



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

A ESCOLA E SEU TERRITÓRIO EDUCATIVO

ESTUDO DE CASO ILHA DO GOVERNADOR, RJ

ALAIN LENNART FLANDES GÓMEZ

PROARQ | FAU | UFRJ
2017

Universidade Federal do Rio de Janeiro

A ESCOLA E SEU TERRITÓRIO EDUCATIVO:
ESTUDO DE CASO NA ILHA DO GOVERNADOR, RIO DE JANEIRO

Alain Lennart Flandes Gómez

2017

A ESCOLA E SEU TERRITÓRIO EDUCATIVO:
ESTUDO DE CASO NA ILHA DO GOVERNADOR, RIO DE JANEIRO

Alain Lennart Flandes Gómez

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências em Arquitetura, Linha de pesquisa Cultura, Paisagem e Ambiente construído.

Orientador: Prof. Dr. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Rio de Janeiro

Março 2017

A ESCOLA E SEU TERRITÓRIO EDUCATIVO:
ESTUDO DE CASO NA ILHA DO GOVERNADOR, RIO DE JANEIRO

Alain Lennart Flandes Gómez

Orientador
Prof. Dr. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências em Arquitetura, Linha de pesquisa Cultura, paisagem e ambiente construído.

Aprovada por:

Presidente, Prof. Dr. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Prof. Dr. Vera Regina Tângari

Prof. Dr. Alice Brasileiro

Rio de Janeiro

Março 2017

Flandes, Alain Lennart.

A Escola e seu Território educativo: estudo de caso a Ilha do Governador na cidade do Rio de Janeiro/ Alain Lennart Flandes Gómez. –Rio de Janeiro: UFRJ / FAU, 2017.

xxvii, 254f.: il.; 31 cm.

Orientador: Giselle Arteiro Azevedo Nielsen

Dissertação (mestrado) – UFRJ / PROARQ /

Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, 2017.

Referencias Bibliográficas: f 249-254.

1. Território Educativo. 2. Arquitetura escolar. 3.Criança. 4.Cidade. I. Azevedo, Giselle. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura. III. Título.

RESUMO

A ESCOLA E SEU TERRITÓRIO EDUCATIVO: ESTUDO DE CASO NA ILHA DO GOVERNADOR, RIO DE JANEIRO

Alain Lennart Flandes Gómez

Orientador
Prof. Dr. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências em Arquitetura.

Esta pesquisa discute e analisa as interações que apresenta a *Escola* de ensino fundamental público do município do Rio de Janeiro com seu entorno urbano dentro de um *Território Educativo*. Na busca de indagar os conceitos de *território e infância* a pesquisa aproxima-se dos pressupostos teóricos desenvolvidos pelas áreas da geografia, educação, urbanismo e arquitetura. Valendo-se da avaliação pós-ocupação e da análise de tipo morfológica será analisado o caso da Ilha do Governador no Rio de Janeiro para mapear e identificar características intrínsecas à configuração dos diversos *Territórios Educativos*.

Palavras-chave: território educativo, educação integral, criança, cidade

Rio de Janeiro

Março 2017

ABSTRACT

A ESCOLA E SEU TERRITÓRIO EDUCATIVO: ESTUDO DE CASO NA ILHA DO GOVERNADOR, RIO DE JANEIRO

Alain Lennart Flandes Gómez

Orientador
Prof. Dr. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Abstract da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências em Arquitetura.

This research discusses and analyzes those current interactions in the school of ensino fundamental público, in Rio de Janeiro, between the educative territory, and with its urban environment. In the inquiry of the concepts of territory and childhood, this work gets to approach to those theoretical notions developed by the geographical, educative, urban, and architectural areas. Based on the post-occupation evaluation and the morphological analysis, the study case of Ilha do Governador, in Rio de Janeiro, will be reviewed in order to mapping and identifying those intrinsic features of the configurations of two types of educative territories.

Key-words: educative territories, integral education, childhood, city

Rio de Janeiro

Março 2017

*Ao meu pai, grande aventureiro
quem sempre me fez lutar por um mundo melhor*

*À minha mãe, belíssima alma
quem sempre me abraça apesar da distância*

*Aos meus irmãos,
seres repletos de histórias e proteção*

.

Agradecimentos

Ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ, pelo apoio à minha participação no mestrado.

À minha orientadora, Professora Dr. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo por seu apoio e amizade, além de sua dedicação, competência e especial atenção em me mostrar novos desafios, fatores fundamentais para a conclusão deste trabalho.

À Professora Dr. Vera Tângari por sua amizade e dedicação como educadora e pesquisadora, quem me mostrou através da paciência as vontades de fazer com prazer pesquisa e compartilhar conhecimento.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ pelo apoio financeiro concedido.

A todos os professores do mestrado que de alguma forma contribuíram para minha formação.

À Arquiteta Flora Fernandez, grande amiga e colaboradora de pesquisa e viagens, pelo seu apoio em todo o processo de mestrado.

À Arquiteta Ericka Bravo, amiga e confidente nesta nova história.

À Sofia, amiga sempre acompanhando cada uma das aventuras vividas.

À Rodrigo, repleto de paciência, clareza e carinho.

Aos alunos de PAIII pela motivação, as conversas, discussões e vontade de fazer arquitetura que transforme.

Aos familiares e amigos (novos e antigos) que sempre me incentivaram e apoiaram nessa jornada.

SUMARIO

SUMARIO	15
APRESENTAÇÃO	23
INTRODUÇÃO	29
CAPITULO 1. A ESCOLA E SEU ENTORNO: UMA APARENTE DESCONEXÃO.	33
1.1 O modelo arquitetônico da escola pública: padronização como norma.	35
1.2 A Escola diante da sociedade global	37
1.3 A Escola para um novo século: abertura ao extramuros	40
CAPITULO 2. TERRITÓRIO (S): PROCESSO INDUTIVO DE APREENSÃO DO CONCEITO TERRITÓRIO EDUCATIVO.	45
2.1 Espaço, lugar e território: horizontalizando e questionando as relações desde uma construção teórico-urbana.	45
2.1.1 Centralidade social educativa: reforçando a potencialidade da Escola como interface de inter-relações urbanas.	48
2.2 Territórios da infância: uma construção teórico-geográfica das realidades infantis.	52
2.2.1. A reestruturação espacial através da territorialização infantil.	55
2.3 Programa Mais Educação integral: a idealização de uma conversa entre a escola e a cidade.	57
CAPITULO 3. O LUGAR DA ARQUITETURA ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS PROJETAIS NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA DURANTE O SÉCULO XX.	63
3.1. Primeira metade do século XX: consolidação da escolarização no Brasil	63
3.1.1 Década 1920: Parques-escolares	64
3.1.2 Década 1930: o Parque Escolar no Rio de Janeiro	68
3.1.3 Década 1940: o uso do modelo padrão	70
3.1.4 Década 1950: a Escola passa a ser considerada uma extensão do lar	74
3.2. Segunda metade do século XX: o edifício escolar dentro da mudança nos paradigmas urbano – arquitetônicos na América Latina.	78
3.2.1. O Brasil e Brasília: o uso da pre-moldagem para materializar uma utopia educativa.	80
3.2.2. Centro Integrados de Educação Pública (C.I.E.P.) Rio de Janeiro.	83
CAPITULO 4. LABORATÓRIO DE MAPEAMENTO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: MATERIAIS E MÉTODOS.	91
	15

4.1 Abordagem urbano-geográfica: análise tipo-morfológica.	91
4.1.1. Primeiro momento: entendendo a Ilha	92
4.1.2. Segundo momento: experiências projetuais na FAU/UFRJ.	93
4.2 Abordagem afetiva: análise pós ocupação	99
4.2.2 Tempo de duração da atividade	109
4.3. Abordagem institucional: mapeamento de escolas municipais e praças públicas	109
4.4 Grupo de pesquisa participante	112
4.5 Vinculação com a comunidade do Território Educativo.	112
 CAPITULO 5. ILHA DO GOVERNADOR E SEUS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: ESTUDO DE CASO.	 115
5.1 Caracterização da área de análise	116
5.2 Os Territórios Educativos na Ilha do Governador.	128
5.2.1 Delimitação de Territórios Educativos	136
5.3 Território Educativo 3 – Portuguesa, Ilha do Governador, RJ.	139
Levantamento de escolas (fichas)	145
Poema dos desejos aplicado aos alunos da disciplina Projeto de Arquitetura III	152
	153
5.4 Território educativo 4 – Área composta pelos bairros de Cocotá, Praia da Bandeira, Pitangueiras, Zumbi, Ribeira, Cacuia, Ilha do Governador, RJ.	157
Levantamento de escolas (fichas)	185
Oficina do brincar	195
5.4 Território Educativo 5 - Tubiacanga	219
Levantamento de escola (ficha)	232
Maquete	234
Escutando a comunidade	235
Um território mais horizontal	236
Gráfico de radar	236
5.5 Entre territórios: um diálogo constante de idas e voltas	238
 CAPITULO 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	 245
 REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	 249

Listas de Ilustrações

- Figura 1.** Esquema explicando a teorização de Fabio Duarte sobre a relação entre os conceitos espaço-lugar-território. p. 47
- Figura 2.** Esquema explicando a relação proposta entre as diversas centralidades, previamente identificadas por Monnet. p. 50
- Figura 3.** Revista Arquitetura e Urbanismo. Noticiário apresentando as conclusões do III Congresso Pan-americano de Arquitetos, realizado em Buenos Aires. p. 66
- Figura 4.** Revista Arquitetura e Urbanismo. Noticiário apresentando as conclusões do IV Congresso Pan-americano de Arquitetos, realizado no Rio de Janeiro. p.67
- Figura 5.** Projeto de edifício principal de Playground na Praça Arcoverde – Copacabana, Rio de Janeiro. FONTE: Revista da Diretoria de Engenharia. p. 73
- Figura 6.** Editorial da Revista HABITAT, no. 20, ano 1955. p. 76
- Figura 7.** Artigo da Revista “Arquitetura e Engenharia” ano 1955, apresentando o anteprojeto da Escola Primária no Jôquei Club, São Paulo. p. 77
- Figura 8.** Representação gráfica do círculo mágico. p. 103
- Figura 9.** Distribuição da população por faixa etária: estado e cidade do rio de janeiro e áreas. p. 117
- Figura 10.** Comparativa de população por Área de Planejamento (AP) com dados do Censo 2000 e a projeção de 2012 sobre dados do Censo 2010. p. 118
- Figura 11.** No. de crianças matriculadas no ensino infantil e fundamental em cada Área Administrativa do Rio de Janeiro no período 2010-2013. p. 119
- Figura 12.** Comparativa entre a população infantil em idade escolar e no. de crianças matriculadas no ensino infantil e fundamental em cada Área Administrativa do Rio de Janeiro (2012). p. 120
- Figura 13.** Distribuição da população por faixa etária: estado e cidade do rio de janeiro e áreas, 2010. p. 120
- Figura 14.** Mapa das Áreas Administrativas do Rio de Janeiro, mostrando a população infantil total, população infantil matriculada e unidades escolares existentes. p. 122
- Figura 15.** Mapa mostrando a distribuição das escolas municipais e creches por áreas administrativas. p. 123
- Figura 16.** Mapa das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) do Rio de Janeiro. Fonte: elaboração própria com dados da Prefeitura do Rio de Janeiro e do Censo 2010 realizado pelo IBGE. 2017. p. 125
- Figura 17.** Comparativa da percentagem de crianças matriculadas na rede pública dentro da 4ª CRE, prévio a criação da 11ª CRE. p. 126
- Figura 18.** Gráfico mostrando a quantidade de alunos matriculados no ensino infantil e fundamental (2012) e o total da população infantil segundo o censo 2010 na 4ª CRE. p. 127
- Figura 19.** Imagem aérea mostrando o município do Rio de Janeiro e ressaltando em cor vermelha a Ilha do Governador no Rio de Janeiro. p. 128

Figura 20. Número de crianças por bairro em relação à população total do bairro. Fonte: elaboração própria com base em dados do Armazém de Dados/IPP (2010) e do Censo/IBGE (2010).	p.130
Figura 22. Percentagem de crianças matriculadas na rede publica por bairro.	p.131
Figura 23. Relação número de crianças por bairro e número de crianças matriculadas no ensino infantil e fundamental por bairro.	p.132
Figura 24. Mapeamento dos processos de constituição morfológica: escala urbana.	p. 134
Figura 25. Mapeamento demográfico infantil e de unidades escolares por bairros.	p.135
Figura 26. Mapa metodológico: indicando as metodologias e instrumentos aplicados em cada Território Educativo.	p.137
Figura 27. Foto aérea do Território Educativo do bairro da Portuguesa, Ilha do Governador.	p.140
Figura 28. Mapa Território Educativo 3: Portuguesa, Ilha do Governador, mapeamento de equipamentos urbanos e serviços oferecidos.	p.142
Figura 29. Percentagem de crianças matriculadas na rede publica no território.	p.145
Figura 30. Matriz de descobertas das escolas localizadas no Território Educativo 3. Fonte: elaboração própria, 2017.	p.151
Figura 31. Síntese dos poemas dos desejos feitos pelos alunos de graduação.	p.152
Figura 32. Discussão e reflexão na sala de aula sobre um Território dos desejos com alunos da disciplina Projeto Arquitetônico III ministrada pela Prof. Dr. Vera Tângari, do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FAU / UFRJ).	p. 153
Figura 33. Intenção de projeto sobre o aprimoramento do Território Educativo 3 por parte dos alunos da disciplina Projeto Arquitetônico III ministrada pela Prof. Dr. Vera Tângari, do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FAU / UFRJ).	p. 154
Figura 34. Gráfico de radar mostrando a relação existente entre a escola e seu território.	p.155
Figura 35. Foto aérea do Território Educativo 4, Ilha do Governador.	p.158
Figura 36. Foto aérea do Território Educativo 4, Ilha do Governador.	p.159
Figura 37. Foto aérea do Território Educativo 4, Ilha do Governador.	p.160
Figura 37a. Escola Municipal Nelson Prudêncio e entorno imediato.	p.162
Figuras 38, 39 e 40. Implantação de ciclovias na área de pé-de morro.	p.162
Figura 41. Rampa para “acessibilidade”.	p.163
Figura 42: Praça Patrocina Pereira de Carva e entorno imediato.	p.164
Figura 43: Mapeamento de padrões de ocupação e sua relação com a topografia	p.165
Figuras 44, 45 e 46. Entorno da Praça Patrocina Pereira de Carva.	p.166
Figuras 47, 48 e 49. Entorno da Praça Patrocina Pereira de Carva.	p.166
Figuras 50, 51 e 52. Praça Patrocina Pereira de Carva: “lazer adulto”, “lazer infantil” e ação dos usuários.	p.167

Figura 53. Quadra de futebol improvisada no terreno baldio, em frente a praça e na lateral da Escola.	p.168
Figuras 54 e 55. Quadra de futebol improvisada no terreno baldio, em frente a praça e na lateral da Escola.	p.168
Figuras 56 e 57. Falta de acessibilidade ao playground.	p.169
Figuras 58 e 59. Muro de fechamento da escola e estado de precariedade da calçada - presença de roedores.	p.169
Figuras 60, 61 e 62. Exemplos de hostilidade ao pedestre.	p.170
Figuras 63, 64 e 65. Exemplos de hostilidade ao pedestre.	p.170
Figura 66. Parque Almirante Sousa de Melo.	p.171
Figuras 67, 68 e 69. Equipamentos para exercício e estado de precariedade.	p.171
Figuras 70. Quadra esportiva e playground.	p.172
Figuras 71. “Leão da Ilha”.	p.173
Figuras 72. “Praça do leão”.	p.173
Figura 73. Praça e Praia do Zumbi.	p.174
Figura 74. Praça no Zumbi.	p.175
Figura 75. Escola Municipal e Estadual Cuba.	p.175
Figuras 76. “Trecho de orla, da Praia do Zumbi”.	p.176
Figura 77. Quiosque e o gradil de proteção - a paróquia da Sagrada Família (Ribeira) ao fundo.	p.177
Figura 78. Praia da Engenhoca.	p.178
Figuras 79 e 80. Antigas habitações e novas construções	p.178
Figura 81. Praça Iaia Garcia.	p.179
Figura 82. Praça Iaia Garcia.	p.179
Figura 83. Mapa Território Educativo 4.1, mapeamento de equipamentos urbanos e serviços oferecidos.	p.180
Figura 84. Mapa Território Educativo 4.2, mapeamento de equipamentos urbanos e serviços oferecidos.	p.180
Figura 85. Mapeamento dos espaços públicos livres.	p.183
Figura 86. Matriz de descoberta, relação escola e território.2017.	p.194
Figura 87. Primeira atividade da oficina que consistia na mímica.	p.196
Figura 88. Crianças jogando queimado na Praça Iaia Garcia.	p.196
Figura 89. Roda de conversa introdutória à segunda atividade.	p.197
Figura 90. Crianças se expressando no Painel dos Desejos.	p.198
Figura 91. Painel já finalizado mostrando os diferentes anseios de cada criança.	p.199
Figura 92. Crianças montando as peças da maquete, dando início à terceira atividade.	p.200
Figura 93. A praça da Ribeira sendo apontada na maquete como um dos lugares preferidos de uma das participantes (9 anos).	p.201
Figura 94. Desejo expressado por aluno do GEO Nelson Prudêncio.	p.203
Figura 95. Alunos do GEO Nelson Prudêncio realizando a atividade do painel dos desejos	p.204

Figura 96. Desejo expressado por aluno do GEO Nelson Prudêncio	p.205
Figura 97. Desejo expressado por aluno do GEO Nelson Prudêncio.	p.205
Figura 98. Alunos do GEO e pesquisadores realizando a atividade Maquete Afetivas	p.208
Figura 99. Alunos do GEO e pesquisadores realizando a atividade Maquete Afetivas.	p.211
Figura 100. Alunos do GEO realizando a atividade Maquete Afetivas.	p.211
Figura 101. Aluno elaborando maquete com a proposta de melhorar o pátio interno do GEO.	p.212
Figura 102. Maquete realizada pelos alunos do GEO propondo um estádio de futebol para a Ilha do Governador.	p.213
Figura 103. Maquete realizada pelos alunos do GEO propondo uma praia mais amigável e acessível para todos.	p.213
Figura 104. Maquete realizada pelos alunos do GEO propondo uma praia mais amigável e acessível para todos.	p.214
Figura 105. Maquete realizada pelos alunos do GEO propondo um bicicletário para os pontos de ônibus.	p.214
Figura 106. Discussão por parte dos alunos do GEO durante a participação na Baguncidade.	p.215
Figura 107. Discussão por parte dos alunos do GEO durante a participação na Baguncidade.	p.215
Figura 108. Gráfico de radar mostrando a relação existente entre a escola e seu território.	p.217
Figura 109. Foto aérea do Território Educativo do bairro de Tubiacanga, Ilha do Governador.	p.220
Figura 110. Mapa Território Educativo 5, mapeamento de equipamentos urbanos e serviços oferecidos.	p.221
Figura 111. Bar do Cura.	p.224
Figura 112. Extremo sul de Tubiacanga.	p.224
Figura 113. Oleoduto.	p.225
Figura 114. Descarte de entulho por não moradores do bairro.	p.224
Figura 115. Clube Fleixeiras.	p.226
Figura 116. Tamarindeira, ícone do bairro.	p.227
Figura 117. Píer.	p.227
Figura 118. Casa do Sr. Sergio fundador da associação de pescadores.	p.228
Figura 119. Prainha.	p.229
Figura 120. Poluição da baía, desde Prainha.	p.229
Figura 121. Vista desde o Palco Dicro.	p.230
Figura 122. Vista do porão de entrada da E.M Comandante Guilherme Fischer Presser	p.230
Figura 123. Academia pública.	p.231
Figura 124. Praça com brinquedos.	p.232
Figura 125. Maquete do território educativo de Tubiacanga, elaborada pelos alunos de PAIII-2016. 2.	p.234

Figura 126. Cartaz da apresentação de um território educativo para Tubiacanga, elaborada pelos alunos de PAIII-2016. 2.	p.235
Figura 127. Gráfico de radar mostrando a relação existente entre a escola e seu território.	p.237
Figura 128. Gráficos de radar mostrando a relação existente entre a escola e seu território.	p.240
Figura 129. Gráficos de radar mostrando a relação existente entre a escola e seu território.	p.241

Listas de tabelas

Tabela 1. Dados demográficos e educacionais de cada AP do Rio de Janeiro.	p.116
Tabela 2. Número de unidades escolares e estimativa de crianças matriculadas por CRE.	p.124
Tabela 3. Informação demográfica e quantidade de unidades escolares na 11ª CRE- Ilha do Governador.	p.129
Tabela 4. Equipamento urbano e serviços oferecidos no Território Educativo 3.	p.144
Tabela 5. Escolas municipais de ensino fundamental localizadas no Território Educativo no.3.	p.145
Tabela 6. Equipamento urbano e serviços oferecidos no Território Educativo 3.	p.182
Tabela 7. Escolas municipais de ensino fundamental localizadas no Território Educativo 3.	p.185

APRESENTAÇÃO

*“A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida, é a própria vida”*

John Dewey

O caminho andado até a finalização dessa dissertação é fruto de experiências e reflexões voltadas à arquitetura e urbanismo para crianças e o universo infantil. Prosseguindo na busca de compreender com maior sensibilidade sobre as diversas convivências das crianças com o espaço urbano, me vi embarcando em uma grande e apaixonante aventura no Brasil. País que me abriu de *par em par* as portas e me acolheu calorosamente. Com muita satisfação e gratidão faço parte dos grupos de pesquisa Grupo Ambiente Educação (GAE), Sistema de Espaços Livres (SEL-RJ)¹ dentro dos quais são desenvolvidas pesquisas sobressalientes de ambientes educativos e espaços livres na cidade brasileira.

Sou formado em Arquitetura pela *Facultad de Arquitectura da Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*. Durante o 5to período de Faculdade formei parte de um projeto coletivo que iria nortear minha curiosidade e dedicação acadêmica durante os próximos anos. O projeto **“Aula para la equidad”** (Escola pela equidade) surgiu como um exercício acadêmico-prático em 2010 entre a colaboração do Conselho Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) no México e doze alunos de graduação do atelier de projeto *Max Cetto* da Faculdade de Arquitetura da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM) com o intuito de buscar um enfoque diferenciado que desse uma resposta inovadora a grave problemática da insuficiência e da inadequada infraestrutura educativa em comunidades marginais.

Através da aplicação de um projeto participativo, durante onze meses projetou-se e construiu-se uma escola rural no interior do país dentro de uma das comunidades mais carentes e localizada em um ponto conflituoso de guerra entre facções, tomadas

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

há tempo pelo tráfego. Embora o delicado momento histórico, a comunidade nos acolheu com um enorme espírito de positividade e vontade de mudança, transformando ao projeto, a nós como estudantes de arquitetura e aos habitantes da comunidade, em uma grande equipe que buscou não apenas a conclusão de um projeto institucional a mais, se não, ultrapassar os limites no diálogo entre instituições e comunidade dando uma resposta clara à grave falta de equipamento e ao *esquecimento social* das comunidades marginais do país.

O projeto, belamente nomeado “Escola pela Equidade” desdobrou-se em outras experiências similares desenvolvidas pelo CONAFE e a Universidade para construir infraestrutura de qualidade em outras comunidades. O livro “Aula para la Equidad” no qual se condensaram as reflexões e aprendizados, ressalta a importância de entender e assumir o próprio processo projetual como uma resposta possível de protótipo transformável, questionando a herança da modernidade arquitetônica e suavizando o padecimento da arquitetura escolar –similar ao da habitação social- no qual o objeto arquitetônico repetível e rígido devia solucionar as necessidades de países em desenvolvimento como os nossos. A dedicação de todos os envolvidos no projeto foi reconhecida na 15. Mostra Internacional de Arquitetura da Bienal de Veneza 2016, ao ser escolhido para formar parte do pavilhão expositivo do México desse ano.

Com a vontade de aprimorar meu conhecimento na área de arquitetura e urbanismo escolar, durante 2012, obtive a oportunidade de realizar intercâmbio acadêmico na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo na Universidade Federal do Rio de Janeiro (FAU/UFRJ). Durante minha estadia no Brasil reconheci diversos aspectos da pesquisa acadêmica e de campo brasileira que me interessaram provocando meu retorno ao país em 2015 para cursar o Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da mesma Universidade (PROARQ-FAU-UFRJ). Minha pesquisa versou sobre o análise da relação existente entre os ambientes educativos e seu entorno urbano, denominado Território Educativo, durante o desenvolvimento no grupo de pesquisa Ambiente Educação (GAE) com orientação da Prof.^a Dr.^a Giselle Azevedo, tangenciou outros grupos e sofreu mutações diversas conforme minhas

experiências nos grupos de pesquisa Qualidade do Lugar e Paisagem – ProLUGAR – e, especialmente, a parceria com o grupo de pesquisa Sistemas de Espaços Livres no Rio de Janeiro (SEL/RJ) sob tutela da Prof.^a Dr.^a Vera Tângari durante meus dois anos e meio de estágio de docência na disciplina de Projeto Arquitetônico III, a qual enfrenta ao aluno de graduação com a projeção de um projeto institucional, nesse caso, uma escola pública de ensino fundamental.

A disciplina Projeto de Arquitetura III² da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FAU / UFRJ) passou a trabalhar com o conceito dos Territórios Educativos³ desde 2015, extrapolando para a cidade os serviços, as atividades e as práticas sociais desenvolvidas pelo conjunto de atividades e equipamentos de uma Escola de Ensino Fundamental. A proposta se alinha com pesquisas recentes sobre o entendimento e a conceituação do Território Educativo como lugar social qualificado estabelecendo conexões intra e extramuros com a cidade e seus moradores. Durante a aplicação da metodologia e o trabalho em sala realizado durante quatro períodos consecutivos⁴, avaliou-se os pontos positivos e negativos do processo de desenho que os alunos de graduação realizam. Inicialmente, temos percebido um aperfeiçoamento na análise do território a ser trabalhado que permite ao aluno ter uma leitura mais amadurecida e abrangente do contexto urbano-social, levando-o a questionamentos e reflexões que acabam oferecendo uma maior gama de possibilidades no momento de projetar.

Em paralelo, colaborando e sendo parte da equipe de pesquisadores envolvidos nos grupos de pesquisa GAE / SEL / PROLUGAR, ampliaram-se minhas perspectivas de pesquisa focadas inicialmente nos objetos arquitetônicos e nas problemáticas da escola

² Ministrada pela Prof.^a Dr.^a Vera Tângari.

³ Através de pesquisas em andamento no grupos de pesquisa Ambiente-Educação (GAE), Qualidade do Lugar e da Paisagem (ProLUGAR) e Sistema de Espaços Livres no Rio de Janeiro (SEL-RJ), vinculados ao PROARQ-FAU/UFRJ, o conceito *Território Educativo* encontra-se atualmente em formulação, contudo pode ser considerado como o lugar no qual acontecem dinâmicas de relações e contradições de apropriação dos espaços pelos diversos atores envolvidos para o desenvolvimento de meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus (AZEVEDO; TÂNGARI; GOULART, 2016, p.345)

⁴ Período 2015.1 território trabalhado: Engenho de Dentro, Rio de Janeiro; período 2015.2 território trabalhado: Freguesia, Ilha do Governador, RJ; período 2016.1 : território trabalhado: Portuguesa, Ilha do Governador, RJ; período 2016.2 território trabalhado: Tubiacanga, Ilha do Governador, RJ.

intramuros para, cada vez, as problemáticas da inclusão da voz das crianças na gestão e no planejamento das cidades.

No exercício de criar pontes que possibilitassem a escuta das crianças e sua opinião sobre a cidade, criou-se uma parceria entre pesquisas em andamento⁵ nos Programa de Pós Graduação em Arquitetura (PROARQ) e o Programa de Pós Graduação em Urbanismo (PROURB) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tal parceria, resultou na publicação e apresentação do artigo *“Território Educativo sob a ótica do brincar: análise do sistema de espaços livres públicos na Ilha do Governador, Rio de Janeiro”*⁶ no qual se-analisa a partir da ótica do brincar das crianças a relação entre o sistema de espaços livres e os bairros de Cacuia, Ribeira, Zumbi, Pitangueiras e Praia da Bandeira na Ilha do Governador no Rio de Janeiro. Dentro da bibliografia consultada sobre a cidade e a criança, aproxima-se aos pressupostos teóricos de autonomia, liberdade e controle, acessibilidade, abertura e diversidade. Valendo-se da análise de tipo morfológica da paisagem e do sistema de espaços livres urbanos, o trabalho contribui para as pesquisas recentes sobre o entendimento e o significado do Território Educativo. Os resultados obtidos permitiram identificar a falta do aproveitamento do potencial que os espaços livres públicos podem oferecer para o desenvolvimento da criança, sendo que a área analisada apresenta uma serie de problemáticas referentes aos atributos considerados importantes na plena utilização dos espaços livres públicos pelas crianças: dificuldade de acesso, principalmente para o público infantil, aos pontos de interesse do Território Educativo, impossibilitando a materialização do conceito; sistema de espaços livres homogêneo estandardizado e fragmentado; segregação das atividades dentro da praça seja por gênero e faixa etária

⁵ A dissertação de mestrado acadêmico intitulada “A Escola e seu Território Educativo: estudo de caso na Ilha do Governador” desenvolvida dentro do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (Proarq / FAU / UFRJ) orientação pela Profa. Dra. Giselle Azevedo e a dissertação de mestrado profissional sob o nome de “Brincar na cidade” desenvolvida dentro do Programa de Pós-Graduação em Urbanismo (Prourb / FAU / UFRJ) orientação pela Profa. Dra. Vera Tângari.

⁶ Artigo realizado em coautoria por Flandes, Flores e Sbarra apresentado no XI COLÓQUIO QUAPÁ-SEL – Sistemas de Espaços Livres: transformações e permanências no século XXI realizado em Salvador, Bahia, 2016.

(criança, jovem, adulto, idoso); falta de manutenção e precariedade dos espaços livres públicos.

Consequentemente, as reflexões geradas a partir das limitações reais e práticas sobre o acesso, a abertura, e a diversidade dos espaços livres públicos, contribuíram no processo de conceituação do Território Educativo, no qual leva-se em consideração a basta quantidade de variáveis que nele convergem e divergem. A partir do reconhecimento da infância –através das dimensões do território da criança ou do universo do brincar- como coadjuvante presente nas discussões na melhoria da qualidade do lugar revelou-se a possibilidade de compreender, com maior sensibilidade, um imaginário repleto de novas formulas que apoiem no processo continuo de compor o notável desafio que o conceito/projeto do Território Educativo nos apresenta.

Com o dialogo criado entre os autores de referencia e a pesquisa, ideou-se a “Oficina do Brincar” que envolve o fazer e a construção como uma forma de expressão do imaginário e, paralelamente, se aproxima ao fazer dos arquitetos e urbanistas, visto como a materialidade do espaço no tempo. O brincar como parte da oficina estabelece uma relação horizontal para com os participantes, dado que na brincadeira as decisões são construções coletivas, sendo desta forma, congruente com as premissas do próprio Território Educativo.

A versatilidade das proposições de mapeamento, construção e aplicação do conceito Território Educativo expressam uma vontade e necessidade de compartilhar a tarefa de imaginar e construir os lugares que queremos. Concluindo assim, com sua implementação buscamos uma contribuição lúdica para a constituição de uma cidade mais representativa que considere a criança e a educação como parâmetros, na qual arquiteto e urbanista possam participar.

INTRODUÇÃO

A presente dissertação intitulada a **Escola e seu Território Educativo: estudo de caso Ilha do Governador, Rio de Janeiro** foi se configurando e constituindo ao longo de um prazeroso processo de pesquisa que abordou temáticas desafiantes para o autor. Esse caminhar teve como ponto de partida o incentivo de “*pular os muros da Escola*” e ir ao encontro com “*seja o que isso for*” que está do outro lado. As seguintes páginas representam o caminho de concretização dessa curiosidade inicial de entrar em contato com as diversas camadas físico-afetivas que a Escola apresenta para com seu entorno.

Através de cada capítulo, o intuito é que o leitor acompanhe o autor a descobrir de que maneira a Escola, ao ser reconhecida como uma centralidade social de índole educativa, participaria na configuração do seu território educativo.

Para tanto, cada capítulo busca agregar à discussão sobre o tema, fascinante se for permitido um juízo de valor, que aborda a Escola e sua relação espacial e temporal na contemporaneidade. O primeiro capítulo sugere compreender as problemáticas que atingem a educação pública como um desafio a ser assumido para poder, assim, propor novos métodos que tragam novas soluções e resultados. No segundo capítulo, se apresenta um destes novos métodos: o **Território Educativo**, foco deste estudo. É através de um processo indutivo de apreensão do conceito que se convida participar na conceituação do próprio termo antes mencionado, o considerando como um conceito em construção e constante evolução.

Chegando ao terceiro capítulo, já com uma fundamentação sobre o que viria a ser um *território educativo*, propôs-se uma revisão das experiências arquitetônicas mais destacadas do século passado no Rio de Janeiro, que buscaram atingir um novo tipo de se pensar a Escola, com o intuito de resgatar e valorizar as soluções geradas para uma região tão enigmática como é a América Latina.

No capítulo 4, se apresentam os diversos métodos utilizados para o desvelamento de cada camada a ser analisada, seja ela morfológica, afetiva ou institucional, possibilitando a identificação de escolas de ensino fundamental e seus territórios educativos na Ilha do Governador localizada no Rio de Janeiro.

Continua-se com a abertura do capítulo 5, no qual se desenvolve a aplicação dos instrumentos e atividades realizadas para poder atingir o principal objetivo da pesquisa. Métodos já consolidados na área da avaliação pós-ocupação são complementados com métodos de escuta participativa visando obter um reconhecimento territorial mais agudo por parte das crianças. De igual forma, a análise de tipo morfológica sobrepõe-se para dar sustento a tal abundância de dados a ser interpretados. Neste capítulo são analisados 3 territórios educativos por separado e concluindo com uma reflexão sobre o diálogo existente entre eles.

Finaliza-se no capítulo sexto com um fechamento sobre as descobertas, limitações e os possíveis desdobramentos que esta pesquisa pode apresentar para todo aquele que queira ou sinta curiosidade por conhecer outros caminhos de se relacionar com a cidade através da educação.

Os resultados obtidos permitem considerar a Escola como um lugar repleto de ímpetos que habita nossa cidade e cria fascínio ou desagrado sem sequer perguntar; sustentam a defesa da ideia de um ambiente escolar aberto às transformações tanto pedagógicas como arquitetônicas, que ajude a conceber um espaço urbano mais humano; ajudam à expressão do amor pela educação e sua arquitetura como impulsor de mudanças, presentes e futuras, em todos aqueles que queiram ser participantes; e pretendem estabelecer um contato com o(s) território(s) de uma forma objetiva e sensível em consonância, não só o observando, mas também o escutando.

CAPITULO 1. A Escola e seu entorno: uma aparente desconexão.

A imagem da Escola derrubando seus muros para ir ao encontro com seu entorno vem sendo abordada por diferentes áreas de conhecimento, transformando o debate numa arena interdisciplinar bastante frutífera. Pesquisas nascidas maioritariamente na área da educação⁷ mapeiam e ressaltam as experiências de educação de tempo integral no Brasil, asseverando que a relação entre o tempo de estadia na escola e a formação dos atores envolvidos não se mostra diretamente proporcional, sendo que as escolas não oferecem possibilidades de integração com a comunidade (com o território), nem um diálogo com as artes ou outras dinâmicas consideradas inovadoras na formação escolar. Constatou-se, ao longo destas pesquisas de campo em municípios brasileiros, a existência de uma contradição entre a política pública educativa em tempo integral e sua aplicação por parte das instituições de ensino, sendo que oferecem menos diversidade de formação, menos reflexão acerca do mundo e do espaço vivido pelos sujeitos, embora a jornada de tempo de seus alunos seja ampliada (CARVALHO, 2011).

Se bem a Escola é o tempo e o lugar no qual temos um cuidado especial e interesse nas coisas, ou em outras palavras, a escola focaliza a nossa atenção em algo (Masschelein, Simons 2013), em paralelo deveria reconhecer o aluno como um cidadão que já exercita seu papel de ator social todos os dias, não prepará-lo unicamente para o futuro e sim reforçar a formação para o presente. Como apresentado por Masschelein, a escola (com seu professor, disciplina escolar e **arquitetura**) infunde na nova geração uma atenção para com o mundo: as coisas começam a falar (conosco). A escola torna o individuo atento e garante que as coisas tornem-se “reais”.

Partindo desse último pressuposto, levanta-se a seguinte questão: se cabe à Escola concretizar o mundo do abstrato para o aluno, potencializando o diálogo entre a realidade e o aprendiz, por que então ela parece rejeitar o entorno que a abraça? Para responder, destaca-se uma das reviravoltas retóricas de Masschelein mais

⁷ *Educação Integral e Integrada: concepções e práticas na educação brasileira, MEC, Brasília, 2009.*

interessantes na qual o autor vem refletindo, em vez de perguntarmos qual é a função ou significado da Escola para a comunidade, deveríamos indagar também qual o significado que a sociedade pode ter para a Escola.

A priori e observando rapidamente os exemplares de Escolas Municipais construídos na cidade do Rio de Janeiro, denota-se uma incompatibilidade entre o momento histórico que vivenciamos como sociedade e a arquitetura escolar de padrão imutável, resultando numa inconformidade que acaba por não abraçar nem facilitar a integração com a comunidade. A Escola encontra-se inserida dentro de um novo paradigma social: o paradigma da complexidade⁸, em vista disso ela não deve ser uma instituição estável de socialização⁹, uma vez que compete contra outros meios de socialização com tipos de referências e valores diferentes, às vezes antagônicos aos próprios. Além disso, deve-se adicionar o fato de que a sociedade atual apresenta um dos problemas mais sérios da formação do cidadão: *“o déficit de socialização”*¹⁰ (BRUNNER, 2000).

⁸ Mediante o paradigma da complexidade aproxima-se a uma nova forma de pensar a realidade. Se a ciência mecanicista aspirava ao conhecimento do universal, a ciência da complexidade aspira ao conhecimento da adversidade e ao particular.

⁹ Para fins deste trabalho, socialização será considerada como o processo utilizado pelo ser humano aprender e interiorizar, no percurso da sua vida, os elementos socioculturais do meio ambiente, os integrando à estrutura da sua personalidade, baixo a influencia de experiencias e de agentes sociais significativos, e se adapta deste jeito ao entorno social em cujo seno deve viver.

¹⁰ Tedesco (1998) afirma que um dos problemas mais sérios relativos à formação do cidadão atualmente corresponde ao “deficit de socialização”. Segundo o autor, a família e a escola estão perdendo a capacidade para transmitir com eficácia valores e normas culturais de coesão social. Os novos agentes de socialização, que são os meios de comunicação de massa, em especial a televisão, não suprimiram o deficit de socialização, pois não foram projetadas como entidades encarregadas da formação moral e cultural das pessoas, mas dão acesso a informações. Por motivos diversos o papel socializador da família mudou, o ingresso nas instituições escolares é cada vez mais precoce, a possibilidade de escolha acontece cronologicamente mais cedo. E enquanto na família estabeleceu-se a personalização, o respeito a diversidade e a ampliação dos espaços de escolha, na escola as resistências à diversidade pessoal e ao estabelecimento de relações mais democráticas são grandes, o que dificulta a prática cidadã.

1.1 O modelo arquitetônico da escola pública: padronização como norma.

Nesse capítulo propôs-se aqui analisar a paulatina deterioração do método projetual inerente à criação do modelo padrão da escola pública brasileira, modelo padrão baseado na fórmula abstrata descrita pelo filósofo Michel Foucault (1926-1984) como *panoptica*. O filósofo sustenta o *panoptismo* como uma técnica moderna de observação, conformada por três elementos: a vigilância, o controle e a correção. Técnica que transcende e aparece aplicada na escola, na fábrica, no hospital e no quartel, resultando num diagrama de funcionamento para uma “sociedade disciplinada”. Como produto desse diagrama, formula-se a necessidade de construir “disciplinas fechadas” em um cenário de crescimento demográfico frenético onde são necessários sólidos dispositivos de controle social e político (FOUCAULT, 1975).

Simultaneamente, deve-se enxergar a posição que ocupam as necessidades das crianças dentro da engrenagem social-político que Foucault aponta. Para esclarecer, traz-se para esta discussão a experiência da História da Infância, área do conhecimento que possibilita indagar no momento histórico quando a escola transformou-se no dispositivo social de contenção¹¹.

A despeito de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distancia 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 (ARIES, 1981, p.11).

Vários são os avanços tecnológicos que outorgaram maior liberdade ao enclausuramento das crianças, e assim, a vigência da fórmula panóptica tem sido enfraquecida com o percorrer dos tempos. Para o crítico social Neil Postman (1994), a invenção do telégrafo alterou drasticamente a transmissão da informação dotando-a de uma dimensão espacial e temporal antes desconhecida. Quer dizer, o telégrafo elétrico foi o primeiro meio de comunicação a permitir que a velocidade da mensagem ultrapassasse a velocidade do corpo humano, rompendo um vínculo histórico entre

¹¹ No livro “O desaparecimento da infância” Neil Postman data esse momento histórico no século XV a partir da invenção da tipografia.

transporte e comunicação. Ele formou um mundo de informações anônimas, descontextualizadas, ampliando o presente instantâneo e simultâneo (MÉLO, IVASHITA, RODRIGUES, 2009), transformando assim, a informação em incontrolável.

Considerando que o telégrafo começou a ser utilizado na metade do século XIX, decorrera um período de tempo apreciável de quase 200 anos no qual houvera severos avanços tecnológicos que propiciaram a desvitalização gradual do panoptismo e a mudança de paradigmas na esfera da informação. Como seria possível imaginar, o edifício escolar não deveria ficar isento da influência dessas mudanças. Porém, o modelo padrão da escola pública do século XX parece não ter assumido este processo, omitindo assim as novas necessidades e exigências educativas.

Para o doutor Francisco Miranda López, professor, pesquisador e coordenador acadêmico da Especialidade em Política e Gestão Educativa ¹², este panorama salienta uma relevância considerável. Miranda destaca o ponto de inflexão da sociedade atual – caracterizada pela articulação entre economia do conhecimento, interculturalidade e globalização- revelando-se como uma demanda de um novo modelo educativo que implique a ressignificação dos autores principais, a redefinição dos espaços físicos, a mudança dos papéis sociais na escola e a inovação dos recursos educativos e tecnológicos.

O novo modelo educativo destacado por Miranda López provocaria consigo um avanço para uma nova estruturação do ambiente educativo fora da ideia convencional de dotar as escolas de “condições dignas” de funcionamento ¹³, procurando novos cenários, permitindo que a “ergonomia escolar” seja compatível com a horizontalidade das sociedades da informação¹⁴, o trabalho em parceria e a modernização tecnológica de recursos, logrando uma educação mais equilibrada para todos. Nesta nova estruturação do ambiente educativo, é preciso observar a educação como um sistema

¹² Especialidade desenvolvida em parceria com a Subsecretaria de Educação Básica do México, com a participação do Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIEP-UNESCO).

¹³ Condições dignas: paredes, telhado, sanitário e salas.

¹⁴ Como sustenta o filósofo, pedagogo e educador Paulo Freire (1921-1991), que propôs um novo método de ensinamento com um diálogo horizontal, onde o aluno se reconhece a si mesmo e aprende do educador, em paralelo, o educador também aprende do estudante e reconhece sua própria humanidade.

de múltiplas vias. Um sistema que é influenciado pela realidade da sociedade e, paralelamente, entendendo-o como um processo de desenvolvimento pessoal e social, contando como referência um contexto com as faculdades para melhorá-lo e transformá-lo (Tejada, 2000).

Como explica o pedagogo José Tejada Fernandez no artigo “A educação dentro do marco da sociedade global: alguns princípios e novas exigências” (2011), as mudanças sociais, culturais e econômicas influenciam de forma determinante as abordagens educativas. Propiciando que os processos de pesquisa e reflexão contribuam nas modificações estruturais (ambientes educativos) e modificações nas próprias práticas educativas. No artigo, Tejada resume a problemática da sociedade atual como *“um dinamismo de mudança de tal magnitude que precisamos adequações constantes e crescentes diante o risco, sempre presente, de não conseguir tudo e de perder os referentes necessários para compreender a realidade e instalarmos nela”*. Sustenta assim que o educar-se, hoje em dia, exige uma adaptação cultural, social, laboral, profissional e pessoalmente ao ritmo da mudança e a velocidade desse dinamismo.

1.2 A Escola diante da sociedade global

Partindo da categorização da dinâmica vigente da coletividade, nomeada *sociedade global* (SANTOS, 1997), Tejada identifica quatro características socioculturais que o modelo educativo precisa considerar para aproximar-se mais acuradamente da realidade atual, evitando assim sua alienação (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013):

A. A globalização: este processo tecnológico, social e cultural numa escala mundial baseada na crescente comunicação e interdependência entre os distintos países do mundo unindo os mercados, sociedades e culturas, é abordado por Tejada como uma tendência para a uniformidade e homogeneização. A globalização consegue acrescentar-se devido aos fluxos migratórios e laborais resultando em situações que, além das implicações socioeconómicas, influenciam no âmbito educativo. Nesse

cenário mostra-se necessário articular e fomentar um pensamento crítico contrastando o pensamento único ou homogeneizado (RAMONET, 1998).

B. O multiculturalismo: como reação lógica ao processo de globalização e homogeneização, encontra-se o fenômeno da multiculturalidade. O reconhecimento dele como uma postura diante da perda dos Estados-nações há como consequência o ressurgir de nacionalismos associados a parâmetros culturais (língua, etnia, religião, tradições, folclore, etc.). Quer dizer, diante a mundialização política e cultural (cultura de massas uniformes) legitima-se a recuperação e identificação cultural e trivial das populações (TEJADA, 2000).

C. A revolução tecnológica: com a implementação das Tecnologias da Informação (TI) permitiu-se o desenvolvimento da *sociedade da informação*. Sociedade que, idealmente, busca a democratização e igualdade de oportunidades diante a informação através de diferentes meios de comunicação, assim como o empoderamento via o intercambio comunicativo em tempo real, a mestiçagem cultural, entre outras. Advertem-se também alguns riscos resultado da revolução tecnológica, como a saturação informática, a informação-publicidade-propaganda, a manipulação inadvertida, o conhecimento fragmentado, a passividade e o isolamento virtual, etc. (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Esse panorama revela uma revolução tecnológica que denota dois tipos de progresso: um inclusivo e um exclusivo. Tal transformação aparece relatada pelo novelista mexicano Carlos Fuentes (1928-2012) da seguinte forma: *“A educação como fundamento do conhecimento. O conhecimento como fundamento a informação. A informação como fundamento ao desenvolvimento”* (1997). No entanto, Fuentes adverte que o circuito as vezes entorpece-se ou deforma-se: *“Muitas vezes, a informação crê que basta-se à si mesma e a partir de seu orgulho vazio nos engana, fazendo-nos acreditar que porque recebemos tanta informação estamos bem informados, quando na realidade abundância não significada qualidade: consumimos lixo em abundância, isso sim, mas esse tipo de informação nos faz mais ignorantes e menos educados”* (FUENTES, 1997).

D. A incerteza de valores: este item aparece como um efeito relevante da situação social geral, seja como uma perda de referências ou, pelo contrário, pela multiplicidade deles. Para o doutor em pedagogia Ángel I. Pérez Gómez atualmente percebe-se um “ecletismo acrítico” onde prima o pensamento único, amorfo e débil, a individualização e o enfraquecimento da autoridade, a importância suprema da informação como fonte de riqueza e poder, a mitificação científica e a desconfiança nas aplicações tecnológicas, a paradoxal promoção simultânea do individualismo exacerbado e do conformismo social, a obsessão pela eficiência, a concepção ahistórica da realidade, a primazia da cultura da aparência, o império do efêmero no paraíso da mudança, o culto ao corpo e mitificação da juventude, a emergência e consolidação dos movimentos alternativos. Postman (1999) reforça que as mudanças tecnológicas na área de comunicação sempre apresentam efeitos na sociedade e destaca três que ocorrem invariavelmente: “alteram as estruturas dos interesses (as coisas que pensamos), o caráter dos símbolos (as coisas com que pensamos) e a natureza da comunidade (a área em que os pensamentos se desenvolvem).

Para o doutor em Linguagens e Culturas Latino-americanas José Joaquín Brunner (1944-) no relatório “As novas tecnologias e o futuro da educação”, são destacadas quatro transformações mais relevantes presentes na educação:

1. O conhecimento deixou de ser lento, escasso e estável.

Pelo contrário, encontra-se em contínua e progressiva expansão e renovação. A velocidade de troca instalada em nossas sociedades afeta diretamente o conhecimento, tanto na sua produção (novos conhecimentos) quanto na sua permanência. Questionando assim os critérios –atualidade, valia, relevância, etc.- utilizados pela Educação no momento de selecionar os conteúdos do conhecimento que pretende transmitir, reavaliando também os sistemas que permitem renovar e integrar novos critérios.

2. A instituição educativa deixou de ser o único canal mediante o qual entra-se em contato com o conhecimento e a informação.

Atualmente existem outros meios mais potentes e inclusive menos custosos para acessar ao conhecimento, por exemplo, os diversos dispositivos de comunicação e as TI. Neste contexto a escola é incapaz de competir diretamente, o que não quer dizer que ela apresente um vazio de conteúdo ou atividade, pelo contrario, evidencia-se um desafio na transformação de seus objetivos e papel social. A partir das limitações, haverá de integrar ou reagir “lado ao lado” dos novos meios, ganhando protagonismo nos procedimentos e atitudes, apostando pelo “aprender a apreender”, oferecendo critérios para trabalhar com a malha de informação disponível, sua seleção e discriminação em meio da tempestade informativa (BRUNNER, 2000).

3) A palavra do professor e o texto escrito deixaram de ser mecanismos exclusivos da comunicação educativa.

A própria instituição deverá propiciar novos espaços e tempos formativos, implicando neles novos recursos e meios. Com isso, haverá de superar, mas não eliminar, as tecnologias tradicionais de ensinamento-aprendizagem (quadro-negro, projetor, textos impressos, audiovisuais, etc.) e integrá-los com as TI.

4) A escola não deve continuar atuando com base às expectativas formuladas durante a Revolução Industrial.

A revolução tecnológica e a abertura ao global implica repensar novas competências e destrezas que as sociedades devem ensinar e aprender.

1.3 A Escola para um novo século: abertura ao extramuros

Esmiuçada previamente, apresentou-se a realidade à qual deve responder a Escola (ou nas palavras de Masschelein: *qual é a função ou significado da Escola para a comunidade*) e as características mais predominantes na sociedade vigente que

abraçam a Escola. Desta forma, se aprecia que o edifício escolar tem que encarar um contexto caracterizado por uma dinâmica de constante e apressada transformação.

Utilizando os conceitos que delimitam esta pesquisa -Território Educativo e Educação Integral- foca-se no segundo, proposto e desenvolvido por Anísio Teixeira, para destacar o aprofundamento de seus fundamentos filosóficos dialogantes com a filosofia social de John Dewey nos quais se afirma que “o homem se forma e desenvolve na ação, no fazer, e não por algum movimento imposto de aprendizagem formal” (CARVALHO, 2011). Paralelamente e com o propósito de reforçar tal depoimento, ressalta-se que a escola se torna um tempo/espço do *inter-sse* – do que é compartilhado entre nós, o mundo em si. Naquele momento, os alunos não são indivíduos com necessidades específicas que escolhem onde eles querem investir seu tempo e energia; eles são expostos ao mundo e convidados a se interessarem por ele; um momento em que a verdadeira comunicação é possível. Sem um mundo, não há interesse nem atenção. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013)

Aqui vemos como as esferas conceituais da **Educação e do Território** vão se aproximando para poder começar o vínculo que busca propiciar a transformação dos dois, amalgamados no **Território Educativo**. Conceito que busca extrapolar no cotidiano urbano o *momento mágico do educar* da Escola intramuros, momento que trata quando alguma coisa fora de nós mesmos nos faz pensar, nos convida a pensar ou nos faz “coçar a cabeça”. Nesse momento mágico, algo de repente deixa de ser uma ferramenta ou um recurso e se torna uma coisa real, uma coisa que nos faz pensar, mas também nos faz estudar e praticar. (Masschelein, Simons, 2013)

Com esta última reflexão em mente, focaremos agora no território que configura-se e reconfigura-se simultaneamente ao edifício escolar. Tomando como ponto de partida uma das acusações mais severas que atualmente enfrenta a Escola, salientada por Masschelein como a **alienação**.

O pedagogo afirma que essa acusação existiu e continua existindo em diversas variáveis, sendo uma delas focada na falha da Escola na preparação dos alunos para “a vida real”. No próximo capítulo será revisitada e questionada essa construção de *vida real*, assim como, um dos lugares qual ela deveria acontecer, identificado como

território. Um território no qual o adulto parece ser o único ator responsável capaz de discernir e decidir aquilo que poderia considerar-se real e em decorrência, válido. Desta forma, a pesquisa traz à discussão abordagens do Urbanismo, da Geografia da Infância e Cultura da Infância para poder analisar e configurar um *território educativo*. Concluindo desta forma que, abrindo os portões da Escola, parece necessário considerar e refletir sobre as diferentes camadas físico-afetivas entre os atores principais que irão transformar o *território educativo* em algo sustentável e vivo.

2

TERRITÓRIO (S): PROCESSO INDUTIVO DE APREENSÃO
DO CONCEITO TERRITÓRIO EDUCATIVO

CAPITULO 2. TERRITÓRIO (S): processo indutivo de apreensão do conceito Território Educativo.

