorrerem, que se encontra a lucidez com relação aos diversos processos antidemocráticos e que atendem somente ao viés mercadológico - e garante o início de qualquer movimento político.

Ao mesmo tempo que os estudos sobre a história da infância nos permitem explorar espaços em busca de formas educativas e vivências emancipatórias que demonstrem processos de desconstrução de pressupostos universais em torno da sua concepção e sua 'incapacitação' para exercer uma cidadania ativa e inclusiva. Além disso, a criança como um sujeito de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva a partir de suas vivências e interações dentro das práticas cotidianas, deveriam como direito básico usufruir dos espaços públicos como prática essencial.

Porém, a visão que se tem muitas vezes é o ato de se estar na rua e nos espaços públicos da cidade como algo negativo. E nesse processo as crianças são

retiradas das ruas e fechadas dentro de suas casas, escolas e parquinhos infantis, de forma que o que se mantém nos espaços livres são os rejeitados, as crianças de rua, os vagabundos e tudo aquilo que não seja escolarizado. Conforme o seguinte cenário:

“Deveria estar na escola, aprendendo, em última instância, a ser um bom cidadão, a usar de forma correta a cidade, da qual abusa como se tivesse todos os direitos a fazê-lo, sem pagar contrapartidas. Para a infância sem educação, o espaço urbano reverte à situação de natureza, é ‘selva’, onde tudo parece ser permitido fazer”. (VOGEL & LEITÃO, 1995, p.76)

Apesar de muito ter a ver, o proposto trabalho não se aprofunda em temáticas como moradores de rua, mas para eles, suas casas seriam as próprias cidades. E, a partir da reflexão dos termos cidadão e não cidadão - até porque muitos moradores de rua quando morrem são chamados ‘indigentes’, por exemplo -, deparamos com movimentos de manifestações políticas sociais, realizado por Meninos e Meninas de Rua, e que foram decisivos para a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Quem vive nas ruas são umas das primeiras pessoas que podem retratar o que é viver em situação de desigualdade, e ao mesmo tempo, foram por causa deles que um dos principais documentos que objetivam proteger os direitos da criança e do adolescente - considerado um marco legal e regulatório dos direitos humanos - foi promulgado. Seria mesmo uma manifestação de indigentes?

Por outro lado, dar um espaço único às crianças, limitando-as de usufruir seja da socialização adulta - que ao mesmo tempo estes possuem liberdade para vivenciar as cidades -, seja do seu próprio processo de apropriação e territorialização nas cidades e das cidades, é notável a forma de limitação e confinamento de experiências. De forma que é tão comum tal confinamento infantil que estudos atuais abordam exatamente que tipos de interações, relações e práticas cotidianas se materializam no espaço da cidade e como a cidade catalisa a construção da identidade pessoal e coletiva das crianças.

Para isso, deve-se observar o máximo e mais vasto leque de relações possíveis entre as crianças entre si, crianças e adultos e crianças e espaços. Nunca perdendo de vista o espaço público como chave.

Um território é educativo, uma cidade é educadora quando garante o fomento de ações e práticas educativas, sejam elas escolarizadas ou não. No entanto, dentro da cidade, essas práticas devem ser vistas como práticas espaciais, ou sociais, ou seja, sócio-espaciais. Isso porque é importante a evidência do espaço como receptor de ações coletivas, realizadas por sujeitos coletivos. Ao mesmo tempo, não só tornar o território evidente como fazê-lo ser utilizado e vivenciado - o que vai além de apropriação e identificação espacial. De nada adianta estudar um espaço vazio, sem pessoas, da mesma maneira nada adianta estudar um espaço para “todos”, sem que as crianças possam estar presente nesses lugares.

Começar esse processo por uma maior aproximação entre a escola e o seu entorno, a escola e as ruas da cidade utilizando das espacialidades ao redor e potencializando o seu uso com a presença das crianças já seria um grande passo para uma ocupação urbana mais democrática, conforme pôde-se observar nas iniciativas práticas em contextos urbanos. Pensar nessa ocupação a partir de um processo de territorialização com as múltiplas infâncias aliado a práticas educativas, entendendo essa ação como parte de um processo contextualizado e de maior autonomia de quem exerce, ou seja, as crianças que passarão a ocupar mais lugares públicos, e com protagonismo.