A Escola se mantém, desde a perspectiva desta dissertação, como um objeto arquitetônico estático diante um devir histórico marcado por uma sociedade complexa de rápida transformação, na qual ideologias e modos de produção têm alcançado conjecturas que permitiram questionamentos substancialmente pioneiros durante o percorrer do século XX. Porém, uma vez já pousados no novo milênio, recomenda-se evitar a contradição dialética de observar a problemática do ambiente educativo, destacada no capítulo prévio, apenas como uma demanda a ser atingida para um futuro mais satisfatório, mas também como uma necessidade de nossas crianças e jovens a ser respondida com urgência.

Para tanto, este capítulo apresenta uma introdutória ao conceito *território* desde três abordagens teóricas, não querendo contrapor posturas, mas sim apresentando-as para uma apreensão mais profunda sobre a discussão do tema e poder ajudar na conceituação do *Território Educativo*. Desta forma, abre-se o debate desde a construção teórico-urbana do conceito, seguindo com a perspectiva teórico-geográfica e finalizando com uma abordagem institucional brasileira condensada no Programa Mais Educação¹⁵.

2.1 Espaço, lugar e território: horizontalizando e questionando as relações desde uma construção teórico-urbana.

A Escola, tão citada e ressaltada neste trabalho, se apresenta como alvo de tensões ao ser inserida no espaço urbano que deve recebê-la, conseqüentemente, sugere-se analisar um novo componente: a Cidade. Começa-se por abstrair a Cidade como o principal espaço físico de interação humana, lugar no qual convergem,

¹⁵ O entendimento atual do Programa Mais Educação, representado, pela concepção de Anísio Teixeira, propõe uma educação que busca a reformação do educando para a vida, onde a percepção de educação integral seria a formação integral do ser humano e não vinculada somente ao tempo escolar em jornada ampliada. Nessa concepção, aponta especialmente para uma educação integrada à comunidade, à cidade, “uma educação ambiciosamente integrada e integradora”, reconhecendo o papel da escola como “centro irradiador” da educação para o bairro, para a comunidade e para a cidade (AZEVEDO, TÂNGARI, GOULART, 2016, p.344-345).

espacialmente e temporalmente, processos que induzem mudanças e/ou reafirmam as estruturas sociais. De tal forma, nela interagem as capacidades, as atitudes, as características e as atividades dessa população, enquanto grupo social, num espaço temporal alargado (BARRETO, 2010).

Para poder compreender mais acuradamente este fenômeno, sugere-se continuar abordando esta construção desde o paradigma da complexidade, antes mencionado, dando cabida ao entendimento das realidades a partir das adversidades entre partes. Desta forma, durante as primeiras linhas do livro *Crise das Matrizes Espaciais* do urbanista Fábio Duarte aponta-se que “os fundamentos do espaço vêm sendo questionados em diferentes áreas do conhecimento como artes, arquitetura, sociologia, geopolítica e filosofia” (DUARTE, 2002). Dentre esses questionamentos o autor estabelece que os conceitos base *espaço, lugar e território*, possuem um fundamento comum, mas especificidades que lhes individualizam, alcançando a propor para sua análise:

A construção de matrizes conceituais que permitam a organização desses paradigmas relacionados, facilitando ainda a análise da crise transversal das matrizes espaciais no mundo contemporâneo, tomando como objetos de análise obras e eventos em arquitetura, urbanismo, geopolítica e tecnologias informacionais. (DUARTE, 2002)

Na Cidade dialogam diferentes dimensões cognitivas das realidades, consolidando desta maneira um espaço-lugar-território repleto de interpretações e fenômenos. Não sendo gratuito o amplo repertório de estudos sobre cidade que o fascínio por parte de investigadores de diferentes domínios científicos tem mostrado pelo tema. Como Barreto (2010) sintetiza, procura-se sempre compreender a desigualdade na distribuição dos fenômenos, verificada a existência de lugares que registram diferentes níveis de concentração de pessoas, equipamentos e atividades.

Continuando o diálogo com Duarte, através da organização em “matrizes intelectuais”¹⁶, o autor apresenta como possível uma análise não linear das conexões entre *espaço, lugar e território*. Abordagem que permite situar os três conceitos no

¹⁶ Entendidas como a organização de paradigmas de várias disciplinas que formam uma predisposição para a apreensão, compreensão e construção do mundo. (DUARTE, 2009)

mesmo nível de interação, evitando uma acomodação hierárquica contrária a um sistema complexo.

A partir desta análise, Duarte conclui que se bem o lugar é uma porção do espaço significada, ou seja, a cujos fixos e fluxos são atribuídos signos e valores que refletem a cultura de uma pessoa ou grupo, no território essa significação é uma forma de marcar esses elementos com certos valores culturais, de modo que qualquer outro objeto, ação ou indivíduo que se encontre nessa porção de espaço deva se guiar, ou mais deva se submeter a essa medida **cultural imposta ao espaço** (DUARTE, 2002).

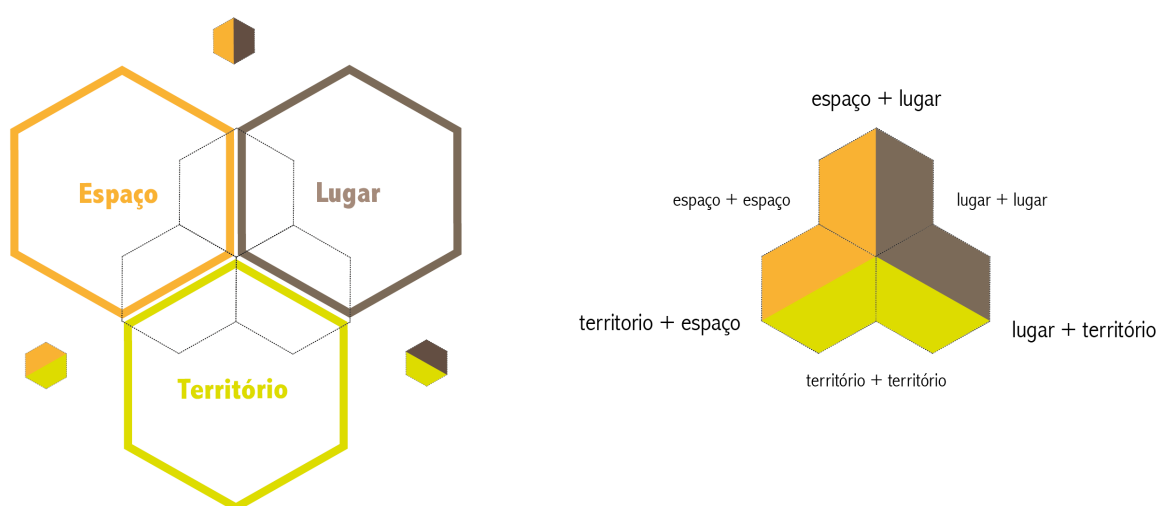


Figura 1. Esquema explicando a teorização de Fabio Duarte sobre a relação entre os conceitos espaço-lugar-território. Fonte: elaboração própria 2017.

Historicamente o conceito de território foi pensado, definido e delimitado no campo da Geografia como expressão de poder sobre o espaço e seus recursos, de manutenção de um modo de vida, de uma identidade ou liberdade de ação, atrelando-se a condições de dominação-influência-apropriação (SOUZA, 1995). Esse autor argumenta que territórios são construídos e desconstruídos nas mais diversas escalas espaciais e temporais e configuram “um complexo campo de forças, teias ou redes de relações sociais projetadas no espaço” (SOUZA, 1995, p.86-87). Na mesma linha,

Gomes define território como uma parcela do espaço “utilizada como forma de expressão e exercício de controle sobre outrem”, através da “imposição de regras de acesso, de circulação, da normatização de usos, atitudes e comportamento”. (GOMEZ, 2002, p.12).

Em 2009, o Grupo de Pesquisa SEL/RJ promoveu um debate entre os pesquisadores acerca de conceitos importantes para as pesquisas em andamento, gerando reflexões comuns e entendimentos associados ao debate (SCHLEE *et al.*, 2009). Nesse debate, na ocasião, buscou-se definir as diferentes apropriações sobre o conceito de território, para o qual se buscou sintetizar como sendo *uma construção social, que incorpora os processos econômicos e produtivos, define estratégias de dominação sobre o espaço e seus recursos e que se manifesta sobre uma base física, através de múltiplas apropriações, individual e coletiva, delimitando marcas e marcos de identidade cultural* (SCHLEE *et al.*, 2009, p. 228-231).

Esse entendimento possibilita aos pesquisadores rebater o conceito às diferentes escalas, temporalidades, identidades culturais de estudos aplicáveis a contextos diversos. Incorpora também a identificação e a qualificação de fronteiras entre diferentes espaços urbanos, principalmente no que se refere a espaços públicos e privados, a espaços individuais e coletivos e a espaços abertos e fechados.

2.1.1 Centralidade social educativa: reforçando a potencialidade da Escola como interface de inter-relações urbanas.

A compreensão das diferentes concepções teóricas que abordam a noção de *território* ajuda entender de forma mais detalhada o espaço-lugar-território no qual a Escola busca reformular o diálogo existente. Estendendo o diálogo a partir do pressuposto de agir como uma centralidade social, a Escola debate com uma cidade moderna erguida graças às sucessivas adaptações à evolução econômica, cultural, social e técnico-científica ocorridas desde o início do século XX, somado aos fenômenos anteriores consolidados durante séculos prévios.

Dentro desta configuração de Cidade veio apresentando-se uma transformação em termos hierárquicos dentro das suas próprias matrizes de relações urbanas. Com o crescimento e adensamento das urbes, os seus centros geográficos e históricos denominados centralidades¹⁷, passaram a ser ultrapassados por novas centralidades fora dos centros irradiadores. Para Sposito, o centro não está necessariamente no centro geográfico, e nem sempre ocupa o sítio histórico onde a cidade se originou, ele é antes de tudo o ponto de convergência/divergência, é o nó do sistema de circulação, é o lugar para onde todos se deslocam para a interação destas atividades aí localizadas com as outras que se realizam no interior da cidade ou fora dela (SPOSITO, 1991).

Graças à observação desse fenômeno, pode-se sustentar que a centralidade em uma cidade depende do poder de atração ou de difusão de um elemento, centro urbano, ou de um equipamento polarizador, que pode um centro comercial, cultural, financeiro ou administrativo (BARRETO, 2010).

Para o urbanista Jérôme Monnet (2000) podem ser identificadas várias categorias essenciais para definir e reconhecer a centralidade global numa cidade: *centralidade política*, que corresponde à localização dos principais decisores políticos e respectivas administrações centrais; *centralidade econômica*, atribuída à localização das sedes decisoras das empresas, que obedecem a um esquema de concentração em volta da casa-mãe; *centralidade comercial*, num processo de dispersão das “funções centrais” do centro em direção às periferias urbanas apresentam vantagens relativamente ao centro tradicional, quando apoiadas por vias rápidas situadas entre as áreas densamente edificadas e as respectivas áreas de captação de utilizadores; *centralidade social*, que resulta do cruzamento de duas dimensões principais –as práticas espacialmente definidas, associadas aos lugares mais frequentados, e as representações do espaço e caracterização dos espaços mais presentes no corpo das imagens e dos discursos socialmente mobilizados (MONNET, 2000).

¹⁷ Utilizada muitas vezes com conteúdos semânticos diversos e inapropriados, centralidade é a propriedade conferida a uma cidade para oferecer bens e serviços à uma população exterior, na definição que foi proposta por W. Christaller na sua Teoria dos Lugares Centrais (BARRETO, 2010).

As áreas centrais das cidades, enquanto referente simbólico da urbanidade, constituem-se como fator de coesão e de integração das comunidades, dos grupos e dos espaços, estabelecendo uma relação espacialmente hierarquizada com os diferentes territórios urbanos-sejam econômicos, políticos ou sociais.

Importante compreender tal distinção de centralidades elaborada por Monnet, dado que seguindo o mesmo processo de abstração prévio sobre os conceitos base de *espaço, lugar e território*, este trabalho sugere não hierarquizar ou priorizá-las dentro das relações inter-urbanas da Cidade (figura 2).

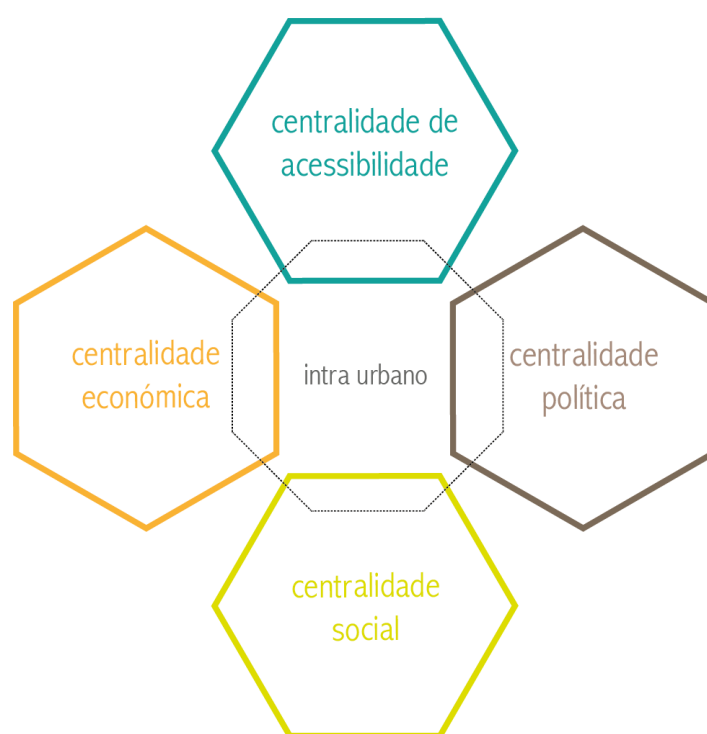


Figura 2. Esquema explicando a relação proposta entre as diversas centralidades, previamente identificadas por Monnet. Fonte: elaboração própria 2017.

Continuando com Barreto, ele salienta que a condição de centralidade resulta não só da funcionalidade que marca um espaço concreto da cidade, mas também da imagem, do bem-estar e do prazer visual, sustentada na qualidade da arquitetura, do

espaço público e da paisagem. Porém, como refere Paul Claval (1999), a centralidade é detentora do privilégio de comunicação com o cosmos e com o próximo. Espaço fundamental de inter-relações, lugar que se enche durante o dia- ir ao centro é participar na plenitude da “realidade”, o centro, enquanto “alma” da cidade, é também um espaço que compete, cada vez mais, com novos centros dentro da cidade, os quais respondem mais eficazmente aos constrangimentos de que padece aquele espaço a que se convencionou chamar “centro tradicional” ou “centro histórico” das cidades seculares.

Concluindo com Barreto, este conceito (centralidade) generalizou-se e adaptou-se ao espaço urbano, sendo utilizado para caracterizar um lugar de oferta de serviços, polarizando uma clientela específica. Assim, a centralidade depende do poder de atração ou de difusão de um elemento, centro urbano, ou de um equipamento polarizador, que como já exemplificado pode um centro comercial, cultural, financeiro ou administrativo. A centralidade resultará, assim, da eficácia do polo central e da sua acessibilidade, sendo esta condição fundamental para a sua existência (CHOAY, 1972).

Cabe aqui uma breve reflexão. Se a implantação de grandes equipamentos de uso coletivo, como aeroportos, estações, centros comerciais, complexos desportivos, e centros culturais concretiza a geração de novas centralidades (BARRETO, 2010) e se a Escola, segundo Masschelein, já se torna um tempo/espaço do interesse do que é compartilhado entre nós -o mundo em si- e naquele momento os alunos não são apenas indivíduos com necessidades específicas que escolhem onde eles querem investir seu tempo e energia, mas são expostos ao mundo e convidados a se interessarem por ele criando um momento no qual a verdadeira comunicação é possível, deve ser imaginável então, tirar partido das suas funções de articulação e troca para desenvolver um equipamento social, cuja expressão máxima é a *interface* entre os diversos atores atuando nessa matriz, se consolidando desta forma como uma centralidade social de índole educativa.

2.2 Territórios da infância: uma construção teórico-geográfica das realidades infantis.

Continuando neste processo de apreensão do conceito de *Território Educativo*, no livro “Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial” do geógrafo Marcelo Lopez de Souza, elabora-se uma introdutiva aos conceitos básicos que, como sinaliza o autor, não estão isentos de controvérsias (SOUZA, 2015), mas que ajuda a compreender de uma maneira ampliada a dimensão teórica do *território*.

Uma das inquietudes iniciais deste trabalho foi aprimorar a leitura sobre a conjunção conceitual entre *território* e *educação*. Dado a inicial limitação referencial sobre o primeiro termo, a pesquisa enfrentou-se ao que Souza identifica como um “descuido” no uso do próprio termo, tomando-o em um sentido bastante genérico. Assim, salienta que o território geralmente é percebido como um sinônimo de espaço geográfico (SOUZA, 2015, p.78).

Ao ser confundido conceitualmente com espaço geográfico, o termo corre o risco de ser definido apenas por uma primeira aproximação considerando-o *um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder* (SOUZA, 1995, p.78). Porém, de acordo com Hasbert (2004) o território carrega conotações materiais e simbólicas. Etimologicamente encontra-se próximo as raízes de *terra-territorium* quanto de *terreo-terror* (terror, aterrorizar), evidenciando o sentido de dominação (jurídico-política) da terra e da inspiração do terror, do medo. Por outro lado, o território também inspira a aqueles que tem o privilégio de usufruí-lo à identificação (positiva) e à efetiva apropriação (HAESBERT, 2004).

A partir desta categorização de conotações do termo, sugere-se refletir brevemente sobre a interpretação dada ao *sentido de dominação* que se mostra inerente ao território. Souza cita a filósofa Hannah Arendt, quem reflete sobre a natureza do poder, e lamenta que esse conceito fosse confundido ou indevidamente vinculado à violência, à força e ao vigor, e também à dominação. Para ela, o poder não é uma coisa, algo que possa ser estocado, ele “não pode ser armazenado e mantido e

reservado para casos de emergência, como os instrumentos da violência: só existe em sua efetivação” (ARENDT,1983, p.212).

O poder corresponde à habilidade humana de não apenas agir, mas de agir em uníssono, em comum acordo. O poder jamais é propriedade de um indivíduo; pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido. (ARENDT,1985, p.25).

Assim, com o diálogo entre Sousa e Arendt, salienta-se um processo de desdemonização do poder, evitando ser definido apenas pela coerção e a repressão violenta. Como alternativa, eles propõem ressaltar a característica essencial do poder –o grau de entendimento mútuo dos grupos- como geradora de uma verdadeira legitimidade de seu exercício. Dando passo a uma autonomia na qual uma coletividade está exercendo poder sob a forma de um conjunto de normas ao acordar livremente regras no tocante à organização de um espaço, definindo, inclusive, possíveis punições para os transgressores dessas regras (SOUZA, 2015, p.84).

Para Lefebvre, dominação e apropriação deveriam caminhar juntos, ou melhor, esta última deveria prevalecer sobre a primeira. O autor explica que devido à dinâmica de acumulação capitalista o panorama atual fez com que a primeira ultrapassara completamente a segunda, sufocando as possibilidades de uma efetiva apropriação dos espaços, dominados pelo aparato estatal-empresarial e/ou completamente transformados em mercadoria.

Essa asseveração leva a considerar que os atuais territórios, sejam materiais ou simbólicos, encontram-se controlados por um poder heterônomo, dificultando a consolidação da autonomia coletiva através da discussão das normas em qualquer momento, podendo ser alteradas, em vez de serem vistas como inquestionáveis (SOUZA, 2015, 84 p.).

Este trabalho busca integrar nesta constante dialogicidade (SOUZA, 2015), a importância da infância e as crianças no território, dado que, ao compartilharem a realidade com os demais, estabelecem uma relação horizontal de identidade entre elas e com os adultos, constituindo concepções reais que possibilitam a vivência da sua infância dentro da lógica de organização social do grupo (LOPES, 2006), permitindo-

lhes compartilhar o poder¹⁸ e a autonomia, coletiva e individual, dentro da dimensão política das relações sociais determinantes do território.

É importante, neste ponto do trabalho, refletir sobre a diferenciação entre infância e criança, na qual, a primeira seria o lugar que cada grupo social destina para suas crianças. O lugar concebido em todas as suas dimensões, com toda a rede simbólica que o envolve (LOPES, VASCONCELOS, 2006). Assim, e continuando com Lopes, compreendendo a infância em seus diferentes contextos, ou seja, como os arranjos sociais e culturais, produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstróem, e ao se criarem, entende-se como acabam criando suas diferentes geografias. Ou dito de outra forma, **toda criança é criança de um território. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum território.**

Desta forma, a infância ao ser considerada como um espaço de embate entre os diferentes agentes e setores que buscam trazer as crianças para suas áreas de influencia, acaba fazendo parte dos agentes atuantes no território, no qual diferentes grupos, instituições e outros se aproximam, afastam, dialogam e conflitam na produção de saberes (e poderes) relativos às crianças (LOPES, VASCONCELOS, 2005), quer dizer, a criança também tenciona nos “campos de força” que são os territórios. E se, segundo Souza, o verdadeiro Leitmotiv do conceito território é político e ele não é matéria tangível nem palpável, existindo apenas enquanto durarem as relações sociais das quais eles são projeções especializadas, podemos falar da conformação do território da infância.

Ou seja, existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material a produção da existência. Esse processo faz emergir junto à ideia de culturas infantis a existência de territorialidade infantis que são a base da produção dessa cultura (LOPES, VASCONCELOS, 2006).

¹⁸ “poder em estado puro” como a filósofa Hannah Arendt assevera, poder sem o concurso da violência como coadjuvante e pautado em uma ampla aceitação da legitimidade de uma demanda ou ação (SOUZA, 2015, 84-85p.).

2.2.1. A reestruturação espacial através da territorialização infantil.

Trazer os territórios da infância à discussão permite entender a estreita ligação entre a vivência da infância e o local onde acontecerá, pois como explica Lopes e Vasconcelos, cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa ao lugar, mas também designa existência de locais no espaço físico que materializa essa condição (LOPES, VASCONCELOS, 2006).

Desta forma, se fortalece a percepção da criança e de conceber a infância como um sujeito social, assumindo a existência e suas histórias e territórios, reconhecendo suas possibilidades de construção, de ação e de diálogo na produção dos espaços e tempos em que se inserem (MOREIRA, 2007). Ao neutralizar a passividade destes agentes sociais se neutraliza a passível recepção de ações que vem dos outros que compõem seus cotidianos.

Como explica Corsaro, as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão contribuindo para a produção cultural e a mudança (CORSARO, 1997, 2003). Ao serem agentes construtores da sociedade enquanto sujeitos repletos de relações sociais (JAMES E PROUD, 1990), pode-se deduzir que eles exercem uma territorialização do espaço, entendendo que a territorialização ou desterritorialização é, sempre e em primeiro lugar, um processo que envolve o exercício de relações de poder e a projeção dessas relações no espaço (SOUZA, 2015, 102 p.).

Ao evitar cair no que Souza chama de “coisificação”¹⁹ dos territórios, se faz possível compreender melhor sua qualidade mutável e permite vislumbrar territorialidades bastante flexíveis, uma vez que o território se desloca constantemente ou se desfaz e refaz regularmente.

¹⁹ “Confundir, menos ou mais conscientemente, território e substrato espacial equivale a “coisificar” o território, fazendo com que não se perceba que, na qualidade de projeção espacial de relações de poder, os recortes territoriais, as fronteiras e os limites podem todos mudar, sem que necessariamente o substrato material que serve de suporte e referencia material para as praticas espaciais mudem” (SOUZA, 2015).

Segundo Sarmiento (2005) os modelos construtivistas (Piaget, 1993) apesar de considerar o papel das crianças na reprodução social, não analisa adequadamente as crianças enquanto co-construtoras das realidades sociais e suas singularidades na forma de viver e perceber o espaço concebido (LEFEBVRE, 1974). As crianças não sistematizam suas territorializações num sentido linear de apreensão, mas deslocam-se por cima das fronteiras estabelecidas e constroem diferentes percepções dessas dimensões.

A partir das pesquisas de Jader (2006) separa-se a construção conceitual e vivencial dos territórios oficiais constituidores da organização espacial dos estados modernos (compreendidos geralmente como rua, bairro, município, estado e assim por diante) da vivência espacial das crianças nesses territórios, sentidos, percebidos, usados e abusados de forma completamente arbitrária às suas perspectivas originais, ou seja, **seus espaços apropriados, espaços reconfigurados, espaços transformados e produzidos.**

Esta última reflexão leva à conclusão que se bem os territórios admitem ser classificados de diferentes maneiras, de acordo com a variável que se deseja ressaltar, o tempo (de existência) ou a presença ou ausência de contiguidade espacial pode existir uma reestruturação espacial resultante de alterações políticas que levem a um redesenho da malha territorial, a qual condicionará a dinâmica social subsequente (SOUZA, 2015).

Nas palavras do professor Manuel Matos, professor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Porto,

Confesso que sinto um certo fascínio pelo tema "território educativo". Como em todo o bom fascínio, não é fácil justificar as razões. Talvez a estranheza, a falta de propósito, a provocação semântica, a inocência reinventada...Uma certa mistura de todos estes ingredientes, dificilmente harmonizáveis entre si, podem contribuir para esse estado de espírito. Porque em toda a sua já longa vida, a Escola nunca rimou com território. (MATOS, 1998).

Com o conhecimento da conformação dos territórios da infância e a faculdade de territorialização do espaço por parte das crianças, somado à reflexão de Matos, o território agora torna-se um campo de forças precioso para a *Escola*, a sua última justificativa e a sua bandeira de identidade. Dado que o território oferece tudo aquilo

que a escola precisaria para reabilitar-se depois de séculos de inércia e de indiferença graças à diversidade geo-cultural, a iniciativa local, a flexibilidade das soluções, em suma, um lugar para a imaginação, para o protagonismo e para a ação. Que estaria faltando então para a *Escola* abrir-se integralmente? Talvez um “lado de fora” convidativo, vivo e dinâmico, que expanda os espaços livres, antes restritos aos pátios escolares, e incorpore ao território educativo as ruas, praças, edifícios públicos, bibliotecas, museus, centros culturais e esportivos existentes em cada cidade (AZEVEDO, 2014).

2.3 Programa Mais Educação integral: a idealização de uma conversa entre a escola e a cidade.

Para o Ministério de Educação brasileiro (MEC), a Escola tem estado ao longo dos anos isolada, afastada e fechada às outras instancias sociais. Todavia, na formulação para a Educação Integral, ela sozinha não dará conta de cumprir essa nova função social, porque a perspectiva da educação integral transcende a sistematização do conhecimento universal. E amplia-se para um diálogo com as outras esferas da sociedade, que poderão oferecer espaços de interação e de aprendizagem, saberes diferenciados que contribuirão aos seus educandos essa formação inteira, integral (MEC, 2009). Apresenta-se assim a leitura elaborada pelo MEC sobre a Escola e sua interação com o território. Cabe deter-se para explorar mais detalhadamente esse vínculo, visto que,

“(...) reconhecemos a importância da cidade como lugar educador, neutralizando a fronteira entre o “lado de dentro”- representado pela educação formal que limita a atividade educadora àquela praticada internamente aos muros das escolas – e o “lado de fora”- que reconhece e recupera a importância da cidade na atividade educadora” (Azevedo, 2012)

Para Claval (1999) as crianças assimilam conhecimentos, atitudes e valores observando o que há à sua volta e imitando-os; as lições recebidas dos adultos destacam os símbolos dos quais são portadores os lugares. A paisagem torna-se, assim, uma das matrizes da cultura. Dessa forma, associando-se diferentes feixes culturais que estabelecem o que é ser criança e incorporando o espaço como um

deles, os diferentes grupos sociais elaboram lugares onde as crianças podem viver suas infâncias e construir suas territorialidades.

Entende-se que a sociabilidade das crianças na rua viu-se modificada no momento em que a nova dinâmica da família e as condições urbanas dificultaram a apropriação dos espaços livres da cidade, debilitando, assim, a configuração do território por parte das crianças.

Segundo Redin (2000) é possível afirmar que “a família atual começou a se formar quando a sociedade perdeu a rua”. Das famílias anteriores, que eram verdadeiros espaços abertos de circulação entre diversas pessoas, chega-se a um modelo fechado, onde o privado e o íntimo substituem traços do comunitário. Para ele, o “sentimento de família não se desenvolve, quando a casa está muito aberta para o exterior (...) A sociabilidade da rua, da praça, e dos outros lugares de encontro e convivência de pessoas era incompatível com o tipo de família monolítica dos tempos modernos” (REDIN, 2000). As crianças são, portanto, retiradas das ruas. Estas se tornam lugar privilegiado de circulações e perdem seu papel de socialização para as famílias e para as novas instituições que irão ocupar seu lugar, como a escola (LOPES; VASCONCELLOS, 2005).

Nessa realidade o pedagogo Francesco Tonucci sinaliza a perda da possibilidade, por parte da criança, de sair de casa sozinha para ir ao encontro de experiências que iriam ajudá-lo na construção da sua identidade através da tomada de decisões. A falta de espaços adequados para brincar e dificuldades ambientais, reais e presumíveis convenceram os pais da necessidade de transformar o tempo livre da criança em um tempo organizado e dedicado a diferentes atividades, dentro e fora de casa, rigorosamente programadas e habitualmente pagas.

Em contraposição a este posicionamento, políticas pedagógicas que visam à educação integral da criança, como o Programa Mais Educação e o Bairro-Escola²⁰ no

²⁰ Projeto incluído na coletânea “Território Educativo: experiências em diálogo com o bairro-escola” a qual apresenta histórias que no Brasil das últimas décadas, têm assumido papel preponderante na educação dos moradores de alguns bairros e cidades. Organizadora: Helena Singer, socióloga e diretora da associação Cidade Escola Aprendiz

Brasil²¹, consideram a importância das redes de relações para além da escola e a necessidade de se criar um ambiente propício para o desenvolvimento. No caso do Bairro-Escola um dos maiores objetivos “ é criar condições para que os jovens do território se desenvolvam integralmente, ou seja, em todas as suas dimensões – intelectual, física, afetiva, social, simbólica (SINGER, 2015).

Dessa forma, partindo da conceituação do território apresentada anteriormente que o coloca como uma expressão material das relações sociais, permeadas em diferentes escalas, bairro, cidade, país (SOUZA, 1995) -, no campo educativo o território se concretiza através da articulação de políticas públicas com a participação dos atores sociais, inclusive as crianças e jovens, para garantir um desenvolvimento integral a partir da escola e seu entorno.

No contexto no qual as condições urbanas representam uma dificuldade no trânsito neste território fragmentado se faz necessário pensar em uma “rede que vise assegurar o direito das crianças e jovens. A caracterização desta rede de proteção deve se dar por um olhar que integre os direitos de crianças, adolescentes e jovens ao processo de educação integral, ou seja, do ponto de vista de seu potencial educativo ou diversificação das oportunidades educativas” (XAVIER, 2015, p.85). No caso do Bairro-Escola a proposta foi alinhar princípios e construção de estratégias comuns para o trabalho.

Com referência no artigo de Kevin Lynch e Stephen Carr “*Where learning happens*” que considera o ambiente urbano propício para o aprendizado por oferecer uma pluralidade de princípios e atividades que possibilitam ao indivíduo experimentar divergentes ideologias para construir a sua própria identidade, esta dissertação propõe o entendimento desta rede como uma relação e um diálogo entre as instituições e órgãos envolvidos neste processo. Dessa forma com possibilidade de divergências de princípios desde que assegurem os direitos das crianças e dos adolescentes.

²¹ Acompanhando diversas experiências em outras regiões sobre urbanismo participativo, Ciudades-Educadoras (Barcelona), ou Jugar la Ciudad (México).

Esta rede que perpassa pelos diversos atores sociais traz o questionamento de identificar um possível elemento articulador. “As escolas são um dos principais equipamentos público-estatais de referência para as famílias, sobretudo em locais onde inexistem outros equipamentos” (XAVIER, 2015). Consequentemente, a Escola é uma instituição que apresenta um potencial iniciador do encadeamento do diálogo entre os diversos atores sociais envolvidos na educação e aprendizagem.

A priori, nesta construção multidisciplinar, há uma falta de interação com outros conceitos que pudessem ajudar na conformação do próprio território educativo e sua implementação de uma forma mais completa, atravessando tópicos desde os limites territoriais existentes e propostos até os equipamentos urbanos no contexto. Desta forma, cabe a esta pesquisa ajudar no entrelaçamento das abordagens prévias dentro da esfera do Território Educativo através da escuta e participação dos atores centrais: a criança e o jovem. Enriquecendo a análise da qualidade do lugar na qual eles poderiam se desenvolver, de forma a contribuir com a construção da sua identidade através do desfrute do território.

3

O LUGAR DA ARQUITETURA ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS PROJETAIS
NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA DURANTE O SÉCULO XX

CAPÍTULO 3. O lugar da arquitetura escolar: experiências projetais no Brasil e na América Latina durante o século XX.

Entre as páginas das revistas de arquitetura encontramos registros sobre períodos relevantes no fazer arquitetônico, folhas carregadas com o que era **presente e poderia se tornar futuro**; entre propaganda, avisos e artigos entrelaçava-se uma história que cabe a nós, agentes do agora, interpretar e valorar. Usar as revistas como instrumento para reler o passado serviu na ideação deste capítulo que contemplou ressaltar as formas que teve a Arquitetura de concretizar a discussão da relação abordada no capítulo anterior sobre a Escola e o Território.

3.1. Primeira metade do século XX: consolidação da escolarização no Brasil

Mais acuradamente, o recorte temporal trata o período entre 1927 e 1955. Período de altas transformações no âmbito educacional e social no Brasil do século XX, tendo como culminação o começo da década de 1960, dado que houve uma mudança na forma de ideação do projeto dos ambientes educativos com a utilização de processos construtivos pré-moldados e uma mudança de paradigma na relação lote-edificação

Para tanto, utilizaram-se como fonte principal revistas de arquitetura arquivadas no acervo do Grupo Ambiente-Educação (GAE) do Programa de Pós-graduação em Arquitetura (ProArq) da UFRJ²². As revistas, ao serem fotocópias dos originais não se encontraram em sua totalidade íntegras, só seções previamente selecionadas que abordam temas sobre educação e arquitetura escolar.

A estrutura do presente subcapítulo está dividida por décadas, a partir de 1920 até 1950. Para cada uma delas, se utilizou uma revista representativa da década, resultando na seguinte forma:

- Revista Arquitetura e Urbanismo –Década 1920
- Revista da Diretoria de Engenharia –Década 1930

²² Acervo amplo de dissertações e teses disponíveis para o público interessado em ter uma aproximação mais aperfeiçoada do tema.

- Revista de Educação Pública –Década 1940
- Revista HABITAT –Década 1950

3.1.1 Década 1920: Parques-escolares

Em 1914 um grupo de idealistas, entre os quais encontrava-se o presidente da República do Uruguai, arquiteto Don Alfredo Baldomir e o arquiteto Horacio Acosta y Lara ocupando o *elevado* cargo de Prefeito de Montevideo, assim como outros importantes participantes, reuniram-se na cidade uruguaia lançando os fundamentos da associação de classe para defesa dos seus princípios profissionais. Assim, foram constituídos os primeiros “Congressos Pan-Americanos de Arquitetos”.

Durante a edição bimestral de março e abril do ano 1940 a revista “Arquitetura e Urbanismo” (figura 3) publicou todas as conclusões aprovadas durante os Congressos Pan-Americanos de Arquitetos, desde o primeiro celebrado na cidade de Montevideo em 1920 até o V Congresso de 1940, realizado na mesma localidade.

Da leitura dessas conclusões verificamos o resultado prático obtido com a realização desses Congressos, por isso que quase todas as nossas conquistas e atuais realizações no domínio profissional são uma consequência que resulta de proposições debatidas e aprovadas naqueles Congressos. Não queremos enumerá-las afim de não nos alongarmos demasiado, mas o leitor examine com cuidado todo este material e veja com efeito os grandes benefícios que os Congressos Pan-Americanos de Arquitetos vem prestando aos Governos, ao Público e a nossa classe. (Revista Arquitetura e Urbanismo, Março e Abril 1940)

É importante ressaltar a incorporação do termo “**Parques Escolares**” durante o III Congresso celebrado na cidade de Buenos Aires de 1927. Nesta primeira leitura, o conceito carece de uma explicação detalhada, sendo que o objetivo dos autores era apresentar as conclusões geradas durante os encontros. Porém, cria as bases para compreender que na época levava-se em consideração “a importância da edificação escolar e os problemas relacionados com a mesma” (Revista Arquitetura e Urbanismo, Março e Abril 1940).

Esta conclusão levou à inclusão do tema “Os Parques-Ecolares, a Edificação Escolar, e os problemas surgidos com o seu desenvolvimento” dentro do Programa

Oficial do Congresso Pan-Americano de Arquitetos realizado no Rio de Janeiro em 1930 (figura 4). Considerando que “a política dos Parques em todos os países é uma questão primordial para o desenvolvimento da raça e da cultura intelectual, física e social de um povo” (Revista Arquitetura e Urbanismo, Março e Abril 1940), as recomendações finais enfatizavam a criação e o fomento dos Parques Escolares,

Universitários, Hospitalários, Atlético e de Diversões, dentro de um plano geral de urbanismo.



Figura 3: Revista Arquitetura e Urbanismo. Noticiário apresentando as conclusões do III Congresso Pan-americano de Arquitetos, realizado em Buenos Aires, 1927

IV CONGRESSO PAN-AMERICANO DE ARQUITETOS RIO DE JANEIRO 1930

TEMA I

REGIONALISMO OU INTERNACIONALISMO NA ARQUITETURA CONTEMPORANEA? — ORIENTAÇÃO ESPIRITUAL DA ARQUITETURA NA AMERICA

CONCLUSÕES

O IV Congresso Pan-Americano de Arquitetos conclue:

a) Que se mostre aos Poderes Públicos a necessidade de criar uma cadeira de Arte Decorativa da Arquitetura, especialmente destinada ao aproveitamento e estilização dos elementos da flora e fauna nacionais, de maneira que estas possam concorrer para a individualização das expressões arquitetônicas.

b) Que se indique aos Poderes Públicos a necessidade de fomentar o estudo e a aplicação da Arquitetura de caráter nacional de modo que seja capaz de cumprir sua finalidade social moderna.

c) Que a Arquitetura dos edifícios escolares

seja inspirada em um sentido de tradição regional, com o objetivo de despertar no espírito da criança o sentido da própria nacionalidade.

d) Que se formule um voto para que seja criada nos cursos de Arquitetura uma cadeira especial para o estudo da arte nacional, que terá por fim coordenar as tendências e a evolução da arte de cada país.

e) Que não existe incompatibilidade entre o regionalismo e o tradicionalismo com o espírito moderno, já que é possível obter uma expressão plástica nacional dentro das normas práticas de comum orientação que os programas e os materiais impõem.

TEMA II

O ENSINO DA ARQUITETURA

CONCLUSÕES

1.º — O ensino da Arquitetura deve compreender fundamentalmente, o estudo intensivo da composição arquitetônica, completando-se com os conhecimentos artísticos, históricos, técnicos e científicos necessários para o exercício integral da profissão.

2.º — Que, como nossas cidades, devido às exigências e necessidades modernas, deverão sofrer transformações e criações de novos

bairros, deve dar-se toda a importância que merece, ao ensino do Urbanismo.

3.º — Que se inclua nos programas de estudo de cada país, o ensino de sua arte nacional.

4.º — Que no ensino da Composição Arquitetônica e da Composição Decorativa, deve desenvolver-se o mais possível, o espírito de "atelier" que proporciona uma colaboração maior entre os alunos.

TEMA III

O ARRANHA-CÉU E SUA CONVENIÊNCIA SOB OS VÁRIOS ASPECTOS HIGIENICO, ECONOMICOS, SOCIAL E ESTÉTICO

CONCLUSÕES

1.º — Considerando a dificuldade de definir o que se entende pela denominação genérica "arranha-céu", o Congresso chama a atenção

das autoridades competentes de cada localidade para a conveniência de ser fixado em seus regulamentos, o ponto a partir do qual, um

Figura 4: Revista Arquitetura e Urbanismo. Noticiário apresentando as conclusões do IV Congresso Pan-americano de Arquitetos, realizado no Rio de Janeiro, 1930.

3.1.2 Década 1930: o Parque Escolar no Rio de Janeiro

Uma das primeiras revistas a documentar a criação dos Parques Escolares no Rio de Janeiro é a “Revista da Diretoria de Engenharia”²³ no final da década dos anos 1930. Tal revista formou parte do conglomerado de empresas de mídia *Diários Associados*, sendo naquele momento, a maior corporação de imprensa do Brasil.

Estando no cargo de redator chefe o professor Everardo Backheuser, a revista publicou em janeiro de 1937 uma breve resenha sobre o tema. Escrita pelo arquiteto Enéas Silva, especialista em arquitetura e construção escolar, a resenha explica as dificuldades de ordem técnica e económica que a administração do prefeito Olímpio de Menezes Melo (1886-1977)²⁴ teve durante a execução do programa de construções escolares.

Seguindo Enéas Silva, a valorização extraordinária dos terrenos em determinados bairros do Rio de Janeiro dificultou a dotação de campos de recreação e educação física em proporções adequadas às respectivas capacidades dos prédios escolares recém-construídos. Dai, a criação dos Parques-Ecolares.

Discutia-se então a ideia do “Playground” estadunidense, instalados fora do limite de ação de cada prédio escolar, de acesso e capacidade suficiente para atender aos alunos de três a quatro escolas primárias situadas em zonas circunvizinhas. “Esses parques-escolares, localizados em terrenos ou grandes praças de área superior a 10.000 mqs. Contando com uma administração e direção própria, destinavam-se exclusivamente às finalidades especializadas de educação física, recreação e jogos, educação social e artística e jardim de infância” (Revista da Diretoria de Engenharia, Janeiro 1936)

²³ Criada pela Prefeitura do Distrito Federal em 30 de janeiro de 1932, a revista contemplou a reflexão sobre os problemas das cidades, os projetos elaborados, as obras executadas, contendo discussões sobre o urbanismo em geral. Encontram-se arquivados na Sociedade dos Engenheiros e Arquitetos do Estado do Rio de Janeiro - SEAERJ - todos os números de 1932 a 1964.

²⁴ Olímpio de Menezes Melo (Floresta do Pajeú, 27 de novembro de 1886 — 11 de outubro de 1977) foi um religioso e político brasileiro. Foi prefeito do Rio de Janeiro, de 4 de abril de 1936 a 3 de julho de 1937.

O programa dos Parques-Escolares contava com as seguintes instalações: estádio para concentração e pista de corrida; 14 pequenos campos para voleibol; suítes completas de aparelhos, deslizadores, jinglegim, balanços, gangorras, etc.; campos para jardim de infância com wading-pool e caixas de areia, assim como arborização e pavimentação adequada a cada finalidade; um edifício principal dentro do ambiente do playground com instalações apropriadas para direção geral, serviço médico e fichamento para controle de educação física, auditório e palco, gymnasio, banheiros, vestiários e instalações sanitárias para ambos os sexos, refeitório e biblioteca, salas para clubes escolares e sala de projeção; terrasses-jardim. (SILVA, 1937)

Em sua administração, Anísio Teixeira procurou ao contrário do que entendia ser uma administração utilitária traçar um plano, por meio do Decreto n 3763 de 1º de fevereiro de 1932. Este Decreto implementou um conjunto de modificações no interior do Departamento de Educação, dentre as modificações: a criação de superintendências de educação física, recreação de jogos, artes e divisões de programas e atividades extraclasses que se propuseram a pensar, a planejar e modificar o ensino a partir do exercício diário da classe. Neste período foi criada a divisão de prédios, bibliotecas, cinema educativo e institutos de pesquisa. Anísio Teixeira influenciado pelos pensadores Dewey e Kilpatrick, visualizou um modelo de escola que deve adquirir um papel social e cultural propiciando as bases para uma escola de educação integral.

Para Chaves (2002) Anísio Teixeira instalou cinco escolas experimentais, essas escolas segundo o mesmo deveriam ser vistas como “escolas-laboratórios” dentre elas Bárbara Othoni, Escola Argentina, México, Uruguai e EUA todas no antigo Distrito Federal. A importância de Anísio Teixeira para o cenário educacional brasileiro e a concepção de educação influenciou os projetos de educação no Brasil.

No momento da publicação da revista, estava em construção o Parque-Escolar da Praça Cardeal ArcoVerde em Copacabana, destinado a atender as crianças desse bairro e do Leme. Silva aponta que esse seria o primeiro desse tipo de uma série de cinco localizados em São Cristóvão, Centro da Cidade, Tijuca e Vila Isabel.

3.1.3 Década 1940: o uso do modelo padrão

Durante o desenvolvimento do regime político brasileiro “Estado Novo” (1937-1945) houve uma promoção de grandes manifestações patrióticas, cívicas e nacionalistas, as quais eram incentivadas, pelo Departamento de Imprensa e Propaganda. Este órgão destinado não só a doutrinar, mas a controlar as manifestações do pensamento no país, chegou a censurar os jornais e a produzir peças de propaganda em prol do governo. Baseando-se no formato de revista, começa a edição e publicação da “Revista de Educação Pública”.

Esta revista inicia sua existência sob uma pura e singela inspiração – refletir, para o julgamento equilibrado do povo carioca, as realizações do eminente Prefeito do Distrito Federal, Dr. Henrique Dosdsworth, no setor educacional. Assim, documentará as atividades da Secretaria Geral de Educação e Cultura (Revista de Educação Pública, Janeiro-Março 1943).

Nessa publicação podemos encontrar informação valiosa sobre as obras escolares construídas durante o período de Getúlio Vargas. Ao longo deste período o objetivo pedagógico nacional ultrapassou a necessidade de alfabetizar o país, agora o papel da escola primária quis ir mais além. Seguindo o editorial do primeiro número publicado “... (a escola primária) articula as próprias razões da vida para dignificá-las e engrandecê-las”.

A ideologia do Estado Novo recuperou práticas políticas autoritárias que pertenciam à tradição brasileira, mas também incorporou outras mais modernas, que faziam da propaganda e da educação instrumentos de adaptação do homem à nova realidade social. Desenvolvia, também, a crença no homem excepcional, portador de virtudes, que seria capaz de expressar e construir a nova ordem (GARCIA, 1982).

É dentro dessa nova ordem e nova realidade social que a escola primária aparece como meio instrutor dos princípios ideológicos do regime. Situação que aparece sustentada na visão de conjunto escrita para a Revista de Educação Pública, no seu primeiro número, onde os participantes de tal publicação concluem que:

..(a escola primaria) Colhe, no limiar da existência, a criança e plasma em seu subconsciente os fundamentos do caráter e da cultura do futuro cidadão. Vai ao recesso dos lares e procura conhecer-lhes os problemas vitais, sua estrutura econômica-social, de que dependem os meandros do ensino e suas misteriosas incógnitas. (Revista de Educação Pública, Janeiro-Março 1943).

Para poder materializar tamanha façanha, o Governo em conjunto com o Departamento de Prédios e Aparelhamentos Escolares, estabeleceram um plano sistematizado para as novas construções escolares. Tal estrutura governamental entendia que a feição nova da escola integrada em suas complexas atividades, impunha novas exigências à construção, para que pudesse atingir a sua elevada finalidade (Revista de Educação Pública, Janeiro-Março 1943).

A partir desse momento, com ajuda do registro escrito feito pela revista em questão, pode-se falar de uma padronização e classificação por tipos de escola, que atendiam aos mínimos detalhes do trabalho escolar, ventilação, iluminação, insolação, higiene, aquecimento compensando, área e cubagem das salas de aula e recreios cobertos. Tais requerimentos mostram uma aproximação mais humana na concepção do prédio escolar como um lugar que procura o conforto de alunos e professores.

Como parte da maquinaria governamental do Estado Novo na sua façanha de criar uma nova ordem e realidade social, o Serviço de Estadística Educacional representou um fator efetivo na engrenagem da Secretaria Geral de Educação. Seguindo o escrito na revista no mês de março de 1943, por ele se revelou a preferência da população pela escola pública primária, honrando, desta forma, o ensino oficial.

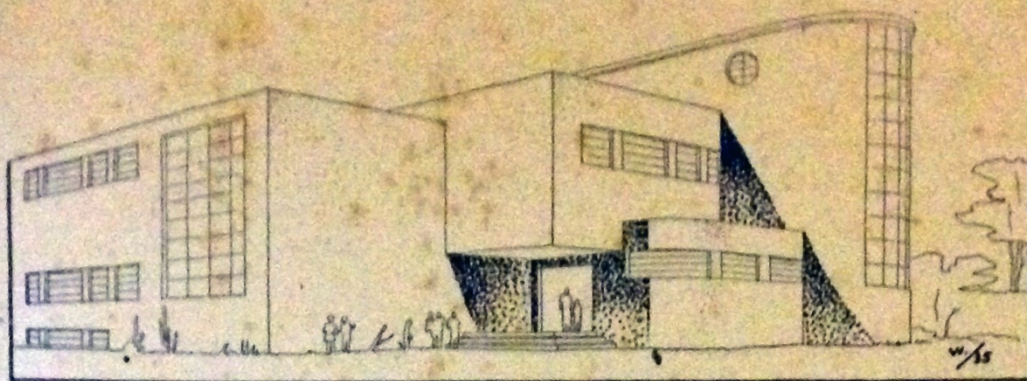
Como parte da política educacional durante este período, destaca-se o discurso que acompanhou a busca da identidade brasileira, consolidando a noção de que há uma cultura brasileira autêntica, surgida da fusão da cultura indígena, africana e europeia. Não só as três culturas, mas os três povos viveriam em harmonia fundando um povo unido e capaz de modernizar o país²⁵.

²⁵ O conceito de “antropofagia cultural” manifestado pela Semana de Arte Moderna, em São Paulo no ano de 1922, foi ampliado durante o Estado Novo através do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN).

É assim que a Secretaria Geral de Educação elaborou novos programas que foram publicados e divulgados através desta revista, que refletiam todas as características e tendências de espírito e cultura, de idealismo e ação, de verdadeiro amor pela criança, pela sua formação adequada e pelo seu destino (Revista de Educação Pública, Janeiro-Março 1943).

Paralelamente, a revista afirma que os fatores que mais contribuíram para os resultados satisfatórios das iniciativas educacionais da Secretaria Geral de Educação e Cultura, foram a segurança e o realismo das diretrizes doutrinárias que presidiram às suas atividades. Chegando na conclusão que sendo a educação uma atividade formativa que deve ser realizada em consonância com as condições sociais, econômicas e políticas de cada ambiente, os prédios escolares construídos durante o Estado Novo foram organizados de acordo com as solicitações imediatas da realidade brasileira.

Urge abriremos mais escolas em todo o país. Mesmo no Distrito Federal (Rio de Janeiro), onde se verifica um aumento extraordinário na matrícula e frequência, os estabelecimentos existentes não bastam para todas as crianças em idade escolar. Há zonas escolares urbanas insuficientemente dotadas, em que os pais menos favorecidos da fortuna não podem educar os filhos. (Revista de Educação Pública, Janeiro-Março 1943).



Projecto do edificio principal do Playground em construção á Praça Arcoverde — Copacabana

PLAYGROUNDS

Arch. Enéas Silva

Decorrentes da valorização extraordinária dos terrenos em determinados bairros do Districto Federal, surgiram, na execução do programma de construções escolares da actual administração, dificuldades de ordem technica e economica para se dotarem todos os predios escolares recém-construidos de campos de recreação e educação physica em proporções adequadas ás respectivas capacidades.

Dahi a criação dos Parques-Ecolares.

São typos especiaes de PLAYGROUNDS installados fóra do limite de acção de cada predio escolar, em condições, porém, de accesso e capacidade sufficientes para attender, em dois turnos, aos alumnos de três ou quatro escolas primarias situadas em zonas circumvizinhas.

Esses parques-escolares, localizados em terrenos ou grandes praças de area superior a 10.000 mqs, com administração e direcção propria, destinam-se exclusivamente ás finalidades especializadas de educação physica, recreação e jogos, educação social e

artistica e jardim de infancia, dispondo para tal fim das seguintes installações: estadio para concentração e pista de corrida; 14 pequenos campos para volleyball; suites completas de aparelhos, deslisadores, jinglegim, balanços, gangorras, etc.; campos para jardim de infancia com wading-pool e caixas de areia, assim como arborização e pavimentação adequada a cada finalidade; um edificio principal dentro do ambiente do playground com installações apropriadas para direcção geral, serviço medico e fichamento para controle de educação physica, auditorio e palco, gymnasio, banheiros, vestiarios e installações sanitarias para ambos os sexos, refeitório e annexos, sala de musica, jardim de infancia e bibliotheca, salas para clubs escolares e sala de projecção; terrasses-jardim.

O PLAYGROUND em construção á Praça Arcoverde, em Copacabana, destinado a attender ás creanças desse bairro e do Leme, é o primeiro desse tipo, duma serie de cinco já localizados em São Christovão, Centro da Cidade, Tijuca e Villa Izabel.

REVISTA DA DIRECTORIA DE ENGENHARIA

JANEIRO 1936

13

Figura 5: Projeto de edificio principal de Playground na Praça Arcoverde — Copacabana, Rio de Janeiro. FONTE: Revista da Diretoria de Engenharia, janeiro 1936.

3.1.4 Década 1950: a Escola passa a ser considerada uma extensão do lar

A revista HABITAT abordou temas desde as artes populares até a arquitetura, havendo neste último campo a preocupação em enfatizar as inovações, principalmente as condizentes com o ambiente sociocultural brasileiro. Foram publicados também textos sobre teatro, música, cinema, além de conter ensaios sobre a história da arte brasileira, cujo objetivo foi buscar um melhor entendimento da atualidade e fugir das eventuais classificações, que dividem o antigo do assim chamado moderno. A Revista começou a circular em outubro de 1950 e teve nomes importantes em sua direção como Lina Bo Bardi, Flávio Motta, Pietro Maria Bardi e Geraldo N. Serra.

Durante a publicação desta revista, a qual focou-se principalmente nas situações ocorridas na cidade de São Paulo, foram divulgados periodicamente trabalhos executados pela Comissão do Convênio Escolar, antigo departamento governamental que contribuiu para a solução do problema educacional e de alfabetização tanto na cidade capital quanto no interior do Estado de São Paulo.

Sendo uma publicação cuja linha editorial versava sobre a crítica e reflexão de diversos tópicos, aparece com um repertório mais vasto de artigos analisando os prédios escolares, tanto públicos quanto privados, e levantando questões pioneiras que atualmente continuam sendo discutidas.

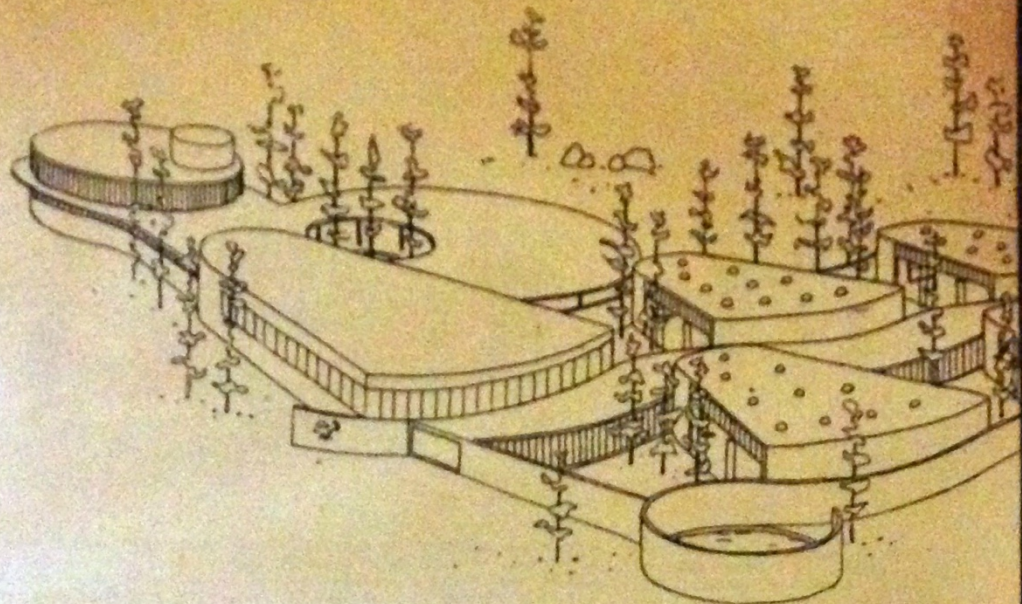
Resgata-se o breve artigo escrito pelo arquiteto Geraldo N. Serra, intitulado “Mais profissionais e mais escolas” publicado no número 20 no ano 1955 (Figura 7). Nele o autor assevera que a escola, na época, não é mais encarada como um local onde um edifício sombrio deva se impor pela sua aparência cheia de austeridade, segundo os cânones da arquitetura clássica (SERRA, 1955). Asseveração que contradiz o discurso oficial da década de 1940, onde a escola (prédio escolar) devia impor-se como instrumento social de instrução social de novos cidadãos. O autor continua e enfatiza que a escola deve ser um lugar atrativo onde a criança, o adolescente e até os próprios pais, sintam vontade de frequentá-la. Aqui vemos a utilização no discurso das palavras “lugar atrativo” e “vontade”, distanciando-se do suposto que a escola *per se*

deveria ser frequentada quase mecanicamente pela sociedade, e chamando a atenção no poder de discernir que tem o indivíduo (criança, adolescente, pais) ao momento de frequentá-la.

Com a mesma relevância, o autor parece dar os primeiros passos para a interdisciplinaridade. Dado que, para poder imaginar uma escola que fosse atrativa e despertasse a vontade do visitante/frequentador, seriam necessários profissionais atenciosos, conhecedores da psicologia infantil, de caráter dinâmico e não estático (SERRA, 1955) trabalhando em conjunto com arquitetos.

Para Serra, cada época dispõe um ideal de Escola e explica como eles (no momento de escrever o artigo) contavam com as escolas “mais lógicas e mais bem estudadas” segundo as exigências desse período sociocultural. Descreve o dever da escola como a continuação **do lar** de cada criança no qual ela deverá encontrar, sempre que for possível, a mesma liberdade e a mesma atenção. Tais palavras colocam na mesa de discussão a estreita relação bilateral que parece ter o lar e a escola na vida da criança, ou seja, “a escola deve interferir na educação errônea dada por certos pais e, por conseguinte, à sua correção. É o antídoto transmitido pela criança à própria família” (SERRA,1955).

Concluindo desta forma, e mostrando para nós que relemos suas asseverações com sessenta anos de diferença, que o lugar das crianças são as salas de estudo, mas não será a obrigatoriedade de frequência o que fará elas permanecerem dentro. O prédio por meio da sua arquitetura deve ser atrativo e inclusivo para os alunos e não-alunos que a frequentam, caso contrario, tomando o exemplo das palavras de Serra, “a criança será sempre o veículo transmissor e não o agente capaz de curar os males que afligem o lar, o Estado, a nação, o mundo, enfim” (SERRA,1955).



ESCOLA PRIMÁRIA

JOQUEI CLUB, SÃO PAULO, S. P.
ALUISIO DA ROCHA LEÃO, ARQUITETO

Escreve o arquiteto:

«A tendência moderna da pedagogia é indiscutivelmente pela reunião do que de bom se tem estudado e posto em prática no assunto, ou seja pelo ecletismo dos vários métodos de ensino.

Assim é que procuramos com nossa arquitetura dar os meios materiais e muitas vezes psicológicos para se pôr em prática os pontos altos dos melhores métodos.

O estudo dos métodos pedagógicos e das suas aplicações no projeto arquitetônico seria objeto de um posterior artigo sobre o assunto. No momento citaremos os autores e os principais métodos estudados e indicaremos o local na presente escola onde se pode ver sua aplicação: (Laparède: — Princípio de educação funcional 14 — 15 — 20 — 23 — 24 — 26 — 28. John Dewey: — «O ambiente escolar deve possuir meios que tornem possível a solicitação de atividades concretas» — 7 — 13 — 14 — 15 — 20 — 23 — 24 — 26 — 28. W. L'ay: — Ambientes vivos — Cultivo das plantas, criação de animais etc. 14 — 15 — 26 — 21 — 22 — 23 — 26. Piaget: — Casualidade mecânica — Arquivos, museus, modela-

gem, carpintaria 11 — 13 — 15. — Ellen Key: — 15 — 21 — 22. Ação da natureza sobre a criança. Piano Dalton: — Classes — laboratórios 10 — 15 — 16 — 17. Cousinet: — Estudo em equipe — Fichas 11 — 17. Freinet: Cinema — Biblioteca — jornal falado 7 — 13.

Procuramos além da pedagogia atender às necessidades psicológicas da criança:

a) **Ligação com a natureza:** Cada sala tem seu pátio privativo onde são dadas aulas ao ar livre, organizados jogos, brinquedos, observação da natureza, estudo de botânica, etc.

b) **Ambiente acolhedor e não monumental:** Piaget considera que o ambiente escolar, o meio, a arquitetura da escola, pode representar um papel decisivo no desenvolvimento mental da criança.

c) **Côres alegres:** As crianças tem especial atração pelas côres quentes as quais são também estimulantes aos alunos, excitando sua vivacidade de raciocínio e a inteligência.

Atendendo à atração da criança por

essas côres, na E. P. J. C., externamente, os pequenos blocos de salas de aula são pintados de vermelho, para que a criança veja sua escola com satisfação. Os fabricantes de brinquedos de há muito já conhecem e utilizam este segredo...

As salas de aula por motivo de reflexão da luz são pintadas de branco exceto a parede que circunda o quadro negro, que é côr de laranja. Assim, a atenção do aluno é chamada (já também pela forma da sala) para o ponto onde se coloca o quadro negro, o qual na realidade não deve ser negro, mas sim verde policrômico, côr cientificamente estudada para esse fim.

A côr estimulante está assim disposta em pequena área e exatamente onde se espera a atenção do aluno.

d) **Ambiente educativo e inspirador** — Atendendo a este item e para estimular a imaginação e o raciocínio temos ainda outra vez os jardins internos, o cinema, o aquário, grandes ornateiros com plantas raras brasileiras, árvores ligadas ao ensino, como o cafeeiro, a seringueira, o Páu Brasil, pequeno jardim zoológico, um grande painel de 60 metros de comprimento

Figura 6: Editorial da Revista HABITAT, no. 20 ano 1955.

HABITAT N° 20 JAN/FEV 1955

HABITAT

1955

20



revista de cultura contemporânea dedicada à arquitetura, pintura, escultura, desenho industrial e artes visuais.

PROPRIEDADE DE HABITAT EDITORA LIMITADA

EDITOR:
Rodolfo Klein

ARQUITETURA:
Abelardo de Souza

DIR. RESPONSÁVEL:
Geraldo N. Serra

TEATRO:
Ruggero Jacobbi

DIR. PUBLICIDADE:
Walter Simoni

LITERATURA:
Maria de Lourdes Teixeira

FOTOGRAFIAS:
Ernesto Mandowsky

DIREÇÃO E ORIENTAÇÃO DA
SEÇÃO DE ARTES PLÁSTICAS:
José Geraldo Vieira

REDAÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E PUBLICIDADE:
Rua 7 de Abril, 230, 8.º andar, conj. 837/8; Fone 35-2837; São Paulo, Brasil

PREÇOS DE ASSINATURAS E VENDA AVULSA:
BRASIL: 6 números anuais, Cr\$ 275,00; número avulso, Cr\$ 50,00; atrasado, Cr\$ 70,00
ESTRANGEIRO: 6 núm. anuais, US\$ 10,00; núm. avulso, US\$ 1,75; atrasado, US\$ 2,00

Nossa capa: M. N. M. Roberto — residência em Jacarepaguá, Rio. Luis Souza — «Batalha do mar» do século do século do século. Alexandre Wilton — Cartão para a 3.ª Bienal do S. Paulo.

SUMÁRIO

Amoroso de Congonhas Uma história de fertilidade em Cubatão, S. P. A arquitetura na sociedade industrial Tipos Escolas em Vila Glória Clube em Santo Amaro Vale do Diâmetro Museu de Mobilagem, Rio Uma história de rendas e bordados Residência em Jacarepaguá, Rio de Janeiro Residência na Lagoa Rodrigo de Freitas, Rio Ampliação Diamantina Selo social de um clube interiorano Tentativa simbólica de integração dialética O surrealismo lírico Tus Tangay Lige O acervo do Museu de Arte Moderna de S. Paulo Branqueto Baffoni Carlos Prado Lily Cliti Ferreira Marina Caram Carlos Soler Sakai de Enoki Exposições - Museus e Galerias A Exposição de História de São Paulo Poesia, teatro, gráficas e tipógrafos CRÔNICAS: Arquitetura, Artes plásticas, Teatro, Música, Ballet, Cinema "Habitat Literário"	F. Abrachas Roberto 2 arg. Zenon Lotufo e outros 3 Paulo F. Santos 10 arg. Paulo J. Rodrigues Rosa 11 arg. R. G. Tihon 12 Oscar A. Morais 14 Alcides R. Miranda 16 Pacheco Fernandes, Dantas Ltda. 19 arg. M.M.M. Roberto 22 arg. Sérgio Wladimir Bernardes 26 Oscar Niemeyer Pa. 29 Equipe de estudantes de arquitetura 31 Sergio Millet 32 José Geraldo Vieira 36 Lisetta Levi 39 Walter Zanini 40 42 46 47 48 49 50 52 54 56 60 63 72
---	---

FOTOGRAFIAS: Agnès International, Barthelemy, Bernard, Bernard, Moushégian, Catin, Florentin, Gustavo Wiener, Houston, Matt Vaux, Metropolitan Museum of Art, Loh, P. Simon, Herman, Saito Sumari, Viguer

Abstracionismo: Alvin Bell, Anselm Kiefer, Ernesto Mandowsky, Ping, Pullin da Mancha, German Lora, Henri Ralet, Jerry, Paulo Salomão, P. C. Schöner, Takayama

Mais profissionais e mais escolas



Geraldo N. Serra

"O déficit de lugares nas escolas primárias oficiais é tão grande que este ano 50.000 crianças ficarão sem matrícula" (dos jornais).

A extraordinária expansão demográfica da cidade de São Paulo vem exigindo para sua também crescente população infantil, grande número de escolas e de acentuadas proporções, tendo em vista os mais modernos requisitos da nova psicologia e educação das crianças, como e também a constante necessidade da criação de ambientes que auxiliem a consecução dos novos conceitos de pedagogia. Em *Habitat*, divulgamos periodicamente, como o fazemos, também, nesta edição, trabalhos executados pela Comissão do Conselho Escolar, departamento governamental que muito tem contribuído para a solução do problema educacional e de alfabetização tanto na Capital como no interior do Est. de S. Paulo.

A escola, hoje, não é mais encarada como um local onde um edifício sombrio deva se impor pela sua própria aparência cheia de austereidade, segundo os cânones da arquitetura clássica. Ao contrário, a escola deve ser um lugar atraente onde a criança, o adolescente e até os próprios pais, só por ouvirem seu nome, sintam vontade de frequentá-la. Frequentá-la no sentido de bem conhecer tudo que sua imaginação sugere. Para tanto seriam necessários profissionais atenciosos, conhecedores da psicologia infantil, de caráter dinâmico e não estático.

Cada época tem as suas escolas; nós temos, no entanto, as escolas mais lógicas e mais bem estudadas, segundo suas exigências. E neste ponto, entram, como complemento, os novos ambientes espaciais, criados para esse fim. Em outras palavras: a escola deve ser a continuação do lar de cada criança, onde ela deverá encontrar, sempre que possível, a mesma liberdade e a mesma atenção. Deve, ainda, a escola interagir na educação errônea dada por certos pais, incutido na criança sólida diferenciação entre o homem e a mãe, ministrando, enfim, conhecimentos sadios aos pais e, por conseguinte, à sua correção. É o antídoto transmitido pela criança à própria família.

Isto será uma realidade tão somente quando houver profissionais suficientes que correspondam às necessidades atuais e que tenham possibilidades de dar a outros o mesmo interesse que teriam pelas suas próprias pessoas. São as crianças do povo que devemos salvar das ruas, levando-as para os parques infantis, às escolas, às bibliotecas, aos auditórios, para que estes locais se tornem o seu reino benéfico. Caso contrário, e sem a menor sombra de dúvida, a criança será sempre o veículo transmissor e não o agente capaz de curar os males que afligem o lar, o Estado, a nação, o mundo, enfim.

A obra vicariante não se restringe apenas aos psicólogos, uma vez que todo o meio natural criado pelo homem, a cidade, a escola, a família, participam ativamente dessa obra educacional.

A sociedade inevitavelmente dita as mais diversas profissões: os arquitetos que projetam as escolas; os educadores que escrevem livros didáticos; os professores que ministram seus conhecimentos; todos, enfim, são partes integrantes da educação das crianças e da juventude.

Resta tão somente que homens de governo e arquitetos, de mãos dadas, trabalhem intensamente e com honestidade no sentido de que sejam proporcionadas às crianças mais escolas e que efetivamente constituam motivos de alegria e esperanças para si próprios e para a pátria comum e não fatores de tristezas e apatia.

Figura 7: Artigo da Revista "Arquitetura e Engenharia" ano 1955, apresentando o anteprojeto da Escola Primária no Jockey Club, São Paulo.

3.2. Segunda metade do século XX: o edifício escolar dentro da mudança nos paradigmas urbano –arquitetônicos na América Latina.

Nesta segunda parte do capítulo, se teve acesso a uma serie de exemplares da *Revista del Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina* (CONESCAL), a qual foi criada a partir da implementação do Centro Regional de Construções Escolares para América Latina na Conferencia Internacional de Construções Escolares organizada em Londres em 1962. Baseada nas recomendações da UNESCO, se autoriza:

prestar asistencia a los Estados miembros para el desarrollo y ejecución de sus programas de construcción de escuelas en especial mediante el desarrollo y en cooperación con los Estados miembros y otras organizaciones si fuese necesario, de centros regionales de construcciones escolares. (CONESCAL, 1965, revista 1).

O objetivo geral do Centro foi ajudar na resolução do problema das construções escolares na região, assignando as seguintes funções:

- a. Estimular, coordenar e empreender investigações e estudos referentes a programas de construções escolares na América Latina.
- b. Facilitar o intercambio de conhecimentos e experiências nacionais e regionais em materia de construções escolares.
- c. Ajudar na seleção, planificação e execução de projetos experimentais nacionais que apresentem importância regional pela sua eficiência e baixo custo.
- d. Assistir aos estados membros da UNESCO e da Organização dos Estados Americanos (OEA) na América Latina nos problemas relativos ao desenvolvimento dos programas de construções escolares.
- e. Ajudar na obtenção do máximo aproveitamento dos recursos disponíveis para o desenvolvimento de programas de construções escolares.
- f. Ajudar na formulação de normas baseadas nos estudos realizados, aplicáveis as construções escolares para dar uma orientação geral aos programas correspondentes nos três níveis de ensino.
- g. Organizar grupos de trabalho e seminários para a formação do pessoal técnico responsável de formular e desenvolver programas de construções escolares.

Antes de adentrar-se na situação brasileira neste período histórico, começaremos por explicar a realidade regional pós-guerra na América Latina em questões educativas. Enquanto os países mais industrializados passavam por um processo de reconstrução tanto material-simbólica quanto identitária, desde México

até Argentina os orçamentos de educação mantinham um ritmo ascendente, particularmente no período compreendido entre 1955 e 1965 (GRIJALVA, 1965, p. 12). Segundo as metas do projeto principal sobre a extensão e melhoramento da escola de ensino fundamental na América Latina – projeto aprovado pela Conferencia Geral da UNESCO em 1956- até 1967 as nações latino-americanas deveriam oferecer escola primária completa a toda criança em idade escolar. Este compromisso internacional, somado a prosperidade econômica da época, impulsionou os governos do continente a conceder importância primordial os gastos educativos e gerar planos de longo prazo.

Construir en gran escala, como lo demanda el desarrollo general educativo de la región, equivale a organizarse para obtener un medio millón de aulas primarias, escuelas secundarias de varios tipos que alberguen una población escolar tres veces mayor que la actual y facilidades universitarias para una matrícula tal vez triplicada en los próximos diez años. **Construir edificios escolares** en los que se pueda aplicar el nuevo programa educativos y multiplicarlos de manera impresionante, sin precedentes en la historia de América Latina es, por lo demás, una vasta empresa que presupone inversiones inmensas (GRIJALVA, 1965, p. 12).

Se bem a arquitetura não é um simples dado das condições de existência social e ela é realizada pelos agentes sociais, com alvos socialmente definidos (BASTOS; ZEIN, 2011) acompanhando este momento histórico-social, se identifica uma crescente preocupação em alcançar soluções arquitetônicas que permitam uma sistematização e uma reprodutibilidade em uma escala nunca antes prevista.

Desta forma e como explica Bastos, as mudanças, em qualquer nível –sociedade global, tecnologia, linguagem plástica- redundam numa alteração das condições de ação do arquiteto, que devera assimilar as novas condições, integrando-as no conjunto anterior (BASTOS; ZEIN, 2011). Fato que se é registrado através das paginas da revista CONESCAL, na qual, apresenta a solução técnico-projetual que veio marcar um referente nesse período de tempo: a pre-moldagem.

E importante esclarecer que uma arquitetura baseada na pré-fabricação não é sinônimo de homogeneização estética, dado que, partindo do pressuposto no qual a arquitetura não é uma consequência direta das condições sociais, mas sim uma forma de viver, de ir ao encontro da realidade, procurando transformá-la segundo os alvos sociais dos agentes, pode, portanto, adquirir significados contraditórios, segundo os

grupos sociais pelos quais é utilizada (BASTOS; ZEIN, 2011), situação que se verá refletida durante o período da ditadura.

3.2.1. O Brasil e Brasília: o uso da pre-moldagem para materializar uma utopia educativa.

Com a inauguração de Brasília, considerada sem dúvida um marco indiscutível na arquitetura brasileira e na sua historiografia (BASTOS; ZEIN; BRUAND, 2011), parece indicar também a ocorrência de um ponto de mutação e se consolida a expressão de um pensamento comum da época: a concretização da utopia da cidade moderna, junto com uma sociedade sem contradições sociais e econômicas (BASTOS; ZEIN, 2011). Presente no memorial de Lucio Costa, e fortemente criticado por Bastos e Zein, a ideia de acomodar as diferentes classes sociais numa convivência harmônica numa mesma superquadra é reveladora das reais intenções dessa utopia igualitária: não se pretendia mudar o status social, mas harmonizá-lo espacialmente.

Sem embargo, sugere-se suavizar este depoimento através da observação dos esforços realizados pelo CONESCAL em termos educativos, dado que permite ter uma leitura do compromisso por parte das nações latino-americanas em realizar uma revisão das estreitas correlações entre o nível educativo de uma sociedade e seu desenvolvimento tecnológico e econômico. Desta forma, *“incrementar a educação”*²⁶ desde o ensino fundamental permitiria não apenas uma satisfatória redução dos índices de analfabetismo herança de tempos passados, mas também provocaria um brusco incremento da matrícula no ensino médio e, posteriormente, no ensino superior (GRIJALVA, 1966, p. 266). Como outros países que experimentaram a bonança e prosperidade dos anos sessenta, no Brasil se engendrou uma vibrante classe média que desfrutou uma qualidade de vida inimaginável em décadas previas. Assim, esta nova classe consolidada foi capaz, pela primeira vez, de enviar seus filhos para

²⁶ Segundo o CONESCAL, incrementar a educação implica aumentar o número de docentes em serviço, preparar e melhorar o professorado, aligeirar e reestruturar os programas de estudo –que se transformam em programas de educação–, pôr a disposição do estudante livros de texto e material didático e, naturalmente, **construir o edifício** no qual seja fatível educar as novas gerações para a sociedade do momento.

universidade em números sem precedentes. Reafirmando e provocando uma alteração social perceptível apenas pela rispidez da década condensada nos movimentos estudantis de 1968. Por tanto, a citada harmonização espacial das classes sociais do projeto de Brasília (BASTOS; ZEIN, 2011) encontrou uma certa resistência, resultante dos avanços de escolarização da sociedade, em parte fomentados pelo planejamento e construção de centos de edifícios escolares valendo-se da pre-moldagem.

3.2.1.1. Universidade de Brasília

Falar da importância da construção de Brasília não cabe aos objetivos deste trabalho, porém resulta importante observar brevemente a influência arquitetônica que teve o projeto da Universidade de Brasília²⁷ dentro do panorama educativo. Em primeiro momento, convém entender que o termo “influência”, aqui utilizado, não implica em subordinação estrita, mas em livre escolha de referências pelo criador, que dentre as infinitas manifestações existentes seleciona as que melhor lhe parecem consoar com aquilo que deseja expressar (BASTOS; ZEIN, 2011).

De cunho genérico e modelar, o edifício inicialmente destinado a abrigar todas as unidades científicas de ensino básico da UnB: o Instituto Central de Ciências (ICC) foi concebido por Oscar Niemeyer, com colaboração de João Filgueiras Lima. O edifício, além de flexibilidade de espaços, previa a possibilidade de expansão, questão que, segundo Zein, premente num momento em que a ideia de progresso e desenvolvimento acelerados tornava as necessidades futuras imprevisíveis, apontando para o perigo de uma rápida obsolescência dos organismos arquitetônicos.

²⁷ Brasília tinha apenas dois anos quando ganhou sua universidade federal. A Universidade de Brasília foi fundada com a promessa de reinventar a educação superior, entrelaçar as diversas formas de saber e formar profissionais engajados na transformação do país. A construção do campus brotou do cruzamento de mentes geniais. O inquieto antropólogo Darcy Ribeiro definiu as bases da instituição. O educador Anísio Teixeira planejou o modelo pedagógico. O arquiteto Oscar Niemeyer transformou as ideias em prédios. O grupo desejava criar uma experiência educadora que unisse o que havia de mais moderno em pesquisas tecnológicas com uma produção acadêmica capaz de melhorar a realidade brasileira. As regras, a estrutura e concepção da Universidade foram definidas pelo Plano Orientador, uma espécie de Carta Magna, datada de 1962, e ainda hoje em vigor. O Plano foi a primeira publicação da Editora UnB e mostrava o espírito inovador da instituição (MENDOÇA, 2011).

O número 13 da revista CONESCAL publicada em agosto de 1969 começa com a editorial intitulada “Do artesanato à pré-fabricação do edifício escolar”, um escrito duro e reflexivo que reflete o desconsolo a partir dos eventos políticos que marcaram essa geração, a cada linha vai traçando os altibaixos da cena regional, através de asseverações reivindicadoras sobre o lugar da arquitetura na reforma educativa vivenciada nessa década.

Para Grijalva, este momento de inflexão permitiu refletir sobre os avanços conseguidos até esses momentos. Em primeiro lugar, o edifício ganhou importância como elemento determinante na aplicação da reforma educativa; em segundo lugar, iniciou-se o período da estimação quantitativa de espaços escolares; em terceiro, começa a colaboração multidisciplinar para a elaboração de desenhos escolares; quarto lugar, constrói-se em grande escala para todos os níveis do sistema educativo; em quinto lugar, se reconhece a convivência de racionalizar e mecanizar os sistemas construtivos –levando à industrialização da construção escolar-.

Explicado através do campo da construção de moradia, para Bastos, se bem as experiências com pré-moldagem de elementos levaram à determinada expressão formal da arquitetura, por outro lado a sensibilidade plástica da época orientou as experiências com pré-moldagem, por exemplo, no sentido da importância da solução estrutural (BASTOS; ZEIN, 2011).

No Brasil, Zein explica como a construção da UnB sendo uma conceituação então própria da ideia de arquitetura pré-fabricada –ausência de acabamentos, rigor na modulação, expressão plástica decorrente dos próprios elementos construtivos, uma postura esquemática e generalista nas implantações e resoluções do programa- tornou-se dominante na arquitetura nacional dos anos seguintes.

Essa conceituação, associada a uma lógica própria da pré-fabricação e que vigorou numa espécie de “estilo de época”, se deve também à influência do brutalismo paulista, cujas experiências foram nutridas, especialmente num primeiro momento, por um compromisso teórico com o objetivo de industrialização da construção.

A generalização do uso de elementos pré-moldados, na construção de plantéis educativos na região latino-americana, fomentará o estabelecimento de relações

permanentes de trabalho entre a educação –administradores, educadores, arquitetos, construtores- e a indústria –gerentes, desenhadores, especialistas-, dado que o edifício escolar tem de responder às exigências cambiantes do programa educativo, conhecimento fundamental para a indústria e, por sua parte, a produção de novos elementos construtivos influirá decisivamente na boa ou má aplicação dos princípios da pedagogia moderna, porque sem planta física apropriada: flexível, funcional, confortável, não será possível uma reforma educativa.

Como explica Bastos, o compromisso teórico como a industrialização da construção civil, que permeia a arquitetura do período e as valorizações emitidas por meio das premiações do setor, era animada por um cunho utópico social: em tese, a industrialização de componentes facilitaria a possibilidade de habitação para todos pela rapidez e barateamento permitidos.

Concluindo, a Unb foi concebida e construída em um novo enquadramento urbano arquitetônico da época -a cidade moderna sem as limitações tradicionais de loteamento, permitindo uma liberdade arquitetônica inédita- e acompanhou um processo no qual a arquitetura brasileira e regional, como constatado pela revista CONESCAL, estiveram inseridas na dinâmica de um mercado de construção civil que descobria as vantagens da pré-fabricação. Esta experiência, a qual aglomerou poder público, especialistas na matéria pedagógica e aprimoramento espacial através do mercado da pre-fabricação, veio ser replicada no Rio de Janeiro na década de 1980 com os Centros Integrados de Educação Pública (C.I.E.P).

3.2.2. Centro Integrados de Educação Publica (C.I.E.P.) Rio de Janeiro.

Nos períodos de 1983-1986 e 1991-1994 foi proposta a Política Educacional para o Estado do Rio de Janeiro, através do I Programa Especial de Educação (PEE) e do II Programa Especial de Educação (PEE), tendo por idealizador o vice-governador e Secretário de Educação Darcy Ribeiro. Os Centros Integrados de Educação Pública CIEPS foram implantados neste período, e pretendiam promover um salto na educação fundamental para os alunos das classes populares, através de atividades em turno integral das 08h às 17h para um público de 1.000 alunos do ensino fundamental (1ª

serie até 8ª serie). Foram construídos 500 CIEPS e 6 Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) em todo o Estado do Rio de Janeiro, durante os dois governos de Leonel Brizola²⁸. A proposta foi interrompida por sucessivas gestões de governo, tendo sido a maior parte dessas escolas, descaracterizadas em relação a sua proposta original.

Na dissertação de mestrado *“A vizinhança importou na implantação dos CIEPs na cidade do Rio de Janeiro”*²⁹ se afirma que o projeto (CIEP) trouxe para a cena pública o debate sobre a proposta de uma educação de qualidade, tomando por princípio norteador a importância da educação integral. O debate e por sinal de ânimos exaltados, contribuiu para o avanço do processo da democratização da escola pública (ALENCAR, 2013). Os CIEPS de fato entraram no cotidiano dos seus usuários, com nome forte e próprio, incorporando a temática educacional pública como direito. No entanto, como afirma Cavalieri (2002) “à ideia forte” dos CIEPS se configurou em uma “experiência frágil”.

Na cidade do Rio de Janeiro durante o governo Brizola, no início da década de 1980, apenas 1% das 364 favelas registradas eram servidas pela rede oficial de esgoto. A coleta de lixo só foi considerada suficiente em torno de 17% das áreas faveladas. Neste período foram implantados programas como o Programa de Favelas da CEDAE (PROFACE) de 1983 a 1985, no qual o governo levou água e esgoto a cerca de 60 favelas. Um programa de iluminação pública foi iniciado em julho de 1983 pela Comissão Municipal de Energia, na tentativa de superação desse déficit em 47 das 364 favelas³⁰.

Para Alencar, os CIEPS representaram a principal estratégia do Governo do Estado do Rio de Janeiro (1983/1987) e (1991/1994) na concretização de uma política educacional para os interesses das classes populares. Compreender a experiência do

²⁸ RIBEIRO, Darcy. Carta 15. O Novo Livro dos CIEPS. Brasília: Senado Federal, p.298, 1995.

²⁹ ALENCAR, Claudia Aguiar de Araújo. *A vizinhança importou na implantação dos CIEPs na cidade do Rio de Janeiro*. 2013. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano). Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

³⁰ BURGOS, Marcelo. Dos parques proletários a Favela - Bairro In: ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos. Um século de favela. Rio de Janeiro: FGV, p.41, 2006.

Programa Especial de Educação e dos CIEPS -ou mais tarde como seria chamado pelo povo de brizolões- é indissociável da figura do idealizador político Brizola (ALENCAR, 2013).

Como dito acima o Programa Especial de Educação³¹ teve como inspiração as experiências realizadas no Brasil por Anísio Teixeira e na trajetória política de Leonel Brizola, com o desenvolvimento das propostas de educacionais de acesso a crianças e jovens das camadas populares durante a sua vida pública no Rio Grande do Sul.

Segundo Xavier (2001) é importante ressaltar que desde a década de 1960, a própria generalização do modelo urbano com a ideia de progresso, ampliou as expectativas de ascensão social via educação. A identificação de uma população marginal nas grandes cidades e a necessidade de sua integração à sociedade urbana e industrial imprimiram a educação escolar como atributo e necessidade de todos. Durante a década de 1970, o problema educacional encontrava-se claramente definido como demanda social e reconhecido como pauta dos planos de governo, pois estes reconheciam a necessidade de extensão do sistema de ensino não só para garantir o equilíbrio social, como também para alimentar o desenvolvimento econômico e integrar as populações marginais às grandes cidades (ALENCAR, 2013).

O plano do governo de Leonel Brizola articulava as ações do governo em oposição aos conceitos de planejamento e de desenvolvimento em vigor no período autoritário. Como explica Alencar, em lugar do conteúdo economicista e tecnocrático que teria marcado a ideia de planejamento nos planos anteriores passa-se a defender o planejamento participativo, cuja meta prioritária seria, além de garantir a racionalização da ação governamental, assegurar a participação da comunidade nas ações e decisões que a elas afeta.

Mauricio (2007) esclarece que a proposta de educação integral que os

³¹ O I Programa Especial de Educação foi gestado durante uma fase de intensa agitação política pela retomada da democracia no país, com a reorganização de entidades representativas da sociedade civil. Foram criados neste período, a Associação Nacional de Pós Graduação em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE) que realizaram a 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE). Em 1980 em São Paulo, foi criada a organização sindical dos professores Sociedade Estadual dos Professores (SEP) 1977 e depois denominado Centro Estadual de Professores (CEP) em 1988, que influenciaram as linhas programáticas dos partidos políticos atuantes na época (MAURÍCIO, 2002; XAVIER, 2001).

idealizadores dos CIEPs se propuseram e que embasa a proposta da extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado. A criança desenvolve seu aspecto cognitivo, físico, social no ambiente escolar ou fora dele com mais ou menos tempo, tendo em vista as escassas condições no Brasil, é necessário tempo de permanência na escola tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para exercer direitos e deveres de cidadãos numa sociedade complexa. Aprender hábitos, como escovar os dentes, educação física, hora da refeição, discussões em sala, para isso é necessário tempo e espaço, um espaço convidativo, o lugar do encontro, de aprendizagem formal e que implica recursos materiais e humanos, portanto “uma escola de dia completo”.

Para Cavalieri (2002) os CIEPs vieram responder um problema que consistia na inadequação do modelo de escola vigente para absorver as grandes massas que chegavam as escolas públicas urbanas, a inadequação não se traduzia pelos problemas relativos à falta de material e instalações, esses problemas apareciam integrados a uma nova concepção de organização escolar e uma tentativa de sua redefinição do papel da escola em nossa sociedade, a escola integra-se a comunidade, os pais e alunos são chamados a discutir com os profissionais de educação a educação dos seus filhos, os Animadores Culturais passam a ter importância nesse processo de estreitamento na relação escola comunidade. O programa sintetizava uma proposta de reformulação mais profunda da escola, propiciando uma reflexão sobre sua organização, objetivos e métodos e inserção social da escola. Na avaliação de Alencar o horário integral proposto pelo programa aparece como essencial no processo de aprendizagem, pois a proposta pedagógica de educação integral prevê a socialização, a instrução escolar e a formação cultural, vista como parte essencial do processo de aprendizagem.

A tradução do Programa Especial de Educação para o âmbito arquitetônico recaiu nas mãos do arquiteto Oscar Niemeyer. Como explica Drago (1999) a ideia era criar uma escola de baixo custo e alta qualidade de instalações, que tivesse uma arquitetura passível de ser construída em qualquer lugar, com o mínimo de pré-requisitos, tirando o máximo de proveito dos processos de pré-fabricação.

A intenção era ainda que se tornasse um elemento de benfeitoria para a comunidade onde se instalasse, verdadeiro ponto de referência e marco simbólico de ascensão cultural e social. Com essa justificativa, e com a área mínima do projeto sendo grande, não raro foram construídas escolas em pontos de grande visibilidade na paisagem (DRAGO, 1999). A escola incorpora consultório médico e dentário, ginásio (com chuveiros) para prática de esportes, dormitório para doze crianças, refeitório e biblioteca (aberta à comunidade); tudo para que as crianças pudessem ficar na escola em horário integral e assistidas integralmente, isto é, não apenas pela educação, mas pela saúde e alimentação.

Um efeito positivo desse método seria ainda a criação de uma identidade da modernidade, através da presença do edifício-símbolo; por outro lado, pode acarretar justamente o temor da não identidade, o prédio que não tem ligação com a comunidade e que a ameaça com o tratamento homogeneamente indiferente do Estado. Sobre o assunto, tomam-se as palavras de Bastos, quem na análise sobre o transfundo ideológico da arquitetura pré-moldada conclui que a realidade dos fatos de implantação deste tipo de arquitetura acabou pondo a nu, e sem contemplação, a incapacidade da arquitetura em transformar, por si mesma, a realidade política, social e econômica.

No que diz respeito ao Programa Especial de Educação, se bem, foi um empreendimento de grandes pretensões carregado de uma vontade política que se configurou em um dado período de redemocratização vivido no Brasil a partir 1979, sua aplicação e leitura em nossos dias leva a conclusão que as políticas educacionais com discursos focalizadores e compensatórios em territórios segregados reforçam a relação de estigma entre a cidade, territórios e sua população.

4

LABORATÓRIO DE MAPEAMENTO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: MATERIAIS E MÉTODOS

CAPITULO 4. Laboratório de mapeamento de Territórios Educativos: materiais e métodos.

O objetivo principal da pesquisa busca ser atingido a partir de um conjunto de procedimentos e instrumentos de avaliação pós-ocupação e análise de tipo morfológica utilizados pelos pesquisadores do Grupo Ambiente-Educação (GAE), ProLUGAR e Sistema de Espaços Livres (SEL-RJ) do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ) da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FAU / UFRJ), visando conformar um primórdio de laboratório experimental de mapeamento de Territórios Educativos.

Tais instrumentos foram selecionados com o objetivo de gerar duas primeiras categorias de análise de territórios educativos. A primeira categoria - **análise tipo-morfológica**, estabelecendo-se em uma escala macro, fornece uma leitura objetiva dos elementos físicos e urbanos do território. Dentro deles, irão identificar-se Escolas Municipais de Ensino fundamental, podendo estar inseridas no Programa Mais Educação ou não. Esta análise permite delimitar o *território educativo* de uma maneira arbitrária por parte do pesquisador, sendo que se utilizam marcos urbanos para a sua delimitação. Porém, o *território educativo* – se for entendido como a esfera de influência exercida por parte da Escola no entorno - **poderia não coincidir com tal demarcação**. Para poder acrescentar a indagatória, propõe-se uma segunda categoria de análise – **análise afetiva**. Através dos instrumentos de avaliação pós-ocupação condensados em oficinas ou aplicados separadamente pretendeu-se fazer uma leitura das relações das crianças com o território, aproximando-se à camada afetiva do *território educativo*. Uma vez feito o levantamento das duas categorias de análise, foi elaborado um cruzamento de informações e geradas matrizes de descobertas para condensar e mostrar graficamente os resultados.

4.1 Abordagem urbano-geográfica: análise tipo-morfológica.

A análise tipo-morfológica foi desenvolvida em dois momentos diferentes, o primeiro obteve como resultado uma aproximação introdutória sobre o território da

Ilha do Governador e o segundo, abrange uma abordagem mais profunda sobre ela. A seguir, a descrição detalhada de cada momento.

4.1.1. Primeiro momento: entendendo a Ilha

Baseando-se na metodologia desenvolvida pelo grupo Sistema de Espaços Livres no Rio de Janeiro (SEL-RJ) e aplicada na disciplina “Arquitetura da Paisagem” ministrada no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (ProARQ) da FAU/UFRJ ³², o trabalho realizou uma análise tipo-morfológica do sistema de espaços livres urbanos utilizando imagens aéreas e realizando visitas exploratórias. Houve uma aproximação ao estudo de caso em duas escalas: urbana e local. A seguir apresenta-se a estrutura metodológica.

1) Visita exploratórias e levantamento fotográfico.

2) Análise tipo-morfológica da paisagem e do sistema de espaços livres urbanos: escala urbana.

2.1 Mapeamento dos processos de constituição morfológica: escala urbana.

- Suporte físico: relevo, hidrografia x cobertura vegetal.

- Vetores de ocupação: atividades econômicas e fluxos.

- Evolução da mancha urbana: padrões de ocupação e tipos construtivos.

2.2 Mapeamento das unidades de paisagem

- Critérios de constituição: aspectos geo-bio-físicos, históricos, urbanísticos.

3) Análise tipo-morfológica da paisagem e do sistema de espaços livres urbanos: escala local.

3.1- Mapeamento de padrões de ocupação e sua relação com a topografia

- Estrutura (forma) e fluxos (função)

3.2 Mapeamento dos espaços públicos livres

- Circulação, praia, praça, encosta, área de proteção ambiental.

3.2- Mapeamento temático

³² Disciplina ministrada pela Prof. Dr. Vera Tângari e o Dr. Rogerio G. Cardeman.

- Escola, praças com playground, praça sem playground.

3.2 Mapeamento das tipologias de ruas

4) Síntese e análise de dados.

Tais instrumentos foram selecionados com o objetivo de fornecer uma leitura dos elementos físicos e urbanos dentro do estudo de caso. Esta análise morfológica permitiu observar a relação entre o sistema de espaços livres e o possível território educativo atuante, reafirmado o potencial pedagógico dos espaços livres de edificação. Em paralelo, facilitou a leitura da qualidade desses espaços livres, levantando varias questões sobre sua capacidade de atender às necessidades do público infantil.

4.1.2. Segundo momento: experiências projetuais na FAU/UFRJ³³.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, nos anos letivos de 2015 e 2016, e durante a realização do estágio supervisionado de docência houve uma participação na coordenação e orientação da disciplina Projeto de Arquitetura III - PA3³⁴ da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como mestrando do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (ProARQ)³⁵. A disciplina Projeto de Arquitetura III passou a trabalhar com o tema dos Territórios Educativos desde 2015, permitindo uma apreensão do método de análise utilizado na disciplina para com o Território Educativo, facilitando assim, o alcance dos objetivos

³³ Texto publicado no artigo realizado em coautoria por Flandes e Tângari, aceito para inclusão na coletânea *Do Espaço escolar ao território educativo: O lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade*, organizado por Giselle Arteiro Nielsen Azevedo, Vera Regina Tângari e Paulo Afonso Rheingantz.

³⁴ Disciplina que trabalha em conjunto com a pesquisa coordenada pela Prof. Dr. Giselle Azevedo *Do espaço escolar ao território educativo: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade*, contemplada com apoio financeiro do CNPq (Ciências Humanas e Sociais 22/2014), integra a abordagem conceitual e metodológica dos grupos de pesquisa Ambiente-Educação (GAE), Qualidade do Lugar e da Paisagem (ProLUGAR) e Sistema de Espaços Livres no Rio de Janeiro (SEL-RJ), vinculados ao PROARQ-FAU/UFRJ.

³⁵ Disciplina ministrada pela Prof. Dr. Vera Tângari. Professora associada- Departamento de Projeto de Arquitetura-DPA.

deste trabalho e os da própria disciplina: apresentar os meios e materiais que os aprendizes-arquitetos estão apreendendo, dentro da sala de aula da FAU-UFRJ, para confiar na imaginação, exercitá-la através do *hábito do projetar* e arriscar-se a (re)pensar a Escola de Ensino Fundamental inserida no seu Território Educativo.

Como arquitetos, apreendemos a possibilidade de manusear e moldar o espaço por meio de ideias e sensações que condensamos na ação do *projetar*. Vamos convertendo nossos sentidos em fiéis colaboradores e confiamos no *imaginar* não apenas como um verbo qualquer senão como uma ação diária que acaba virando hábito. Imaginamos tanto o que “poderia ser possível” quanto o que “não poderia ser” e dessa forma, entre as possibilidades e impossibilidades, vai se definindo e amadurecendo uma linguagem singular: da arquitetura. Uma linguagem que não é apenas sonora, mas também gráfica e, através dela, as ideias articulam-se entre si para encontrar seu lugar no *espaço* e transformá-lo.

Não obstante, surge a seguinte pergunta, é apenas o espaço que sofre uma transformação durante o *projetar* ou nós, como arquitetos, também nos transformamos ao ser artífices do projeto, como destaca Sennet (2009). Para nos aproximarmos à possível resposta de tão importante questionamento, aconselhamos enxergar o *projetar* como um hábito dialético que se repercute e se transforma em várias escalas e níveis. Diante disso acabamos – sem saber ou talvez sabendo e não querendo reconhecer - por compartilhar a perspectiva nietscheriana na qual os modos de vida deveriam influenciar as maneiras de pensar e estas precisam repercutir sobre os modos de vida. Portanto, respondemos: com o *hábito do projetar* estamos não apenas alterando o espaço mais também acabamos por manusear e moldar a nós mesmos, isto é, acabamos nos reconhecendo como eternos aprendizes. E é a vida, com sua ironia tão caprichosa e complexa, que possibilita o encontro entre o eterno aprendiz – aliás, arquiteto - com o desafio de projetar o **espaço** que acolhe aprendizes de todas as idades: a Escola.

A escola é um lugar com a particularidade de estar em constante transformação, tanto interna como externamente, enfrentando embates críticos de diversas esferas da sociedade devido à sua essência do **educar**. Assim começamos a

nos pousar no propósito deste trabalho e, para configurá-lo, nos apoiamos nas palavras do educador e filósofo Jan Masschelein (2013) que define a essência do escolar como “...o que a escola fez foi estabelecer um tempo e **espaço** que estava, em certo sentido, separado do tempo e **espaço** tanto da sociedade (em grego: *polis*) quanto da família (em grego: *oikos*). Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do *tempo livre*.”.

Desse modo, ocorre delicadamente a costura entre nossa matéria de trabalho (o espaço físico) e a Escola (o lugar do educar). Entendemos que a Escola democratizou o *tempo livre* - ao potencializar a liberdade; ao tornar disponível o que antes não era; ao abrir e criar interesses; ao praticar-estudar-disciplinar; ao ser capaz de começar; ao fomentar o amor por trazer à vida para dentro de seus muros e trazer para o mundo o que ocorre dentro (Masschelein, Simons 2013). Portanto, ela reclama, como tudo neste cosmos, um **espaço** no qual abrigar o acontecer. Atingindo assim nosso objetivo: apresentar os meios e materiais que os aprendizes-arquitetos estão apreendendo, dentro da sala de aula da FAU-UFRJ, para confiar na imaginação, exercitá-la através do *hábito do projetar* e arriscar-se a (re) pensar a Escola de Ensino Fundamental inserida no seu Território Educativo.

4.1.1.2 Método pedagógico da disciplina projeto arquitetônico III

Método desenvolvido pelos professores Paulo Afonso Rheingantz, Vera Tângari e integrantes do grupo de docentes e pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da UFRJ, a disciplina adota a concepção dialética: considera o conhecimento um processo de transformação da realidade, que parte da prática (*sincretização*), teoriza sobre esta prática (análise), e volta à prática para transformá-la (*síntese*). *Baseia-se também* nas três premissas básicas da **construção social do conhecimento**: o entendimento da educação como forma de intervenção no mundo, como prática inteligente, construtiva e realizadora da vontade humana; a percepção da ciência como uma interpretação e uma reconstrução do mundo no qual estamos

imersos; e o conhecimento como uma tradução individual e coletiva construída a partir da interação pessoa-ambiente.

“Cada um de nós já passou pela experiência de ter estudado em uma escola de ensino fundamental. Desta experiência no ambiente escolar – na sala de aula, no pátio do recreio, no refeitório, nos cantinhos preferidos, nas salas de leitura ou bibliotecas, nos corredores e mesmo nos percursos de chegada e saída- ficaram marcas, registros, memórias e histórias gravadas em nossas mentes, algumas vivas e coloridas, outras esmaecidas pelo tempo. “
(RHEINGANTZ, 2009.)

Os diversos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são considerados agentes do seu próprio desenvolvimento, capazes de implementar transformações necessárias, bem como de promover uma *relação entre sujeitos* que proporcione uma construção inacabada de saberes, de pensamento crítico e de compreensão do mundo.

A adoção destas premissas demanda uma prática democrática, aberta e participativa, fundamentada em ações que incorporam as intenções dos diferentes sujeitos. Estimulados a construir a sua autonomia, professores e estudantes geram novos questionamentos e constroem soluções alternativas para um mesmo tipo de problema, ampliando sua capacidade de aprender e interferindo dialeticamente no conhecimento do grupo.

Este trabalho empregou uma série de exercícios aplicados no método projetual da disciplina de PA3 para poder analisar os territórios educativos na Ilha do Governador. Tais exercícios foram realizados conjuntamente com os alunos de graduação durante os períodos letivos 2016.1e 2016.2. A seguir, os exercícios utilizados:

Escola e Território dos Desejos

O exercício tem como objetivo avaliar os conhecimentos prévios dos alunos – seu conhecimento prático ou empírico –, e focaliza suas habilidades, motivações, percepção e cognição relacionadas com o projeto de ***Escola de Ensino Fundamental***³⁶

³⁶ **Ensino Fundamental** - Com duração de nove anos, o Ensino Fundamental é destinado a crianças e adolescentes com idade entre seis e 14 anos. Em 1996, assumiu o lugar do chamado Primeiro Grau, que

96

(1ª à 9ª série – 6 anos `a 14 anos) em determinado contexto urbano. O exercício é um convite para o aluno avaliar sua própria vivência de estudante do ensino fundamental e, a partir dela, estabelecer as principais qualidades e ideias/conceitos a serem observados no projeto de sua *primeira escola*.

Inicialmente, cada aluno deve formular uma breve *frase-conceito* representativa de sua ideia inspiradora e, a seguir, expandi-la em um conjunto de, pelo menos, 10 (dez) desejos – o **Poema dos Desejos** (Henry Sanoff ³⁷). Com base na *frase-conceito* e no *poema dos desejos*, e valendo-se de seus conhecimentos prévios, cada aluno formulará uma proposta de *programa de arquitetura*; em seguida, elaborará uma *proposta projetual* de sua *Escola dos Desejos*.

Com base no pressuposto de que todos os estudantes de arquitetura-urbanismo e professores da disciplina também vivenciaram uma experiência prática como alunos de escolas de ensino fundamental, neste exercício pretende-se ampliar os olhares sobre o ambiente construído para a educação fundamental, recuperando valores tais como as boas (e também as más) lembranças. Deste modo, o exercício propõe uma releitura das experiências vivenciadas no dia a dia de nossas vidas de alunos, de modo a relacionar aqueles olhares ampliados com o compromisso sociocultural da escola pública de ensino fundamental.

A possibilidade de resgatar o desejo e o lúdico justifica o exercício *A Escola e Território dos Desejos*, com vistas a buscar alternativas de concepção de um ambiente construído para a educação fundamental que, além da educação formal, seja promotor de aventuras, de descobertas, de criatividade, de desafios, de aprendizagem e que facilite a interação aluno-aluno, aluno-adulto e destes com o meio ambiente.

A intenção deste exercício é que o aluno busque na sua vivência e com os seus conhecimentos atuais – as crenças, os valores e a sensibilidade do projetista – um ou

era composto do curso primário (com duração de quatro a cinco anos) e do curso ginásial (com quatro anos de duração). O Ensino Fundamental é dividido em duas fases: a primeira vai da primeira a quinta série, incluindo a alfabetização e a consolidação dos conteúdos básicos. A segunda vai da sexta a nona série.

³⁷ <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448588.pdf> (página 20)

mais princípios ou ideias gerais para orientar o processo projetual de uma boa escola de ensino fundamental, além do conjunto de elementos que a configuram. Em outras palavras, a disposição dos ambientes sempre é estruturada com base em uma intenção (ordenação) que, em geral, obedece à determinada configuração capaz de expressar os valores e o tipo de vida dos seus viventes ou habitantes, e que também confere sentido para o *ambiente*, a *configuração* e os *domínios exteriores*.

Visita a Escola e seu território educativo

As referências vivenciais compreendem visita à obra congênere ao tema do projeto a ser desenvolvido na disciplina – escola de ensino fundamental – com vistas a permitir ao aluno um contato direto com a estrutura e o funcionamento cotidiano de um equipamento escolar, através do qual serão observadas suas características físicas, gerais e particulares e sua complexidade, de modo a enriquecer os conhecimentos e as experiências do aluno bem como a reflexão crítica sobre o tema.

Levantamento e análise do território educativo

O reconhecimento da necessidade de discutir com uma abordagem transdisciplinar a importância e a concepção de um ambiente de apropriação cotidiana, coletiva e importância referencial como os equipamentos de educação, cultura e assistência infantil, nos levaram a formular a nossa proposta para a disciplina, que trabalha com o conceito de **Territórios Educativos**, extrapolando para a cidade os serviços, as atividades e as práticas sociais desenvolvidas pelo conjunto de uma Escola de Ensino Fundamental.

Pesquisas recentes acerca do tema colocam as questões que envolvem a definição do Território Educativo como lugar social qualificado estabelecendo conexões intra e extramuros com a cidade e seus moradores. Ampliou-se nos últimos anos o conhecimento sobre o nível de apropriação e uso desses ambientes, do ponto de vista formal, funcional e cognitivo, e de seu potencial de transformação sociocultural. Nesse contexto, os Programas Mais Educação do Governo Federal para educação em tempo integral reforçam essa trajetória, uma vez que prevê a integração do equipamento da Escola de Ensino Fundamental com parques, praças e

equipamentos do entorno através do chamado Território Educativo, considerado aqui como território de integração físico-espacial e urbanística e de inclusão social.

A complexidade e a diversidade de funções e categorias do sistema de espaços livres urbanos justificam o interesse em entender o papel e a importância dos ambientes ao ar livre, internos ao complexo educacional, como espaços de lazer e como protagonistas do processo educativo – o que implica reconhecer a influência do entorno e de suas características. Dessa forma, cabe considerar os mecanismos e processos de interação interior-exterior da instituição, ou seja: como é possível ampliar a “conversa” desses ambientes com a cidade, considerando as dinâmicas de conexão entre o intramuros e o extramuros de equipamentos voltados à educação.