Ao mesmo tempo em que buscar um maior vínculo das crianças com seus territórios, nos leva a pensar no embate entre autonomia vs. proteção. Como podemos proporcionar espaços públicos e sociais de modo que as crianças tenham um ambiente seguro para exercerem seus papéis de atores sociais e que possam vivenciar e tomar decisões, manifestando-se também como seres políticos?

Como pôde-se concluir através das análises de diversas iniciativas, o caráter lúdico inserido em um contexto urbano, contribui para qualificar os espaços receptores das crianças, de forma que elas se identifiquem e encontrem seus lugares nas cidades, podendo ter a liberdade de escolher o brincar como uma linguagem reconhecida. Pensar uma cidade para todos demanda como necessidade básica incluir os interesses das crianças em suas espacialidades, além de vincular o urbanismo, o meio ambiente, a segurança viária, a cultura, a saúde, a educação, o lazer, e principalmente a integração de todos esses elementos. Olhar para espaços

públicos e livres e buscar formas de se integrar o bem-estar das crianças nesses ambientes resulta em estudo e desenvolvimento de políticas públicas.

Ademais, compreender como as iniciativas são importantes exemplos de projetos potencializadoras para estabelecer o diálogo entre as pessoas com e no meio urbano, através de programas lúdicos e de interação entre os participantes. Além disso, contribuem ao se engajarem em encontrar territórios com potenciais educativos. Estimulam a identificação das crianças com a cidade ao garantir a apropriação do espaço, proporcionando o desenvolvimento do sentimento de que como a habitação, aquele espaço público também faz parte do seu cotidiano e também deve ser cuidado e respeitado.

No entanto, é importante ressaltar que para a criação das políticas públicas é imprescindível a consciência para sempre levar em consideração as diversidades de infâncias e suas respectivas desigualdades. O que nos leva ao encontro das políticas públicas em meio a uma cidade em disputa, em que a prioridade sempre foi o viés mercadológico e desde então, as contradições começam a borbulhar. São ruas comerciais com calçadas enormes, mas que em contextos residenciais de camadas populares, mal existem calçadas, quando existem. A valorização do carro em meios as avenidas, que poderiam ceder lugares as bicicletas, transportes públicos e pedestres. A escala em que a cidade além de vista é mais segura para o cidadão masculino e adulto, e que seguramente podemos acrescentar também, branco. Que ao invés de centralizar atividades produtivas e econômicas somente nas grandes centralidades, por que não também melhorar as qualidades e infraestruturas dos bairros e das regiões periféricas?

Portanto, levar em consideração que crianças são cidadãos, mas mais do que isso, de que são diferentes dos adultos não só pela sua natureza e tempo de formação, mas que justamente por isso, não é que ela sabe menos, ela sabe outra coisa. E assim, para ouvi-las e ceder espaço para sua participação, as formas de diálogos também não são as mesmas. É preciso um afastamento da referência adultocêntrica e estarmos abertos ao universo infantil, a novas formas de linguagem e comunicação, de sentirem e vivenciarem o tempo das coisas, que só enriquecem as sutilezas de suas infâncias.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode generalizar as culturas, as infâncias. Não se pode generalizar muito menos querer encaixotar as crianças dentro de um mesmo padrão. Nesse sentido, torna-se claro que o processo de escolarização concebido pela sociedade moderna não se encaixa no contexto de múltiplas infâncias. O embrutecimento da sociedade, a rigidez diante a diversidade e as mudanças é uma realidade ultrapassada.

A pré-fabricação da vida humana, que pode ser associado desde a fase anterior ao nascimento, em que se escolhe a cor dos olhos, o tom do cabelo das crianças, já caracteriza uma escolarização da vida que deve atender a um padrão da sociedade, pré-definido. Mas a vida está aí para que cada um a defina por si só, e para isso é importante um ambiente que favoreça a liberdade de ser e principalmente a consciência de que existe esta liberdade.

Nesse sentido, este trabalho busca através da interdisciplinaridade gerar a reflexão por espaços de fato mais democráticos a partir da iniciativa do olhar infantil. Uma cidade que seja possível caminhar, tendo em vista que crianças que vão para a escola a partir da mobilidade ativa possuem maior poder de concentração na aula. Da mesma forma que crianças que fazem atividade física, tem maiores chances de se tornarem adultos ativos e praticantes de exercícios físicos. Conclui-se que o contato com a cidade incentivado desde a infância, garante crianças com maiores chances de se tornarem adultos mais envolvidos e engajados com o meio urbano. Mais socialmente ativos, mais cidadãos.