No caso do Projeto de Arquitetura 3, a Escola de Ensino Fundamental é implantada em uma área institucional a ser definida pelos alunos a partir do conhecimento da área de intervenção no **Território Educativo** pré-definido.

Para tanto se faz o conhecimento das características do território que conformará o entorno dos ambientes conformadores da Escola, devendo-se conhecer o perfil do uso do solo, o nível de renda, os padrões de tecido urbano e os aspectos da paisagem urbana. Deverá ser levantada também a incidência de equipamentos de educação e de ensino infantil, de saúde e assistência social, de cultura e lazer existentes que possam reforçar a integração com o programa da escola de ensino fundamental a ser projetada.

4.2 Abordagem afetiva: análise pós ocupação

Afinal, por que avaliar um ambiente construído? Para VOORDT et.al. (2013, p.143), tal avaliação permite adquirir aprendizados que podem contribuir para aprimorar o projeto, o gerenciamento ou uso do espaço analisado. Além das metas práticas, como a citada, o autor aponta ainda as científicas, como: contribuir para a formação de novas teorias, desenvolvimento ou aperfeiçoamento de ferramentas, dentre outras.

RHEINGANTZ [et. al.] (2009, p. 16), definem a Avaliação Pós-Ocupação como “um processo interativo, sistematizado e rigoroso de avaliação de desempenho do

ambiente construído, passado algum tempo de sua construção e ocupação”. Determina ainda que o foco deve ser os ocupantes - suas necessidades e percepções - considerando- se os diversos tipos de agentes que vivenciam o lugar. Além disso, verifica as consequências das previas decisões projetuais no desempenho atual do ambiente.

Para ORNSTEIN (1996), a APO trata-se de um conjunto de multimétodos e técnicas para a avaliação de ambientes no decorrer de seu uso, dando prioridade às relações biunívocas entre ambiente construído e comportamento humano.

As avaliações realizadas apresentam a abordagem perceptiva e cognitiva, utilizadas na área de estudos Ambiente- Comportamento, por muitos denominada de Psicologia Ambiental. A área Ambiente-Comportamento objetiva investigar as relações entre as características físico-espaciais do ambiente construído e o comportamento dos usuários. Estudando-se tais relações, pretende-se compreender como o ambiente construído afeta o indivíduo e como este afeta, em resposta, o ambiente. Tentando-se compreender como o espaço edificado afeta psicologicamente e comportalmente o ser humano, é possível avaliar a qualidade do ambiente construído e aplicar tais conhecimentos científicos na produção de espaços mais adequados aos usuários (LAY; REIS, 2005).

A Avaliação Pós-ocupação tem como característica a consideração de percepções de técnicos e de usuários. Através da aplicação dos instrumentos, são identificados os itens mais destacados, avaliados como satisfatórios ou não satisfatórios. Relativo aos problemas detectados, a APO pode propor recomendações de curto, médio e longo prazo de aplicação em prol da solução ou, quando impossível, de mitigação. Quanto à percepção, adota-se neste trabalho a abordagem que alia a percepção sensorial à cognitiva,

O conceito de percepção tem sido compreendido e definido, fundamentalmente, de duas maneiras (ver por exemplo RAPOPORT, 1977): uma cujo conceito é relacionado à interação entre o espaço e o usuário, exclusivamente, através dos sentidos básicos (visão, olfato, audição, tato e paladar) (por exemplo WEBER, 1995); outra, relacionado à interação entre o espaço e o usuário, através dos sentidos

100

básicos e de outros fatores tais como memória, personalidade, cultura e tipo de transmissão (por exemplo GIBSON, 1966) (LAY;REIS, 2006)

O objetivo desta análise é a busca pelas necessidades ou exigências dos habitantes do Território Educativo, com fins de propor critérios de desempenho e soluções para o ambiente e para as possíveis reformas ou adequações posteriores. Para ORNSTEIN (1996), tais avaliações configuram-se em procedimento para o controle de qualidade do ambiente construído ou não. Ainda conforme a autora:

“Os critérios (e as normas) de desempenho podem ser elaboradas a partir de uma coleta sistemática e rigorosa de dados e de informações sobre o processo de produção, uso, operação e manutenção do ambiente construído, tanto do ponto de vista dos técnicos/especialistas, como também dos (futuros) usuários. Esta coleta (ou levantamento), seguida posteriormente de análises, interpretações (cruzando a satisfação dos usuários com as medições físicas) e de recomendações, podem se constituir em um banco de dados, colaborando na elaboração e atualização de diretrizes [...]” (ORNESTEIN, 1996, p.33).

4.2.1. Arquitetando uma oficina como método de escuta e reconhecimento territorial : brincar + mapear + construir³⁸.

A oficina é uma forma de trabalho em grupo que visa promover um espaço de fala, troca e ação entre os participantes e observadores. No decorrer do evento os participantes vão construindo um lugar de expressão onde opinando se cria conjuntamente soluções para os problemas que os afetam. As crianças, assim como os adultos, são portadoras de saberes e, quando abordadas de maneira sensível e paciente, podem falar sobre o que vai bem e o que vai mal em suas vidas. É assim que a oficina é o delfim escolhido para adentrar-se no complexo universo da criança e

³⁸ Texto parcial do artigo realizado em colaboração por Fernandez e Flandes publicado e apresentado no 7º Coloquio de Pesquisa do ProARQ, realizado em Rio de Janeiro 2016.

chegar o mais próximo possível a esse saber específico que fala a partir do lugar social de interesse: o Território Educativo.

Por esse motivo, tenta-se amalgamar instrumentos que contribuíam para o entendimento e mapeamento do citado território. A partir dos fundamentos da *abordagem experiencial*, na qual o observador se transforma em *sujeito ou protagonista* de uma experiência produzida no processo de interação com o ambiente e com seus habitantes, junta-se a dimensão do *brincar* no qual, segundo Huizinga, existe alguma coisa que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação, entrando num lugar deixando para trás os problemas, preocupações e aflições do cotidiano, mergulhando-se em um universo lúdico.

Foi desenvolvida uma oficina participativa com o objetivo de aproximar-se de uma forma lúdica com as crianças e registrar o objetivo de registrar os desejos e necessidades das crianças com relação ao espaço livre público e começar a compreender seu conhecimento e apropriação do território, partindo do pressuposto que a participação da população, inclusive das crianças, na tomada de decisão sobre as questões de uma comunidade no diálogo nas demandas locais é uma forma de contribuir na construção coletiva do ambiente urbano. Na busca de ter aproximações mais horizontais, o brincar³⁹ foi escolhido como método a partir do diálogo entrelaçado com o brincólogo Gandhi Piorski (1971 -) estabelecendo que :

“ (...) não ha dominados nem dominadores na brincadeira. Quando nascem, tais insinuações precisam estar num pacto com todos que brincam. Caso contrário, destitui-se o pai e a mãe é banida. Prevalece a autonomia de cada um nas diferenças. Um campo aberto da diversidade. Eis o arquétipo fraternus”. (PIORSKI, p.88)

No livro *Homo Ludens* (1938) o historiador e teórico cultural Johan Huizinga explora o conceito do jogo e expõe uma teoria sobre o entretenimento de maneira densa e completa. O autor nos diz que o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um simples reflexo psicológico, ultrapassando os limites da atividade puramente

³⁹ Conceitos abordados na pesquisa de mestrado profissional “Brincar na Cidade” de autoria da arquiteta e mestranda Flora de Olmos Fernandez, apresentados no artigo realizado em coautoria por Fernandez, Flandes e Sbarra apresentado no XI COLÓQUIO QUAPÁ-SEL – Sistemas de Espaços Livres: transformações e permanências no século XXI realizado em Salvador, Bahia, 2016.

física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. Ele apresenta a noção do “círculo mágico” (figura 8) na qual constata que quando participa em algum tipo de atividade de entretenimento, o indivíduo entra nesse círculo deixando para trás os problemas, preocupações e aflições do cotidiano, mergulhando em um universo de diversão. No dizer do Vicente Mastroloca, quem traduz graficamente o citado *círculo mágico*, as experiências realizadas dentro do círculo mágico representam algo para aqueles que participaram delas –envolve experiências e significados que permanecem no indivíduo, que por sua vez as carrega de volta para o cotidiano (p.24, 2012).

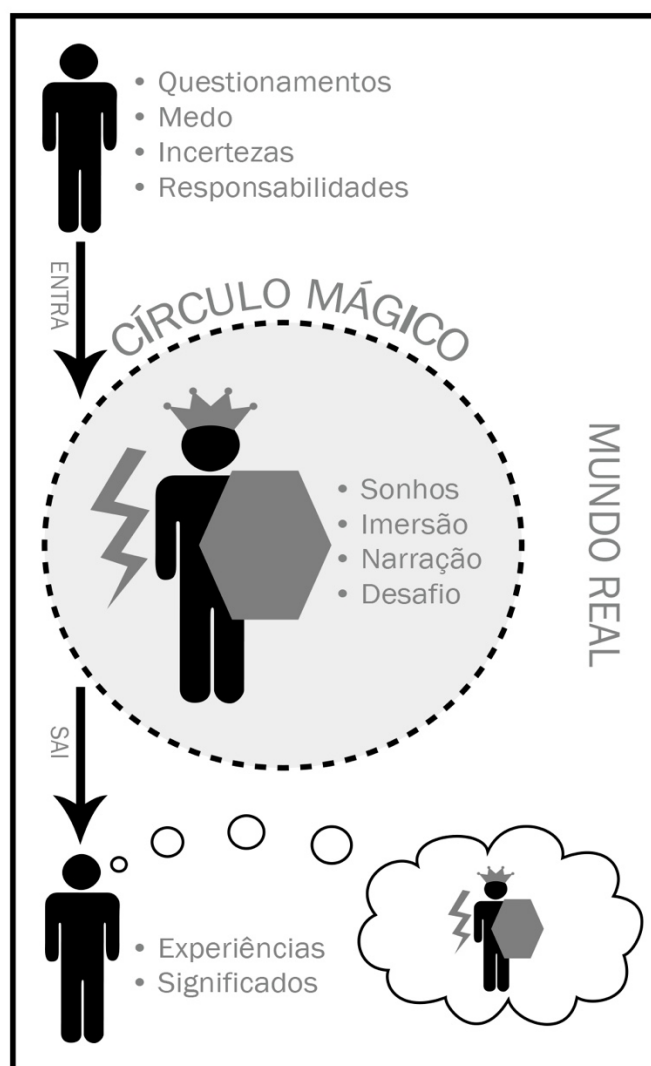


Figura 8- Representação gráfica do círculo mágico.

Fonte: Elaboração Vicente Martin Mastroloca a partir dos conceitos de Huizinga, 2012.

Através de jogos, brincadeiras e instrumentos lúdicos a oficina, detalhada a seguir, busca ser uma ponte com as crianças reconhecendo que o jogo e o brincar como lugar de aprendizado significativo para uma pesquisa de caráter participativo como esta.

A partir da aproximação com outras pesquisas dentro do campo da escuta infantil, se optou por arquitetar uma oficina como método participativo quanto evento-lugar no qual a criança possa expressar-se *do jeito que ela é*. Com o nome de “Oficina do Brincar”, procura-se a abertura de esperar o inesperado, o não planejado, assim como, reconhecer os paradigmas próprios e novos que são tecidos dentro dos diversos universos das infâncias.

Portanto, pensou-se em elencar uma série de atividades que ajudassem a compreensão da percepção das crianças sobre determinados aspectos do território. Tais atividades, por sua vez, transitam através de diversas linguagens e formas de expressão nutrindo as múltiplas abordagens experienciais sobre os lugares tanto do observador como do participante.

A oficina segue os fundamentos da *abordagem experiencial* na qual o observador se transforma em *sujeito ou protagonista* de uma experiência produzida no processo de interação com o ambiente e com seus habitantes, a ser explicada com base na subjetividade (RHEINGANTZ et al., 2009). Desta forma, a *atenção* ou *percepção consciente* (Vygotsky) se volta, principalmente, para o entendimento das razões, nuances e significados da experiência vivenciada no cotidiano de um determinado ambiente em uso (tanto em ambientes internos, quanto urbanos). Segundo Newman e Holzman (2002, p.79, apud RHEINGANTZ et al., p.12) a observação incorporada se configura como uma atividade “ao mesmo tempo processo e produto, instrumento-e-resultado”

Desta forma, delinearam-se três eixos de processo que compõe a oficina: o brincar, o mapear e o construir. Cada um deles surge com um intuito que permeia as atividades dentro dele desenvolvido, ressaltando a possibilidade de ser realizadas em

ambientes externos (praças, parques, praias, etc.) como em ambientes internos (pátios escolares, sala de aula, quadra esportiva, etc.)

4.2.1.1. *Brincar*

Dentro deste primeiro eixo, desenvolve-se a atividade **“Brincar junto”** na qual procura-se estabelecer um vínculo de confiança inicial entre os observadores e as crianças participantes através de jogos e brincadeira, identificando quais e como são realizadas no lugar. Considera-se uma atividade *quebra gelo* necessária para, segundo Reeks e Meireles, estabelecer um componente afetivo entre os envolvidos que favorece a liberdade de expressão e que vai, aos poucos, deixando evidente o que cada um é. Continuando com os autores, este momento dá a voz as crianças e deixa elas serem quem são.

O tempo de aplicação deve estar dentro do período de trinta e quarenta e cinco minutos; em um primeiro momento convidam-se as crianças a escrever em um papel o nome da brincadeira que elas preferiram e mostrem um particular interesse, evitando mostrar aos outros participantes. Em seguida, numa sequência de jogo de mímica, cada criança se apresenta para o grupo e realiza a mímica da brincadeira escolhida por ela mesma. Após todos se apresentarem, uma brincadeira será escolhida através de sorteio para todos brincarem juntos.

Materiais: canetinha colorida, bola, corda, entre outros.

4.2.1.2. *Mapear*

Neste seguinte eixo, o processo de mapeamento norteia as duas atividades propostas **“Painel dos desejos”** e **“Maquete afetiva”**. Tais atividades são configuradas a partir do instrumento *Mapeamento Visual*, utilizado na avaliação pós-ocupação, o qual possibilita a percepção dos usuários em relação a um determinado ambiente, focalizando a localização, a apropriação, a demarcação de territórios, as inadequações a situações existentes, entre outras características (RHEINGANTZ et al., 2009).

4.2.1.2.1. Painel dos desejos

A atividade se baseia no instrumento poema dos desejos, desenvolvido por Henry Sanoff⁴⁰, no qual os usuários expressam através de desenho e/ou escrita suas necessidades, sentimentos e desejos relativos ao contexto em questão. O método encoraja a espontaneidade das respostas; possibilita que se obtenha um perfil representativo dos anseios e demandas; proporciona a identificação do imaginário coletivo e dá visibilidade à imagem ideal do ambiente analisado ou futuramente construído.

Durante o período de 20- 25 minutos as crianças participantes com ajuda dos facilitadores formaram pequenos grupos, cada um acompanhado por um integrante adulto, buscando a compreensão dos desenhos e grafias. Para aplicação do instrumento os facilitadores disponibilizaram um painel de papel kraft com os seguintes enunciados: **“Eu gostaria que o meu bairro ...”, “Eu gostaria que minha escola ...”, “Eu gostaria que a rua...”, “Eu gostaria que a praça ...”** Abaixo, há uma área em branco, onde a criança pode desenhar ou escrever.

Materiais: papel kraft, lápis de cor, lápis cera, hidrocores finos e grossos, bem como lápis grafite, borracha, etc.

4.2.1.2.2. Maquete afetiva ⁴¹

Com ajuda de uma maquete física do lugar se realiza um mapeamento que contenha lugares significativos para as crianças participantes- onde circulam, estudam, moram, brincam, etc.-. Além disso, sinalizar lugares onde não podem ou não costumam ir e observar o grau de apreensão que elas têm do território. O tempo de aplicação deve estar dentro do período de trinta a quarenta e cinco minutos. Nos

⁴⁰ Professor emérito da Escola de Arquitetura da Universidade do Estado da Carolina do Norte (NCSU), autor de livros na área e um dos fundadores do EDRA (Environmental Design Research Association).

⁴¹ Baseado no caderno de metodologias participativas do Projeto Criança Pequenas em Foco do CECIP, Rio de Janeiro.

casos onde não houver maquete do lugar, a dinâmica se realizaria com ajuda de um mapa impresso, sendo providenciados recortes de bairros para as crianças.

No início os facilitadores mostram para as crianças a maquete do lugar e entregam “post-it” para cada uma delas desenhar ou escrever os espaços que frequentam e sejam importantes para elas. Em seguida elas são convidadas a localizar esses lugares na maquete. Os facilitadores perguntam as crianças se elas gostariam de contar alguma história sobre esses lugares, e depois, sobre os lugares que elas não podem e não gostam de ir. As perguntas tentam abordar os seguintes temas:

Reconhecimento do lugar: Que lugar você acha bonito / feio do lugar? Como você vai para a escola? Que você gosta / não gosta no caminho?

Encontro: Onde você encontra seus amigos, o que vocês fazem quando estão juntos? Do que vocês brincam? Onde você espera?

Risco: Qual brincadeira você mais gosta? Qual é a brincadeira mais aventureira / mais misteriosa / mais perigosa? Qual é lugar na Ilha do Governador mais aventureira / mais misteriosa / mais perigoso? Onde você gostaria de ir e não vai? Onde você vai sozinho? Onde você tem medo de ir / não sente medo de ir?

Material utilizado: Maquete do lugar, papel, canetinha colorida, post-it coloridos, cartões de papel, barbante, etc.

4.2.1.2.3. Psicodrama

O Psicodrama é um método de ação profunda e transformadora, que trabalha tanto as relações interpessoais como as ideologias particulares e coletivas que as sustentam. Sua aplicação é uma das mais eficientes e criativas nos campos da saúde, da educação, das organizações e dos projetos sociais.

É orientado pela emoção, pelo grupo e pela co-criação, pois busca promover estados espontâneos, discriminar e integrar, com certa harmonia, o individual com o coletivo, o mundo interno com a realidade compartilhada. Produz catarse emocional e insights cognitivos. Para isso, usa tanto a comunicação verbal como a não verbal.

De acordo com Moreno (2003, p. 47), “o psicodrama procura, com a colaboração do paciente, transferir a mente “para fora” do indivíduo e objetivá-la dentro de um universo tangível e controlável”. O autor esclarece que é um método de diagnóstico, bem como de tratamento. Uma de suas características é incluir a representação de papéis, que pode ser aplicada a qualquer tipo de problema, pessoal ou de grupo, crianças ou adultos.

Assim, Moreno entende que o homem é um ser social e precisa pertencer a um grupo para atender suas necessidades básicas, precisa do outro para nascer, ou seja, necessita de uma ajuda externa para se adaptar ao seu novo mundo. Portanto, a utilização de técnicas psicodramáticas estimula a criatividade e o desempenho de papéis na sociedade.

No início da atividade, os pesquisadores sugerem a divisão dos participantes em grupos para desenvolver uma minipeça de teatro com algum tema previamente selecionado. Os grupos devem idear uma cena, repartir personagem e apresentar para o resto dos presentes.

Tempo de duração: 20 minutos

4.2.1.3. Construir

Acompanhando os pressupostos do Piorsky (2013) e sua proposição de escola como espelho da alma da criança, este último eixo busca atingir as satisfações que a confecção de uma maquete propositiva feita pelas próprias crianças pode trazer para a pesquisa. No dizer do Piorsky,

As escolas bem que poderiam ter artesãos em trabalhos diários, apenas para a apreciação das crianças, e instiga-las à luta material, abrindo caminho ao refinamento de seus desejos de construção. Aí, sim, as crianças prefeririam o ateliê à escola; transformaríamos escola em ateliê. Não teríamos observadores indolentes apenas, mas meninos do trabalho, meninos-artesãos (PIORSKY p.116).

4.2.1.3.1. Baguncidade ⁴²

Nesta última atividade se produz com as crianças participantes uma maquete propositiva que contenha os anseios sobre os lugares significativos para elas - onde circulam, estudam, moram, brincam, etc.-. Num tempo de aplicação entre 30 e 45 minutos os observadores proporcionam mapas impressos e recortados de bairros a serem trabalhados. Havendo a possibilidade de gerar subcategorias nas quais o foco propositivo seja delimitado a escalas urbanas específicas, resultando em *Baguncidade da rua*, *Baguncidade da escola*, *Baguncidade da praça*, etc. Reutilizando material reciclável as crianças elaboram uma maquete propositiva, mostrando intervenções nos lugares que elas achem necessário e ressaltando também os lugares que não merecem mudanças.

Materiais: Mapa impresso do lugar, papel, canetinha colorida, post-it coloridos, cartões de papel, barbante, material de reciclagem.

4.2.2 Tempo de duração da atividade

O tempo da oficina busca seguir a recomendação do “tempo” do grupo (CECIP, 2013). Assim, atividades dinâmicas e de curta duração foram estabelecidas, abrindo a possibilidade de ter intervalos que respondam ao ritmo e à motivação dos participantes. Como sugerido pelo CECIP, deve considerar-se momento de mudar de atividade ou de encerrá-la quando as crianças começarem a ficar dispersas ou demonstrar desinteresse. Dado o número de atividades a serem desenvolvidas na oficina, se contempla 3 horas como duração máxima.

4.3. Abordagem institucional: mapeamento de escolas municipais e praças públicas

Através do registro na ficha “Território Educativo: mapeamento de escolas públicas” faz-se o mapeamento das escolas previamente selecionadas dentro dos territórios escolhidos. O objetivo é comparar a informação fornecida pelos órgãos

⁴² Com base em instrumento desenvolvido pelo Prof. Guilherme Bruno, Universidade Federal da Fronteira Sul; Curso de Arquitetura e Urbanismo; Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEC/UFFS).

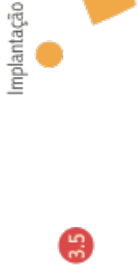
competentes sobre ambientes educativos e a os dados obtidos através de meios de mais rápida atualização como Google Maps e Google Street View.

Informação contida: nome da escola, localização, implantação, praça publica ou espaço livre publico na redondeza (se tiver), tipo de ensino, atividades ou brinquedos na praça (se tiver), foto área mostrando a localização (sem escala), fotos mostrando as fachadas e as redondezas, tipo de infraestrutura e dependências da escola. A seguir, modelo de ficha:

Território educativo

mapeamento de escolas municipais e praças na Ilha do Governador

Território 3: Portuguesa, Ilha do Governador



Escola municipal e praça(s) próxima(s)

Escola Municipal Leonel Azevedo+ Corredor esportivo+ C.M. Doutor Antonio Monteiro

Brinquedos na praça



Tipo de ensino

Ensino fundamental

Bairro

Portuguesa



Rotatória João Montevade
CEP Dr. João Ramos de Souza

foto: frente da escola



- Agua filtrada
- Água da rede pública
- Energia da rede pública
- Esgoto da rede pública
- Lixo destinado à coleta periódica
- Acesso à Internet
- Banda larga



- 21 de 26 salas de aulas utilizadas
- 60 funcionários
- Sala de diretoria
- Sala de professores
- Laboratório de informática
- Laboratório de ciências
- Quadra de esportes coberta
- Quadra de esportes descoberta
- Alimentação escolar para os alunos
- Cozinha
- Biblioteca
- Sala de leitura
- Parque infantil
- Banheiro dentro do prédio
- Banheiro adequado à educação infantil
- Sala de secretaria
- Refeitório
- Despensa
- Almoxarifado
- Auditorio
- Pátio descoberto



Território 11

Ver figura 19

foto: Corredor Esportivo Portuguesa

Fonte: dados do Censo/2015

fotos Google Maps/2017

4.4 Grupo de pesquisa participante

Os participantes colaboradores para esta oficina formam parte de dois grupos de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Arquitetura (ProARQ / FAU / UFRJ), os quais através de diversas perspectivas e abordagens sobre criança, cidade e espaço livre foram configurando as atividades a serem realizadas. Procurando-se sempre a maior horizontalidade possível, houve uma diversificação no grau de experiência acadêmica muito enriquecedora, sendo o grupo conformado por duas professoras e pesquisadoras do próprio programa de pós-graduação, duas bolsistas de iniciação científica, um doutorando, uma mestranda da modalidade profissional e um mestrando da modalidade acadêmica.

4.5 Vinculação com a comunidade do Território Educativo.

O método participativo da oficina assim como as análises morfológicas e afetivas, fazem necessário concretar o vínculo com a comunidade e coordenar a participação dos diferentes atores do Território Educativo, propondo enxergá-lo como uma comunicação de várias vias e caminhos. Dessa forma, em prol de gerar um esquema de pesquisa participativa, houve um constante fluxo de retroalimentação através de encontros, reuniões, seminários, visitas de campo, videoconferências, whatsapp, entre outros,

Normalmente, as vinculações surgem através de petições específicas, buscando soluções a problemáticas de ordem espacial/ arquitetônico, relacionada com moradia, educação ou produção. Embasando-se na recopilção de experiências participativas efetuadas previamente nos grupos de pesquisa (GAE, SEL-RJ, ProLUGAR) se pode apreciar o surgimento da vinculação graças à difusão do trabalho por meio das redes pessoais e profissionais entre Universidade e Comunidade, paralelamente ela pode aparecer como proposta de temas de dissertações, teses, trabalhos final de graduação, etc.

5

ILHA DO GOVERNADOR E SEUS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: ESTUDO DE CASO

CAPITULO 5. Ilha do Governador e seus Territórios Educativos: estudo de caso.

Este estudo é resultado do esforço entrelaçado entre pesquisas de mestrado⁴³, a disciplina de graduação Projeto Arquitetônico III, que contribuem com a pesquisa integrada dos diferentes tipos e compreensões de território educativo na cidade do Rio de Janeiro integrando os grupos de pesquisa Sistema de Espaços Livres – RJ (SEL-RJ) e Grupo Ambiente Educação (GAE) do Programa de Pós Graduação em Arquitetura da Faculdade em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROARQ / FAU / UFRJ) assim como o mestrado profissional do Programa de Pós Graduação em Urbanismo da mesma instituição (PROURB / FAU / UFRJ).

Como denominador em comum há um constante e progressivo compartilhamento das análises e resultados obtidos através dos diversos trabalhos práticos e acadêmicos, transferência tal que apresenta pontos de convergência ao longo do tempo. Deste modo, a Ilha do Governador na cidade do Rio de Janeiro aparece como uma convergência integradora desta rede de pesquisa, não apenas como um estudo de caso a ser analisado, mas também como parceiro que busca fortalecer o intercambio de saberes entre Universidade e Comunidade.

Em 2016, ano de desenvolvimento desta pesquisa, se deu continuidade ao fortalecimento deste laço marcado pelo florescimento e interação igualitária de diversos ritmos de vida e expressão das diferentes formas de apropriação do espaço (LEFEVBRE, 1968) para com o território.

O município do Rio de Janeiro apresenta uma potencialidade bastante alta em termos educativos, tanto pela sua rede municipal de ensino fundamental considerada a maior da América Latina (1367 unidades no território) quanto pela sua riqueza

⁴³ A dissertação de mestrado acadêmico intitulada “A Escola e seu Território Educativo: estudo de caso Ilha do Governador no Rio de Janeiro” desenvolvida dentro do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (Proarq / FAU / UFRJ) orientação pela Profa. Dra. Giselle Azevedo e a dissertação de mestrado profissional sob o nome de “Brincar na cidade” desenvolvida dentro do Programa de Pós-Graduação em Urbanismo (Prourb / FAU / UFRJ) orientação pela Profa. Dra. Vera Tângari.

urbana de espaços construídos e livres que serviriam como base para configurar um número de possíveis Territórios Educativos.

5.1 Caracterização da área de análise

Atualmente, o Município do Rio de Janeiro é a segunda metrópole do País com uma área de 1224,56 km², dividida em quatro regiões geográficas comumente conhecidas como: Centro, Zona Norte, Zona Sul e Zona Oeste. Na face da administração municipal, a necessidade de uma divisão setorial para coordenação e planejamento foi atendida em 1981, quando o Rio de Janeiro passou a apresentar sua base estrutural atual, institui-se, então, a codificação institucional das Áreas de Planejamento, conhecidas por “AP”, das Regiões Administrativas, conhecidas por “RA”, e dos Bairros, tendo sido, pela primeira vez, oficializados os limites dos bairros (figura 9).

Seguiram-se diversas atualizações e correções dessas divisões, inclusive com a criação de alguns bairros, ressaltando-se os de áreas das favelas como Rocinha e Maré, por exemplo. Atualmente, o município conta com cinco Áreas de Planejamento, 33 Regiões Administrativas e 160 Bairros. Cruzando dados da Secretaria Municipal de Educação -número de crianças matriculadas e o número de unidades escolares- como também dados demográficos do Censo de 2010⁴⁴, cada AP apresenta a seguinte configuração conforme apresentado na tabela 1 e figuras 10, 11.

Área de planejamento	Extensão territorial (km ²)	População total (2000)	População total (2012)	População infantil 0 - 14 anos (2012)	Criança matriculada ensino infantil e fundamental (2012)
AP 1	34,39	268 280	303 137	57 228	31 824
AP 2	100,43	997 478	1 026 649	135 556	52 154
AP 3	203,49	2 353 590	2 440 118	482 558	249 045
AP 4	293,78	682 051	925 717	180 844	84 214
AP 5	592,33	1 556 505	1 734 302	391 415	228 782

Tabela 1. Dados demográficos e educacionais de cada AP do Rio de Janeiro. Fonte: elaboração própria 2017.

⁴⁴ Realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2010.

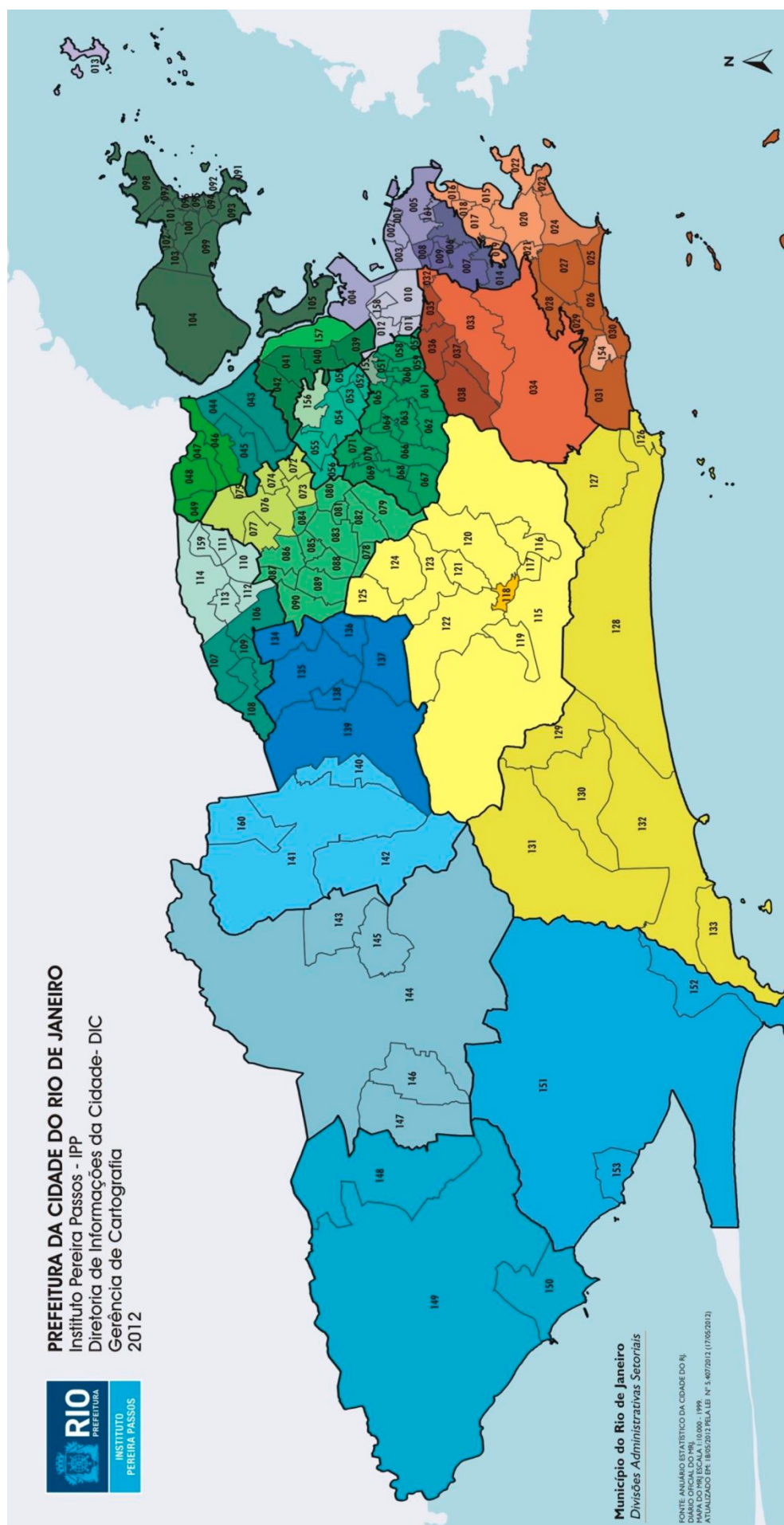


Figura9.Distribuição da população por faixa etária: estado e cidade do rio de janeiro e áreas, 2010. Fonte: Anuário estatístico da cidade do Rio de Janeiro.

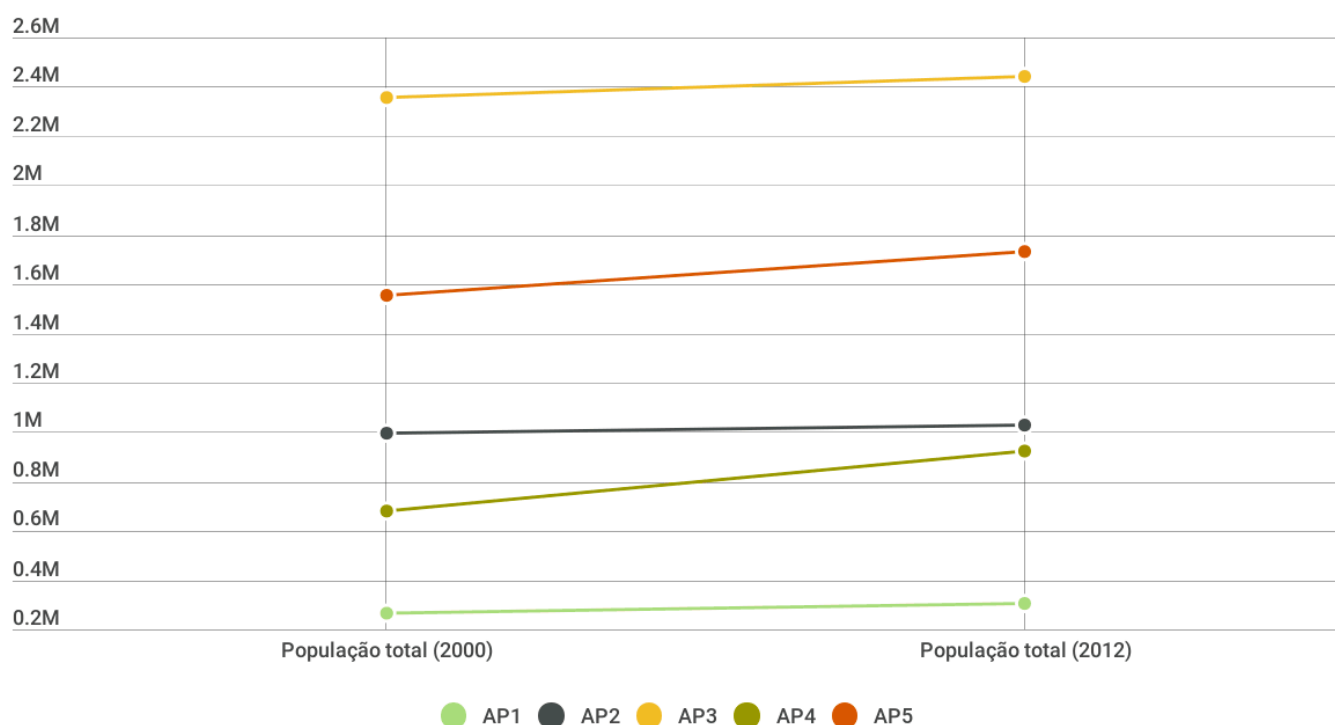


Figura 10. Comparativa de população por Área de Planejamento (AP) com dados do Censo 2000 e a projeção de 2012 sobre dados do Censo 2010. Fonte: elaboração própria 2017.

Comparando os dados demográficos levantados pelos censos de 2000 e 2010 se identifica a AP1 como a área de menor população e a AP3 como a mais populosa. De igual forma, o gráfico apresenta um aumento no decorrer da última década em cada uma das AP do município, sendo a AP4 e AP5 as de maior aumento.

A AP3 no 2012, da qual faz parte a Ilha de Governador foco deste trabalho, mostra um crescimento do 3.5% com relação ao último censo realizado. A AP apresenta a maior densidade populacional da cidade, uma taxa significativa de 117,87 hab/ha, de acordo com o IBGE - Censo Demográfico de 2010, com 2.440.118 habitantes em 20.349,14 ha. Segundo a análise feita pelo grupo de pesquisa SEL-RJ em 2016, por apresentar um tecido urbano com alto índice de consolidação, a tendência é a manutenção dessa característica de elevada densidade demográfica (BAHIANA, COSTA, TANGARI, 2016). Continuando com os resultados da análise, a AP3 apresenta uma forma urbana homogênea com alta incidência de quadras com tecido urbano consolidado e com a maioria das centralidades identificadas relacionadas às vias principais e às linhas férreas. Sobre as transformações urbanas na área, pode se dizer

que a estrutura urbana encontra-se recentemente em processo de mudanças, atraindo grandes interesses imobiliários e tendendo a uma futura verticalização, movimento consequente da sua consolidação predominante.

No município do Rio de Janeiro, em termos de matrícula na rede pública de ensino infantil e fundamental, conforme a figura 11, se aprecia uma quantidade maior de matrículas na AP3 (246.910 no total para o ano letivo 2013) e AP5 (235.355 no total para o ano letivo 2013), em paralelo, a leitura da amostra durante o período de 5 anos permite identificar uma certa estabilidade matricular em relação de crianças dentro da escola. Situação que pode ser interpretada como benéfica, no entanto, ao analisar os dados populacionais que levantam o número de crianças por AP cruzá-los com o número de crianças matriculadas efetivamente, é evidente o déficit atual de unidades escolares necessárias para atender às necessidades educativas no município do Rio de Janeiro, como se mostra na figura 12.

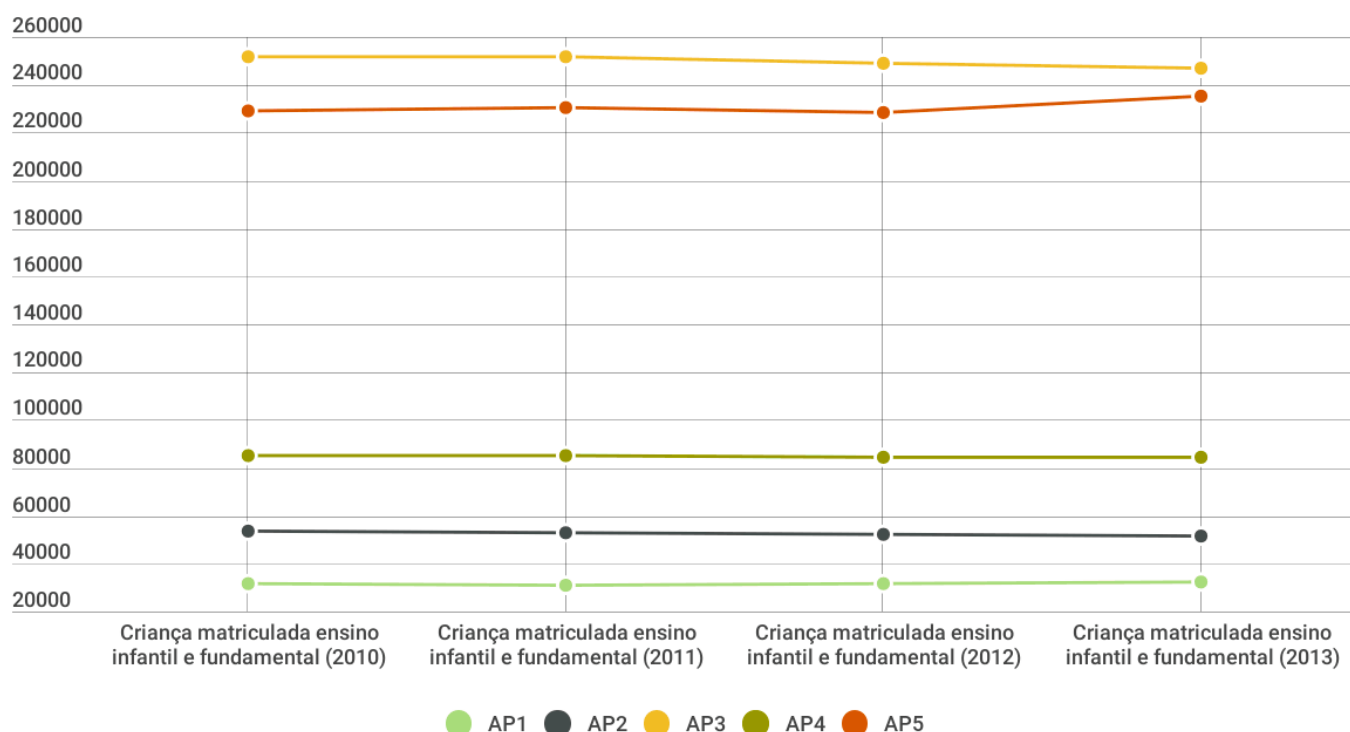


Figura 11. No. de crianças matriculadas no ensino infantil e fundamental em cada Área Administrativa do Rio de Janeiro no período 2010-2013. Fonte: elaboração própria, elaboração própria com base em dados do Armazém de Dados/IPP (2013) e do Censo/IBGE (2010).

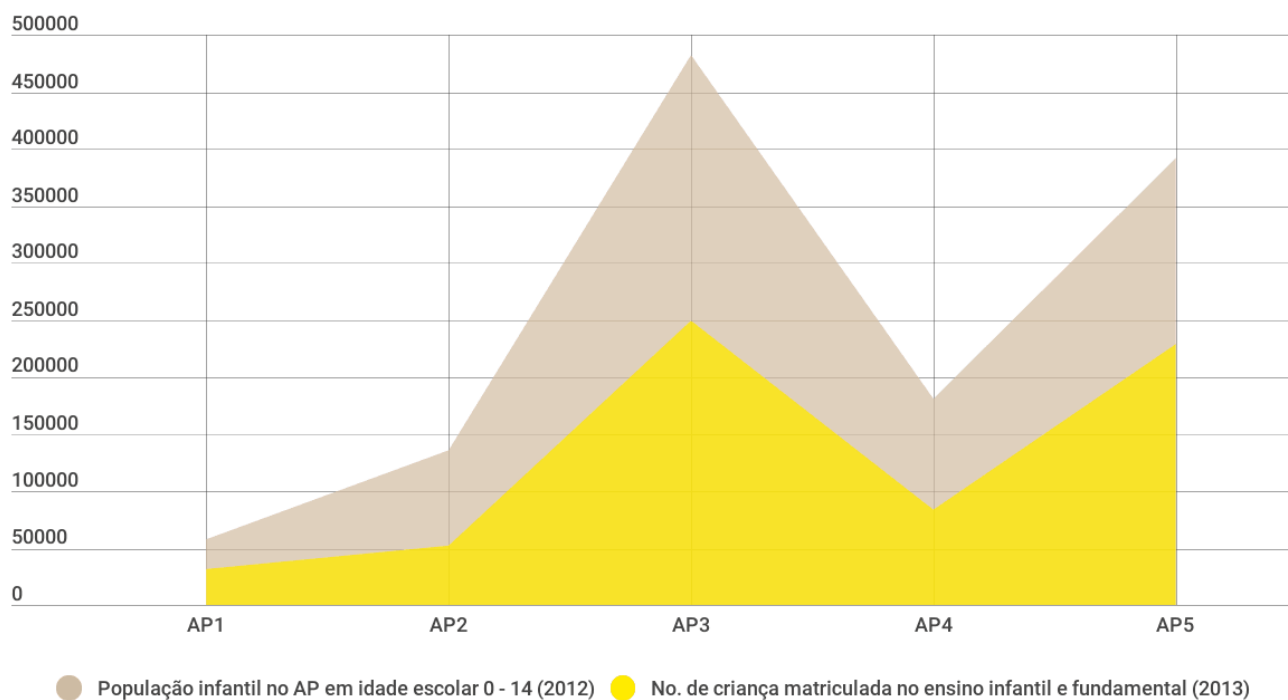


Figura 12. Comparativa entre a população infantil em idade escolar e no. de crianças matriculadas no ensino infantil e fundamental em cada Área Administrativa do Rio de Janeiro (2012).
 Fonte: elaboração própria com base em dados do Armazém de Dados/IPP (2010) e do Censo/IBGE (2010).

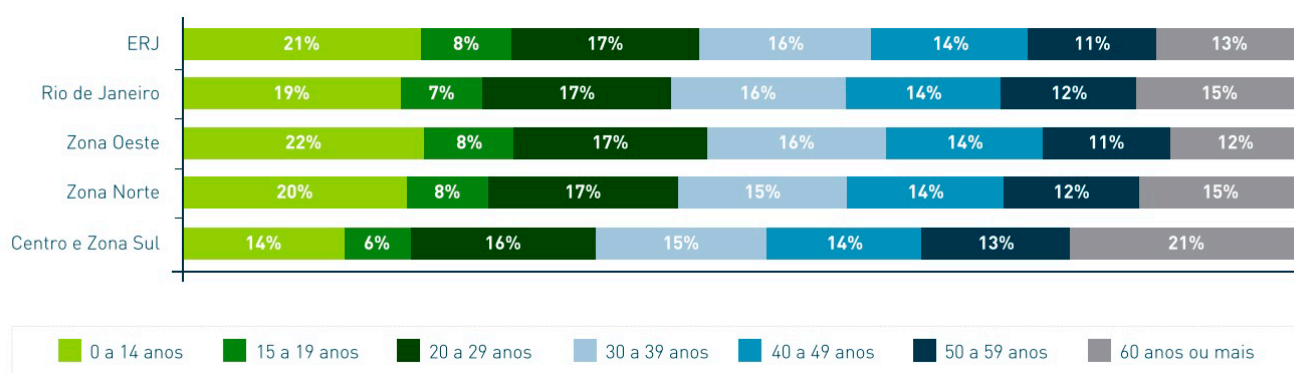


Figura 13. Distribuição da população por faixa etária: estado e cidade do rio de janeiro e áreas, 2010.
 Fonte: IETS, com base em dados do Armazém de Dados/IPP (2010) e do Censo/IBGE (2010).

A leitura sobre a situação atual da rede pública de ensino fundamental no município do Rio de Janeiro permite entrever a urgência de atender as necessidades básicas da população infantil, nesse caso, acesso a uma educação pública de qualidade. Conforme a figura 13, a população entre 0 e 14 anos no município continua representando a maior percentagem da pirâmide demográfica, fato que reforça a importância de responder de forma efetiva problemáticas provenientes desse setor.

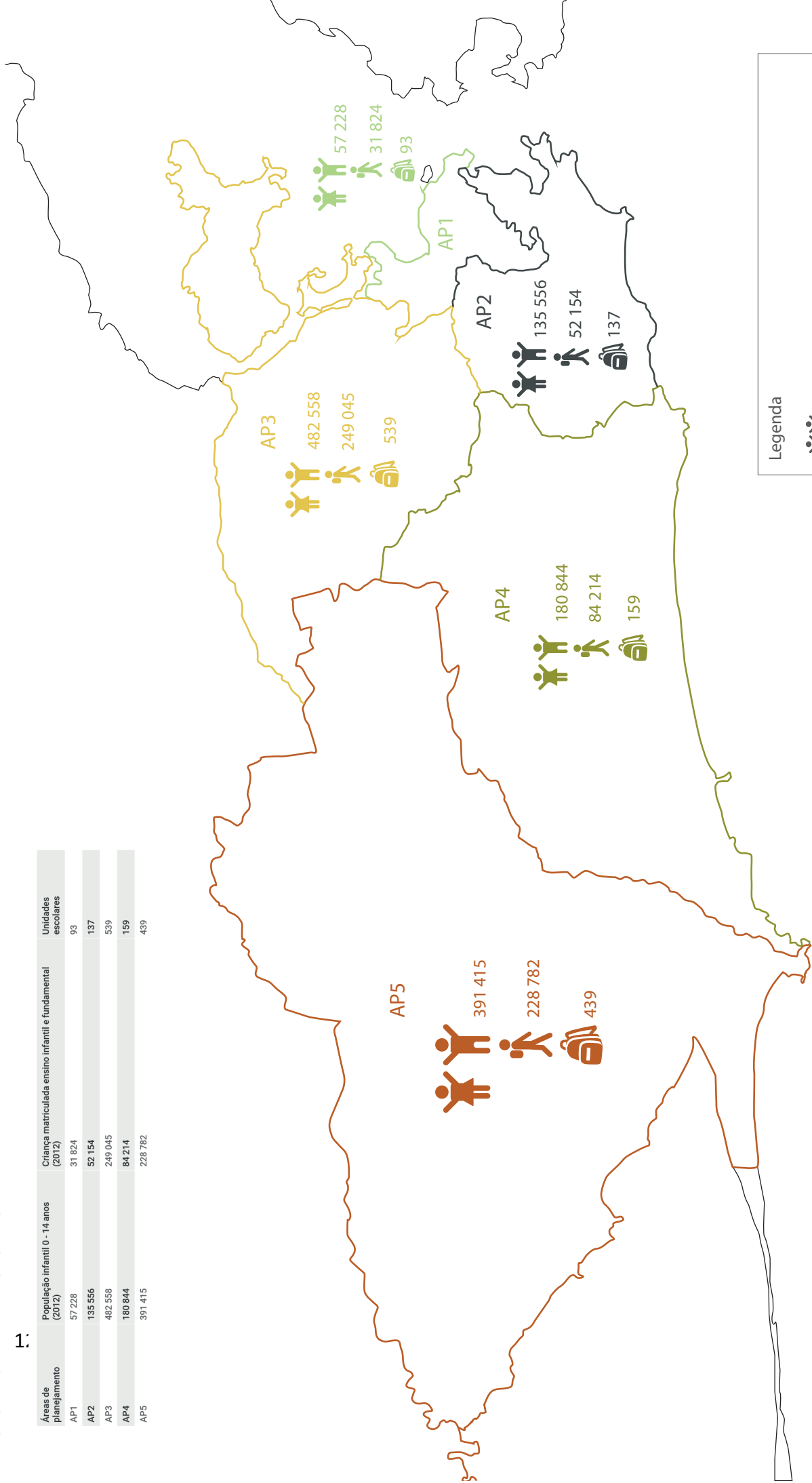
Como apresentado na figura 14, a distribuição das unidades escolares distribuição dentro do território do Rio de Janeiro, aponta uma maior concentração dentro das extensões da AP1, AP2 e AP3, as quais manifestam um tecido urbano mais consolidado. Permitindo, desta maneira, identificar as diversas centralidades mencionadas por Monnet (política, econômica, comercial e social) entrando em potencial contato e diálogo com os edifícios escolares existentes.

Áreas Administrativas do Rio de Janeiro

população infantil, população infantil matriculada e unidades escolares

1:

Áreas de planejamento	População infantil 0 - 14 anos (2012)	Criança matriculada ensino infantil e fundamental (2012)	Unidades escolares
AP1	57 228	31 824	93
AP2	135 556	52 154	137
AP3	482 558	249 045	539
AP4	180 844	84 214	159
AP5	391 415	228 782	439



Legenda

População infantil 0 - 14 anos (2012)

Criança matriculada ensino infantil e fundamental (2012)

Unidades escolares

Figura 14. Mapa das Áreas Administrativas do Rio de Janeiro, mostrando a população infantil total, população infantil matriculada e unidades escolares existentes. Fonte: elaboração própria com dados da Prefeitura do Rio de Janeiro e do Censo 2010 realizado pelo IBGE. 2017.



escala 1:10.000

Escolas municipais no Rio de Janeiro

distribuição de escolas e municipais por APs

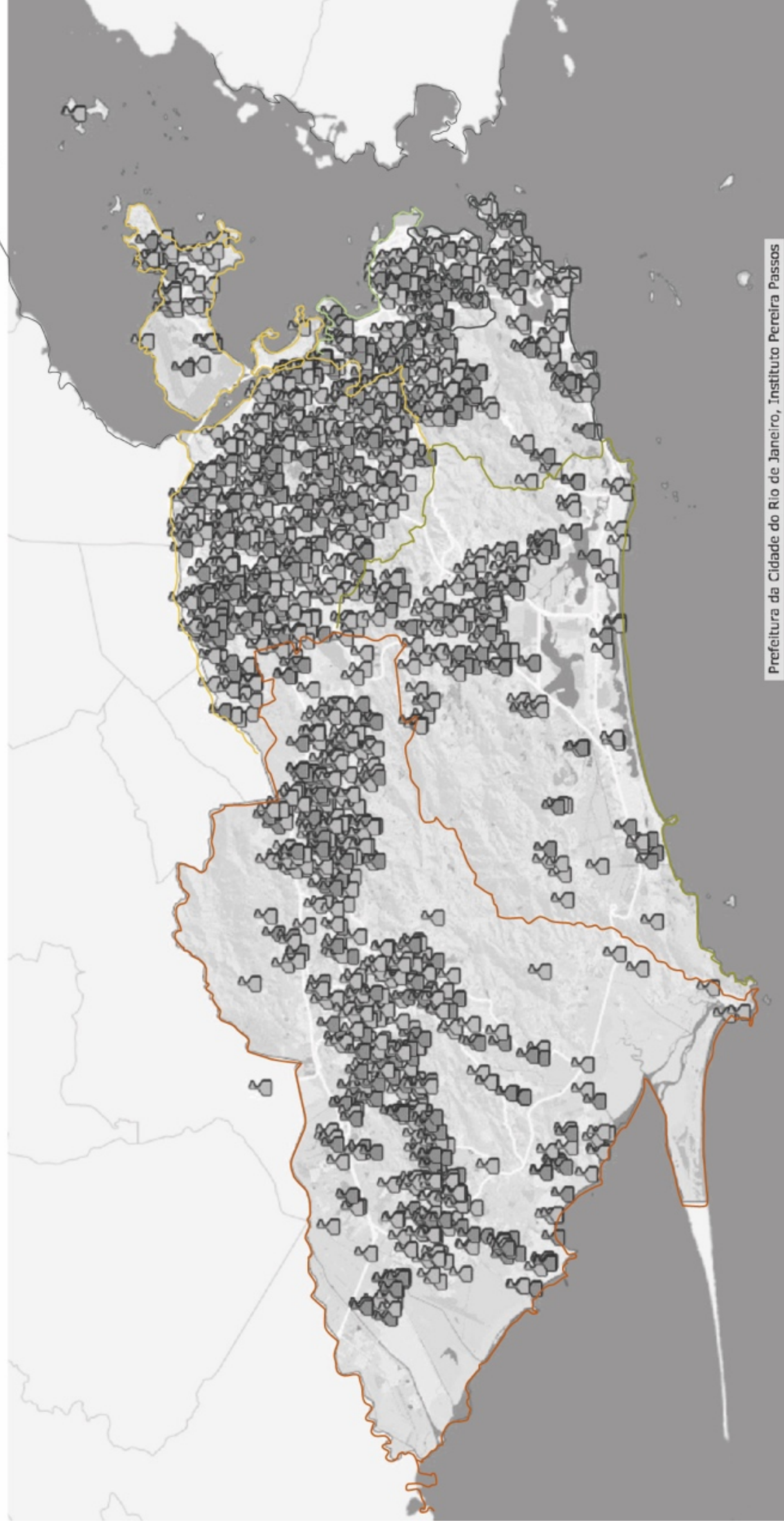


Figura 15. Mapa mostrando a distribuição das escolas municipais e creches por áreas administrativas do Rio de Janeiro. Fonte: elaboração própria com dados da Prefeitura do Rio de Janeiro. 2017.

	Unidade Escolares	Estimativa de crianças matriculadas no ensino infantil e fundamental (2012)
1ª CRE	96	31 824
2ª CRE	152	52 154
3ª CRE	134	sem dado
4ª CRE	166	77 829
5ª CRE	130	sem dado
6ª CRE	113	sem dado
7ª CRE	180	84 214
8ª CRE	188	sem dado
9ª CRE	164	sem dado
10ª CRE	198	sem dado
11ª CRE	43	16 329

Tabela 2. Número de unidades escolares e estimativa de crianças matriculadas por CRE. Fonte: elaboração própria com base em dados do Armazém de Dados/IPP (2010) e do Censo/IBGE (2010).

As 1.367 escolas da Rede Municipal estão distribuídas de forma equilibrada entre as 11 CREs, sendo a 4ª, que abrange parte da Zona Norte, e a 8ª, que abrange parte da Zona Oeste da cidade, aquelas com maior número de escolas e creches, 168 e 171, respetivamente.

Até 2013, a 4ª CRE sofreu uma modificação administrativa, separando a XX região-Ilha do Governador e criando na estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação (SME) a *11ª Coordenadoria Regional de Educação – E/SUBE/11ªCRE*. Conforme o decreto no. 36.703 de 10/01/13, as escolas, creches e E.D.I.s da Ilha do Governador agora pertencem a *E/SUBE/11ªCRE*. Configurando-se da seguinte maneira mostrada na tabela 2 e figura 16.

Coordenadorias Regionais de Educação RJ

divisão administrativa das CREs no território do Rio de Janeiro



escala 1:10.000

Figura 16. Mapa das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) do Rio de Janeiro. Fonte: elaboração própria com dados da Prefeitura do Rio de Janeiro e do Censo 2010 realizado pelo IBGE, 2017.

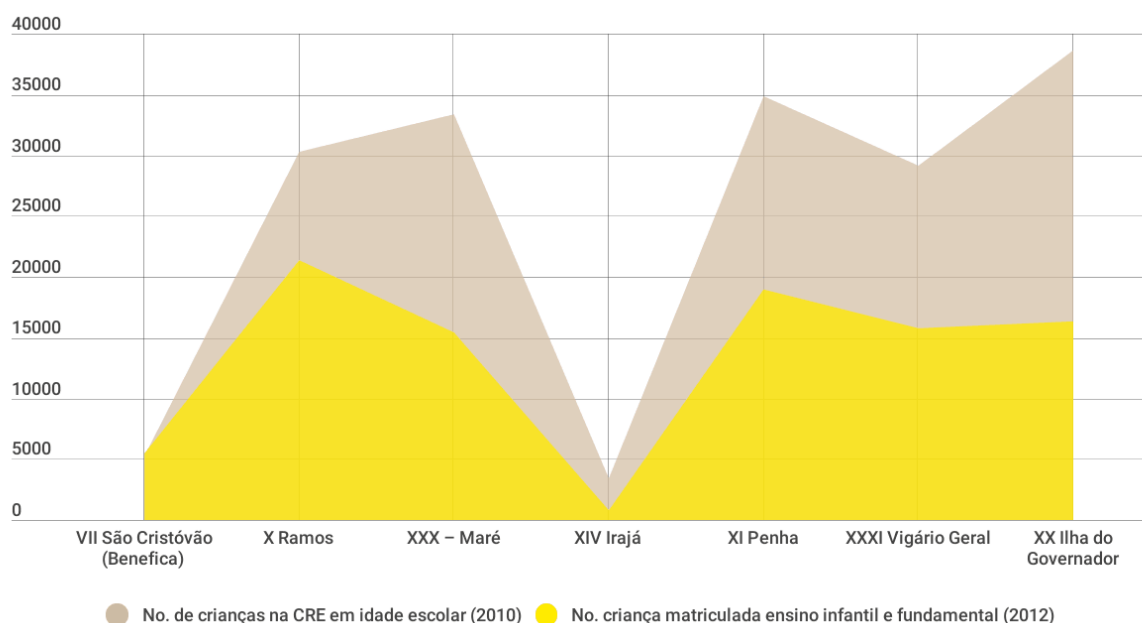


Figura 17. Comparativa da percentagem de crianças matriculadas na rede pública dentro da 4ª CRE, prévio a criação da 11ª CRE. Fonte: elaboração própria com base em dados do Armazém de Dados/IPP (2010) e do Censo/IBGE (2010).

A criação da 11ª CRE solve uma problemática evidente dentro da antiga 4ª CRE que compreendia um total de sete Regiões Administrativas (RA's) devendo atender e gerenciar um total de 94.158 crianças matriculadas dentro de 191 unidades escolares. O esforço administrativo se complica ao levar em consideração a heterogeneidade das próprias RA's adjudicadas - VII São Cristóvão (Benéfica), X Ramos, XXX – Maré, XIV Irajá, XI Penha, XXXI Vigário Geral, XX Ilha do Governador- nas quais a aplicação das políticas educativas dificulta-se pelas diversas deficiências e problemáticas que cada RA's apresenta. Como mostrado na figura 17, a percentagem de crianças matriculadas por RA na rede pública da CRE em relação à população infantil em idade escolar dentro da mesma CRE evidencia uma disparidade na capacidade de cada região em atender a sua necessidade escolar. Por exemplo, comparando a RA de Benfica e Irajá, denota-se no primeiro um atendimento do 100% da demanda educativa, enquanto, o segundo caso consegue atender apenas um 23% dela, porém, o possível remanejamento

matricular entre escolas dificulta-se pela mesma escassez de vagas disponíveis em outras RAs dentro da CRE.

Tal problemática vem se mostrando desde a primeira aproximação no nível municipal (figura 12) e acaba acentuando-se dentro das próprias CRE, o número de vagas disponíveis para oferecer por parte da rede pública é inferior ao necessário e esperado para uma cidade com as características populacionais do Rio de Janeiro (figura 18).

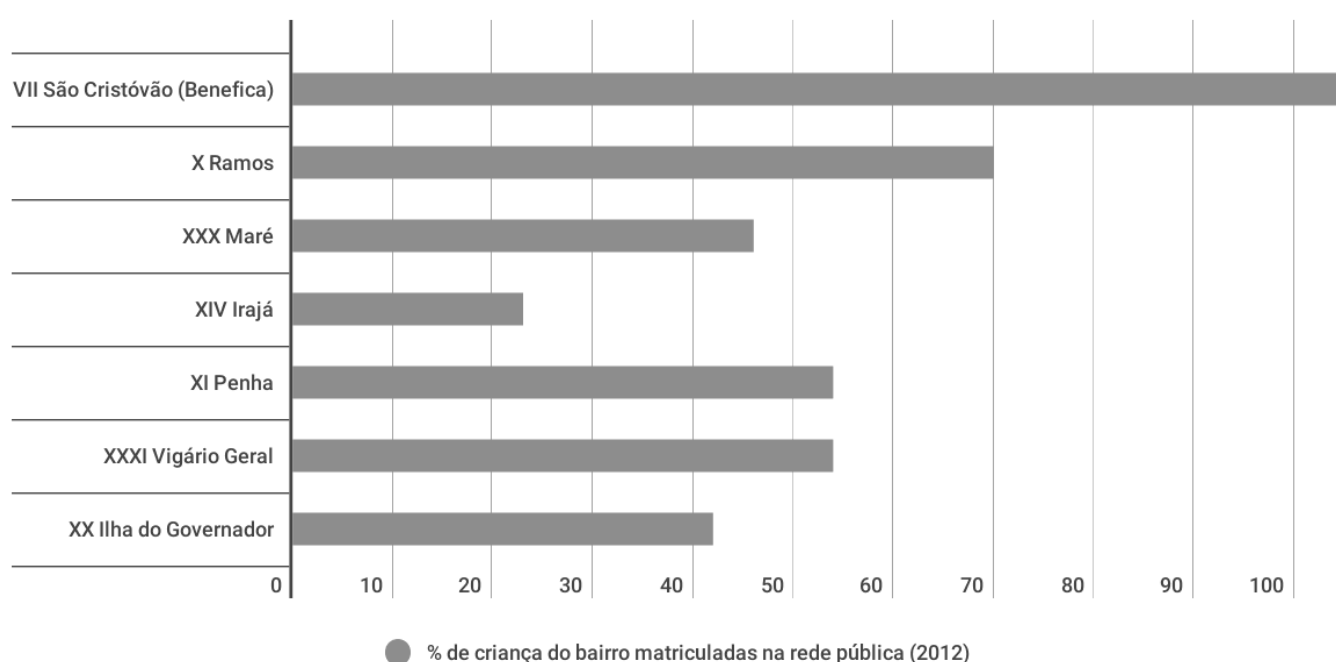


Figura 18. Gráfico mostrando a quantidade de alunos matriculados no ensino infantil e fundamental (2012) e o total da população infantil segundo o censo 2010 na 4ª CRE. Fonte: elaboração própria com base em dados do Armazém de Dados/IPP (2010) e do Censo/IBGE (2010).

5.2 Os Territórios Educativos na Ilha do Governador.

Uma vez observado o panorama na rede municipal de ensino fundamental do Rio de Janeiro, será analisado o recorte de estudo escolhido para esta dissertação que compreende o território da Ilha do Governador. Localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro (figura 19), a Ilha possui uma área de 40,81 quilômetros quadrados e pertence à Área de Planejamento no.3, conformando a Região de Planejamento no. 3.7 considerada como a vigésima Região Administrativa. Alberga catorze bairros da cidade do Rio de Janeiro, sendo estes: Bancários, Cacuia, Cocotá, Freguesia, Galeão, Jardim Carioca, Jardim Guanabara, Moneró, Pitangueiras, Portuguesa, Praia da Bandeira, Ribeira, Tauá e Zumbi, abrigando uma população total de aproximadamente 210 mil habitantes⁴⁵.

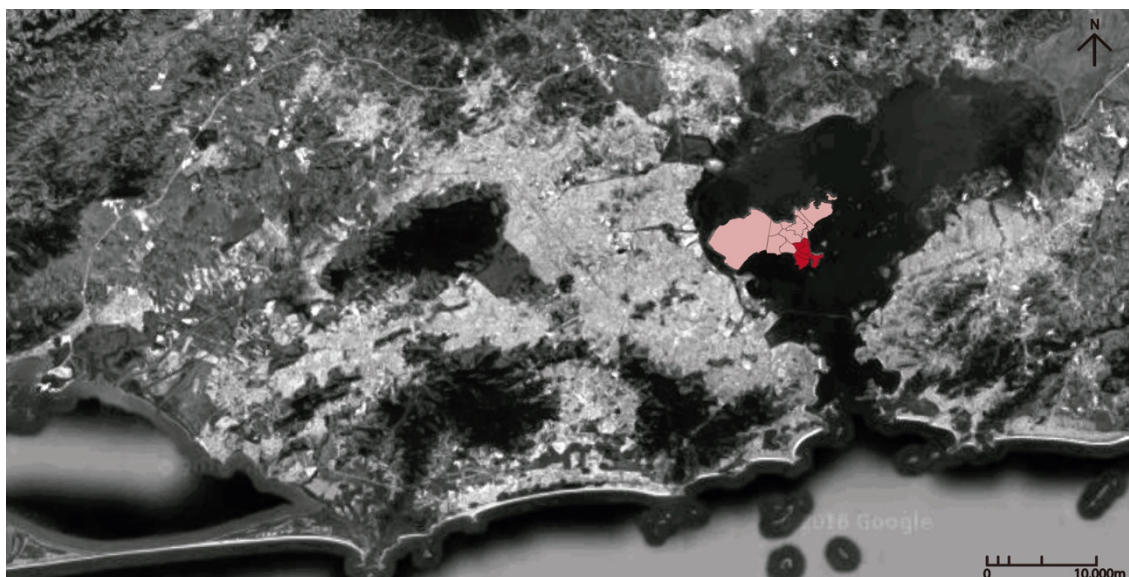


Figura 19. Imagem aérea mostrando o município do Rio de Janeiro e ressaltando em cor vermelha a Ilha do Governador no Rio de Janeiro. Fonte: FERNANDEZ, 2016.

⁴⁵ Censo 2014, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, baseados no ultimo Censo Nacional realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estadística (IBGE, 2013) a Ilha do Governador conta com 16.956 crianças matriculadas na rede de ensino fundamental na faixa etária de 0 a 14 anos, o que representa um 2,5% da matricula total do município do Rio de Janeiro (670,256 crianças matriculadas no ano 2013). Os números totais de crianças matriculadas encontram-se distribuídas da seguinte maneira:

Bairro	Área (ha)	População total (2010)	No. de criança no bairro (2010)	No. criança matriculada (2010)	No. criança matriculada (2013)	Unidades escolares (2010)	Unidades escolares (2016)
Bancários	97,80	12 512	2 377	2 115	2 199	5	5
Cacuíá	206,87	11 013	2 000	179	240	1	2
Cocotá	49,01	4 877	670	0	0	0	0
Freguesia	405,64	19 437	3 722	810	666	1	1
Galeão	1895,74	22 971	5 708	3 013	2 948	7	7
Jardim Carioca	162,11	24 848	4 675	852	871	2	2
Jardim Guanabara	320,59	32 213	4 451	1 985	1 973	6	6
Moneró	52,06	6 476	812	1 427	1 432	2	2
Pitangueiras	60,41	11 756	2 376	462	412	1	1
Portuguesa	118,64	23 856	3 857	2 419	2 394	5	5
Praia da Bandeira	37,94	5 948	976	912	932	2	2
Ribeira	86,19	3 528	540	0	0	0	0
Tauá	167,25	29 567	6 202	1 417	1 402	5	5
Zumbi	16,11	2 016	275	808	788	1	1
TOTAL	3676,36	211 018	38 641	16399	16 257	38	39

Tabela 3. Informação demográfica e quantidade de unidades escolares na 11ª CRE- Ilha do Governador.
Fonte: elaboração própria com base em dados do Armazém de Dados/IPP (2010) e do Censo/IBGE (2010).

A partir dos dados obtidos através do último censo 2010 e a projeção desse censo, observa-se uma situação bastante regular na matrícula de crianças no ensino fundamental, apenas com leves diferenciais. No ramo de unidades escolares, em 6 anos apenas foi construída uma nova unidade, o Ginásio Experimental Olímpico (GEO) *Nelson Prudêncio* no bairro de Cacuia.

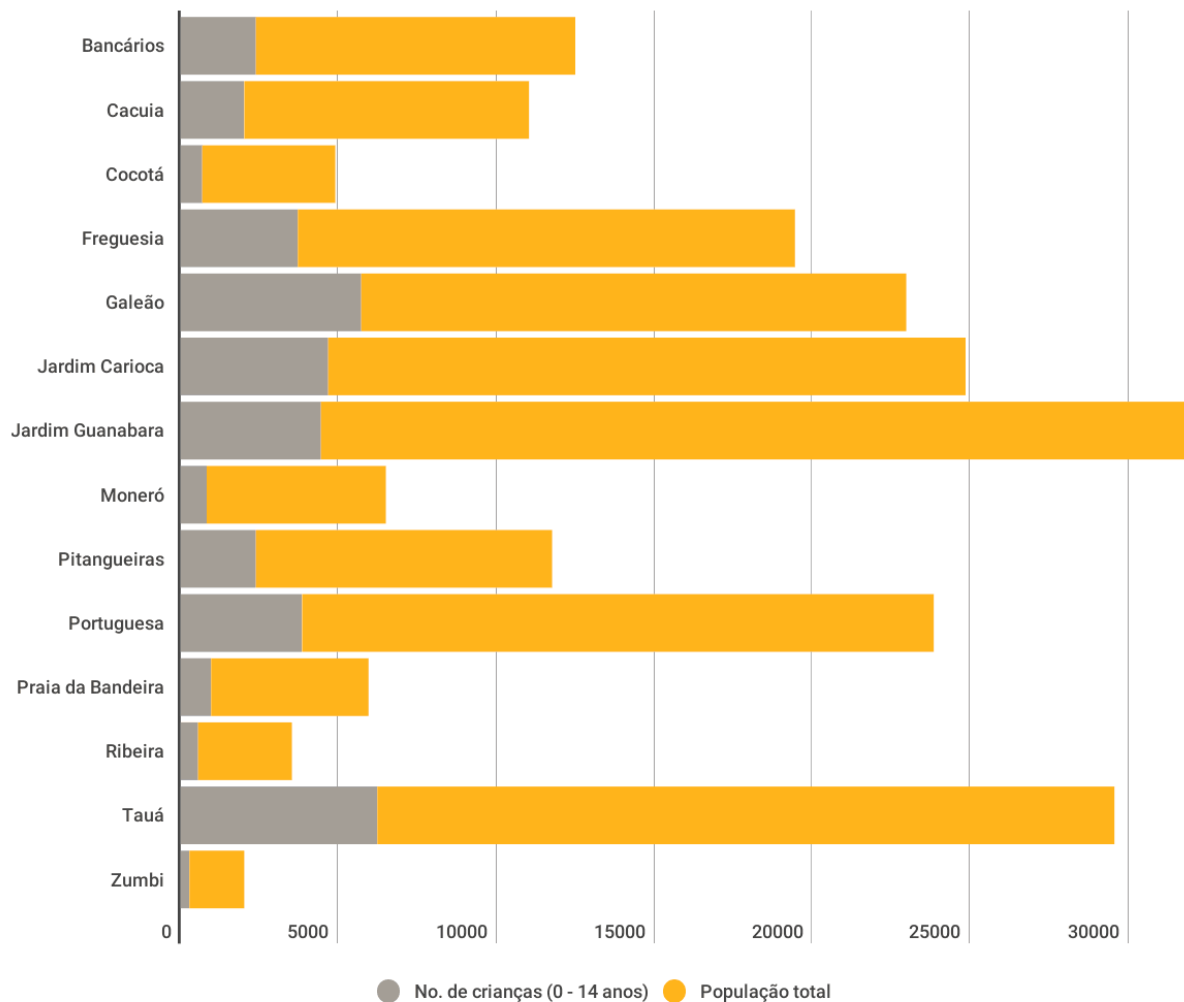


Figura 20. Número de crianças por bairro em relação à população total do bairro. Fonte: elaboração própria com base em dados do Armazém de Dados/IPP (2010) e do Censo/IBGE (2010).

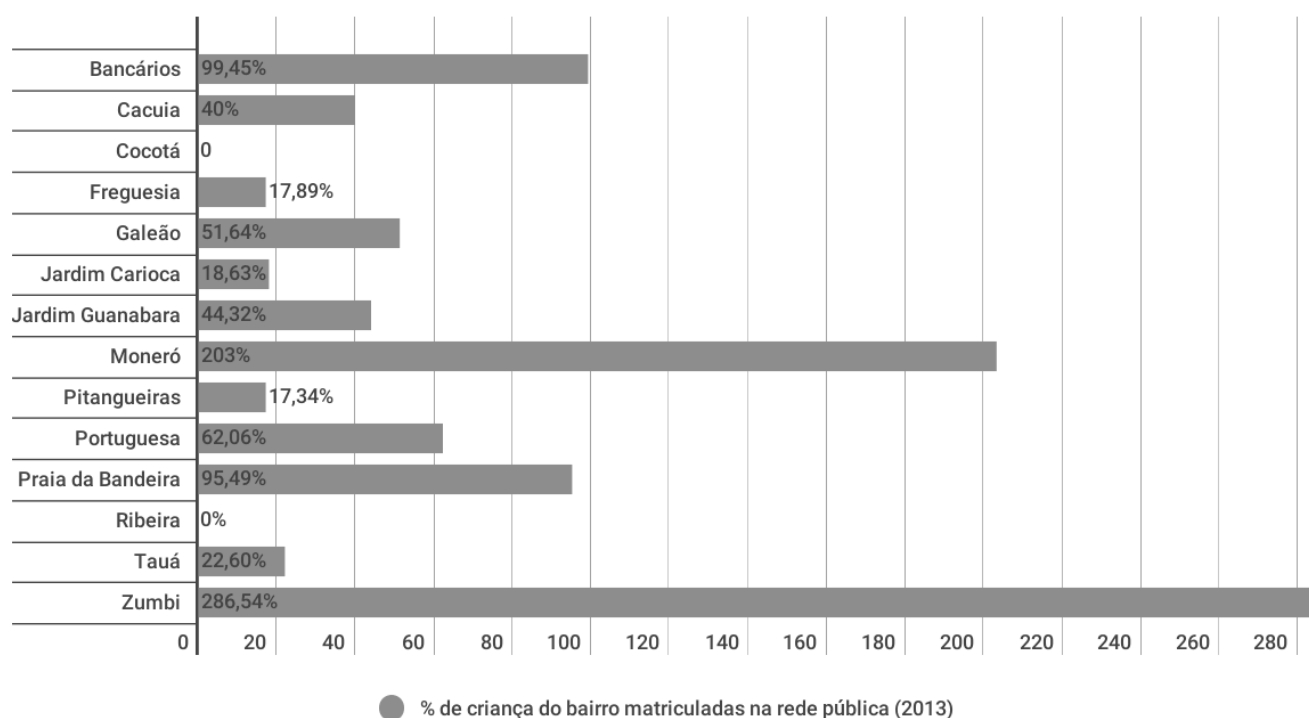


Figura 22. Percentagem de crianças matriculadas na rede pública por bairro. Fonte: elaboração própria com base em dados do Armazém de Dados/IPP (2010) e do Censo/IBGE (2010).

Ao que diz respeito à população infantil por bairro, se identificam os bairros do Galeão e Tauá como os lugares de maior concentração de crianças entre 0 e 14 anos, superando a cifra de 5 000 infantes. Os bairros com uma cifra menor a 1000 crianças seria o Zumbi (275), Ribeira (540) e Cocotá (670), Moneró (812) e Praia da Bandeira (976). Cabe sinalizar que os bairros que apresentam a maior amostra de população infantil são também aqueles onde se localizam as principais favelas da Ilha. Cruzando estes dados com os referentes ao número de matriculados por bairro, identifica-se que os bairros com maior percentagem de crianças matriculadas são Bancários, Moneró e Zumbi. Especial atenção nesses dois últimos, nos quais, além de satisfazer a totalidade da demanda de vagas escolares para o bairro, eles ainda oferecem o dobro de vagas para crianças provenientes de outros lugares, compensando razoavelmente, a falta de unidades educativas nos bairros de Cocotá e Ribeira. Os bairros que mostravam a maior concentração de crianças no gráfico anterior –Galeão e Tauá- cada um exibe

uma percentagem menor a requisitada para responder a suas necessidades, o primeiro com 51.64% e o segundo com apenas 22.60% de crianças matriculadas.

No último gráfico mostrado a continuação, figura 23, se pode apreciar três principais características em relação ao número de vagas oferecidas na Ilha do Governador:

1. Bairros que atendem satisfatoriamente as necessidades escolares
2. Bairros que apresentam uma deficiência relevante de unidades escolares
3. Bairros que contam com infraestrutura necessária para suprir as de outros bairros.

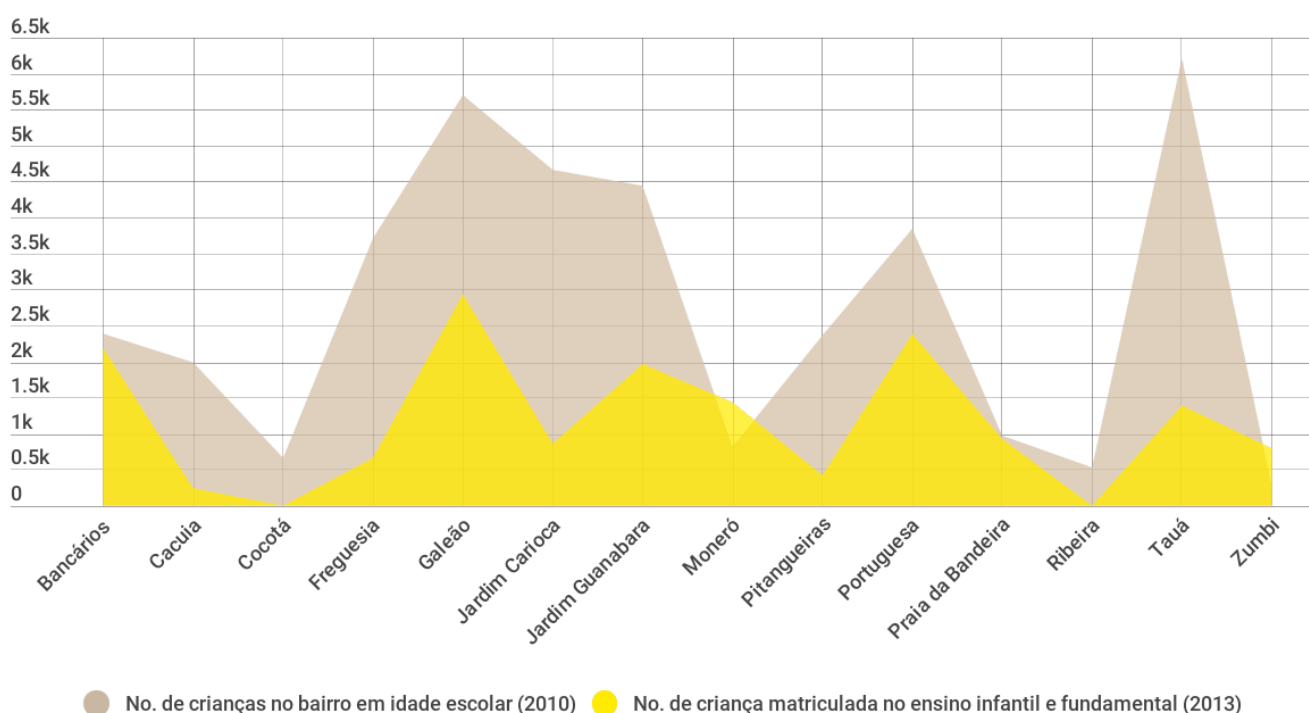


Figura 23. Relação número de crianças por bairro e número de crianças matriculadas no ensino infantil e fundamental por bairro. Fonte: elaboração própria com base em dados do Armazém de Dados/IPP (2010) e do Censo/IBGE (2010).

No primeiro grupo, bairros que atendem satisfatoriamente às necessidades escolares, entram o bairro de Bancários e Praia da Bandeira. No segundo, aqueles que apresentam deficiência relevante de unidades escolares, estão os bairros de Cacua, Cocotá, Freguesia, Galeão, Jardim Carioca, Jardim Guanabara, Pitangueiras,

Portuguesa, Ribeira e Tauá. No terceiro grupo, bairros que contam com infraestrutura necessária para suprir a demanda de outros bairros, encaixam-se Moneró e Zumbi.

Dos 14 bairros da Ilha do Governador, 10 requerem novas unidades escolares para poder atender a população infantil que atualmente encontra-se sem matricular. Realizando uma estimativa do número necessárias de novas escolas para cobrir o déficit atual, no mínimo, se requereriam 43 escolas de ensino fundamental com capacidade para 730 alunos e 86 creches com capacidade de 100 crianças cada. Nos últimos 6 anos apenas foi construída uma, o Ginásio Experimental Olímpico Nelson Prudêncio, na Cacuia.

Esses resultados apontam uma séria e drástica realidade na Ilha do Governador, que acaba replicando-se no Rio de Janeiro há um déficit relevante na rede pública municipal que deve ser revertido, porém, no caso do estudo de caso, o tecido urbano está de tal forma consolidado que não permite a total absorção de tal demanda. O que traz a seguinte ponderação, a ativação de territórios educativos como medida a meio prazo como um instrumento de reestruturação espacial e potencializador de territorialidades para aquela população que atualmente não consegue ter atendida seu direito de ter acesso à educação de qualidade e pública, trabalhando em paralelo a implementação de políticas e programas de projeção e construção de novas unidades escolares, assim como, a manutenção e reforma da infraestrutura existente (figura 24).

Com esta primeira análise, procura-se evidenciar a potencialidade da Ilha do Governador como um território com a necessidade evidente de encontrar soluções inovadoras e alternativas às já implementadas que tem provado ter uma baixa eficácia no longo prazo. Elencado o fato de apresentar características urbanas, sociais, econômicas e ambientais que a tornam um espaço-lugar-território receptivo a uma proposta pedago-urbana como a do Território Educativo.

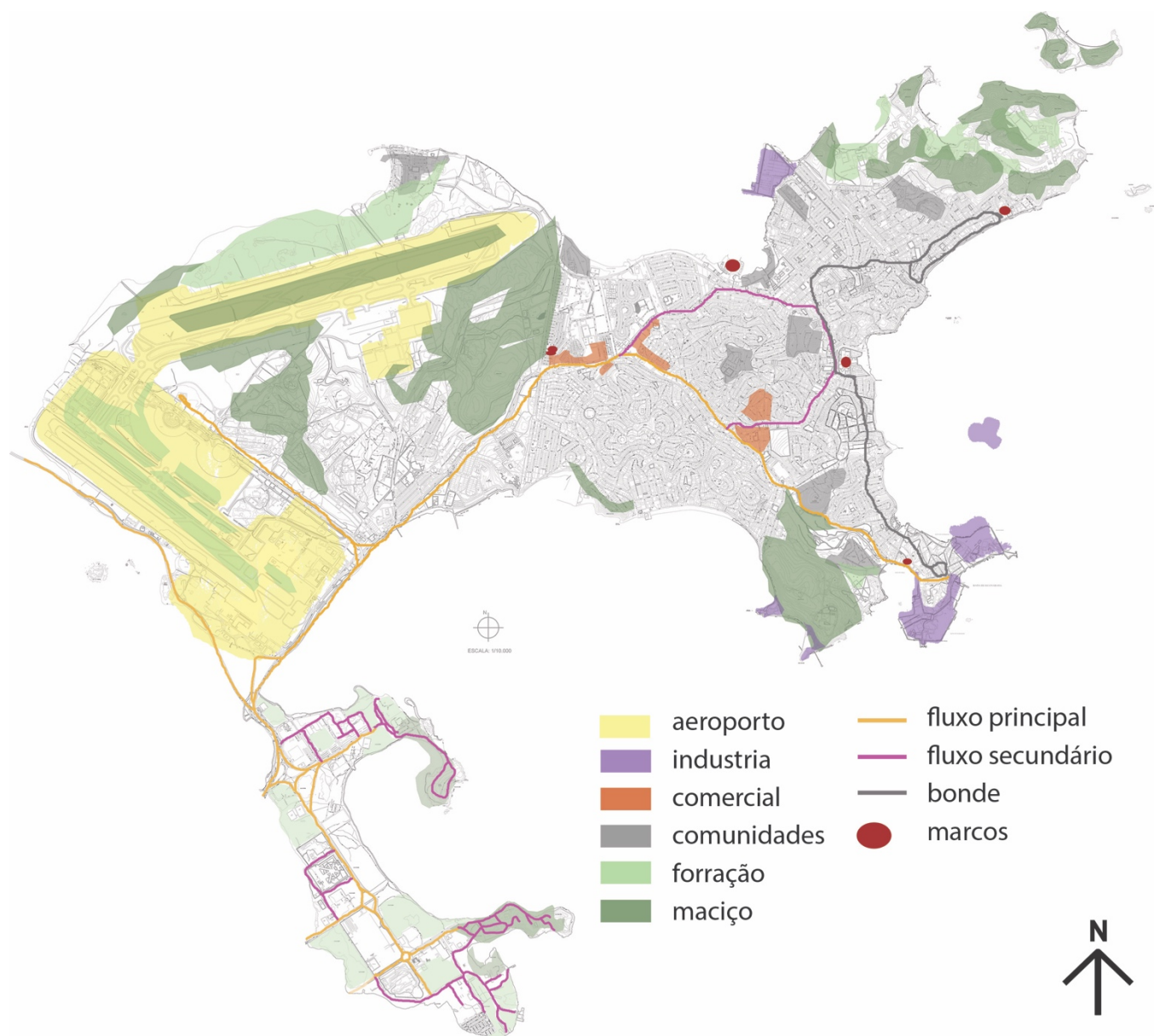
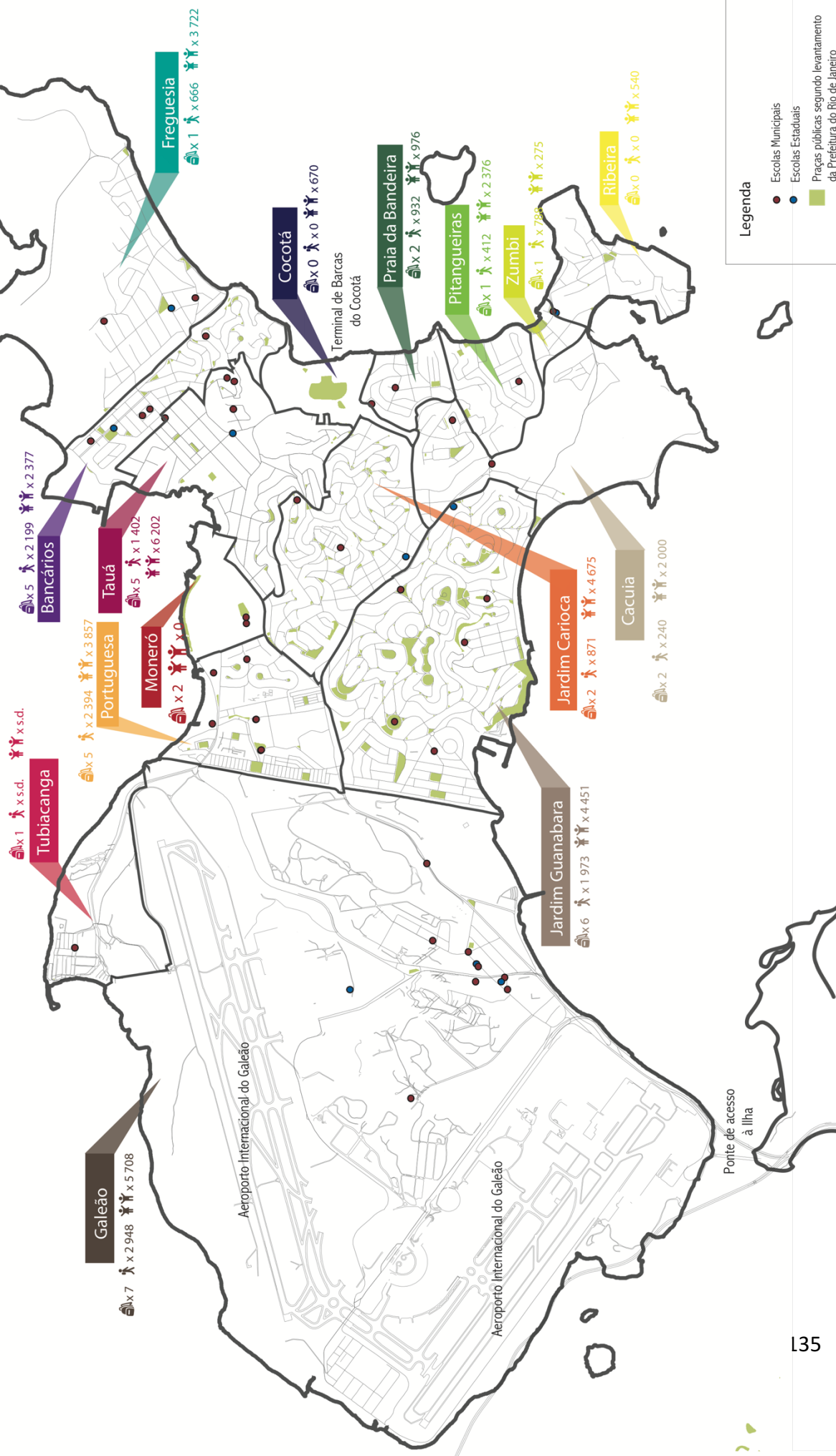


Figura 24. Mapeamento dos processos de constituição morfológica: escala urbana. Fonte: grupo de trabalho da disciplina “Arquitetura da paisagem” ministrada no ProARQ/UFRJ. 2016

MAPA BAIRRO-ESCOLA-CRIANÇA

mapeamento demográfico infantil e de unidades escolares por bairro



Legenda

- Escolas Municipais
- Escolas Estaduais

Prças públicas segundo levantamento da Prefeitura do Rio de Janeiro

No. de escolas por bairro

No. de criança no bairro (2010)

No. de crianças matriculadas por bairro (2013)

5.2.1 Delimitação de Territórios Educativos

A partir do mapeamento demográfico infantil e a relação por bairro das unidades escolares existentes na Ilha do Governador (figura 25), configurou-se o recorte de pesquisa em diversos territórios educativos. Sendo eles nomeados numericamente e mostrados a seguir:

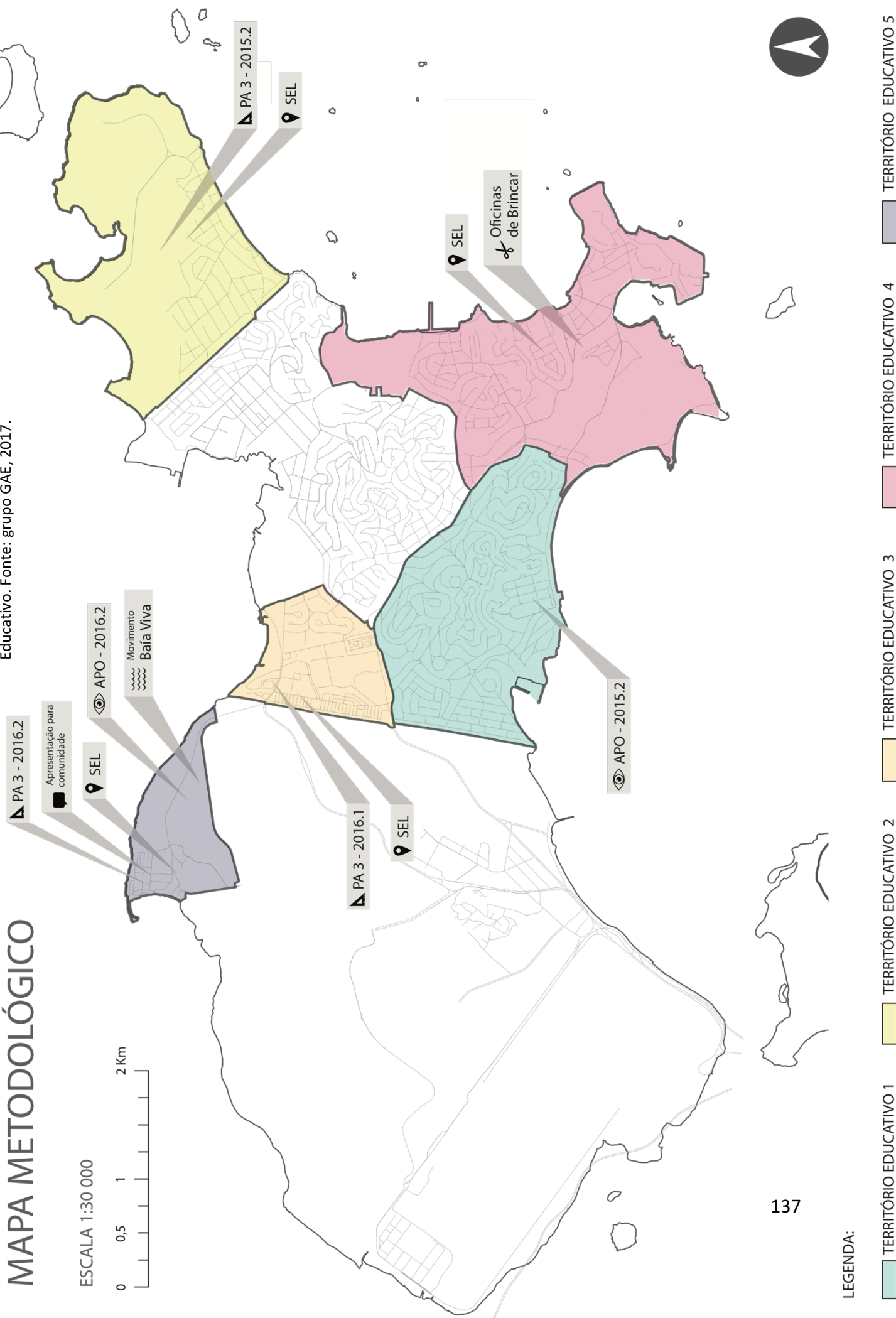
- a) Território Educativo 1- Jardim Guanabara, Ilha do Governador, RJ.
- b) Território Educativo 2 – Freguesia, Ilha do Governador, RJ.
- c) Território Educativo 3 - Portuguesa, Ilha do Governador, RJ.
- d) Território Educativo 4 - Área composta pelos bairros de Cocotá, Praia da Bandeira, Pitangueiras, Zumbi, Ribeira, Cacuia.
- e) Território Educativo 5 - Tubiacanga, Ilha do Governador, RJ.

Como mostrado na figura 26, cada território foi atingido por metodologias de análises diversas que procuraram sempre o cruzamento de dados para benefício das pesquisas e grupos envolvidos. Criando uma dinâmica de troca de conhecimento bastante frutífera, envolvendo crianças, pais de família, professores, líderes de movimentos sociais, alunos e professores de graduação e pós-graduação.

Dado à abrangência, complexidade do tema e limitação temporal da pesquisa decidiu-se focar apenas em três dos cinco Territórios Educativos. Desta forma, nas próximas paginas da dissertação, se discutiram os territórios 3, 4 e 5.

MAPA METODOLÓGICO

Figura 26. Mapa metodológico: indicando as metodologias e instrumentos aplicados em cada Território Educativo. Fonte: grupo GAE, 2017.



5.3 Território Educativo 3 – Portuguesa, Ilha do Governador, RJ.



Figura 27. Foto aérea do Território Educativo do bairro da Portuguesa, Ilha do Governador.
 Fonte: elaboração própria com imagem Google, 2017.

O Território Educativo no.3 (TE3) compreende o bairro da Portuguesa na Ilha do Governador, limita-se a oeste com Galeão; a sul com Jardim Guanabara, a leste com Jardim Carioca e Moneró. Tendo a Norte saída para a baía de Guanabara (figura 27).

A área situada entre as estradas do Galeão e de Tubiacanga era ocupada por florestas vizinhas aos terrenos da Aeronáutica. Próximo dela ficava um depósito particular de dinamite, que explodiu em 1933. Em 1961, a Companhia Imobiliária Santa Cruz (loteadora do Jardim Guanabara) criou na região do jockey Club Guanabara. Com as restrições impostas a corridas de cavalos no governo Jânio Quadros, o empreendimento fracassou e suas instalações foram adquiridas pela Associação Atlética Portuguesa, que criou o estádio de futebol Luso-Brasileiro, inaugurado em 1965.

Portanto, a origem do bairro é associada à A. A. Portuguesa, e sua urbanização é recente: em 1965, foi aberta a rua Haroldo Lobo, em 1966 a rua Gustavo Augusto de Resende, e a partir da década de 1970, sua expansão aumentou com mais força. Em 1971 foram feitos loteamentos na rua Gustavo Augusto de Resende, com 5 ruas. Nesse mesmo ano, surgiu a Rua A (atual Eduardo Nadruz), ligando a rua Haroldo Lobo a estrada de Tubiacanga, em 1973 loteamento próximo ao Estádio da Portuguesa com 4 ruas, 2 praças e uma avenida-canal (avenida Carlos Meziano) e, em 1976, houve o loteamento de grande terreno entre a avenida Maestro Paulo e Silva e a estrada de Tubiacanga, com 266 lotes, 12 ruas e várias praças, com traçados curvilíneos, dando origem ao Condomínio Village da Ilha, construído pela Cooperativa Habitacional da Ilha do Governador e é composto por 8 blocos com 1276 apartamentos e 514 casas.

O bairro da Portuguesa é majoritariamente residencial. Seu centro comercial fica ao longo da estrada do Galeão e rua República Árabe da Síria. Esse trecho recebeu em 1996, o projeto Rio-Cidade, da Prefeitura, sendo criado um calçadão, áreas de estacionamento, passarelas metálicas e nas extremidades da área de intervenção urbana, dois monumentos, um pórtico e um obelisco marcando simbolicamente a entrada da Ilha.

Na orla da baía, entre a estrada de Tubiacanga e o mar, ficava um trecho da praia dos Gaegos, recoberta por manguezal, que começou a ser ocupada em 1973, multiplicando-se num período de 14 anos. Os moradores foram aterrando a área, nos anos 1980, usavam material oriundo da terraplanagem da segunda pista do Aeroporto Internacional do Rio de Janeiro Tom Jobim, consolidando a favela do Parque Royal ou "Praia do Maneiro". Em 1994 foi beneficiada pelo projeto Favela-Bairro, com implantação de creche, quadras esportivas e ciclovias. O bairro é considerado bem localizado por ter uma proximidade com a saída e entrada da Ilha, estar bem situado em referência ao centro comercial e subprefeitura da Ilha, ao Ilha Plaza Shopping no Jardim Carioca e ao Governador Iate Club, no Moneró.

O bairro comparte parte da extensão do Corredor Esportivo de Moneró, nome oficial **Parque Professor Roy Robson**, criado em 1989 na orla da avenida de Magistério, ao longo da praia do Dendê, com quiosques e áreas de lazer e esporte, com o belo panorama da Baía de Guanabara e a Serra dos Órgãos ao fundo. Em 2002 é ampliado, sendo construída a ciclovia em toda sua extensão junto com novas áreas de lazer e esportes, tornando-se assim uma das maiores áreas de lazer da Ilha do Governador junto com o **Parque Poeta Manuel Bandeira** também conhecido como **Aterro do Cocotá** inaugurado em 1978 (figura 28).

MAPA TERRITÓRIO EDUCATIVO 3

mapeamento de equipamento urbanos e serviços oferecidos

Escolas municipais de ensino fundamental localizadas no Território Educativo no.3

E.M Gurgel do Amaral

CIEP Dr. João Ramos de Souza

E.M Maestro Francisco Braga

Creche Municipal Doutor Antonio Monteiro

Escola Municipal Leonel Azevedo

3.1
3.2
3.3
3.4
3.5

Clube Esportivo

Comunidade Parque Royal

Corredor Esportivo

Legenda

- Escolas Municipais
- Praças
- Cursos / Escolas privadas
- Hospitais / Clínicas

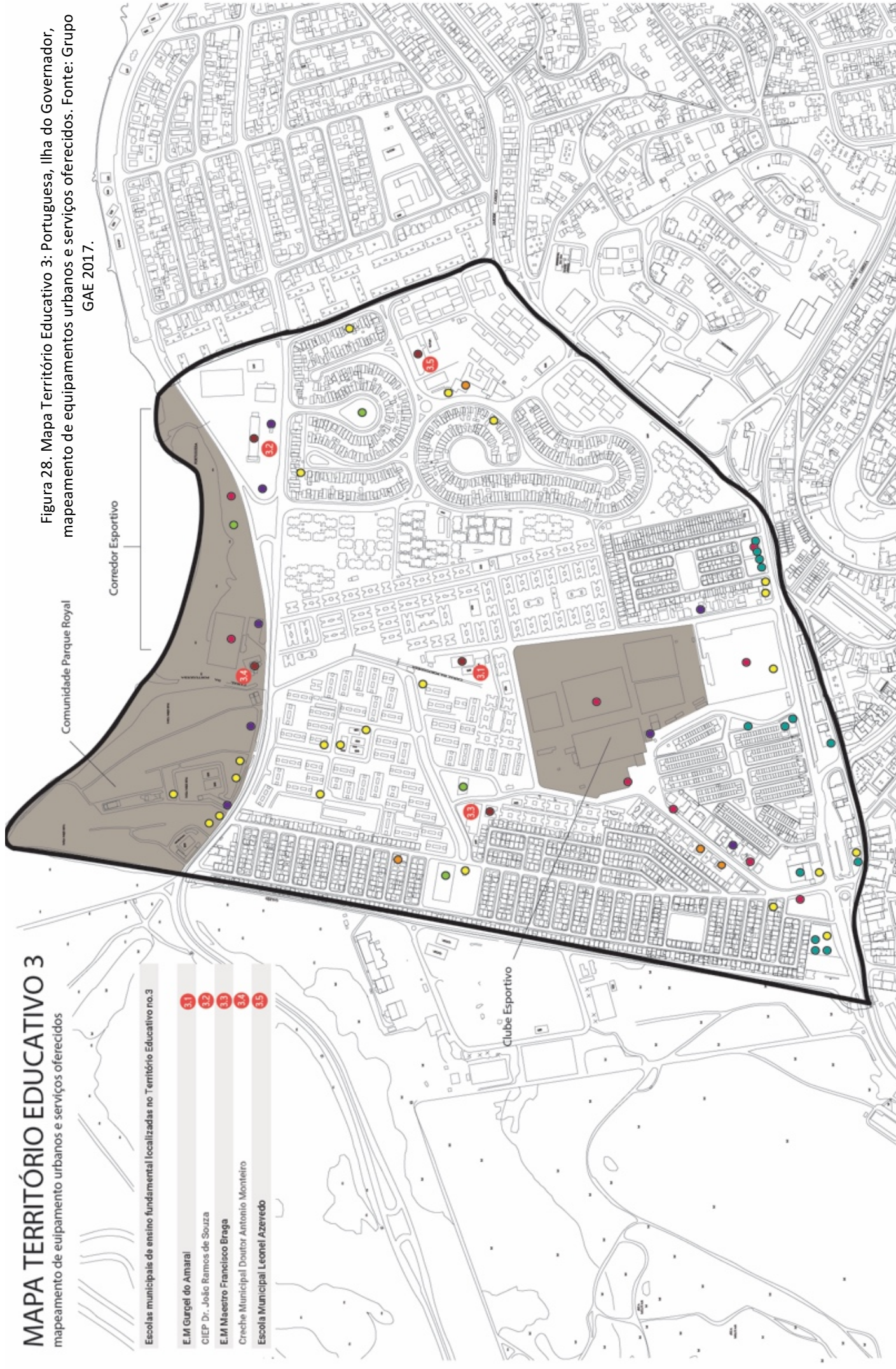
- Restaurantes / Lanchonetes
- Academias / Clubes
- Associações Sociais
- Instituições Religiosas

Marcos referenciais



0 125 250 500 m

Figura 28. Mapa Território Educativo 3: Portuguesa, Ilha do Governador, mapeamento de equipamentos urbanos e serviços oferecidos. Fonte: Grupo GAE 2017.



Como mostrado na figura 28 e na tabela 4, se realizou um levantamento do equipamento urbano e serviços oferecidos dentro do TE3, denotando-se uma preponderância no número de restaurante/ lanchonetes (22 unidades) seguido por hospitais/clinicas (13 unidades).

O número de unidades escolares (5) é considerável respeito à extensão do território, porém, conjuntamente à rede privada, continua havendo 17% da população infantil em idade escolar sem matricular (figura 29), o que se traduz em 1.463 crianças que dependem do remanejamento interno da 11ª CRE para conseguir uma vaga no ensino infantil e fundamental. Prospectivamente, neste território seriam necessárias 2 unidades escolares novas com capacidade de 840 alunos cada, para atender tal déficit.

Referente aos espaços livres, o território integra parte significativa do Corredor Esportivo de Moneró, assim como uma série de praças públicas dotadas de equipamento para lazer, brinquedos e esportivo, contudo, as visitas exploratórias do lugar evidenciam uma depredação de tais espaços e falta de acessibilidade entre eles. A própria configuração tipológica do território –maioritariamente constituído por condôminos fechados- reduz a possibilidade de percursos para o livre trânsito da população, o que acaba por dar-lhe um caráter segregativo e excludente tanto um aspecto morfológico quanto perceptivo.