Da mesma forma, entender as infâncias, relacionar informações, pontos de aproximação e pontos opostos e pensar espacialidades que favoreçam o seu crescimento saudável, não seria esta uma tentativa impor algo? Não seria uma atitude institucionalizada e pré-concebida do que é ideal para elas? A pesquisa se propôs, então, a contribuir para reflexão crítica em um campo de intercâmbio e de questionamento dos espaços, de forma que eles sejam sempre democráticos, para todos. Contribuir também para a produção de materiais na área de arquitetura, da materialização dos espaços como educativos em potencial, e trazendo a partir da interdisciplinaridade essa discussão para o campo de Arquitetura e Urbanismo, que ainda é novo.

É importante olhar para fora: pra gente que vive na rua, para o não escolarizado. Pois esses espaços também fazem parte da nossa realidade social e merecem atenção. Não se pode deixar o mundo institucional escolar viver de modo separado e alheio a realidade. É importante que todas as suas normas, seus programas, livros, textos se relacionam com a vida real, de forma que se possa refletir as questões de maneira contextualizadas e que no futuro as pessoas possam usar o material para pesquisa in loco entendendo e consolidando a existência da diversidade.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Cidade Precisa de Você; Escola Sem Muros. **ARQUITETURA PARA AUTONOMIA: Ativando Territórios Educadores**. São Paulo, 2018. 132 p.

ACIDADEPRECISA. **A Cidade Precisa de Você**, 2015. Disponível em: <https://www.acidadeprecisa.org/> Acesso em: 07 ago. 2021.

ASMARGENS. **Coletivo Às Margens**. Disponível em: <https://www.asmargens.com/> Acesso em: 07 ago. 2021. 37

APEMOBILIDADE. **Ape - estudos em mobilidade**, 2012. Página inicial. Disponível em: <http://apemobilidade.org/> Acesso em: 30 de março de 2022.

ABRINQ, Fundação. **Caderno Legislativo da Criança e do Adolescente: 30 anos do Estatuto da criança e do Adolescente**. 1ed. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/sites/default/files/2020-07/caderno-legislativo2020.pdf>.

AICE - ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. **Espaços Urbanos e Cidades Educadoras**. Caderno de Debate. 5. ed. Rosário, 2019. 56 p.

AICE - ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. **A Convivência nas Cidades**. Caderno de Debate. 4. ed. Rosário, 2016. 66 p.

AICE - ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS, 1990. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/> Acesso em: 30 de março de 2022.

ALANA. **Inspirações | Desemparedar as crianças na escola | Criança e Natureza**. Youtube, 19 de abril de 2017. 3 minutos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CB1gg43k05A&feature=emb_title Acesso em: 31 de agosto de 2022.

ANNAN, Kofi. **We the children: meeting the promises of the World Summit for Children**. Nova York: Unicef, 2001.

ARAUJO, Arthur Medrado Soares. **Olhares (im)possíveis: desenvolvimento e aplicação de metodologia para a escuta do indizível com crianças da periferia de Ouro Preto**. 2018. 146 p.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Livros técnicos e científicos editora, 1981.

ARRUDA, Marcela. **Arquitetura para autonomia: ativando territórios educadores**. Archdaily Brasil. 14 de jun. de 2018. Disponível em: Acesso em: 06 de ago. 2021.

BOSCH, Eulália. **Uma cidade própria**. Espaços Urbanos e Cidades Educadoras. Caderno de Debate. 5. ed. Rosário, 2019. 56 p.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara Ignez; CAVALCANTE, Sylvia; NÓBREGA, Lana Mara Andrade. Ambiente. In: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice A. **Temas básicos em psicologia ambiental**. 1 ed. Reimpressão. Petrópolis: Vozes, p. 24-38, 2017.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara; SOUZA, Tatiana Noronha de. **Psicologia ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: integração possível?**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, p. 25-40, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2008000100004&lng=pt&nrm=iso.

CARVALHO, Levindo Diniz; BIZZOTO, Luciana Maciel (Org.). **A criança e a cidade: participação infantil na construção de políticas públicas**. Universidade Federal de Minas Gerais. 2022.

CAU/BR. **Educação Urbanística e Ambiental no Ensino Fundamental. Confira aqui os premiados no Concurso CAUEDUCA**. CAU/BR - Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil. 19 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.caubr.gov.br/caueduca/#resultado>

CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice A. **Temas básicos em psicologia ambiental**. Editora Vozes Limitada, 2017.

CIDADES EDUCADORAS. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/>. Acesso em: 22 de jul. 2021.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2005.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 13, p. 221-244, 2020.

DE ARRUDA, Guilherme Ferreira et al. **Pedagogia sócio-espacial para democracia radical: uma experiência mediada por interfaces em Glaura**. 2021. 188 p.

DE ASSIS, Ana Paula Silva. **A agência dos jogos: dissenso e emancipação na produção política do espaço**. 2017. 211 p.

DOS SANTOS, Ana Carolina Pereira Martins; CAVALETTI, Darleng Arten. **As crianças e a cidade: observando o entorno da escola e propondo mudanças**. *Diversidade e Educação*, v. 3, n. 6, p. 53-56, 2015.

DE VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in) visível**. Junqueira&Marin Editores, 2007.

EDU VOICES. Instituto para Inovação em Educação. **Episódio #47: Jaqueline Moll - A cidade e a criança**. Entrevistada: Jaqueline Moll. Entrevistador: Paulo Fochi. 16 de setembro de 2021. Podcast. Disponível em: <<https://anchor.fm/eduvoices/episodes/47-Jaqueline-Moll-e17fa64/a-a6hlfu2>> Acesso em: 30 de setembro de 2022.

EDU VOICES. Instituto para Inovação em Educação. **Episódio #65: Francesco Tonucci - A criança e a cidade**. Entrevistado: Francesco Tonucci. Entrevistador: Paulo Fochi. 28 mar. 2022. Podcast. Pacto Alegre. Grupo de Trabalho Primeiros passos. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5DbcZh7zTSfTMMtl9Q9W3o?si=05f9012b1fab4387>

E SOUZA, Raquel Salazar Ribeiro. **POSSIBILI(CI)DADES: Cidades possíveis a partir da experiência com crianças da rede estadual de ensino de Ouro Preto**. 2021. 136 p.

EYNG, Célio Roberto. Vigotski, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**: livro para professores/Lev Semionovich Vigotski; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes.–São Paulo: Ática, 2009. *Revista Exitus*, v. 2, n. 1, p. 255-259, 2012.

FARIA, A. B. G. **O pátio escolar como Tér[itó]rio de [paisagem] entre a escola e a cidade**. In: AZEVEDO, G.; A. N. RHEINGANTZ, P.A.; TÂNGARI, V. R. (Orgs.). *O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: uso, forma e apropriação*. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2011. p. 35-44.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MÜLLER, Fernanda. **A cidade como espaço da infância**. Educação & Realidade, v. 42, p. 261-282, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **A educação na cidade. A experiência de Paulo Freire na secretaria de educação da cidade de São Paulo [1989-1991]**. 1991.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão**. Meta: avaliação, p. 28-43. 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 14, p. 27-38, 2006.

GOMES, Marcus Vinicius S. **Para além dos muros da escola: caminhos para compreensão da educação na cidade**. 110 f. 2013. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Geografia) Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFRJ.

GONÇALVES, F. M.; FLORES, L. R. Espaços livres em escolas – questões para debate. In: AZEVEDO, G. A.; RHEINGANTZ, P. A.; TÂNGARI, V. R. (Orgs.). **O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: uso, forma e apropriação**. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2011. p. 23-33.

HARTIG, T. **Issues in restorative environment research: matters of measurement**. In: FERNÁNDEZ-RAMÍREZ, B.; VILLODRES, H. C.; FERRER, S. C. M.; MÉNDEZ, M. M. (Orgs.). **Psicología ambiental 2011: entre los estudios urbanos y el análisis de la sostenibilidad**. Almería: Universidad de Almería, 2011. p. 41-66.