Existem três grandes marcos que caracterizam o território, identificados na aplicação da análise afetiva através das oficinas do brincar, sendo eles, a comunidade Parque Royal, o Corredor Esportivo e o Clube Esportivo da Portuguesa. Marcos que oferecem espaços para usufruto da população e abrem possibilidades de atuar dentro da configuração de territórios educativos.

Equipamento urbano e serviços oferecidos no territorio	
Escolas municipais	5
Praças/ espaço livre	4
Cursos/Escolas privadas	4
Hospitais/clinicas	13
Restaurantes/ lanchonetes	22
Academias/Clubes	9
Instituições religiosas	8
Associações sociais	1

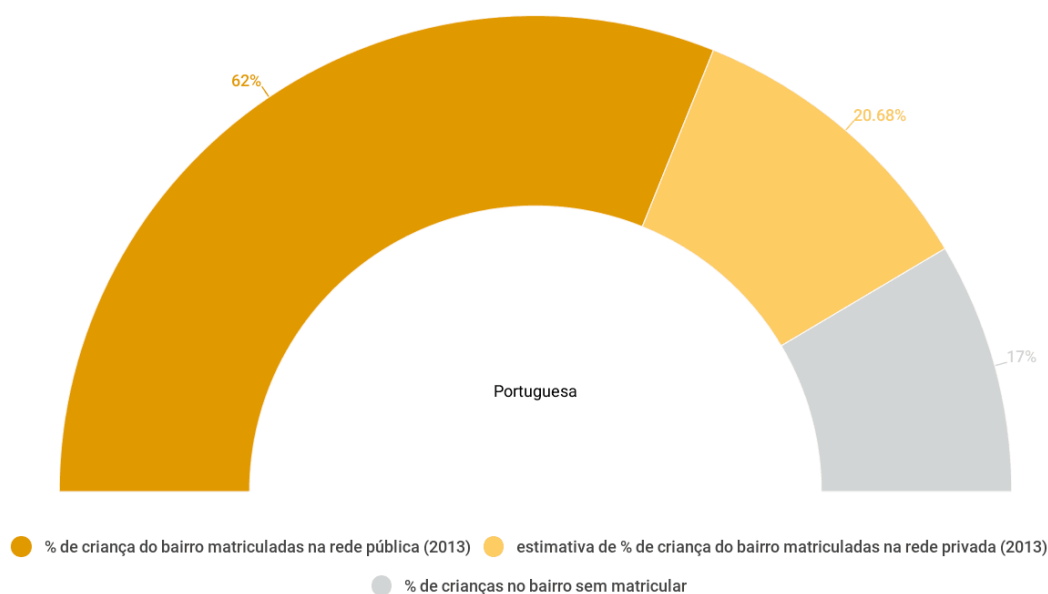


Figura 29. Percentagem de crianças matriculadas na rede publica no território. Fonte: elaboração própria com base em dados do Armazém de Dados/IPP (2010) e do Censo/IBGE (2010).

Levantamento de escolas (fichas)

Através do registro em fichas, previamente descritas, se realizou o levantamento das unidades escolares dentro do TE3, em total há 3 escolas municipais de Ensino Fundamental, 1 Centro Integrado de Educação Pública (C.I.E.P), 1 creche municipal. A seguir apresentam-se as fichas preenchidas:

Escolas municipais de ensino fundamental localizadas no Território Educativo no.3

E.M Gurgel do Amaral	3.1
CIEP Dr. João Ramos de Souza	3.2
E.M Maestro Francisco Braga	3.3
Creche Municipal Doutor Antonio Monteiro	3.4
Escola Municipal Leonel Azevedo	3.5

Tabela 5. Escolas municipais de ensino fundamental localizadas no Território Educativo no.3. Fonte: elaboração própria, 2017.

Território educativo no.3

mapeamento de escolas municipais e praças na Ilha do Governador

Território 3: Portuguesa, Ilha do Governador

146



Implantação



Escola municipal e praça(s) próxima(s)

E.M. Gurgel do Amaral + E.M. Maestro Francisco Braga + Praça Elis Regina

Tipo de ensino

Ensino fundamental
Educação especial

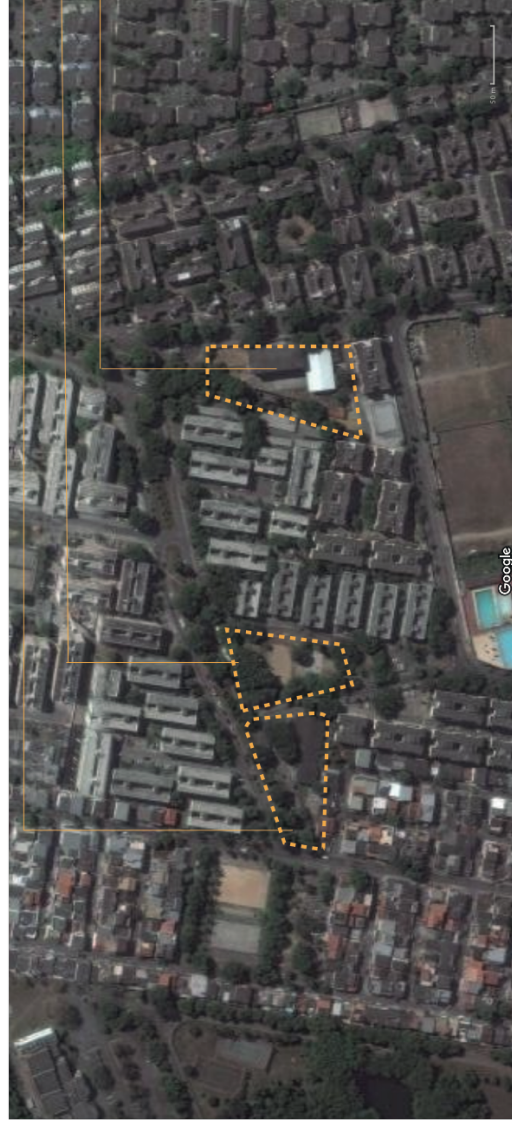
Brinquedos na praça



Bairro

Portuguesa

3.1



E.M. Maestro Francisco Braga

Praça Elis Regina

E.M. Gurgel do Amaral

foto: frente da escola



Infraestrutura

Água filtrada

Água da rede pública

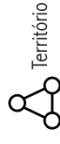
Energia da rede pública

Esgoto da rede pública

Lixo destinado à coleta periódica

Acesso à Internet

Banda larga



Território



Dependências

18 de 16 salas de aulas utilizadas

57 funcionários

Sala de diretoria

Sala de professores

Laboratório de informática

Laboratório de ciências

Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Quadra de esportes descoberta

Alimentação escolar para os alunos

Cozinha

Biblioteca / Sala de leitura

Parque infantil

Banheiro dentro do prédio / Banheiro adequado à educação infantil

Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida

Sala de secretaria

Banheiro com chuveiro



foto: Praça Elis Regina

Ver figura 19

Fonte: dados do Censo/2014

fotos Google Maps/2015

Território educativo no.3

mapeamento de escolas municipais e praças na Ilha do Governador

Local: Portuguesa, Ilha do Governador

3.2

Implantação

Escola municipal e praça(s) próxima(s)

CIEP Dr. João Ramos de Souza+ Corredor esportivo+ Praça Elis Regina

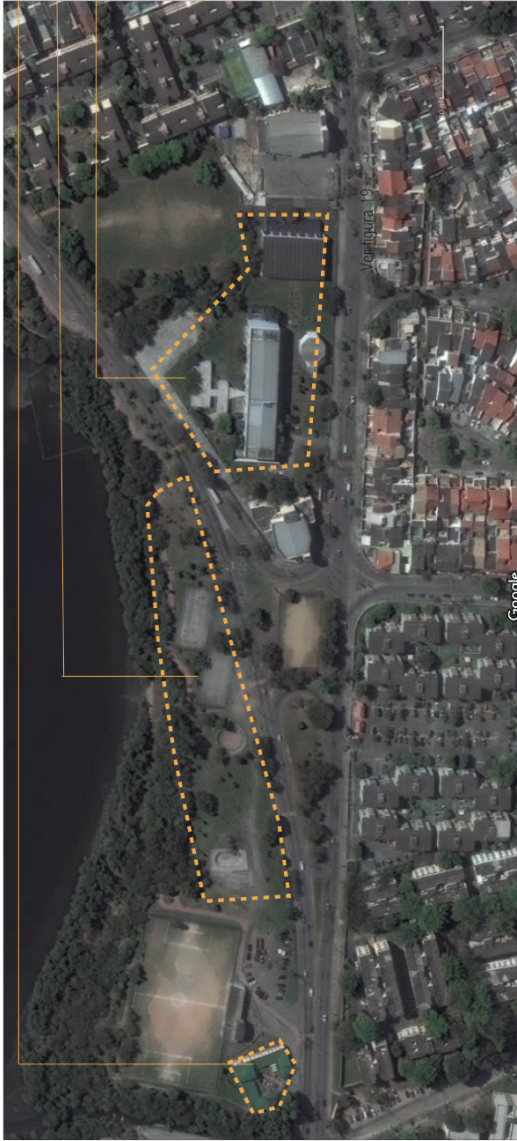
Tipo de ensino

Educação infantil
Ensino fundamental

Brinquedos na praça

Bairro

Portuguesa

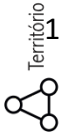


- C.M. Doutor Antonio Monteiro
- Corredor esportivo
- CIEP Dr. João Ramos de Souza

foto: frente da escola



- Água filtrada
- Água da rede pública
- Energia da rede pública
- Esgoto da rede pública
- Lixo destinado à coleta periódica
- Acesso à Internet
- Banda larga



Território147

Ver figura 19



Dependências

- 23 de 24 salas de aulas utilizadas
- 70 funcionários
- Sala de diretoria
- Sala de professores
- Laboratório de informática
- Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)
- Quadra de esportes coberta
- Alimentação escolar para os alunos
- Cozinha
- Biblioteca
- Sala de leitura
- Parque infantil
- Banheiro dentro do prédio
- Banheiro adequado à educação infantil
- Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
- Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
- Sala de secretaria
- Banheiro com chuveiro
- Refeitório



foto: Corredor Esportivo Portuguesa

Fonte: dados do Censo/2014

fotos Google Maps/2015

Território educativo

mapeamento de escolas municipais e praças na Ilha do Governador

Território 3: Portuguesa, Ilha do Governador

148

Implantação

Escola municipal e praça(s) próxima(s)

Brinquedos na praça

Tipo de ensino

Bairro

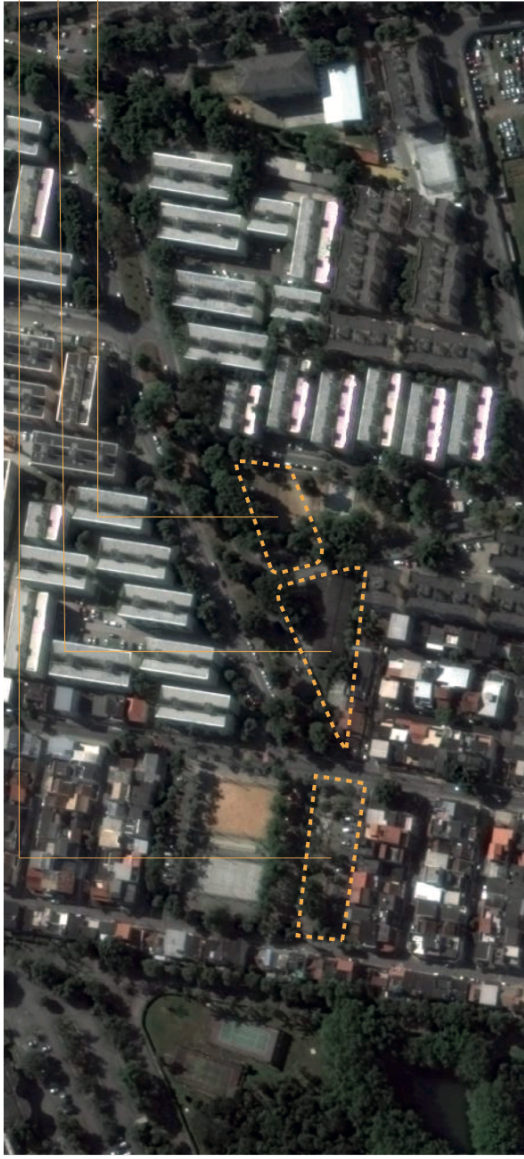
3.3

E.M Maestro Francisco Braga + Praça Stuart Jones Angel + Praça Elis Regina

Portuguesa



Educação infantil
Ensino fundamental



Praça Elis Regina

E.M Maestro Francisco Braga

Praça Stuart Jones Angel

foto: frente da escola



Infraestrutura

- Água filtrada
- Água da rede pública
- Energia da rede pública
- Esgoto da rede pública
- Lixo destinado à coleta periódica
- Acesso à Internet
- Banda larga



Dependências

- 9 salas de aulas
- Sala de professores
- Laboratório de informática
- Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)
- Quadra de esportes descoberta
- Cozinha
- Biblioteca
- Parque infantil
- Banheiro dentro do prédio
- Banheiro adequado à educação infantil
- Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
- Sala de secretaria
- Banheiro com chuveiro
- Refeitório
- Despensa
- Almoxarifado
- Pátio coberto
- Pátio descoberto



Território

Ver figura 19



foto: Praça Stuart Jones Angel

Fonte: dados do Censo/2014

fotos Google Maps/2015

Território educativo

mapeamento de escolas municipais e praças na Ilha do Governador

Território 3: Portuguesa, Ilha do Governador



foto: frente da escola



- Água filtrada
- Água da rede pública
- Energia da rede pública
- Esgoto da rede pública
- Lixo destinado à coleta periódica
- Acesso à Internet
- Banda larga



- 21 de 26 salas de aulas utilizadas
- 60 funcionários
- Sala de diretoria
- Sala de professores
- Laboratório de informática
- Laboratório de ciências
- Quadra de esportes coberta
- Quadra de esportes descoberta
- Alimentação escolar para os alunos
- Cozinha
- Biblioteca
- Sala de leitura
- Parque infantil
- Banheiro dentro do prédio
- Banheiro adequado à educação infantil
- Sala de secretaria
- Refeitório
- Despensa
- Almoxarifado
- Auditório
- Pátio descoberto



Território 49

Ver figura 19

foto: Corredor Esportivo Portuguesa

Fonte: dados do Censo/2015

fotos Google Maps/2017

A informação coletada através deste instrumento permite observar e analisar em uma escala menor a relação existente entre as unidades escolares e o contexto urbano. Como sintetizado na figura 30, no caso do TE3, se aprecia uma implantação arquitetônica das edificações sempre relacionadas a um espaço livre nas redondezas. Em três casos analisados existe uma praça pública ou duas na frente da escola, nos casos restantes, existe um afastamento, entre estes dois espaços, devido a construções de tipo residencial. Quanto acessibilidade, percebem-se calçadas obstaculizadas por elementos naturais ou artificiais que dificultam a circulação. O caráter de segregação e exclusão identificado no item anterior, aparece de novo em relação aos fechamentos constantes de ruas, muros altos ou gradeamento acompanhando cada quarteirão.

Apenas em uma das escolas (3.3) observa-se uma permeabilidade visual maior entre a escola e a rua, tendo como fechamento um muro baixo e gradil. Contrário a maioria das escolas do recorte que apresentam muro alto totalmente cego sem nenhum tipo de apropriação por parte dos alunos (mural, desenhos, vegetação, etc.).

O equipamento encontrado nas praças responde ao padrão tradicional de escorrega, balanço, gangorra e gira-gira, alguns casos têm quadra de futebol, mesinhas de xadrez e academia para idosos. A apropriação das praças durante dias de semana é intensa durante o horário de saída dos alunos da escola, porém, durante o restante do dia apresentam pouco uso. À tarde as quadras de futebol mostram bastante movimentação adulta masculina. Expressões de apropriação por parte dos moradores ou frequentadores do território são pouco visíveis.

O uso do Corredor Esportivo como ponto de encontro e convivência por parte das diversas partes da população é visível, tendo uma diversidade de uso e interações, desde crianças até idosos usufruem do espaço recém reformado. Os cinco casos analisados contam com uma infraestrutura interna de espaços bastante variada que poderia ser utilizada pela comunidade, sendo o caso de salas de projeções, biblioteca, parque infantil, laboratório de informática, laboratório de ciências, auditório, refeitório, entre outros.

Território Educativo no.3 matriz de descobertas



3.1	Implantação	Escola municipal e praça(s) próxima(s) E.M Gurgel do Amaral + E.M. Maestro Francisco Braga + Praça Elis Regina	Tipo de ensino Ensino fundamental Educação especial	Brinquedos na praça	Bairro Portuguesa
3.2	Implantação	Escola municipal e praça(s) próxima(s) CEP Dr. João Ramos de Souza + Corredor esportivo+ Praça Elis Regina	Tipo de ensino Educação infantil Ensino fundamental	Brinquedos na praça	Bairro Portuguesa
3.3	Implantação	Escola municipal e praça(s) próxima(s) E.M Maestro Francisco Braga + Praça Stuart Jones Angel + Praça Elis Regina	Tipo de ensino Educação infantil Ensino fundamental	Brinquedos na praça	Bairro Portuguesa
3.4	Implantação	Escola municipal e praça(s) próxima(s) Creche Municipal Doutor Antonio Monteiro + Corredor Esportivo Portuguesa	Tipo de ensino Educação infantil	Brinquedos na praça	Bairro Portuguesa
3.5	Implantação	Escola municipal e praça(s) próxima(s) Escola Municipal Leonel Azevedo+ Corredor esportivo+ C.M. Doutor Antonio Monteiro	Tipo de ensino Ensino fundamental	Brinquedos na praça	Bairro Portuguesa

Figura 30. Matriz de descobertas das escolas localizadas no Território Educativo 3. Fonte: elaboração própria, 2017.

Poema dos desejos aplicado aos alunos da disciplina Projeto de Arquitetura III

O instrumento foi aplicado com a turma de PA3 no período 2016.1, cada um deles devia expressar suas vontades e anseios sobre o território educativo que iriam projetar (figura 31). Tal exercício foi realizado como método de escolha do território a ser trabalhado durante a disciplina, entre as opções possíveis na mesma Ilha do Governador o TE3 respondeu de maneira satisfatória às inquietudes levantadas durante a discussão da turma. A seguir, os tópicos principais que se revelaram durante a aplicação do instrumento:



Figura 31. Síntese dos poemas dos desejos feitos pelos alunos de graduação.
Fonte: elaboração própria, 2017.

Este exercício buscava aproximar de uma maneira descontraída a construção de uma ideia coletiva das qualidades que um Território Educativo “deveria” ou “poderia” reunir para se consolidar desde um ponto de vista arquitetônico e urbanístico. Como pode ser apreciado na imagem superior, os tópicos mais significativos abarcavam o desejo de ser um lugar com uma conectividade dos diversos tipos de transporte com o resto da cidade; uma oferta de diversos serviços; uma área que fosse arborizada e/ou com espaços verdes generosos para a população e por

último que fomentasse um ambiente de sossego através de ruas pouco movimentadas.

Este poema foi o elo que permitiu aos alunos conduzir um projeto de Escola de ensino fundamental e seu Território Educativo, permitindo elaborar um estudo preliminar (figura 33) para permitir que o TE3, com suas bondades, fraquezas e necessidades, se consolidasse como uma rede de conhecimento, aprendizado e lazer para as crianças que atualmente já o vivenciam diariamente.



Figura 32. Discussão e reflexão na sala de aula sobre um *Território dos desejos* com alunos da disciplina Projeto Arquitetônico III ministrada pela Prof. Dr. Vera Tângari, do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FAU / UFRJ). Fonte: FLANDES, 2016.



Figura 33. Intenção de projeto sobre o aprimoramento do Território Educativo 3 por parte dos alunos da disciplina Projeto Arquitetônico III ministrada pela Prof. Dr. Vera Tângari, do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FAU / UFRJ). Fonte: FLANDES, 2016.

Como síntese de todas as atividades e análises realizadas no TE3 apresenta-se a o seguinte gráfico de radar que visa mostrar graficamente os tópicos principais que foram encontrados durante este processo apreensivo do *território educativo* (figura 34).

Território Educativo no.3

matriz de descobertas da relação escola e seu território

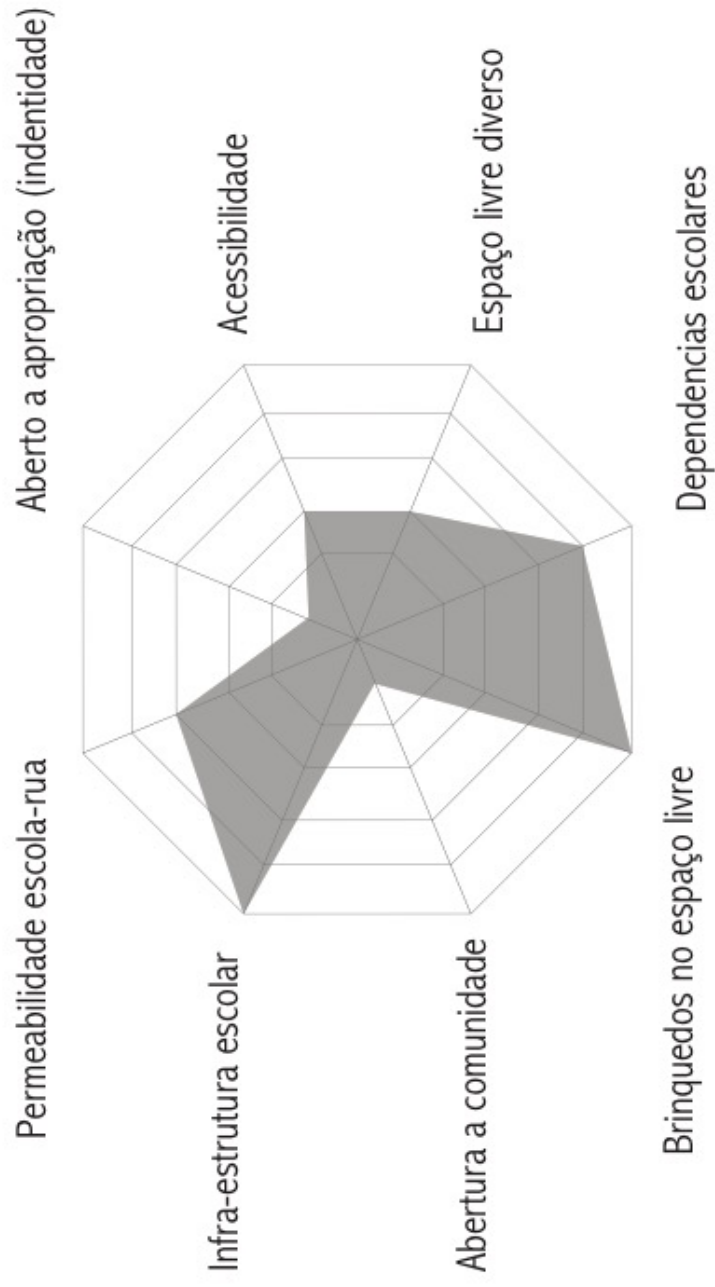


Figura 34. Gráfico de radar mostrando a relação existente entre a escola e seu território. Fonte: elaboração própria, 2017.

5.4 Território educativo 4 – Área composta pelos bairros de Cocotá, Praia da Bandeira, Pitangueiras, Zumbi, Ribeira, Cacuia, Ilha do Governador, RJ.



Figura 35. Foto aérea do Território Educativo 4, Ilha do Governador. Fonte: elaboração própria com imagem Google, 2017.



Figura 36. Foto aérea do Território Educativo 4, Ilha do Governador. Fonte: elaboração própria com imagem Google, 2017.



Figura 37. Foto aérea do Território Educativo 4, Ilha do Governador. Fonte: elaboração própria com imagem Google, 2017.

A diferença do caso de estudo anterior, este território educativo no, 4 (TE4) foi analisado como parte dos trabalhos de colaboração entre esta pesquisa de mestrado acadêmico e a pesquisa de mestrado profissional intitulada “Brincar na paisagem: rede de brincar na Ilha do Governador, Rio de Janeiro”⁴⁶ que apresenta um estudo sobre os espaços livres da cidade como lugar de brincar para as crianças. Para tanto, foram selecionados os bairros de Cocotá, Praia da Bandeira, Pitangueiras, Zumbi, Ribeira e Cacuia na região sul da Ilha do Governador para delimitar o Território Educativo no.4 (TE4).

Uma característica notável da Ilha do Governador é sua paisagem acidentada conformada por uma série de colinas, vales, aterros e praias dotando-a de uma riqueza natural singular. Os bairros compreendidos dentro do TE4, em seu conjunto, resultam em uma amostra expressiva de tal cenário, por tanto, a primeira aproximação com o território deu-se através de uma visita exploratória na qual se experimentam as diversas vicissitudes do lugar.

O trajeto escolhido para este estudo se inicia em frente a Escola Municipal Nelson Prudêncio, localizada na Estrada do Jequiá, bairro da Cacuia. (figura 37) . A escola está implantada dentro da área de preservação ambiental, ocupando uma área de cerca de 22.000 m², contando com quadras esportivas, piscina, pista de atletismo. Seu entorno imediato é constituído de habitações de baixa renda, localizadas no “pé-do-morro” (figura 38) muitas das quais apresentando comércio informal oferecido pelos próprios moradores das residências (salão de cabeleireiros, oficinas mecânicas, pequenas lanchonetes), demonstrando carência de investimentos de comércio e serviços.

Pode-se perceber que a ausência de espaços livres destinados ao lazer é evidente. Apenas uma ciclovia atravessa o lugar, aumentando a significação de “não-permanência”. A implantação da ciclovia parece bastante agressiva ao ambiente, uma vez em que determinados pontos o pedestre necessita circular pela mesma, pois a

⁴⁶ Autoria: Flora Monte Alegre Olmos Fernandez, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FAU / PROURB / UFRJ) sob orientação da Prof. Dr. Vera Tângari.

pequena calçada remanescente é ocupada por pontos de ônibus (Figura 36) ou mesmo pela vegetação de grande porte existente (Figura 37a).



Figura 37a. Escola Municipal Nelson Prudêncio e entorno imediato. Fonte: Google Maps, 2016.



Figuras 38, 39 e 40 - Implantação de ciclovia na área de pé-de morro. Fonte: SBARRA, 2016.

É importante perceber, também, que a grande área livre por natureza é completamente separada dos usuários por um gradil que permeia todo o perímetro da área de mangue.

A Escola Municipal Nelson Prudêncio, que ocupa parte importante desta área e possui quadras esportivas e grande área livre para os alunos, é também gradeada e seu acesso é restrito aos alunos e funcionários. Embora haja vestígios de preocupação com a acessibilidade a cadeirantes, pessoas com pouca ou nenhuma visão, mães com carrinho para crianças pequenas (figura 41), tais pessoas precisariam caminhar ao longo da ciclovia, como visto anteriormente.



Figura 41 -Rampa para “acessibilidade”

Em seguida, no trajeto de estudo, a Praça Patrocina Pereira de Carva com cerca de 5.800 m², se apresenta como um grande espaço livre de edificações e, por isso, com grandes possibilidades de apropriação por parte dos usuários (figura 42). O trajeto até a praça passa por subidas íngremes, calçadas desniveladas e sem qualquer tipo de acessibilidade. As moradias mesclam diferentes classes sociais convivendo muito próximas: as moradias mais simples ao pé-do-morro até moradias de médio-alto padrão no cume, rodeando a praça (figura 43). De maneira geral, a falta de manutenção é visível em todo entorno da praça. O lixo é depositado diretamente na calçada, sem caçambas para recolhê-los, ficando expostos ao tempo e a ação de animais e roedores (Figura 44).



Figura 42: Praça Patrocina Pereira de Carva e entorno imediato. Fonte: Google Maps, 2016.

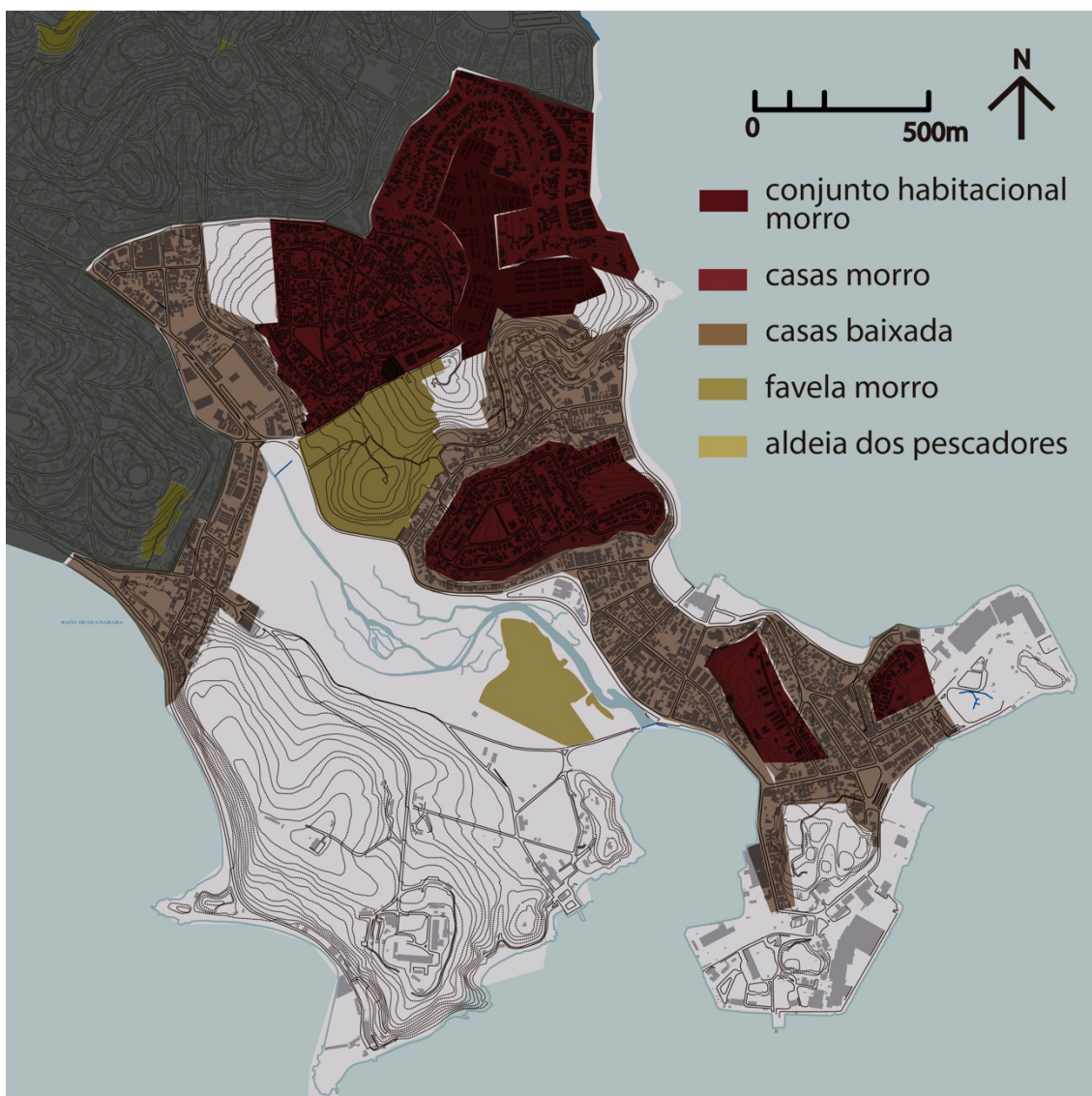


Figura 43: Mapeamento de padrões de ocupação e sua relação com a topografia. Fonte: FERNANDEZ, 2016.



Figuras 44, 45 e 46 -Entorno da Praça Patrocina Pereira de Carva. Fonte: SBARRA, 2016.

As calçadas ao redor da praça não oferecem qualquer tipo de acessibilidade, ficando o pedestre muitas vezes obrigado a caminhar pela rua, uma vez que as calçadas das residências que a rodeiam também são estreitas e ocupadas por carros de moradores estacionados. A vegetação - de pequeno e grande porte - ocupa trechos inteiros da calçada, obrigando pedestres a caminhar pela rua (figura 45, 46, 47, 48).



Figuras 47, 48 e 49 -Entorno da Praça Patrocina Pereira de Carva. Fonte: SBARRA, 2016.

É importante salientar que o projeto da praça parece ignorar totalmente as pré-existências. A vegetação de pequeno, médio e grande porte existente

simplesmente passou a fazer parte da “praça” propriamente dita - o que não significa uma qualidade projetual, mas resulta em um espaço que parece ser totalmente inadequado à função a qual se destina. Neste caso, o simples transplante das espécies de menor porte já ofereceria um espaço com melhor usabilidade.

Além da relação direta com as residências do seu entorno, a praça mantém uma relação direta e ao mesmo tempo indireta com a Escola Municipal Candido Portinari. Direta, pois a escola está localizada em frente a praça. Indireta, pois a escola volta seus fundos, suas costas, para a praça, resultando em uma relação de negação ao espaço oferecido pela praça.

A praça, embora possua dimensões maiores que a maioria das praças de bairro do entorno, é hostil aos usuários: os pequenos espaços destinados à academia ao ar livre e o playground (figuras 50 e 51) são confinados por gradis e não possuem comunicação entre si, embora os usuários tenham resolvido esta questão por meio de improviso - fazendo um buraco na tela (figura 52).



Figuras 50, 51 e 52 - Praça Patrocina Pereira de Carva: “lazer adulto”, “lazer infantil” e ação dos usuários. Fonte: SBARRA, 2016.

A falta de espaço na praça e a sua falta de usabilidade é contornada de maneira improvisada pelos usuários: o terreno baldio em frente é utilizado como quadra esportiva (figura 53).



Figura 53- Quadra de futebol improvisada no terreno baldio, em frente a praça e na lateral da Escola.
Fonte: SBARRA, 2016.

Pode-se perceber, ainda, que ao redor da praça, no lado que corresponde a Rua Pracinha José Varela, a praça deixa de ser um espaço público para se tornar quase um prolongamento dos quintais das casas que fazem frente a si. Tal observação se deve ao fato do gramado não ser convidativo aos usuários - os bancos existentes correspondem as posições das casas, não há uma diferenciação de piso e gramado (figura 54 e 55).



Figuras 54 e 55- Quadra de futebol improvisada no terreno baldio, em frente a praça e na lateral da Escola. Fonte: SBARRA, 2016.

A praça Patrocina Pereira de Carva seria, por sua vez, o que se opta por chamar de “não-praça”: um grande espaço livre que poderia ser apropriado pela população local, mas que é hostil e não apresenta condições mínimas de permanência e fruição. O espaço utilizável da praça (lazer adulto, infantil e idoso) corresponde a menos de 10% de sua área total (figura 56 e 57).



Figuras 56 e 57 – Falta de acessibilidade ao playground. Fonte: SBARRA, 2016.

A escola, importante ator na relação com a praça, se fecha para o exterior através de seus muros. A relação de negação com a praça é evidente (figura 58).



Figuras 58 e 59 - Muro de fechamento da escola e estado de precariedade da calçada - presença de roedores. Fonte: Sbarra, 2016.

No trajeto para a próxima área selecionada para estudo, é possível registrar, em diversas ocasiões, a hostilidade do espaço livre de edificações: as calçadas, por exemplo, constituem verdadeiras barreiras ao caminhar do pedestre e são completamente inacessíveis aos portadores de deficiência ou mesmo pessoas com mobilidade reduzida, idosos, mães com carrinho, etc (figura 59).

Estas barreiras incluem, principalmente, vegetações agressivas (figura 60), ausência de calçada, (figura 61), calçadas com desníveis impossíveis de serem ultrapassados (figura 62), carros estacionados em frente às residências (Figura 60), vegetação de grande porte em posições inadequadas (Figura 28) e má conservação do logradouro público (figura 63).



Figuras 60, 61 e 62 - Exemplos de hostilidade ao pedestre. Fonte: SBARRA, 2016.



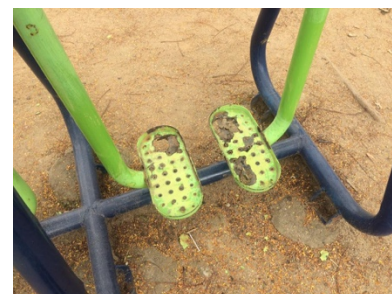
Figuras 63, 64 e 65- Exemplos de hostilidade ao pedestre. Fonte: SBARRA, 2016.

O Parque Almirante Sousa de Melo constitui uma das grandes áreas livres da Ilha do Governador. Possui cerca de 10.000m² e está localizado na Praia do Zumbi, possuindo uma grande relação de proximidade com a orla (figura 66).



Figura 66 - Parque Almirante Sousa de Melo. Fonte: Google Maps, 2016.

Assim como as demais praças, possui a tradicional separação entre a academia ao ar livre e o playground. A proximidade com a orla e a presença de maresia acarreta problemas sérios de deterioração dos equipamentos destinados a prática de exercícios físicos para a terceira idade (figuras 67, 68 e 69).



Figuras 67, 68 e 69 - Equipamentos para exercício e estado de precariedade. Fonte: SBARRA, 2016.

Percebe-se, assim como nos exemplos anteriores, que o projeto das áreas livres acontece a partir de uma sobreposição de camadas (ROWE & KOETTER, 1978). O antigo traçado de vias, antigos calçamentos, são perceptíveis nas áreas propostas - não funcionam, neste caso, como resgate da memória histórica do local, mas como uma espécie de falta de cuidado na adequação dos espaços ao novo traçado urbano.

A quadra esportiva (figura 70) parece estar presente no projeto como forma de ocupação do espaço e não como uma proposta coerente com o restante dos espaços propostos. Mais uma vez, não há conexão entre os diferentes usos propostos, resultando em uma colagem (ROWE & KOETTER, 1978) de resultado bastante empobrecido.



Figuras 70 - Quadra esportiva e playground. Fonte: FERNANDEZ, 2016.

Em frente ao Parque, há uma pequena Praça, com cerca de 100m², que possui uma pequena estátua em homenagem ao Leão da Ilha (Ipanema, 2013) (Figura 71 e 72), mas que devido a total ausência de placas informativas, tal referência histórica só é entendida por quem tem acesso as informações históricas relatadas por Ipanema (2013).



Figuras 71 - “Leão da Ilha”. Fonte: SBARRA, 2016.

Esta praça parece ser mais um dos espaços residuais elevados a condição de praça: além da estátua, três mesas destinadas ao “lazer idoso”, falta de um caminho a ser percorrido e grama por todo o espaço. É perceptível a intenção de preservação de uma memória do lugar, mas a produção do espaço parece totalmente equivocada, dada ao seu isolamento do restante do contexto urbano.



Figuras 72 - “Praça do leão”. Fonte: Google Maps, 2016.

Caminhando pela avenida Praia do Zumbi, em direção a Ribeira, o próximo ponto do trajeto é a Praça do Zumbi e o trecho de orla correspondente a Praia do Zumbi, propriamente dita. Estes espaços estão separados do Parque Almirante Sousa de Melo pelo Jequiá Iate Clube (figura 73).



Figura 73 -Praça e Praia do Zumbi. Fonte: Google Maps, 2016.

É interessante perceber que esta profusão de espaços públicos pode estar diretamente relacionada ao fato da região ser de maior poder aquisitivo que as anteriores. A Praça do Zumbi (figura 74) está localizada em frente a Escola Municipal Cuba, que também funciona como Escola Estadual de mesmo nome, e possui cerca de 1.700m² (figura 75).



Figura 74. Praça no Zumbi. Fonte: FERNANDEZ, 2016.



Figura 75 -Escola Municipal e Estadual Cuba. Fonte: Google Maps, 2016.

Percebe-se, mais uma vez, a estreita relação entre a localização de Escolas e espaços livres, que acontece na Ilha do Governador. Tais espaços livres parecem surgir da necessidade de associar áreas de lazer para os estudantes - uma vez que o espaço intra-muros é, em geral, bastante restrito (figura 74 e 75). No entanto, mais uma vez, a qualidade do espaço gerado não condiz com um espaço que reúna características

necessárias à sua boa fruição. A quadra poliesportiva, neste caso, além de possuir dimensões reduzidas, não possui redes de proteção que viabilizem o uso com segurança.

O espaço de orla associado é bastante precário. São cerca de 6.800m², mas que se resumem a uma faixa de areia que separa o calçadão da Baía. As condições de balneabilidade são precárias, inviabilizando o uso da faixa de água (figura 76).



Figuras 76 - “Trecho de orla, da Praia do Zumbi”.Fonte: SBARRA, 2016.

A faixa de areia, por sua vez, parece destinada a ser quadra esportiva - há um gradil protegendo os usuários do quiosque de serem atingidos por bolas e similares (figura 77).



Figura 77 - Quiosque e o gradil de proteção - a paróquia da Sagrada Família (Ribeira) ao fundo.
Fonte: SBARRA, 2016.

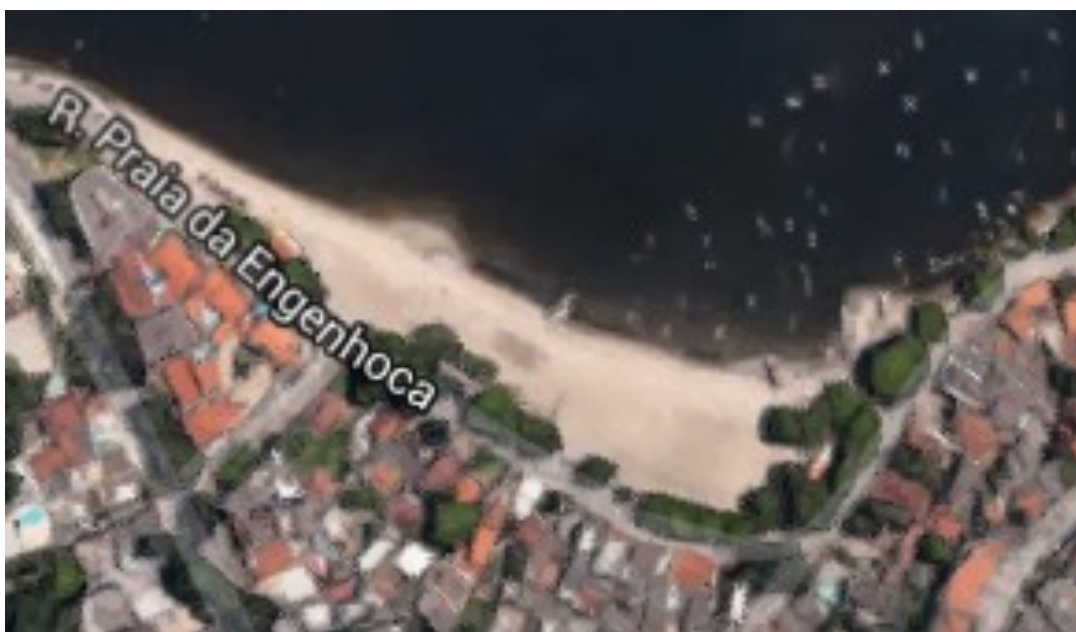


Figura 78 - Praia da Engenhoca. Fonte: Google Maps, 2016.

Ao final deste trajeto, na orla da Praia da Engenhoca (figura 79), que corresponde a cerca de 7.000m², é possível identificar que o local possui grande influência das antigas vilas de pescadores - ainda existe comércio de peixes na própria calçada. Reformas em algumas casas contrastam com as antigas construções que permanecem sem transformações (figuras 79 e 80).



Figuras 79 e 80 - Antigas habitações e novas construções. Fonte: SBARRA, 2016.

A faixa de areia, assim como acontece na Praia do Zumbi, possui indícios de ser utilizada como quadra esportiva - o banho e demais usos parecem impossibilitados pelos mesmos motivos. Finalizando o percurso, a Praça Iaia Garcia (figura 81), com cerca de 2.800m², localizada na Ribeira, de desenho simples, cumpre seu papel de praça de bairro, como símbolo do antigo local de encontro, com um elemento central bem marcado (figura 82).



Figura 81 -Praça Iaia Garcia. Fonte: Fonte: Google Maps, 2016.

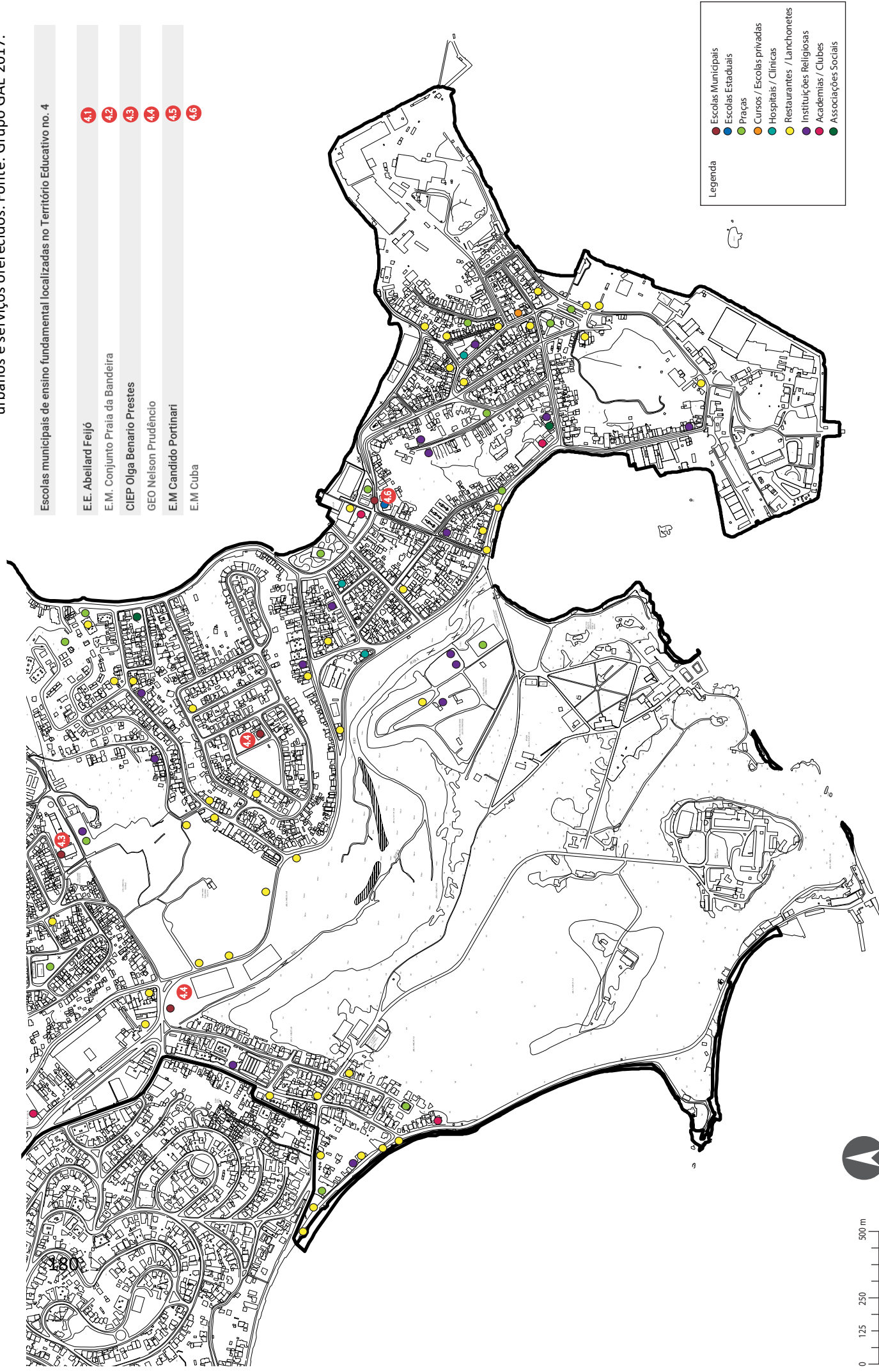


Figura 82 -Praça Iaia Garcia. Fonte: SBARRA, 2016.

MAPA - TERRITÓRIO EDUCATIVO 4.1

mapeamento de equipamento urbano e serviços oferecidos

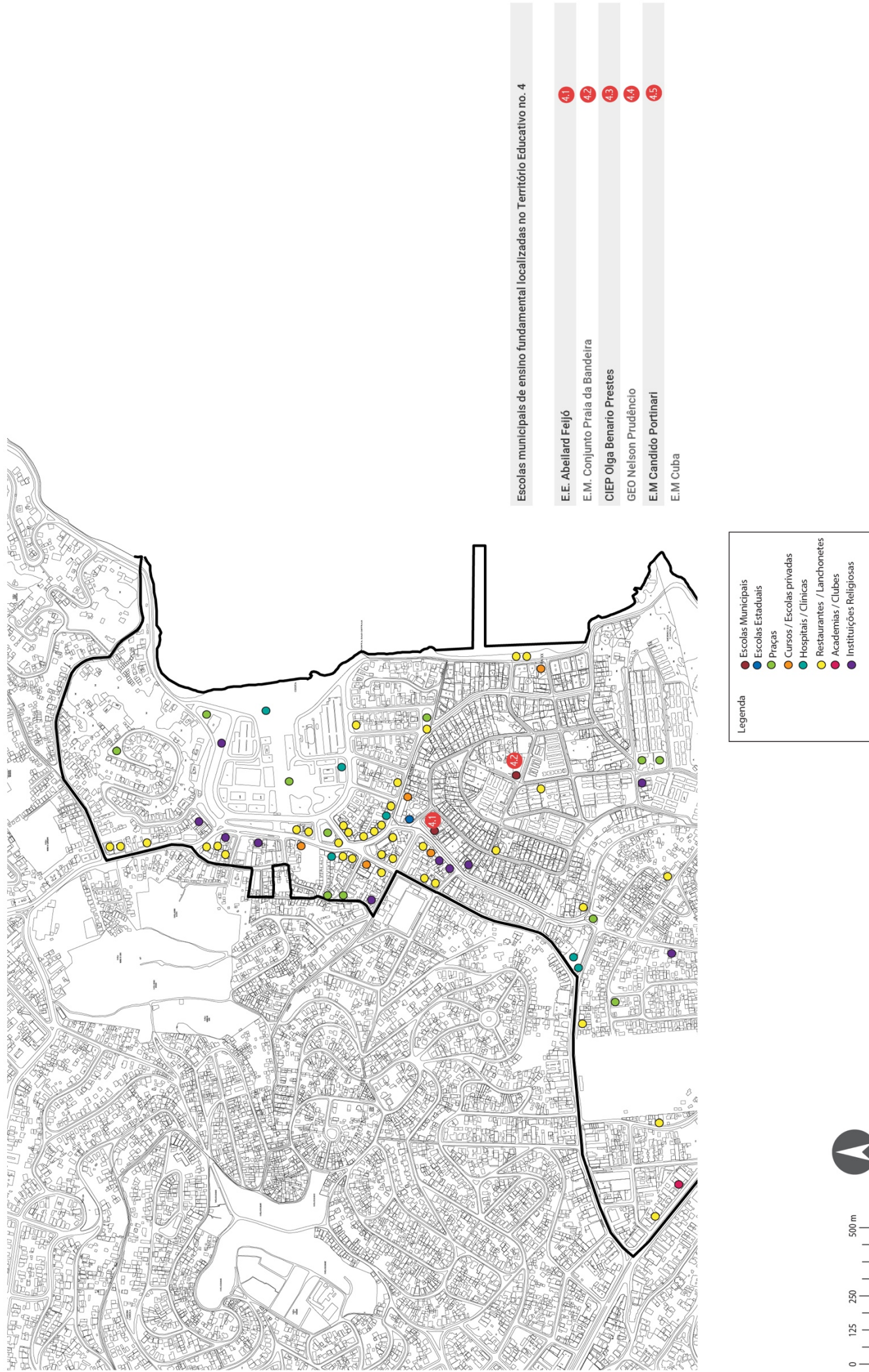
Figura 83. Mapa Território Educativo 4.1, mapeamento de equipamentos urbanos e serviços oferecidos. Fonte: Grupo GAE 2017.



MAPA - TERRITÓRIO EDUCATIVO 4.2

mapeamento de equipamento urbanos e serviços oferecidos

Figura 84. Mapa Território Educativo 4.2, mapeamento de equipamentos urbanos e serviços oferecidos. Fonte: Grupo GAE 2017.



Como mostrado nas figuras 83, 84 e na tabela 6, os serviços mais oferecidos atualmente são restaurantes/lanchonetes (45) seguido por instituições religiosas (26) e praças públicas (25).

O número de escolas municipais no TA4 é de 8 unidades escolares, espalhadas em 4 dos 6 bairros contemplados nesse território, apenas Cocotá e Ribeira não oferecem nenhuma unidade escolar pública. Situação que causa estranheza ao analisar os dados do censo de 2010, no qual, Cocotá apresenta uma população infantil de 4.675 de crianças representando um 13% da população total desse bairro. Na Ribeira, a população infantil alcança 540 crianças, porém acaba representando a mesma percentagem com relação a população total do lugar.

O número de praças, praias e aterros disponíveis no TE4 para desfrute da população mostra-se abundante quantitativamente (25) (figura 85) , já em termos da relação espaço edificado/espaço livre, estudos prévios⁴⁷ revelam que o tecido urbano não consolidado é consideravelmente menor ao tecido urbano consolidado, constatando que há restritas áreas passíveis de expansão, com exceção das áreas de espaços livres de uso especial que se destacam pela possibilidade de alteração legislativa e consequente mudança da dinâmica ocupacional na região (BAHIANA, COSTA, TANGARI, 2016).

Equipamento urbano e serviços oferecidos no território	
Escolas municipais	6
Praças/ espaço livre	25
Cursos/Escolas privadas	6
Hospitais/clínicas	9
Restaurantes/ lanchonetes	45
Academias/Clubes	5
Instituições religiosas	26
Associações sociais	2

Tabela 6. Equipamento urbano e serviços oferecidos no Território Educativo 3. Fonte: Grupo GAE, 2017.

⁴⁷ *Análise do tecido urbano na área de planejamento (AP3) na cidade do Rio de Janeiro/RJ* apresentado por BAHIANA, Julia R.; COSTA, Nathália R. B.; TANGARI, Vera R.

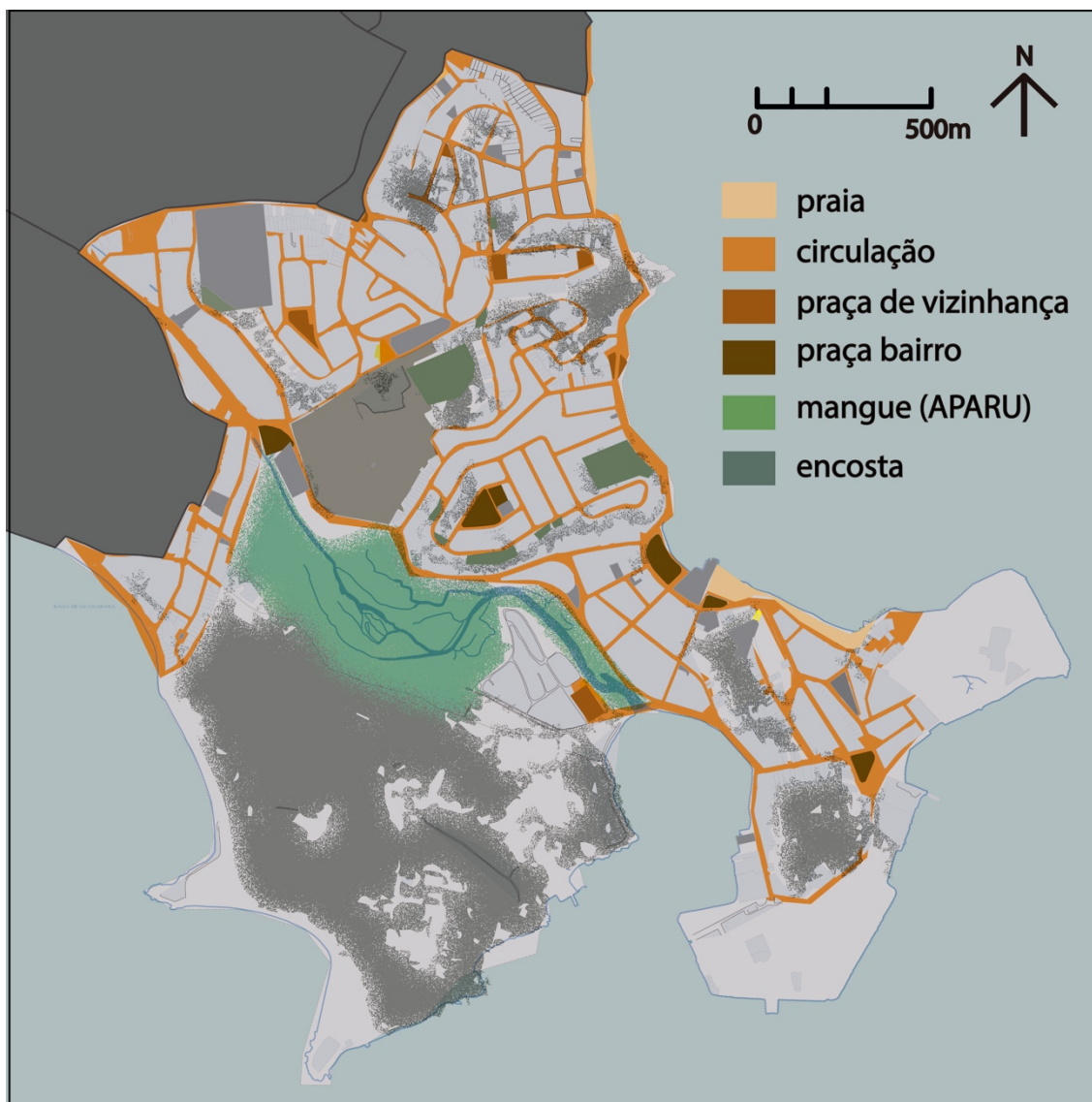


Figura 85. Mapeamento dos espaços públicos livres. Fonte: FERNANDEZ, 2016.

A partir dos resultados da análise colaborativa entre as duas pesquisas de mestrado, os dados obtidos mostram uma série de problemáticas referentes aos atributos considerados importantes na plena utilização dos espaços livres públicos pelas crianças: acesso, abertura e diversidade.

- a. Dificuldade de acesso, principalmente para o público infantil, aos pontos de interesse do Território Educativo impossibilitando a materialização do conceito.

Com relação a acessibilidade se categorizou os fluxos de automóveis numa escala de bairro dado a configuração dos padrões de ocupação e o suporte físico da paisagem, limitado pela Baía de Guanabara e Rio Jequia. Tal escala de bairro propicia uma relação mais amigável com respeito a proporção da escala humana, contemplada por comércios de pequeno porte e quiosques em diversos pontos ao longo do percurso configurando-se como um espaço convidativo para que as pessoas tenham a possibilidade de apropriar-se dele.

Por outro lado, sendo a Ponte Rio-Galeão a única conexão viária entre a ilha e o continente, favorece a constante demanda de transporte automotivo individual a qual parece não ser absorvida pela infraestrutura viária dos bairros. Como consequência observa-se uma grande quantidade de carros utilizando as calçadas como estacionamento para evitar a obstrução do fluxo veicular. De tal forma, o espaço destinado ao pedestre vê-se reduzido limitando sua passagem e mantendo um status preferencial ao automóvel o que incrementa a sensação de insegurança nas crianças que circulam pelas ruas. Além de ser obstaculizadas pelos carros, as calçadas apresentam obstruções físicas constantes, como árvores e postes, dificultando o andar autônomo da criança.

b. Sistema homogêneo estandardizado e fragmentado.

Com relação a diversidade e a abertura, a área apresenta uma variedade de aspectos físicos da paisagens -morros, área de proteção ambiental, rio, baixada, praia e espaços livres públicos- que oferecem diversas possibilidades de relações a estabelecer-se com a comunidade e com a natureza do lugar, fortalecendo o desenvolvimento infantil e a atividade do brincar. Esta diversidade configura uma possibilidade de abertura desta rede à apropriações variadas.

Apesar deste contexto favorável, os espaços projetados para as crianças não aproveitam este potencial, eles são estandardizados com pequenas variações de disposição com a implantação dos mesmos equipamentos em todas as praças, desta forma, os desafios que estes espaços propiciam às crianças são muito limitados e dificultam a sua contextualização.

- c. Segregação das atividades dentro da praça seja por gênero e faixa etária (criança, jovem, adulto, idoso).

Além da fragmentação apresentada entre as diversas partes que compõem o sistema de espaços livres, o estudo revelou uma segregação das atividades dentro das próprias praças públicas. Se constatando que uma divisão imposta através dos equipamentos e sua localização no espaço que fomenta a separação segundo o gênero e a faixa etária dos frequentadores. Distanciando-se da qualidade integradora que o espaço livre pode promover, resultando em praças nas quais potencializam-se as territorialidades (das crianças, dos jovens, dos adultos, dos idosos) e atenuam-se os laços intergeracional de coletividade.

Concluindo, o TA4 ajuda a compreender o sistema de espaços livres como elemento fundamental dentro do Território Educativo que mostra uma complexidade e diversidade de funções que pode valer-se do potencial paisagístico e cultural do contexto no qual se insere para contribuir no desenvolvimento da criança.

Levantamento de escolas (fichas)

Através do registro em fichas, previamente descritas, se realizou o levantamento das unidades escolares dentro do TE4, em total há 4 escolas municipais de Ensino Fundamental, 1 Centro Integrado de Educação Pública (C.I.E.P), 1 Ginásio Experimental Olímpico (GEO). A seguir apresentam-se as fichas preenchidas.

Escolas municipais de ensino fundamental localizadas no Território Educativo no. 4	
E.E. Abeilard Feijó	4.1
E.M. Conjunto Praia da Bandeira	4.2
CIEP Olga Benário Prestes	4.3
GEO Nelson Prudêncio	4.4
E.M Candido Portinari	4.5
E.M Cuba	4.6

Tabela 7. Escolas municipais de ensino fundamental localizadas no Território Educativo no.3. Fonte: elaboração própria, 2017.

Território educativo

mapeamento de escolas municipais e praças na Ilha do Governador

Território 4: Área com os bairros de Cocotá, Praia da Bandeira, Pitangueiras, Zumbi, Ribeira, Cacua

186

Implantação

Escola municipal e praça(s) próxima(s)

Brinquedos na praça

Bairro

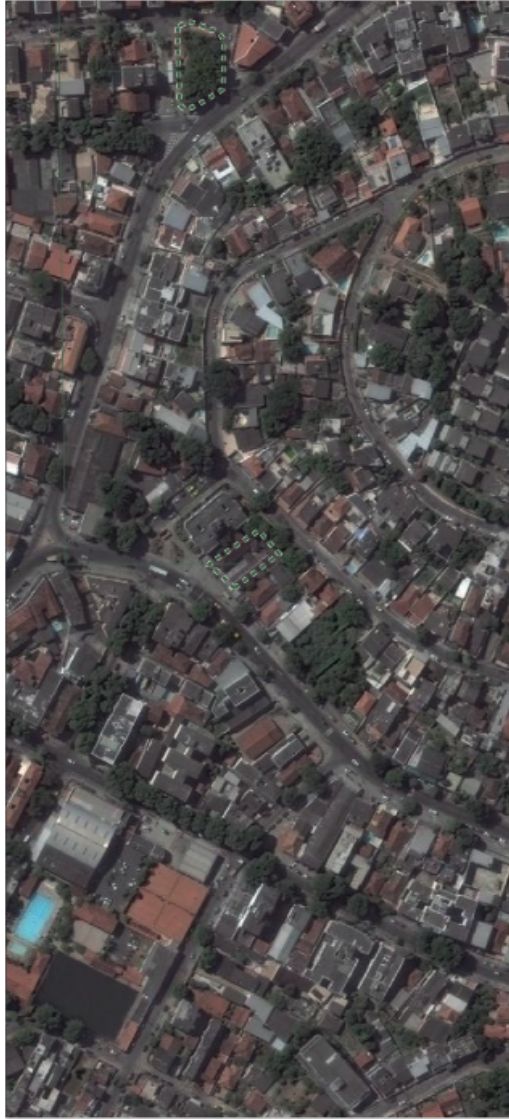
E.E. Abelard Feijó+ Praça

Praia da Bandeira

Educação infantil
Ensino fundamental



4.1



E.M. Abelard Feijó

Praça Comandante Nelson Mege

foto: frente da escola



Infraestrutura

Água filtrada
Água da rede pública
Energia da rede pública
Esgoto da rede pública
Lixo destinado à coleta periódica
Acesso à Internet
Banda larga



Território

Ver figura 79



Dependências

6 salas de aulas
30 funcionários
Sala de diretoria
Sala de professores
Laboratório de informática
Alimentação escolar para os alunos
Cozinha
Biblioteca
Sala de leitura
Banheiro dentro do prédio
Banheiro adequado à educação infantil
Refeitório
Despensa
Almoxarifado
Pátio descoberto



foto: Praça Comandante Nelson Mege

Fonte: dados do Censo/2015

fotos Google Maps/2016

Território educativo

mapeamento de escolas municipais e praças na Ilha do Governador

Território 4: Área com os bairros de Cocotá, Praia da Bandeira, Pitangueiras, Zumbi, Ribeira, Cacuaia

Implantação

Escola municipal e praça(s) próxima(s)

E.M. Conjunto Praia da Bandeira

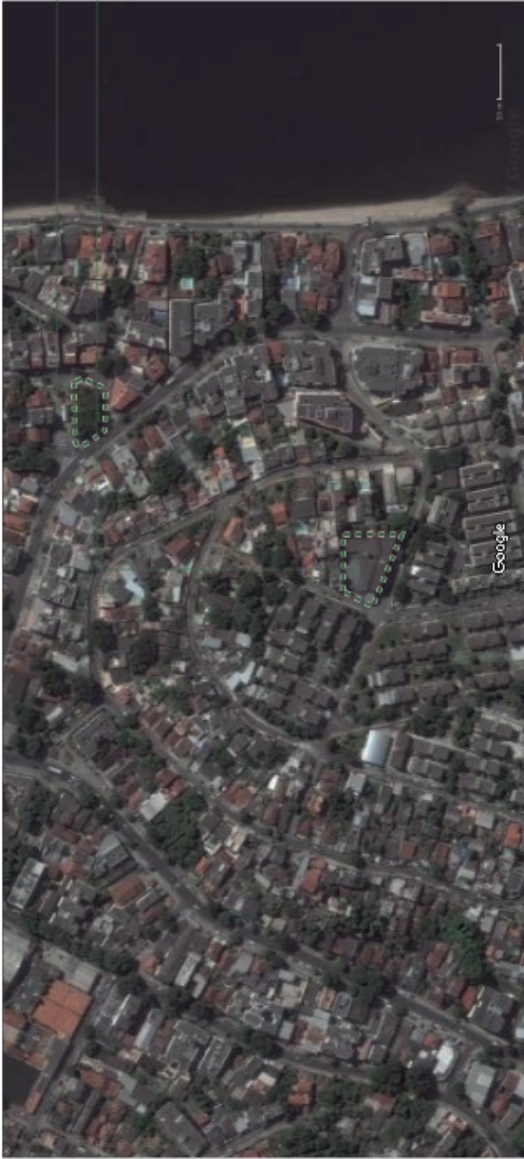
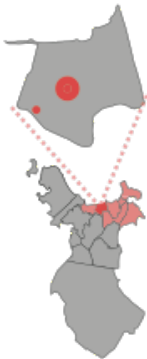
Tipo de ensino

Ensino fundamental

Bairro

Praia da Bandeira

42



Praca Comandante Nelson Mege

E.M. Conjunto Praia da Bandeira

foto: frente da escola



Infraestrutura
Água filtrada
Água da rede pública
Energia da rede pública
Esgoto da rede pública
Lixo destinado à coleta periódica
Acesso à Internet
Banda larga



Dependências
10 salas de aulas
42 funcionários
Sala de diretoria
Sala de professores
Laboratório de informática
Laboratório de ciências
Quadra de esportes descoberta
Alimentação escolar para os alunos
Cozinha
Biblioteca
Sala de leitura
Parque infantil
Banheiro dentro do prédio
Banheiro adequado à educação infantil
Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
Sala de secretaria
Banheiro com chuveiro
Refeitório
Dispensa
Almoxarifado
Pátio descoberto



Território 487

Ver figura 79

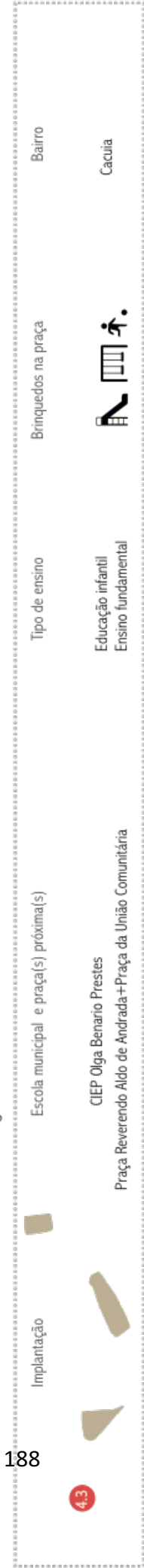


foto: Praça Comandante Nelson Mege

Território educativo

mapeamento de escolas municipais e praças na Ilha do Governador

Território 4: Área com os bairros de Cocotá, Praia da Bandeira, Pitangueiras, Zumbi, Ribeira, Cacua



- Praça União Comunitária
- Praça Reverendo Aldo de Andrada
- CIEP Olga Benário Prestes

foto: frente da escola



Infraestrutura

- Água filtrada
- Água da rede pública
- Energia da rede pública
- Esgoto da rede pública
- Lixo destinado à coleta periódica
- Acesso à Internet
- Banda larga

Território

Ver figura 78

Dependências

- 11 de 18 salas de aulas utilizadas
- 38 funcionários
- Sala de diretoria
- Sala de professores
- Sala de secretaria
- Laboratório de informática
- Quadra de esportes coberta
- Alimentação escolar para os alunos
- Cozinha
- Biblioteca
- Sala de leitura
- Parque infantil
- Banheiro dentro do prédio
- Banheiro adequado à educação infantil
- Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
- Refeitório
- Despensa
- Almoxarifado
- Audatório
- Pátio coberto
- Área verde



foto: União Comunitária

Território educativo

mapeamento de escolas municipais e praças na Ilha do Governador

Território 4: Área com os bairros de Cocotá, Praia da Bandeira, Pitangueiras, Zumbi, Ribeira, Cacua

4.4



Implantação

Escola municipal e praça(s) próxima(s)

GEO Nelson Prudêncio
+ Vila Olímpica

Tipo de ensino

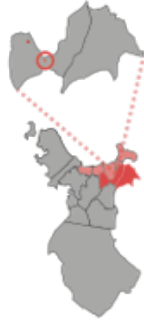
Ensino fundamental

Brinquedos na praça



Bairro

Cacua



GEO Nelson Prudêncio

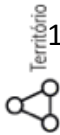
Vila Olímpica

foto: frente da escola



Infraestrutura

- Água filtrada
- Água da rede pública
- Energia da rede pública
- Esgoto da rede pública
- Lixo destinado à coleta periódica
- Acesso à Internet
- Banda larga



Território

189

Ver figura 79



Dependências

- 11 de 18 salas de aulas utilizadas
- 38 funcionários
- Sala de diretoria
- Sala de professores
- Sala de secretaria
- Laboratório de informática
- Quadra de esportes coberta
- Alimentação escolar para os alunos
- Cozinha
- Biblioteca
- Sala de leitura
- Parque infantil
- Banheiro dentro do prédio
- Banheiro adequado à educação infantil

- Dependências e tias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
- Refeitório
- Despensa Almoçoarizado
- Audatório
- Pátio coberto
- Área verde

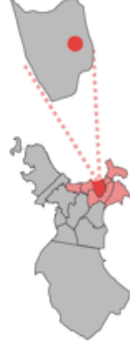


foto: Vila Olímpica

Território Educativo

mapeamento de escolas municipais e praças na Ilha do Governador

Território 4: Área com os bairros de Cocotá, Praia da Bandeira, Pitangueiras, Zumbi, Ribeira, Cacuaia



Implantação

4,5

Escola municipal e praça(s) próxima(s)

Tipo de ensino

Bairro

E.M Candido Portinari + Praça Patrocina Periera de Carva

Educação infantil
Ensino fundamental



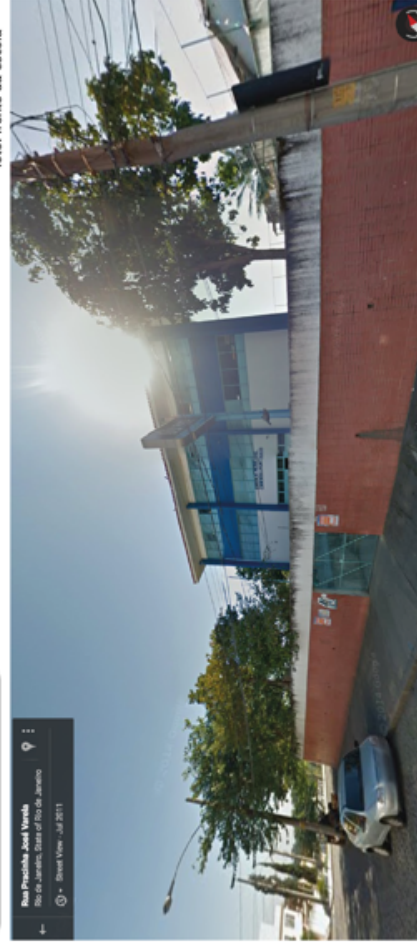
Pitangueiras



E.M Candido Portinari

Praça Patrocina Periera de Carva

foto: frente da escola



Infraestrutura

Água filtrada
Água da rede pública
Energia da rede pública
Esgoto da rede pública
Lixo destinado à coleta periódica
Acesso à Internet
Banda larga



Território

Ver figura 79



Dependências

8 salas de aulas
Sala de diretoria
Sala de professores
Laboratório de informática
Cozinha
Biblioteca
Parque infantil
Banheiro dentro do prédio
Banheiro adequado à educação infantil
Despensa
Almoxarifado
Pátio coberto
Pátio descoberto



foto: Praça Patrocina Periera de Carva

Território educativo

mapeamento de escolas municipais e praças na Ilha do Governador

Território 4: Área com os bairros de Cocotá, Praia da Bandeira, Pitangueiras, Zumbi, Ribeira, Cacua

4.6

Implantação

Escola municipal e praça(s) próxima(s)

E.M Cuba +EE Cuba+ Praça do Zumbi

Tipo de ensino

Educação infantil
Ensino fundamental
Ensino Médio

Brinquedos na praça

Bairro

Praia do Zumbi



E.M + E.E Cuba

Praça do Zumbi

foto: frente da escola



Infraestrutura
Água filtrada
Água da rede pública
Energia da rede pública
Esgoto da rede pública
Lixo destinado à coleta periódica
Acesso à Internet
Banda larga

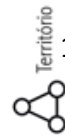


Dependências

E.M. Cuba
13 salas de aulas
55 funcionários
Sala de diretoria
Sala de professores
Laboratório de informática
Laboratório de ciências
Alimentação escolar para os alunos
Biblioteca
Parque infantil
Banheiro dentro do prédio
Banheiro adequado à educação infantil
Sala de secretaria
Banheiro com chuveiro
Refeitório
Despensa
Almoxarifado
Auditório
Pátio descoberto
Área verde

E.E. Cuba

10 salas de aulas
28 funcionários
Sala de professores
Quadra de esportes coberta
Quadra de esportes descoberta
Alimentação escolar para os alunos
Cozinha
Biblioteca
Banheiro dentro do prédio
Sala de secretaria
Refeitório
Despensa
Almoxarifado
Auditório
Pátio descoberto
Área verde



Território

191

Ver figura 79



foto: Praça do Zumbi

A informação coletada através deste instrumento permite observar e analisar em uma escala menor a relação existente entre as unidades escolares e o contexto urbano. Como sintetizado na figura 86, no caso do TE4, se aprecia uma diversidade maior nas implantações arquitetônicas das edificações. À diferença do TE3, neste território cada bairro se desenvolve sobre uma topografia distinta.

No bairro da Praia da Bandeira, caracterizado por ser um grande quarteirão na área central da enseada leste da ilha, identifica-se uma relação menos próxima das escolas com a praça de vizinhança, uma localiza-se distante da outra, porém, há uma proximidade com o Aterro de Cocotá, um dos marcos urbanos da ilha. No caso do Cacuia, encontra-se uma peculiaridade interessante para ser analisado, dentro desses bairros se tem o CIEP Olga Benário Prestes (construído há duas décadas atrás) e o Ginásio Olímpico Experimental (GEO) Néelson Prudêncio (inaugurado em 2016). Esses dois exemplos mantem uma proposta pedagógica, diferente do resto, que acompanhou sua conceituação projetual, porém a relação que evidencia com a cidade continua de uma maneira limitada e questionável. No primeiro, como visto no capítulo 3 da dissertação, o objetivo era dotar a edificação de serviços e infraestrutura faltantes no bairro que iria recebe-la, vinte anos se passaram e a configuração da região sofreu modificações dotando-a de novos equipamentos e serviços, sem embargo e de forma similar, o GEO traz um equipamento esportivo benéfico para a comunidade mas omite as possibilidades urbanas e da paisagem nas proximidades (como o caso da ACM, a área de preservação do rio Jequiá, as inúmeras praias e quadras de futebol, entre outros) que poderiam fortalecer o projeto pedagógico proposto, que visa ser um ensino voltado a vocação esportiva. Por último, nos bairros de Pitangueiras e Praia do Zumbi, se distingue uma implantação, previamente identificada no TA3, de localizar a unidade escolar adjacente a uma praça pública dotada de brinquedos e quadra esportiva.

Das seis unidades estudadas, apenas duas através de gradil, tratam de uma maneira menos agressiva sua relação com a rua ou praça, as restantes utilizam o muro alto como elemento de fechamento. Apenas uma escola apresenta travessias de pedestre sinalizadas.

Sobre apropriação da população infantil, apreciou-se, no caso da escola Candido Portinari (figura 86) um uso do espaço público relacionado com a espontaneidade característica das crianças, os grupos de crianças ao sair da escola desfrutam de seu caminho de volta para casa de maneira divertida, usando o equipamento urbano como material para sua imaginação. As escadas da praça em desnível servem como papel em branco para a brincadeira do momento; o banquinho como um armário provisório de mochilas enquanto elas descarregam a energia contida na escola; descendo pelas ruas características do bairro de Pitangueiras, lhes permite conversar, rir, fofocar, beijar sem ter a mirada, as vezes assustadora e controladora, da escola.

Território Educativo no.4

matriz de descobertas da relação escola



4.1		Escola municipal e praça(s) próxima(s)	Tipo de ensino	Brinquedos na praça		Bairro
		E.E. Abeillard Feijó+ Praça	Educação infantil Ensino fundamental		Praia da Bandeira	
4.2		Escola municipal e praça(s) próxima(s)	Tipo de ensino	Brinquedos na praça		Bairro
		E.M. Conjunto Praia da Bandeira	Ensino fundamental		Praia da Bandeira	
4.3		Escola municipal e praça(s) próxima(s)	Tipo de ensino	Brinquedos na praça		Bairro
		CIEP Olga Benário Prestes Praça Reverendo Aldo de Andrada+Praça da União Comunitária	Educação infantil Ensino fundamental		Cacua	
4.4		Escola municipal e praça(s) próxima(s)	Tipo de ensino	Brinquedos na praça		Bairro
		GEO Nelson Prudêncio +Vila Olímpica	Ensino fundamental		Cacua	
4.5		Escola municipal e praça(s) próxima(s)	Tipo de ensino	Brinquedos na praça		Bairro
		E.M Candido Portinari + Praça Patrocina Periera de Carva	Educação infantil Ensino fundamental		Pitangueiras	
4.6		Escola municipal e praça(s) próxima(s)	Tipo de ensino	Brinquedos na praça		Bairro
		E.M Cuba +EE Cuba+ Praça do Zumbi	Educação infantil Ensino fundamental Ensino Médio		Praia do Zumbi	

Figura 86: matriz de descoberta, relação escola e território. Fonte: elaboração própria. 2017.

Oficina do brincar

As Oficinas do Brincar realizadas durante a segunda metade do ano 2016, tiveram dois momentos e lugares de aplicação diferente. A primeira oficina ocorreu na praça Iaiá Garcia no bairro da Ribeira, a segunda, aconteceu dentro do Ginásio Olímpico Experimental Néelson Prudêncio no bairro de Cacuia. A seguir os dados levantados.

Oficina do Brincar no.1: Experiência no espaço livre público

A oficina foi realizada dia 16 de outubro de 2016, em um domingo, na Praça Iaiá Garcia no bairro da Ribeira, Ilha do Governador, Rio de Janeiro, RJ. A praça foi escolhida por ser um espaço sugerido pelo coordenador do movimento Bahia Viva Sergio Ricardo Verde, como bastante frequentado no fim de semana. Nela há vegetação de pequeno e grande porte, possui mobiliário urbano que possibilita um maior conforto e atração por parte dos habitantes, não possui pistas de alta velocidade em seu perímetro e contem outras atividades simultâneas à aplicação da oficina como feiras de trocas e aulas de *yoga*, dando ao espaço maior visibilidade. A divulgação do evento aconteceu a partir de redes sociais que atingiram possíveis moradores de dentro e fora do bairro da Ribeira, Ilha do Governador. Das quatro etapas propostas para a oficina: “Brincar junto”, “Painel dos Desejos”, “Maquete Afetiva” e “Maquete Baguncidade”, apenas as três primeiras foram realizadas.

Atividade: Brincar junto

Numa sequência de jogo de mímica, cada criança se apresentou, falando seu nome, onde morava e fazendo a mímica da brincadeira escolhida por ela mesma. Foram citadas o futebol, pique-alto, estilingue, pique-esconde, mímica, bambolê, entre outras brincadeiras (figuras 87 e 88).

Após todos se apresentarem, duas brincadeiras foram escolhidas pelo consenso do grupo para todos brincarem: pique-pegas e queimado. Elas não foram representadas na mímica, mas mesmo assim foi percebido o anseio de todos para realiza-las. Uma situação singular foi observar como as crianças compreendem os

limites de ação no espaço público, dado que elas não se aventuraram a correr além dos limites impostos pela rua. Momento exemplificado quando a bola saiu dos limites da praça indo em direção à rua e uma das crianças foi atrás dela, mas ao perceber que ela tinha ido para a frente dos automóveis, parou instintivamente, obedecendo ao limite imposto pela via de circulação e pelos veículos em movimento.



Figura 87. Primeira atividade da oficina que consistia na mímica. Fonte: GAE/SEL, 2016.

Figura 88. Crianças jogando queimado na Praça Iaiá Garcia. Fonte: GAE/SEL, 2016.



Atividade: Painel dos desejos

Como uma introdução à atividade, foi feita uma roda onde foram conversados de maneira informal assuntos que abordavam a satisfação da criança com os equipamentos urbanos de seu bairro; o que ela gostaria que tivesse ou não; se elas costumavam brincar na rua e, caso positivo, em qual horário; se elas moram perto da escola, se o seu bairro é muito movimentado por carros e pedestres, etc. (figuras 89). Com a ajuda dos pesquisadores, as crianças formaram pequenos grupos, acompanhados por um integrante adulto, que buscava a compreensão dos desenhos e grafias.



Figura 89 – Roda de conversa introdutória à segunda atividade. Fonte: GAE/SEL 2016.

Na conversa, as crianças que moravam fora da Ilha do Governador falaram a respeito de pontos negativos em maior medida do que positivos sobre seu bairro, sendo relevante o fato que a maioria delas não brinca na rua. A presença forte de veículos, falta de policiamento, proximidade à comunidade, poluição, falta de vegetação e de áreas de lazer ao ar livre foram pontos negativos. Isso já demonstra a baixa qualidade do lugar tendo em vista o lazer e a segurança dos moradores nos espaços livres públicos.

No mural, aproveitando a espontaneidade do instrumento, foram observadas expressões como “Eu gostaria que o meu bairro fosse mais calmo”, “...tivesse meus amigos da escola”, “...tivesse uma praia”, “...tivesse um arraiá”, “fosse plano para eu brincar”, “...fosse meu”, além de outros desenhos. (Figuras 90 e 91). Alguns tiveram mais dificuldade de se expressar, e fizeram desenhos bastante abstratos, tornando necessária a ajuda dos pesquisadores para a uma leitura mais clara, como no caso de uma criança de 7 anos que desenhou uma menina passeando com seu cachorro.



Figura 90 – Crianças se expressando no Painel dos Desejos. Fonte: GAE/SEL, 2016.



Figura 91 – Painel já finalizado mostrando os diferentes anseios de cada criança. Fonte: GAE/SEL, 2016.

Atividade: Maquete afetiva

A maquete física do Território Educativo no.4 contendo a topografia e a marcação dos lotes foi produzida anteriormente à oficina. Ela foi executada em peças que formam um quebra-cabeça e cada uma representa basicamente um bairro (Ribeira, Zumbi, Cocotá, Pitangueiras, Praia da Bandeira e Cacuia). Em um primeiro instante, a atividade consistiu em montar estas peças com as crianças, identificando os bairros que eram vizinhos (figura 92) e aspectos naturais como a praia, mangue, montanhas, áreas planas, áreas verdes, etc., colocando papel crepom azul onde têm água, verde onde têm vegetação e marrom onde têm mangue (figura 93).



Figura 92 – Crianças montando as peças da maquete, dando início à terceira atividade. Fonte: GAE/SEL, 2016.

A maquete, como elemento interativo, chamou muito a atenção devido a sua materialidade mostrando a topografia característica da ilha e seu formato de quebra-cabeça. Em um primeiro instante as crianças tiveram bastante dificuldade em identificar os bairros e a posição de cada peça, mas aos poucos com a ajuda dos pesquisadores e a partir de alguns questionamentos, o “quebra-cabeça” foi sendo montado. Para ajudar, fizeram-se perguntas de estímulo, tais como “*quais bairros são ligados*”, “*como era o bairro onde nós estávamos*”, “*esse era mais plano ou mais inclinado*”, entre outras. Aqui evidenciou-se que mesmo não tendo conhecimento sobre aquele território, os participantes que moravam em Vigário Geral ficaram até o fim da montagem da maquete interessados em montar aquele quebra-cabeça. Após a finalização da montagem, eles rapidamente se dispersaram para os equipamentos de atividades para idosos e o parquinho próximos ao local.

Com ajuda de *post-its*, cada uma das crianças desenharem ou escreverem os lugares que frequentam e que apresentam uma importância simbólica para elas. Em seguida, elas foram convidadas a localizar esses e outros lugares na maquete, assim

como os lugares onde moravam, brincavam, lugares que conheciam, que não conheciam, que não se sentiam bem, entre outros aspectos. Finalizou-se perguntando se as crianças gostariam de contar alguma história sobre esses lugares, e depois, sobre os lugares que elas não podem e não gostam de ir.

As crianças foram aos poucos identificando esses lugares mais pessoais e relativos, marcando-os na maquete com a ajuda de marcadores coloridos, figurinhas e *post-its* (figura 93).

Os locais com maior número de marcadores denotando a positividade do lugar foram a própria praça da Ribeira, o terminal de Barcas e o Aterro de Cocotá, local onde são instalados brinquedos infláveis e pula-pula nos dias de feira. Os lugares com uma avaliação negativa foram o mangue, caracterizado como fedido, e a baía de Guanabara, ressaltando sua problemática ambiental.

Esta atividade foi significativa na identificação dos locais citados acima, mas não foi considerada plenamente desenvolvida. A interrupção da oficina nesta atividade ocorreu por conta do pequeno número de crianças participantes que moravam na Ilha de Governador, dificultando o desenvolvimento dos temas previstos de maneira profunda e eficiente.



Figura 93. A praça da Ribeira sendo apontada na maquete como um dos lugares preferidos de uma das participantes (9 anos). Fonte: GAE/SEL, 2017.

Oficina do Brincar no.2: Experiência dentro do ginásio

A segunda oficina realizada no TE4 buscou aperfeiçoar aspectos da oficina anterior que não permitiram obter dados concluintes, como o foi a dispersão das crianças num espaço aberto. A Praça Iaiá é bastante frequentada, possui feira, parquinho e equipamentos de ginástica para idosos que configuram um bom lugar de estar, mas por outro lado distraem muito as crianças que participam da oficina. Outro fato importante foi a participação de poucos moradores do lugar, sendo que de sete crianças presentes no início das atividades, somente duas moravam na Ilha do Governador, dificultando em parte o andamento da oficina.

É assim que esta segunda oficina decidiu-se ser realizada no Ginásio Experimental Olímpico (GEO) Nelson Prudêncio, aplicando os instrumentos em um lugar mais contido e com uma participação maior de crianças. A oficina foi realizada no dia 28 de outubro de 2016, durante o período de manhã, contando com a presença de 3 turmas do 6º ano de ensino fundamental, sendo um total de 60 alunos. Dado o número de pessoas participando, a dinâmica do registro por parte dos pesquisadores consistiu em fornecer duas máquinas fotográficas para as crianças e permitirem serem elas as que iriam decidir o que filmar, o que perguntar e o que fotografar. Obtendo-se questionamentos entre as próprias crianças levantando assuntos novos, os quais de ser registrados por uma pessoa adulta poderiam não mostrar tanta sinceridade nas respostas ou passar despercebidas pelos pesquisadores.

Para a aplicação dos instrumentos no tempo disponível com cada turma (90 minutos) dividiu-se em dois momentos, aplicando no primeiro momento o painel dos desejos e o psicodrama, e no segundo, a maquete afetiva e a baguncidade, sempre visando trabalhar com grupos reduzidos de crianças acompanhando as capacidades e limitantes dos pesquisadores envolvidos.

Atividade: Painel dos desejos

No painel dos desejos aplicado nessa oficina houve uma diversidade maior de respostas enquanto ao tema território e educação, frases como “Melhores hospitais.... Melhores escolas...”, “mais postos de saúde...”, “praias limpas” ou “quero melhores campos de futebol” indicaram de uma forma objetiva o grau de reconhecimento da situação do entorno parte dos jovens. Outras frases mostravam a vontade de querer expressar seu desconforto não apenas com o equipamento urbano inexistente, mas com aspectos sociais que atingem a todas as camadas nessa cidade, como a violência (“Quero que fique sem bandido”, “Terror nenhum mano”), a desigualdade social (“Eu botei menos desigualdade social... Às vezes são questão de cor ou assim estado financeiro”), a necessidade de uma melhor relação entre indivíduos (“Eu quero mais pessoas boas no mundo”, “Mais amor a vida”), uma conscientização sobre o que o país, como lugar no qual se desenvolvem e vão se desenvolver, pode chegar a representar no cenário mundial (“Brasil ser uma potencia mundial”), e sobre a responsabilidade que este tem com eles (“Quero que o brasil incentive ao esporte. Incentive mais o esporte). Ver figuras 94, 95, 96, 97 e 98.

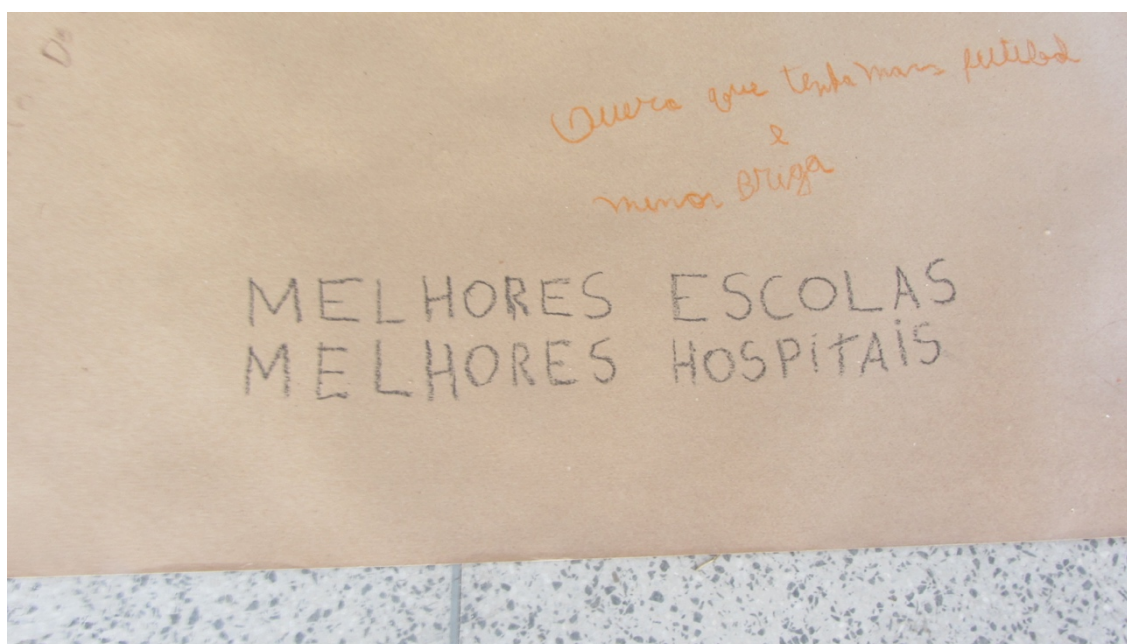


Figura 94. Desejo expressado por aluno do GEO Nelson Prudêncio. Fonte: GAE, 2016.

Sobre a opinião dos jovens da atividade, obteve-se uma resposta bastante positiva com conversas registradas nas filmagens como a seguinte:

A1: O que você está achando sobre esta gincana que a professora está fazendo para a gente?

A5: Acho legal, divertido.

A1: E por que você acha isso legal?

A5: Por estarem incentivando a gente a querer um mundo, um Rio de Janeiro melhor para a gente, porque tem pessoas que reclamam que não dão suas opiniões para nossa cidade, nosso estado, nosso bairro e nós estamos podendo falar o que estamos achando e dar opiniões.



Figura 95. Alunos do GEO Nelson Prudêncio realizando a atividade do painel dos desejos. Fonte: GAE, 2016.

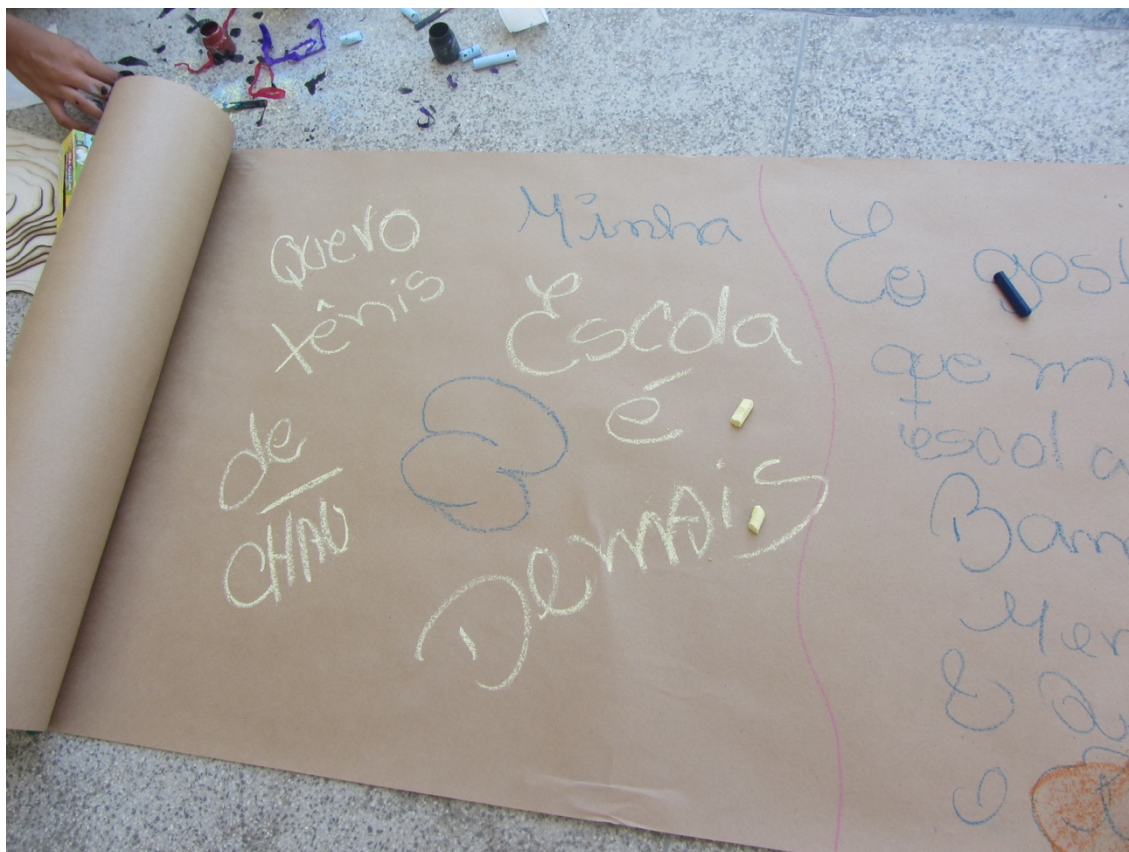


Figura 96. Desejo expressado por aluno do GEO Nelson Prudêncio. Fonte: GAE, 2016



Figura 97. Desejo expressado por aluno do GEO Nelson Prudêncio. Fonte: GAE, 2016.

Atividade: Psicodrama

Nessa atividade os jovens deviam representar uma cena de 5 minutos sobre momentos situações cotidianas na cidade do Rio de Janeiro, com o intuito de compreender a visão e postura deles diante à dinâmica urbana.

No primeiro grupo, a cena apresentada era um grupo de amigas que matavam aula para ir jogar vôlei na Praia da Bica, dentro da Ilha do Governador. Com o diálogo seguinte:

A2: Bora matar aula

A3: Bora

A4: Onde?

A1: Praia da bica

Resulta interessante observar como o espaço livre é visto como um lugar de espalhamento fora da rigidez que representa a escola, e não como um lugar de possível aprendizado ou extensão da escola. Levando a refletir sobre: para um território educativo criar certo fascínio para as crianças deve haver uma mudança na relação que as crianças e jovens tem com a Escola, procurando modificar seu caráter controlador e constrangedora que ela pode exercer sobre eles. Desta forma, a Praia da Bica não seria um lugar para matar aula, mas sim como um lugar aberto a diversas expressões e apropriações por parte da população infantil.

No segundo grupo, a cena exemplificada trata sobre um grupo de amigos que estão na procura de um lugar para brincar. Nessa odisséia, eles vão mostrando as problemáticas na cidade como falta de ruas asfaltadas e a falta de espaços de lazer (*"Querida um parque só pra gente brincar..."*). Uma vez encontrado o parque para eles brincarem, começa um serie de diálogos nos quais se identifica uma interiorização da hierarquia social e administrativa na tomada de decisões sobre a cidade. Eles na procura de uma melhoria do espaço que recebe as atividades diárias (lazer, educação, descanso, divertimento, etc.) tentam começar um diálogo como as supostas pessoas responsáveis de tais ações (prefeito, diretora, mãe) e, dito por eles mesmos, deparam-

se com mais obstáculos do que soluções, o que provoca uma frustração ao não se autoreconhecer como agentes importantes e valiosos neste grande jogo chamado de cidade. A seguir o diálogo:

A3: Precisamos ligar para o prefeito agora, gente!

A4: Tem que falar com alguém que ajude a gente

A5: Corre!

A6: Tanto buraco...

A2: E agora o que a gente faz agora que estamos aqui?

A3: Ele não vai querer ouvir a gente porque é homem

A1: É preconceito

A3: É porque... Todas as crianças têm direito às crianças

A1: Tem direito a um parque... Só pra jogar bola.

A4: Eu conheço uma pessoa

A2: Cadê a bola;

A1: Essa é minha mãe. Me deixa

A3: Ô tia a gente tem que ter um lugar pra gente brincar!

A4: A gente tem que ter um lugar pra gente brincar...

A5: Sem buracos!

A6: A gente tem que falar com alguém pra poder resolver isso aqui.

A2: A diretora!

A3: A gente não pode cara, a gente não pode XXX

A2: Ta bom...

Concluindo com este grupo, eles expressam seu agrado com o GEO, ao ser um lugar que lhes permite se divertir ao mesmo tempo que aprender:

A4: Tem que ter mais parques também.

A2: Mais assim, lugar aberto, que nem nossa escola. Mais lugar pra gente se divertir.

A5: Realmente é uma coisa muito diferente das outras escolas. Aqui é uma das melhores escolas da Ilha do Governador.

A1: Verdade!

A6: Graças a Deus!

Atividade: Maquete afetiva

Através da maquete afetiva, foi proposto elaborar um mapeamento de reconhecimento territorial por parte das crianças (figura 100). Uma das discussões geradas por parte dos pesquisadores sobre esse instrumento, foi a importância de considerar a conversa gerada com os participantes durante a aplicação do instrumento, traz uma série de descobertas que, às vezes, chamam mais a atenção do que as ações realizadas sobre a maquete física. Por isso, nesse item, se mostrará as reflexões geradas a partir de prestar atenção nas “micro falas” das crianças durante o desenvolvimento da atividade.



Figura 98. Alunos do GEO e pesquisadores realizando a atividade Maquete Afetivas. Fonte: GAE, 2016

Durante o mapeamento, as crianças indicaram os lugares que mais frequentavam durante seus horários fora da escola, sendo o Aterro de Cocotá o local de reunião mais comentado e indicado pela grande extensão de área livre, o que permite uma série de atividades ao ar livre (*“Eu jogo bola, solto pipa, faço um monte de coisas”*) bastante agradável para eles. A outra área de lazer frequentada pelos participantes é o Corredor Esportivo localizado no TE3, comprovando desta maneira que a delimitação por bairro dos territórios educativos as vezes não é acompanhada pelas crianças.

Sobre as praias, aparece reiteradamente a falta de cuidado e limpeza delas como fatores que não lhes permite o total desfrute desses espaços, porém, como um deles expressa *“se tivesse limpa (a praia) talvez fosse toda a semana, eu só vou à praia jogar bola, brincar... Só faço isso. Eu não vou tomar banho porque a água é muito suja, eu não consigo entrar”*.

Um outro marco da paisagem que atua como marco de referencia é o mangue que conforma a área de preservação. Ele é considerado como um lugar de grandes achados, dado que, nele habitam toda série de animais que provocam exaltação aos jovens.

Pesquisador: E no Zumbi? E no Mangue? Vocês sabem onde fica o Mangue?

Aluno A: Aqui óh!

Flora: Ah bom!

Aluno A: Aqui já apareceu muita coisa. Já apareceu gambá, cobra, caranguejo. Já apareceu uma cobra aqui, uma aqui e uma lá no campinho, um caranguejo aqui e 3 gambás. Um ali na árvore e dois ali.

Dos equipamentos/serviços mapeados previamente no TE4 que são identificados e frequentados pelas crianças ressaltam a ACM (na Ribeira), o Hospital Municipal Paulino Werneck (no Cacuia), a Unidade de Pronto Atendimento-UPA e a terminal de Barcas, localizados no Aterro de Cocotá. Acompanhando a fala deles: *“Eu gosto de vir aqui porque eu fico vendo um “bocado de gente” entrando na barca e fico me imaginando na barca”*.

Abordando a percepção de segurança na rua, os participantes fazem alusão ao constante sentimento de insegurança de andar sozinho no território, chegando a falar superficialmente, mas não identificar claramente, os lugares que lhes causam tal sensação.

Pesquisador: E vocês vão para a Ribeira, para o Zumbi, ou não?

A2: Eu venho pra cá pra Ribeira.

Pesquisador: E como você faz para ir para a Ribeira?

A2: Meio que eu ando isso aqui tudo, ou eu pego ônibus.

Pesquisador: Mas você costuma andar?

A2: Sim

P: O que você acha desse caminho que você faz?

A2: Cansativo. E legal, às vezes

P: Mas você se sente seguro de andar?

A2: Às vezes sim quando estou passando por um lugar muito que sei que meu pai vai querer ir. Tem lugares que são meio ruim aí eu meio que evito esse lugar

P: Aonde que é ruim passar?

A2: Por alguns lugares onde subida de morro ou onde você vê que tem gente olhando não é muito bom passar

Os pontos de reunião fora da escola se reduzem apenas a própria casa dos participantes e ao Aterro de Cocotá, sendo este último utilizado como plano b no caso de não ter nada para fazer em casa ou quando a Internet falha.

Finalizando, percorrer os diversos caminhos possíveis e permitidos no TE4 são considerados chamativos, porém cansativos e inseguros pelas crianças, resumindo sua percepção com a seguinte frase: *“Aqui na Ilha tem meio que um lema: você anda de noite você é roubado, você anda de dia é feliz. Ta tudo certinho”*.



Figura 99. Alunos do GEO e pesquisadores realizando a atividade Maquete Afetivas. Fonte: GAE, 2016



Figura 100. Alunos do GEO realizando a atividade Maquete Afetivas. Fonte: GAE, 2016

Atividade: Baguncidade

A última atividade realizada nesta oficina foi a Baguncidade. Com ela se propôs realizar com os participantes uma maquete propositiva que contenha os anseios sobre os lugares significativos para elas -onde circulam, estudam, moram, brincam, etc.-.

Como resultado, obteve-se varias maquetes feitas com com material reciclado, abordando temas desde um embelezamento da escola (figura 101), a criação de um estádio de futebol na Ilha com dimensões parecidas ao Maracanã (figura 102), a reforma da orla da praia dotando-a de lixeiras suficientes para a separação do lixo e quiosques (figura 103 e figura 104), melhoria do equipamento urbano como pontos de ônibus com bicicletário (figura 105).

Durante a elaboração da maquete, elaboradas em grupo de 4 pessoas, gerava-se um pequeno espaço de discussão sobre as problemáticas que os participantes afrontavam na cidade e de que forma poderiam ser resolvidas através da proposição de novos elementos ou reforma dos existentes (figura 108 e 109). Enfatizando continuamente a importância do papel participativo das crianças e jovens na elaboração de propostas que atingem o espaço público da cidade.