HAUGE, A. L. **Identity and Place: a critical comparison of three identity theories**. Architectural Science Review, v. 50, n. 1, p. 44-51, 2007. DOI: 10.3763/asre.2007.5007

HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto; KUHNEN, Ariane; PATO, Claudia. **Psicologia Ambiental em contextos urbanos**. 2019.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**: trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, Vozes, 1985. 188p. (Educação e tempo presente, 10).

KAPP, Silke. **Grupos sócio-espaciais ou a quem serve a assessoria técnica**. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, v. 20, p. 221-236, 2018.

LIMA, Mayumi Souza. **A criança e a percepção do espaço**. Cadernos de Pesquisa, n. 31, p. 73-80, 1979.

MATIELLO, Alexandre Mauricio; PEREIRA, Mariana Coviello Rei Rebelo. **Mapeamento das Crianças**. CAU Educa. 2021.

MEAD, Margaret. **O conflito das gerações**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1970.

MICRÓPOLIS. Disponível em: <https://micropolis.com.br/>. Acesso em: 13 jul. 2021.

MONTESSORI, Maria. **Mente Absorvente**. Tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1949.

MOURÃO, Ada Raquel Teixeira; CAVALCANTE, Sylvia. **Identidade de lugar**. In: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice A. **Temas básicos em psicologia ambiental**. 1 ed. Reimpressão. Petrópolis: Vozes, p. 208-216, 2017.

MOSER, Gabriel. Psicologia ambiental. **Estudos de psicologia (Natal)**, v. 3, n. 1, p. 121-130, 1998.

NEPEI UFMG. **Seminário I - A criança e a cidade: participação infantil na construção de políticas públicas**. Youtube, 31 de agosto de 2022. 93 minutos. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=uDN4003dz3Q&t=293s> > Acesso em: 31 de agosto de 2022.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. 1948.

PACHIONI, Miguel Sgarbi. **A desescolarização da sociedade para a construção do conhecimento**. Ação Midiática–Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura., v. 1, n. 4, 2012.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender.** São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pedagogia e a educação infantil.** Revista Brasileira de Educação, n.16, 2001.

ROGOFF, Barbara. **The cultural nature of human development.** Oxford: Oxford University Press, 2003.

SAGER, Fabio et al. **Avaliação da interação de crianças em pátios de escolas infantis: uma abordagem da psicologia ambiental.** Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 16, n. 1, p. 203-215, 2003.

SAVI, Aline Eyng. **Abrigo ou lar? Um olhar arquitetônico sobre os abrigos de permanência continuada para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.** 2008. 181f. Monografia (Mestrado) – Curso de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Florianópolis, 2008.

SAVI, Aline Eyng; DISCHINGER, Marta. **Habitar doméstico: Notas sobre a ambiência no habitar doméstico do acolhimento institucional para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.** Revista Projetar - Projeto e Percepção do Ambiente, v. 1, n. 2, p. 58-68, 2016.

SCRATON, Phil (ed.). **Childhood in 'crisis'?** Londres: UCL Press, 1997

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial.** 2013. 160 p.

TONUCCI, Francesco. **A criança como paradigma de uma cidade para todos.** Entrevista por Raiana Ribeiro. Educação e Território, 21 de set. de 2016. Reportagem. Disponível em:
https://www.google.com/url?q=http://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos&sa=D&source=docs&ust=1666217007878587&usq=AOvVaw1PfYcOc6IlqNYoL_uqILD1

TONUCCI, Francesco et al. **La ciudad de los niños.** 1997.

UNICEF. **Childhood under threat.** Nova York: Unicef Press, 2005.

UNIVESP. **Na Íntegra - Clarice Cohn e Mary Del Priori - Infância**. Youtube, 03 de fevereiro de 2016. 54 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xa8v6DFdTvo&t=1301s>. Acesso em: 03 de abril de 2022.

URBAN 95. **Urban 95**, 1965. Disponível em: <<https://urban95.org.br/>> Acesso em: 02 de abril de 2022.

VOGEL, Arno; VOGEL, Vera Lúcia de Oliveira; LEITÃO, Gerônimo Emília de A. **Como as crianças vêm a cidade**. Rio de Janeiro: Pallas: Flacso: UNICEF, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: **A questão do meio na pedologia**. Psicologia USP, São Paulo, 2010, v. 21, n. 4, p. 681-701.