Figura 101. Aluno elaborando maquete com a proposta de melhorar o pátio interno do GEO. Fonte: GAE, 2016



Figura 102. Maquete realizada pelos alunos do GEO propondo um estádio de futebol para a Ilha do Governador. Fonte: GAE, 2016



Figura 103. Maquete realizada pelos alunos do GEO propondo uma praia mais amigável e acessível para todos. Fonte: GAE, 2016



Figura 104. Maquete realizada pelos alunos do GEO propondo uma praia mais amigável e acessível para todos. Fonte: GAE, 2016

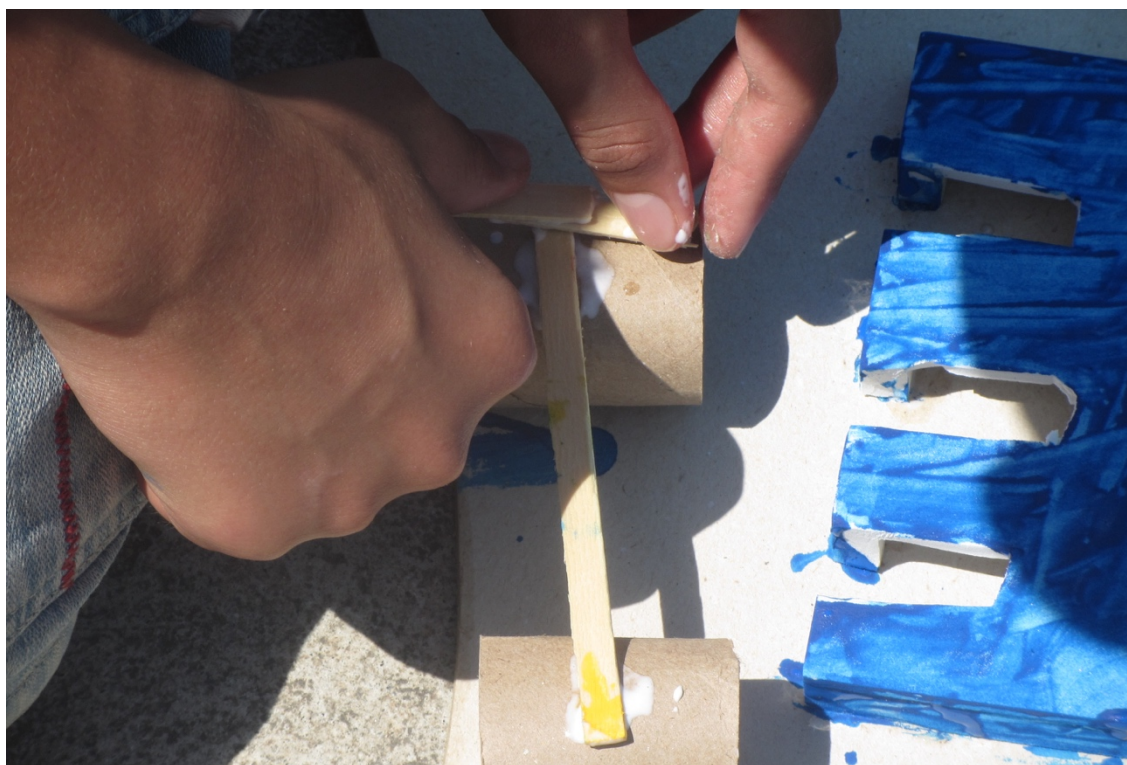


Figura 105. Maquete realizada pelos alunos do GEO propondo um bicicletário para os pontos de ônibus
Fonte: GAE, 2016



Figura 106. Discussão por parte dos alunos do GEO durante a participação na Baguncidade. Fonte: GAE, 2016

Figura 107. Discussão por parte dos alunos do GEO durante a participação na Baguncidade. Fonte: GAE, 2016



Gráfico de radar do Território Educativo no.4

Uma vez mostradas as partes configuradoras da análise morfológica e afetiva do TE4, apresenta-se o gráfico de radar (figura 108) com os tópicos mais sobressalientes e que servirão para uma futura comparativa entre territórios educativos.

Território Educativo no.4

matriz de descobertas da relação escola e seu território

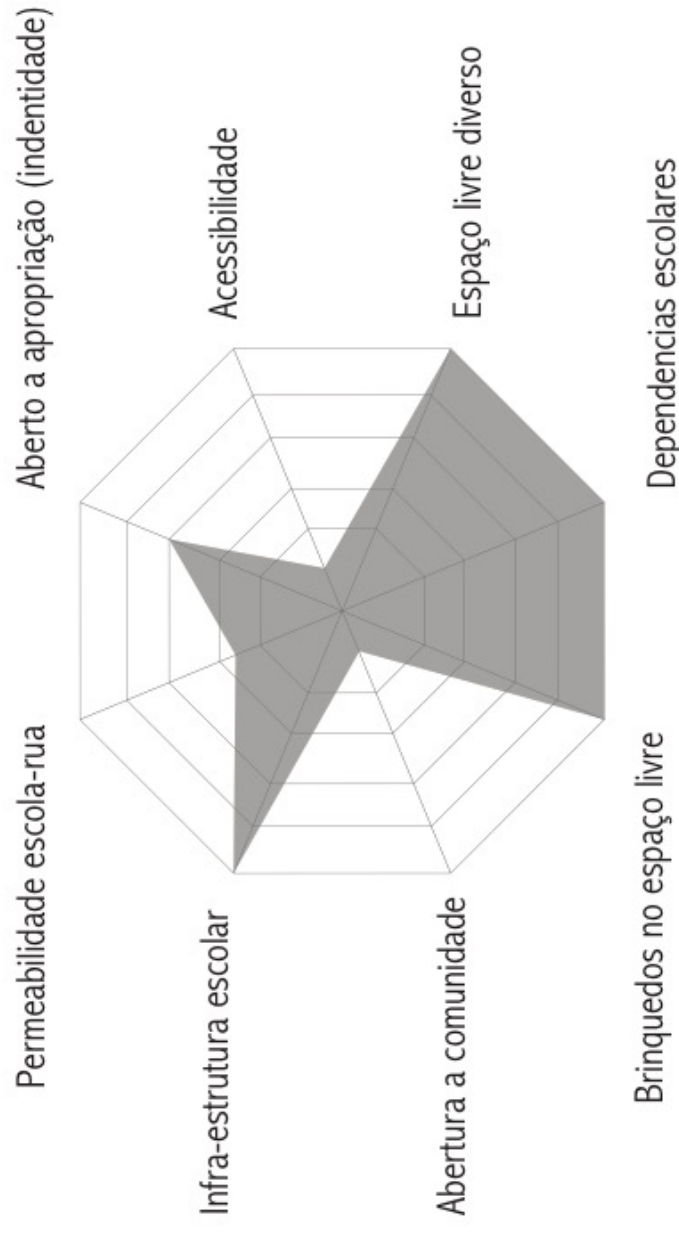


Figura 108. Gráfico de radar mostrando a relação existente entre a escola e seu território. Fonte: elaboração própria, 2017.

5.4 Território Educativo 5 - Tubiacanga



Figura 109. Foto aérea do Território Educativo do bairro de Tubiacanga, Ilha do Governador. Fonte: elaboração própria com imagem Google, 2017.

O último território educativo analisado para fins desta dissertação compreende o bairro não-oficial de Tubiacanga, localizado na cabeceira norte do Aeroporto Internacional do Rio de Janeiro-Galeão.

A história deste bairro se encontra marcada pelas sequelas de remoções efetuadas durante a construção das diversas etapas do aeroporto, vendo sua localização modificada no decorrer do último século. Em paralelo, apresenta pouca articulação com o resto da cidade, dado seu status de bairro-não oficial, privando do acesso a uma série de serviços por parte das diversas instâncias responsáveis. Como consequência, o transporte público é escasso e há falta de equipamento de saúde para atender as necessidades do lugar.

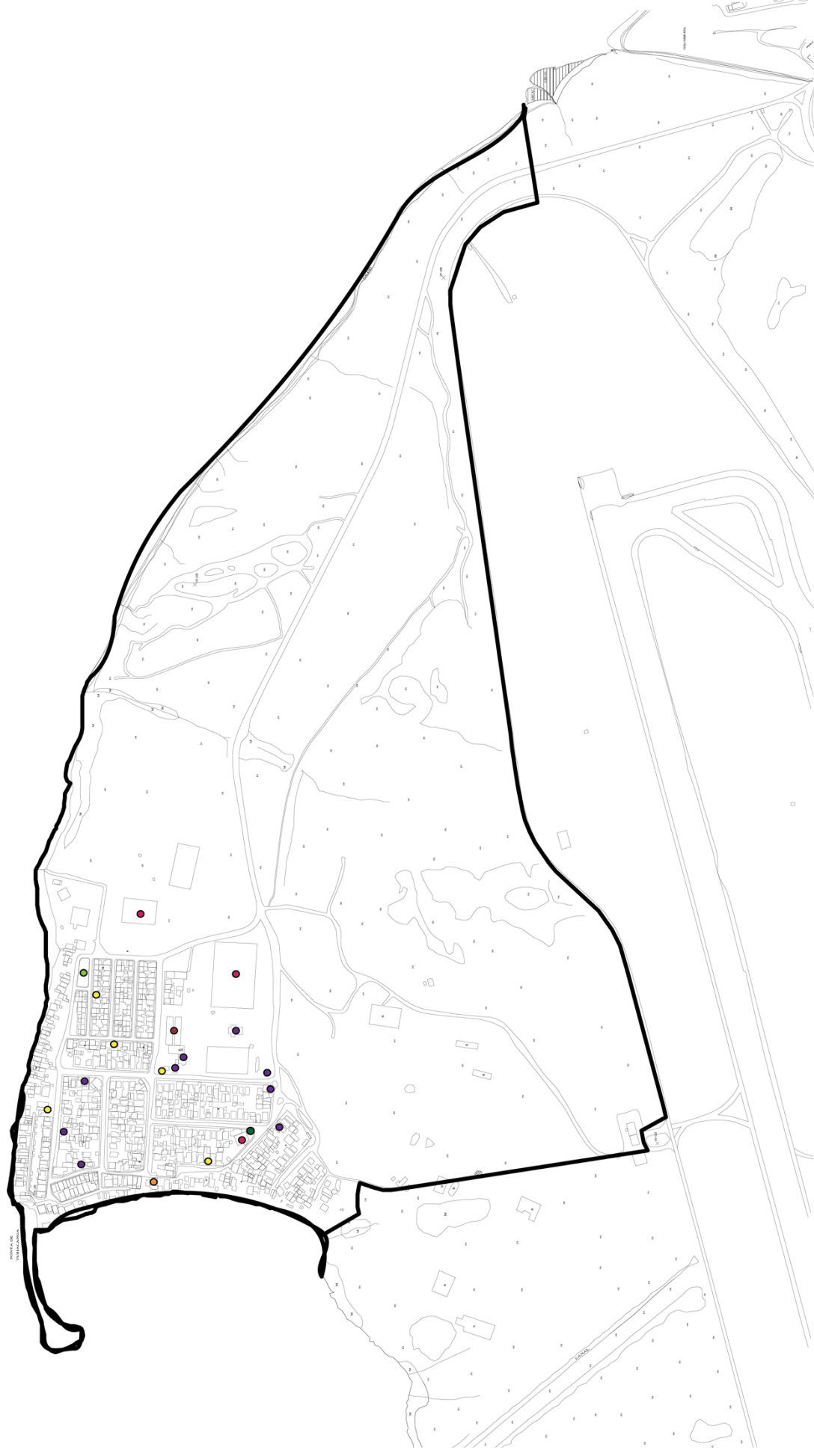
Porém, com a incerteza de vivenciar uma futura remoção ocasionada pela expansão da infraestrutura aérea, provocou a organização política dos moradores como forma de resistência a tal situação. Tubiacanga, com suas características e condicionantes, ilustra a necessidade da aplicação de novos programas que lhe permitam consolidar os potenciais urbanos e de paisagem como parte de um território educativo, permitindo em uníssono, ter acesso a outros serviços e infraestruturas no momento inexistentes.

Dados oficiais populacionais específicos de Tubiacanga, até o fechamento desta dissertação, não foram encontrados. Porém, o bairro faz parte da divisão administrativa do Galeão, no qual, 24.24% da população se encontra em idade escolar. Traduzindo-se em 5.708 crianças das quais 3.013 estão matriculadas em alguma unidade escolar da rede pública.

Como mostrado na figura 110, Tubiacanga conta com uma escola municipal de ensino fundamental (E.M. Comandante Guilherme Frescher) que atende as crianças do bairro. Há um número significativo de espaços destinados a instituições religiosas (9), seguido por academias/ clubes (5) e por restaurantes/lanchonetes (5). O Club Flexeiras alberga tanto o espaço para atividades extracurriculares quanto o espaço de reunião da associação de moradores. O equipamento de saúde é inexistente, não encontrando nenhum tipo de clínica ou unidade de pronto atendimento no território, situação preocupante dado a população residente.

MAPA TERRITÓRIO EDUCATIVO 5

mapeamento de pontos nodais



- Legenda
- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| ● Escolas Municipais | ● Restaurantes / Lanchonetes |
| ● Praças | ● Academias / Clubes |
| ● Cursos / Escolas privadas | ● Associações Sociais |
| ● Hospitais / Clínicas | ● Instituições Religiosas |

Figura 110. Mapa Território Educativo 5, mapeamento de equipamentos urbanos e serviços oferecidos. Fonte: Grupo GAE 2017.

O trabalho de pesquisa e aproximação ao TE5 foi resultado dos esforços em conjunto da turma 2016.2 da disciplina de PAIII ⁴⁸ da FAU / UFRJ, da disciplina de pós-graduação APO⁴⁹ do ProARQ / FAU / UFRJ e o movimento Baía Viva⁵⁰ quem fez possível o contato direto com a comunidade. Este enlace permitiu uma rica troca de saberes e reflexões no processo de apreensão das qualidades e potencialidades que um território educativo pode desencadear quando configurado fora da trama tradicional de cidade.

Tubiacanga desenvolve uma centralidade de igual riqueza que um bairro consolidado, sendo utilizado como nodo central de transporte público interno e externo. A comunidade de pescadores é o eixo reitor deste lugar sensível a remoções. Eles representam a história viva da comunidade, história que vai sendo contada através das ruas e vielas. A arquitetura do lugar vai relatando uma história, desde as primeiras construções provenientes do antigo local de residência da comunidade; passando pelas edificações no limite com a baía apropriando-se do que por lei é de uso público; relembrando com os tijolos da escola uma época na qual priorizava-se a construção de ambientes educativos para atender a população; e percorrendo seus campos e quadras de futebol que atualmente hospedam um time externo, alheio á fragilidade da memória do lugar; toda essa amalgama de histórias é o que sustenta a importância de levar à análise para esse *lugar fora do mapa*⁵¹.

A visita exploratória foi realizada junto com os alunos de PAIII, como parte das atividades da disciplina, foram identificados e realizados quatro percursos dentro do território, cada um visando observar e registrar a maior quantidade de informação e percepções do lugar. Desta forma, o primeiro percurso se iniciou no Bar da Cura e consiste no limite sul do território, margeando o bairro. Apesar dos avisos e

⁴⁸ Ministrada pela Prof. Dr. Vera Tângari.

⁴⁹ Ministrada pela Prof. Dr. Giselle Azevedo.

⁵⁰ Coordenado por Sérgio Ricardo Verde

⁵¹ Título do livro que retratou a luta de resistência dos moradores do atual bairro do Galeão contra as remoções arbitrárias para implantação do aeroporto e a luta de Tubiacanga pelo Direito à Moradia. Autoria, Professor André Tenreiro.

sinalizações, a área é utilizada para descarte de entulho por não-moradores. A região é uma zona não-edificável por estar localizada sobre um oleoduto da Petrobrás, de tal maneira que os elementos vegetais, com predomínio de forrações e arbustos, se destacam (figuras 111, 112, 113 e 114).



Figura 111. Bar do Cura. Fonte: PAIII, 2016



Figura 112. Extremo sul de Tubiacanga. Fonte: PAIII, 2016.



Figura 113. Oleoduto. Fonte: PAIII,2016.



Figura 114. Descarte de entulho por não moradores do bairro. Fonte: PAIII, 2016.



Figura 115. Clube Fleixeiras. Fonte: PAIII, 2016.

O segundo percurso se iniciou na praça localizada no extremo sul de Tubiacanga e termina no píer, passando por ícones de grande valor significativo para o bairro. O primeiro deles é o Clube Fleixeiras, local que funciona como *centralidade social* e elemento ativador de memória coletiva. O segundo ícone é a Tamarindeira, sendo um marco visual e possui um grande valor afetivo para os moradores. Ao fim do trajeto se encontra o píer desde onde se tem uma bela vista para o interior da Baía de Guanabara, entretanto encontra-se muito lixo flutuante e entulho de casas removidas nas margens, sendo um agravante para o seu assoreamento. O percurso apresenta algumas árvores de grande porte, em sua maioria restritas aos jardins das casas, e pequenos canteiros públicos (figuras 115, 116 e 117).



Figura 116. Tamarindeira, ícone do bairro. Fonte: PAIII, 2016.



Figura 117. Píer. Fonte: PAIII, 2016

O terceiro percurso se iniciou na casa do Sr. Sérgio, na qual acontecem reuniões de moradores e pescadores. Segue em direção à Prainha, com uma vista para o aterro de Gramacho que ainda contamina as águas da baía com chorume. Além disso, na orla nota-se uma grande quantidade de entulho e lixo flutuante. Na maré baixa é possível acessar uma ilha, lugar de recreação para as crianças, que desaparece com a cheia da baía. Ao lado da Prainha se encontra o Palco Dicro que abriga atividades culturais e possui um mirante de onde podem ser vistos os currais de pesca usado pelos pescadores, como também os biguás, aves que tem migrado para a região e competido com os moradores pelos peixes. A vegetação do trajeto se encontra restrito aos jardins das casas (figuras 118, 119, 120 e 121).



Figura 118. Casa do Sr. Sergio fundador da associação de pescadores. Fonte: PAIII, 2016



Figura 119. Prainha. Fonte: PAIII, 2016



Figura 120. Poluição da baía, desde Prainha. Fonte: PAIII, 2016



Figura 121. Vista desde o Palco Dicró. Fonte: PAIII, 2016



Figura 122. Vista do porão de entrada da E.M Comandante Guilherme Fischer Presser Fonte: PAIII, 2016

O último percurso se iniciou na Escola Municipal Comandante Guilherme Fischer Presser, a única escola do bairro. É provavelmente o caminho mais utilizado pelas crianças de Tubiacanga, dado que contempla a única pracinha com brinquedos infantis, campos de futebol e uma academia. Ao lado da escola encontra-se um centro de reciclagem em situação precária de trabalho e salubridade, podendo até mesmo ser foco de doenças. O percurso apresenta muitas árvores de grande porte e área permeável distribuídas por toda sua extensão (figuras 122, 123 e 124).

Figura 123. Academia pública Fonte: PAIII, 2016





Figura 124. Praça com brinquedos. Fonte: PAIII, 2016

Levantamento de escola (ficha)

Através do registro em fichas, previamente descritas, se realizou o levantamento das unidades escolares dentro do TE5, em total há 1 escola municipal de Ensino Fundamental (figura 122). Sobre a relação da implantação arquitetônica da escola e a o contexto urbano, salienta-se uma adaptabilidade por parte do ambiente educativo respeito às mudanças consequentes do aumento populacional no bairro. A ligação entre escola+praça, analisada nos outros territórios, aqui perde um pouco de sentido ao perceber que a própria rua é utilizada como espaço dinâmico de convivência. O limite físico do edifício continua com o padrão de muro alto, no entanto, tem a peculiaridade de possuir um portão sempre aberto, permitindo o livre trânsito para dentro e fora da escola. Mesma que atua como centralidade social de índole educativa do bairro ao fornecer espaços e atividades para as crianças e moradores uma vez o horário escolar finaliza.

Território educativo

mapeamento de escolas municipais e praças na Ilha do Governador

Território 4: Área com os bairros de Cocotá, Praia da Bandeira, Pitangueiras, Zumbi, Ribeira, Cacua

5.1

Implantação

Escola municipal e praça(s) próxima(s)

E.M. Comandante Guilherme Fisher Presser
Praça de Tubiacanga

Tipo de ensino

Educação infantil
Ensino fundamental

Bairro

Tubiacanga



Praça Praça de Tubiacanga

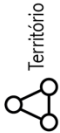
E.M. Comandante Guilherme Fisher Presser



foto: frente da escola



Infraestrutura
Água filtrada
Água da rede pública
Energia da rede pública
Esgoto da rede pública
Lixo destinado à coleta periódica
Acesso à Internet
Banda larga



Território



Dependências

5 de 7 salas de aulas utilizadas
19 funcionários
Sala de diretoria
Sala de professores
Laboratório de informática
Laboratório de ciências
Quadra de esportes coberta
Quadra de esportes descoberta
Alimentação escolar para os alunos
Cozinha
Biblioteca
Parque infantil
Banheiro dentro do prédio
Banheiro adequado à educação infantil
Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
Sala de secretaria
Banheiro com chuveiro

ver figura 112

foto: Praça de Tubiacanga



Maquete



Figura 125. Maquete do território educativo de Tubiacanga, elaborada pelos alunos de PAIII-2016. 2.
Fonte: PAIII, 2016.

Através do processo de análise de cada território educativo, o uso de maquete, como ferramenta de compreensão das diversas camadas nele atuantes, obteve uma série de resultados adequados a cada uma das situações que foi submetida.

No caso do TE5, a confecção da maquete como expressão de intenções por parte dos alunos da graduação, permitiu impulsionar a empatia no que eles estavam propondo. Desde a procura de um mapa cadastral “inexistente”, a própria correção dele e a elaboração coletiva da maquete, de certa forma, representa um paralelo com os processos diários na produção de cidade. No caso específico de Tubiacanga, a maquete permitiu uma série de discussões e debates sobre o as possibilidades, fraquezas e potencialidades que um território educativo poderia acrescentar ao ato de resistência na comunidade. Os resultados desta atividade podem parecer não mesuráveis, mas isso não invalida sua eficácia é importância ao se pensar como parte dos diferentes estágios que compõem a implementação de um TE.

Escutando a comunidade

Diferente do TE4, no qual houve um método de escuta com as crianças através das oficinas do brincar, neste território o retorno por parte da comunidade aconteceu posteriormente à análise e discussão. Porém, foi evidente que a alegria por parte dos habitantes do bairro foi além de ver um projeto “bonito” de escola, a satisfação estava diretamente ligada ao fato de que *algo* que nunca ocorrera se consolidou: alguém estava pensando no bairro deles, abrindo ao diálogo e ouvindo propostas.



Figura 126. Cartaz da apresentação de um território educativo para Tubiacanga, elaborada pelos alunos de PAIII-2016. 2. Fonte: PAIII, 2016

Um território mais horizontal

O TE5 serve como exemplo de como um território educativo se desenvolve numa escala urbana menor. A análise traz varias questões a serem refletidas, a horizontalidade na troca de conhecimentos entre todos os participantes é um fator que propiciaria um amalgama sólida das expectativas e soluções para com o território. Evitando seguir a implementação hierarquizada (*de cima para baixo*) tão recorrente nas politicas e programas educacionais, sabendo de antemão os resultados que isso gera como visto no capitulo 2.

Gráfico de radar

Terminando a apreensão do TE5 com a apresentação do gráfico de radar (figura 127) com os tópicos mais sobressalientes e que servirão para uma futura comparativa entre territórios educativos.

Território Educativo no.5 matriz de descobertas

5.1	Implantação	Escola municipal e praça(s) próxima(s)	Tipo de ensino	Brinquedos na praça	Bairro
		E.M. Comandante Guilherme Fisher Presser Praça de Tubiacanga	Educação infantil Ensino fundamental		Tubiacanga

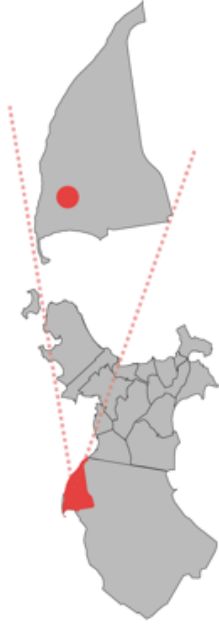
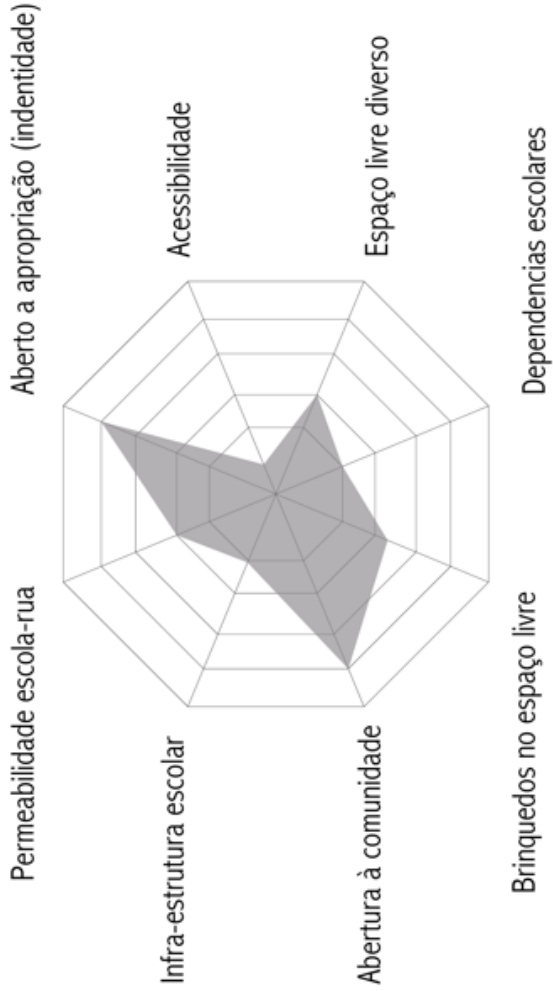


Figura 127 . Gráfico de radar mostrando a relação existente entre a escola e seu território. Fonte: elaboração própria, 2017.

5.5 Entre territórios: um diálogo constante de idas e voltas

Cada um dos Territórios Educativos, antes apresentados, possui uma gama de histórias e informações de suma relevância para os objetivos desta dissertação. Uma vez que os próprios métodos e instrumentos foram sendo aprimorados para alcançar diversos aspectos consolidadores do território.

No TE3, o mapeamento de infraestrutura e serviços fornecidos por parte da cidade foi discutido de tal forma que acabou sendo o elemento norteador desse recorte. Demonstrando um alto número de espaços e serviços voltados para a população adulta, percebendo-se uma monopolização do espaço livre e construído voltado, apenas, ao cumprimento das necessidades e demandas dessa parcela demográfica.

No TE4, a importância dos espaços livres e sua configuração como rede de suporte físico para o acontecer escolar extra-muros viu-se contraposta ao sentir e pensar das crianças que identificaram uma deficiência na qualidade do espaço, comprovando o concluído previamente no TE3. O TE4 trouxe a discussão a importância de fazer partícipe as crianças na elaboração de uma proposta de território educativo, dado que elas precisam abraçar a ideia de reconhecer-se autores capazes de transformar o espaço através de uma territorialização exercida pelos seus desejos e ações, como discutida no capítulo 2.

No TE5, se explorou as diversas incumbências do território educativo além do eixo principal do educar. Nele, foi acompanhada uma realidade que atinge várias regiões no município do Rio de Janeiro tanto no passado quanto no presente: a remoção de comunidades em prol de interesses privados. Ao território educativo também lhe incumbem as expressões de resistência atuantes dentro de seus limites? Essa foi a pergunta que poderia englobar o acontecido durante a análise deste território. Aqui não era apenas a criança quem devia começar seu processo de empoderamento como ator social, mas também, os próprios estudantes de arquitetura e urbanismo devem se reconhecer como tal ao conscientizar-se das diversas problemáticas às quais a profissão pretende atender.

Em resumo, a análise identificou uma falta de serviços dedicados ao público infantil, assim como uma falta de infraestrutura que vise fomentar as diversas expressões culturais do país e do mundo. Existe também uma vontade dos jovens e crianças de ser partícipes nas discussões que atingem seus interesses, salientando uma falta de espaços propulsionadores desse tipo de eventos.

Sustentando a ideia de que a cidade, como a conhecemos, ainda está *adulterizada* –não querendo confundir com adulterada-. Ela precisa ser mais recetiva com todos os agentes partícipes do cotidiano. A cidade deve evitar cair apenas no que “irá acontecer”, podendo e devendo responder ao momento presente de seus habitantes, acompanhando as suas desconformidades, anseios, temores e alegrias. Situação que será possível no momento em que cada um dos artífices deste grande projeto chamado de comunidade, reconheça o poder⁵² que possui nos processos de transformação.

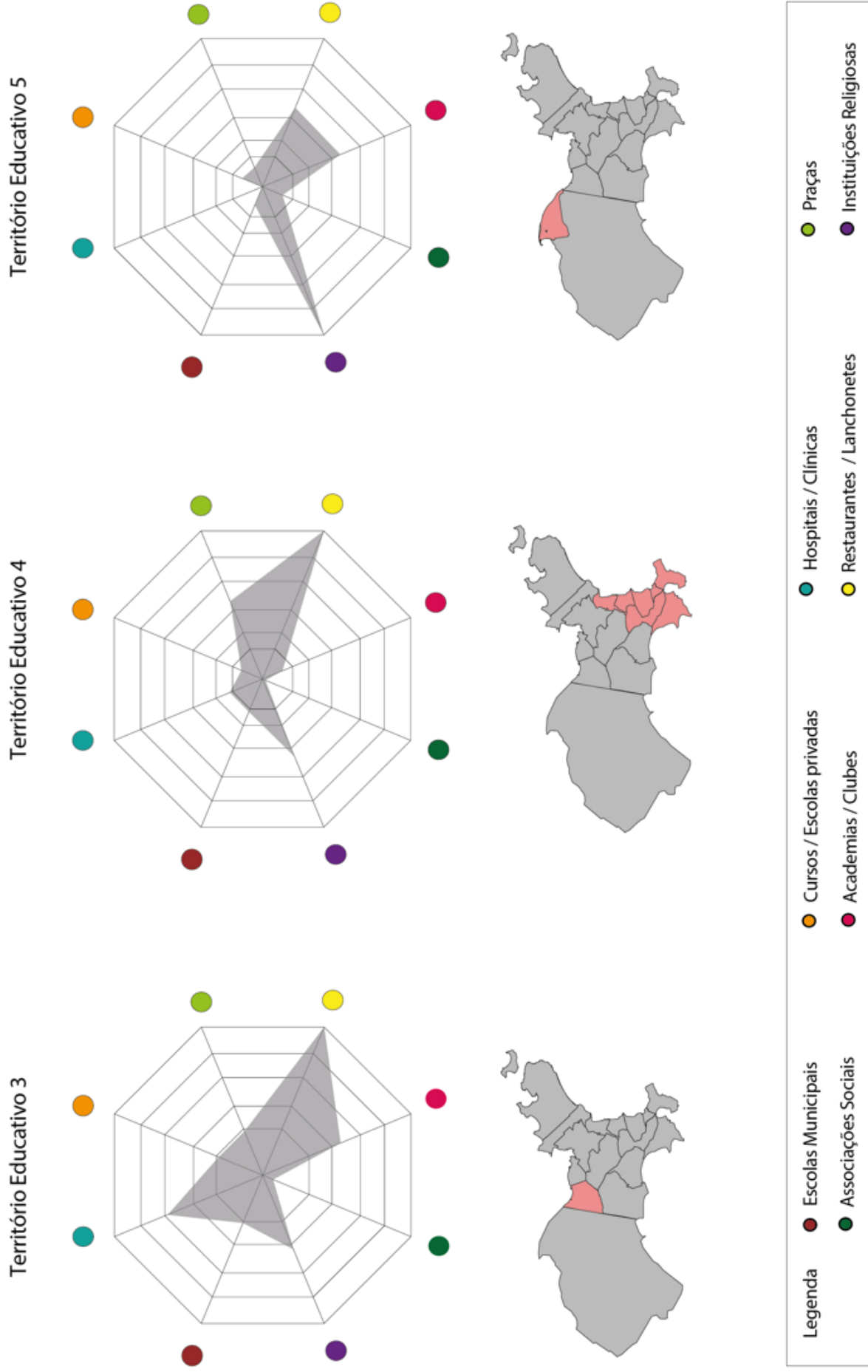
A seguir (figura 128 e 129) os gráficos de radar de cada território, visando apresentar as qualidades e deficiências em cada um. O cumprimento de todos os itens mostrados no gráfico não assegura um território educativo exitoso, mas acrescenta as bases para poder pensar o *além dos muros* como uma realidade e não apenas como uma possibilidade.

⁵² Nos parâmetros descritos no capítulo 2.

Mapeamento de Territórios Educativos

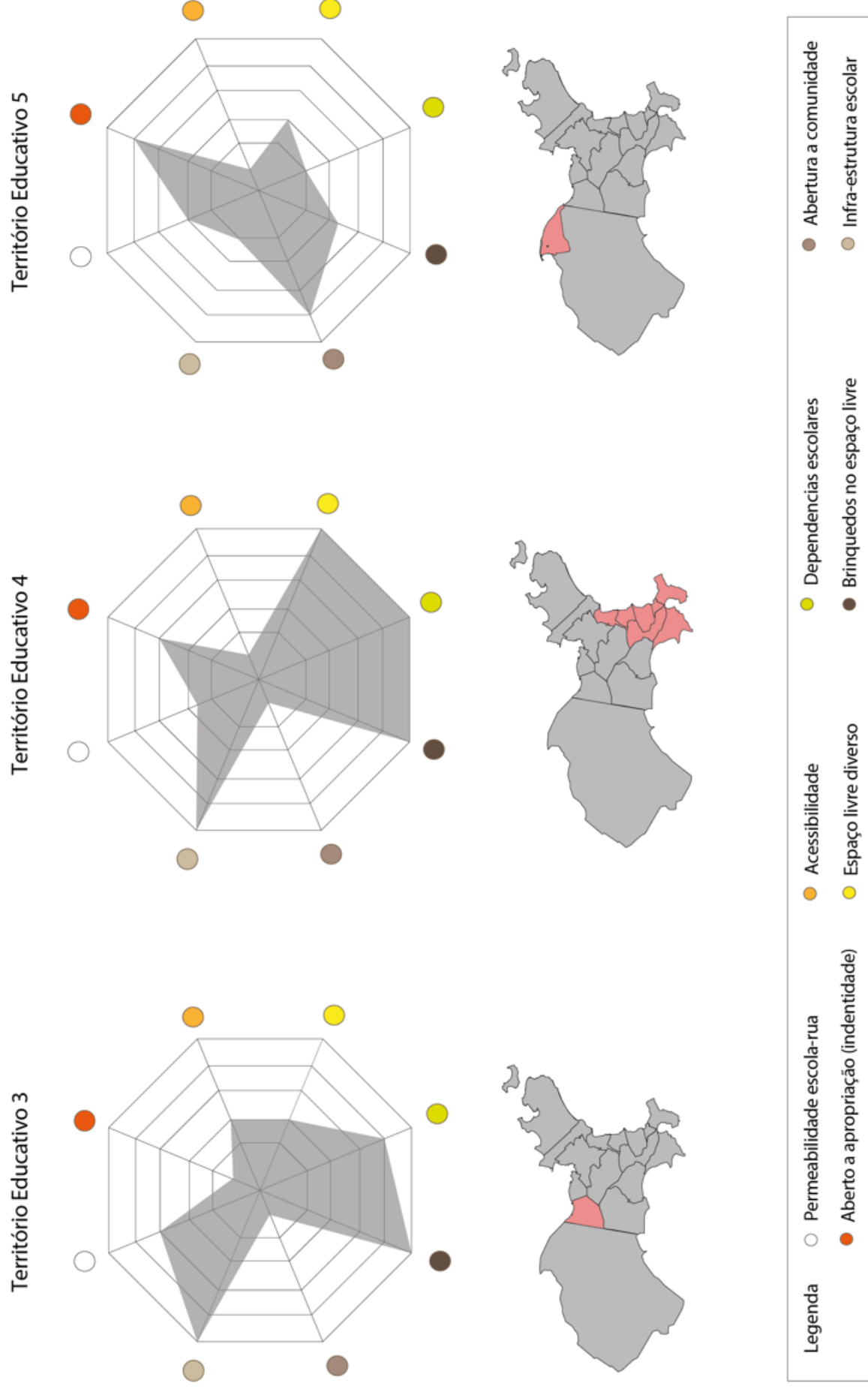
matrizes de descobertas sobre infraestrutura existente

Figura 128. Gráficos de radar mostrando a relação existente entre a escola e seu território. Fonte: elaboração própria, 2017.



Mapeamento de Territórios Educativos matrizes de descobertas

Figura 129. Gráficos de radar mostrando a relação existente entre a escola e seu território. Fonte: elaboração própria, 2017.



6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAPITULO 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação se aproximou as diferentes camadas que conformam um território educativo, apoiando-se da análise tipo morfológica e afetiva com métodos e instrumentos dos grupos de pesquisa GAE, SEL-RJ e ProLUGAR do Programa em Pós-Graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROARQ/ FAU / UFRJ). Durante o processo, os resultados preliminares serviram na definição do próprio conceito.

A partir da caracterização do estudo de caso, se comprovou o fato do município do Rio de Janeiro estar enfrentando as dificuldades de âmbito educativo elencadas no primeiro capítulo. Existe uma necessidade de aumentar o número de unidades escolares para poder atender a basta quantidade de crianças e jovens que vem seu acesso a uma educação de qualidade negado. Porém, vemos o seguinte, a solução não é apenas construir para suprir um vácuo que necessita ser preenchido urgentemente, tampouco o é utilizar os programas e políticas educacionais como propaganda política ou moeda de troca –de isso já tivemos suficiente no passado com alguns satisfatórios e outros questionáveis resultados- o que se faz necessário é pensar novas aproximações e abordagens que permitam ir além do plano político e poder pensar a Escola como uma constante interface que se nutre das próprias transformações e as aleias.

Só na Ilha do Governador, na estimativa feita neste trabalho, se precisariam de 129 escolas para conseguir uma rede pública escolar com vagas suficientes para a população infantil. Se esse desafio não for já arriscado, existe o imprescindível dever de melhorar a infra-estrutura existente, tanto em termos de apropriação quanto de acessibilidade e diversidade. Sem esquecer que há a previsão de um crescimento populacional do 3.6% (segundo dados do IBGE) nos próximos anos, instiga-se a responder a seguinte pergunta: para onde irão essas crianças?

Porém, a possibilidade aqui proposta, de utilizar a cidade como elemento no processo de aprendizagem (conformando o Território Educativo) deve ser levada a um grau de análise maior, a fim de rebater ou confirmar os resultados desta dissertação, dado que a própria cidade apresenta um déficit de infraestrutura e serviços à disposição das crianças. Somado a isso, a percepção da população infantil sobre o acontecer urbano é de um lugar

que negligencia suas escolhas, vontades e críticas. Nesse contexto, como pensar um território educativo ágil, congruente e sensível?

Através das páginas desta dissertação percebeu-se como cada território é singular, pois cada uma das suas partes que o amalgama é diferente e adversa com as outras. Seria contraditório tentar padronizar uma forma única de território educativo e enxergá-lo como uma receita a ser aplicada sem modificações.

Para tanto, é necessária uma leitura mais amadurecida e abrangente do contexto urbano-social, permitindo questionamentos e reflexões que acabem por oferecer uma maior gama de possibilidades no momento de pensar soluções. E as crianças podem ser essa possibilidade de renovação nos modelos aplicados, ou seja, através da vinculação entre diversos pontos de vista (institucional, político, econômico, acadêmico, etc.) o olhar crítico das crianças pode trazer ideais refrescantes nestes momentos críticos.

Pensar sobre o Território Educativo apenas como uma série de intervenções urbanas necessárias para transformar percursos já estabelecidos –através de hortas urbanas, melhoramento das áreas de recreação, circuito de ciclovias, disposição de sinalização de trânsito, travessias com acessibilidade universal, entre outras- é apenas a ponta de um iceberg que esconde debaixo a água uma dimensão maior das potencialidades presentes e futuras deste esforço *pedago-urbano-arquite-comunitario* de querer pensar a Escola de Ensino Fundamental como ator(a) participe da comunidade como uma centralidade social de índole educativa.

Para desvelar esse iceberg é preciso criar pontes que possibilitassem a escuta das crianças e sua opinião sobre a cidade. Como exemplo, durante o andamento da dissertação criou-se uma parceria entre pesquisas em andamento⁵³ nos Programa de Pós Graduação em Arquitetura (PROARQ) e o Programa de Pós Graduação em Urbanismo (PROURB) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tal parceria obteve resultados que permitem identificar a falta do aproveitamento do potencial que os espaços livres públicos podem oferecer para o desenvolvimento da criança, sendo que as áreas analisadas apresentam uma

⁵³ A dissertação de mestrado acadêmico intitulada “A Escola e seu Território Educativo: estudo de caso Ilha do Governador” desenvolvida dentro do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (Proarq / FAU / UFRJ) orientação pela Profa. Dra. Giselle Azevedo e a dissertação de mestrado profissional sob o nome de “Brincar na cidade” desenvolvida dentro do Programa de Pós-Graduação em Urbanismo (Prourb / FAU / UFRJ) orientação pela Profa. Dra. Vera Tângari.

série de problemáticas referentes aos atributos considerados importantes na plena utilização dos espaços livres públicos pelas crianças: dificuldade de acesso, principalmente para o público infantil, aos pontos de interesse do Território Educativo, impossibilitando a materialização do conceito; sistema de espaços livres homogêneo estandardizado e fragmentado; segregação das atividades dentro da praça seja por gênero e faixa etária (criança, jovem, adulto, idoso); falta de manutenção e precariedade dos espaços livres públicos.

Consequentemente, as reflexões geradas a partir das limitações reais e práticas sobre o acesso, a abertura, e a diversidade dos espaços livres públicos, contribuíram no processo de conceituação do Território Educativo, no qual leva-se em consideração a basta quantidade de variáveis que nele convergem e divergem. Com o reconhecimento da infância –através das dimensões do território da criança ou do universo do brincar- como coadjuvante presente nas discussões na melhoria da qualidade do lugar revelou-se a possibilidade de compreender, com maior sensibilidade, um imaginário repleto de novas fórmulas que apoiem no processo contínuo de compor o notável desafio que o conceito/projeto do Território Educativo nos apresenta. Aos poucos desvela-se uma serie de transições, transmissões, transformações e deslocamentos que vão aproximando ou distanciando as partes atuantes no território.

Com o diálogo criado entre os autores de referência e a pesquisa, ideou-se a “Oficina do Brincar” que envolve o fazer e a construção como uma forma de expressão do imaginário e, paralelamente, se aproxima ao fazer dos arquitetos e urbanistas, visto como a materialidade do espaço no tempo. O brincar como parte da oficina estabelece uma relação horizontal para com os participantes, dado que na brincadeira as decisões são construções coletivas, sendo desta forma, congruente com as premissas do próprio Território Educativo.

A versatilidade das proposições de mapeamento e construção da maquete baguncidade, expressam etapas similares ao fazer arquitetônico e urbanístico, permitindo um compartilhamento com os intrigantes ao serem convidados a se arriscar na tarefa de imaginar e construir lugar. Com a implementação da “Oficina do Brincar” em diversas situações, como parte dos processos de mapeamento, avaliação e escuta participativa do território, haverá uma contribuição lúdica para a constituição de uma cidade mais

representativa que considere a criança e a educação como parâmetros, na qual arquiteto e urbanista possam participar.

Para finalizar, peço emprestadas as palavras de uma das crianças atuantes no território educativo, ao ser abordado com a pergunta “E por que você acha isso legal? “

Por estarem incentivando a gente a querer um mundo, um Rio de Janeiro melhor para a gente, porque tem pessoas que reclamam que não dão suas opiniões para nossa cidade, nosso estado, nosso bairro e nós estamos podendo falar o que estamos achando e dar opiniões.

O Território Educativo vai além do discurso político e das diversas intervenções por parte de cada área de conhecimento teórico-prático, ele é a plataforma para as crianças se apropriarem do espaço, da sua voz, das suas vontades, de seus atos. Para ouvir e ser ouvidas não apenas como um mini adultos, mas sim como o ser completo e pleno que é.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 2ª ed. 1983.

ARIÈS, P. (1981) **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC.

_____. et al. (1998) **História da vida privada. v.1**. 13 ed. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. (1994) **História da vida privada. v. 2. 6** ed. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. (1997) **História da vida privada. v. 3. 6** ed. São Paulo: Companhia das Letras.

AZEVEDO, G.; TÂNGARI, V.; GOULART, A. B (2016). **Do espaço escolar ao território educativo: um olhar ampliado sobre o lugar pedagógico da educação integral** In: Rheingantz, P. A; Pedro, R. M; Szapiro, A.M (Orgs.). *Qualidade do lugar e cultura contemporânea: modos de ser e habitar as cidades*. Rio de Janeiro: Meridional, pp. 344-368.

BASTOS, Maria Alice Junqueira; ZEIN, Ruth Verde. **Brasil: arquiteturas após 1950**. Perspectiva, Rio de Janeiro, 2011.

BITTAR, Marisa e BITTAR Mariluce, **Historia da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade**. Departamento de Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2012. 12 p.

BRUNNER, J.J. **Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la Información**. Santiago de Chile: PREAL, núm. 16, 2000.

BURGOS, Marcelo Bauman. **Cidade, territórios e cidadania**. Dados, Rio de Janeiro, v. 48, n. 1, p.1 24, jan-mar, 2005.

_____. **Dos parques proletários a Favela - Bairro** In: ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos. *Um século de favela*. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p.25-60.

CARVALHO, Paulo Felipe Lopes. **Além dos Muros da Escola: uso de espaços extraescolares na experiência do Programa Escola Integrada/PEI - o caso do Parque Lagoa do Nado em Belo Horizonte/MG**. Belo Horizonte: UFMG Instituto de Geociências/IGC Faculdade de Educação/FaE, 2011.

CAVALIERI, Ana Maria (Org.), **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Escola de Educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional**. 1996.

193 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

_____. **Escolas de tempo integral. Uma ideia forte uma experiência frágil** In: COELHO, Lígia Martha; CAVALIERI, Ana Maria (Org.), *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93- 111.

CECIP (Orgs.). **Vamos ouvir as crianças? caderno de metodologias participativas Projeto Criança Pequena em Foco**. - Rio de Janeiro: CECIP, 2013. 48 p., recurso digital.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. **Educação Integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30** In: COELHO, Lígia Martha; CAVALIERI, Ana Maria (Org.), Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002. p.43-59.

CHOAY, F. Banham, R. Baird G. et al. **Le Sens de la ville**. Ed. Le Seuil. Paris. 1972.

CLAVAL, Paul. **L'Analyse des Paysages**. In *Geographie et Cultures*, v.4, nº 13, 1994, pp.55-74.

_____. **Les interpretations fonctionalistes et les interpretations symboliques de la ville**. Revista Cidades, GEU. Presidente Prudente. Brasil. P. 31-63. 2004.

_____. **Réflexions sur la centralité**. Cahiers de Geographie du Quebec. Quebec. P.285-301. 2000.

CORSARO, W. **We're friends right? Inside kids' culture**. Washington D.C., Joseph Henry Press, 2003.

CULLEN, Gordon. **Paisagem Urbana**. Tradução Isabel Correia e Carlos de Macedo. Lisboa: Edições 70, 1996. Originalmente publicado em 1971.

DUARTE, Cristiane Rose. RHEINGANTZ, Paulo Afonso. AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. BRONSTEIN, Lais (orgs.) **O Lugar do Projeto no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo**. Rio de Janeiro: Contra capa livraria, 2007.

DUARTE, Fabio. **Crise das matrizes espaciais**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

DUTRA, Vânia. **Nietzsche: Filosofia e Educação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

DRAGO, Niuxa Dias; PARAIZO, Rodrigo Cury. **Ideologia e arquitetura nas escolas**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión**. México: Ed: Siglo XXI, 1975.

FRIEDMAN, Adriana. **A arte de adentrar nos labirintos infantis**. In: Friedmann, A; Romeu, G (Orgs.). Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. São Paulo: Veredas, pp. 16-22.

FUENTES, C. **Por un progreso incluyente**. México: Ed. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997.

GARCIA, Nelson Jahr. **Estado Novo - Ideologia e propaganda política**. São Paulo, Loyola, 1982.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educarse en la era digital**. Madrid: Morata, 2012.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **A Condição Urbana: ensaios de geopolítica da cidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

HAESBERT, Rogério. **Dos múltiplos territorios á multiterritorialidade**. Porto Alegre, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2008.

JAMES, A., PROUT, A. (eds) **Cronstructing and reconstructing childhood**. London: Falmer Press, 1990.

LAMAS, José M. R. G. **Morfologia urbana e o desenho da cidade**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1992.

LAY, Maria Cristina Dias; REIS, Antonio Tarcisio da Luz. **Análise quantitativa na área de estudos ambiente-comportamento**. Ambiente construído: revista da Associação Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído. Vol. 5 n. 2 (abr./jun. 2005), p. 21-36, 2005.

LEFEBVRE, H. **La Production de l'Espace**. Paris: Anthropos. 1986.

_____. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes. 1991.

LOPES, Jader Janer M.; VASCONCELLOS, Tania de. **Geografia da infância: territorialidades infantis**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006.

_____. **Geografia da Infância. Reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME, 2005.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Where Learning Happens** IN T.Banerje e M. Southworth (Orgs.). *City Sense and City Design: Writings and Projects of Kevin Lynch*. Cambridge: MIT Press, pp. 418 - 429

MASSCHELEIN, Jan; Simons, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MATOS, Manuel. **O meu fascínio pelo território educativo**. A pagina da educação, No.75, Ano 7, Dezembro 1998.

MASTROLOCA, Vicente. **Ludificador: um guia de referências para o game designer brasileiro**. São Paulo: Edição do autor, 2012.

MAURÍCIO, Lucia Velloso. **Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita** In: COELHO, Lígia Martha (Org.), Educação Integral em tempo integral. Estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

_____. (Org.), **Educação integral e tempo integral**. Em Aberto, Brasília: v.22, n.80, p.1-65, abr, 2009.

_____. **Literatura e representações da escola pública de tempo integral**. Revista Brasileira de Educação, n. 27, p. 40-57, dez, 2004.

MEC. **Educação Integral e Integrada: concepções e práticas na educação brasileira**. Brasília: MEC, 2011.

MELO, C. S, IVASHITA. S.B, RODRIGUES: POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 2009. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.35, p. 311-316, set.2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/35/res02_35.pdf>.

MIRANDA, Francisco. **La infraestructura escolar de México frente al siglo XXI. Revista de educación y cultura**. México, janeiro 2011. Disponível em: <<http://educacionyculturaaz.com/educacion/lainfraestructuraescolardemexicofrentealsigloxxi/>> . Acesso em: 8 julho 2014.

MONNET, J. **Les dimensions symboliques de la centralité**. Cahiers de Géographie du Québec. Québec. P.399-418. 2000.

MONTOITO, Rafael. **Lewis Carroll: a educação e o ensino de geometria na Inglaterra Vitoriana, Historia da Educação**. vol. 19 no. 45, Santa Maria jan./abr. 2015.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 2003.

PIAGET, J & INDEL, B. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.

PIORSKY, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

PRINZ, Dieter. **Projetos Urbanos & Configuração Urbana**. Lisboa: Editorial Presença, 1984

RAMONET, I. **Pensamiento crítico vs. Pensamiento único**, Le Monde Diplomatique. Madrid: Ed. Debate, 1998.

REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança – se der tempo a gente brinca**. Porto Alegre: Mediação. 2000.

REVISTA ACRÓPOLE, São Paulo, março e abril, 1955.

REVISTA ARQUITETURA E URBANISMO, Rio de Janeiro, março/abril, 1940.

REVISTA DEL CENTRO REGIONAL DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES PARA AMERICA LATINA, Cidade do México, agosto, 1965.

REVISTA DEL CENTRO REGIONAL DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES PARA AMERICA LATINA, Cidade do México, agosto, 1966.

REVISTA DEL CENTRO REGIONAL DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES PARA AMERICA LATINA, Cidade do México, agosto, 1968.

REVISTA DEL CENTRO REGIONAL DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES PARA AMERICA LATINA, Cidade do México, agosto, 1969.

REVISTA DEL CENTRO REGIONAL DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES PARA AMERICA LATINA, Cidade do México, dezembro, 1969.

REVISTA DEL CENTRO REGIONAL DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES PARA AMERICA LATINA, Cidade do México, agosto, 1965.

REVISTA DA DIRETORIA DE ENGENHARIA, Rio de Janeiro, janeiro, 1936.

REVISTA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, Rio de Janeiro, janeiro/março, 1943.

REVISTA HABITAT, São Paulo, janeiro/fevereiro, 1955.

RHEINGANTZ, Paulo Afonso. **Apostila da disciplina de Projeto de Arquitetura 3**. Rio de Janeiro: FAU-UFRJ, 2009.

RHEINGANTZ, P.; AZEVEDO, G.; BRASILEIRO, A.; ALCANTARA, D.; QUEIROZ, M. **Observando a qualidade do lugar: Procedimentos para avaliação pós-ocupação**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Pós-Graduação em Arquitetura, 2009.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Editora Nobel, 1988.

_____. **A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. 2ª Edição. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **O meio técnico-científico-informacional, as redes e a cidade global**. In: *Folha de São Paulo – Caderno MAIS!* São Paulo: 13 de abril de 1997.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo** in SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel (org.) *As crianças contextos e identidades*. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Portugal. 1997.

SCHLEE; NUNES; REGO; RHEINGANTZ; DIAS; TÂNGARI. **Sistemas de espaços livres nas cidades brasileiras – um debate conceitual**. In **Paisagem e ambiente: ensaios**. vol. 26, 2009, p. 225-247

SENNET, Richard. **O Artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SOUZA, Marcelo. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espaçial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

SPOSITO, M.E.B. **O Centro e as formas de expressão da centralidade urbana**. Revista de Geografia. UNESP. S. Paulo. p.1-18. 1991.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

TEJADA FERNANDES, José. **La Educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias.** In Revista de currículum y formación del profesorado. Granada: Universidad de Granada, v. 4, n. 1, p. 1-16, 2000.

TONUCCI, Francesco. **Ciudades a la escala humana: la ciudad de los niños.** Espanha: Revista Educación, número extraordinário, 20

TUAN, Y. Topofilia. São Paulo: Difel. 1980.

_____. Espaço e Lugar. São Paulo: Difel. 1983.

VOORDT, T.; WEGEN, H. **A arquitetura sob o olhar do usuário.** São Paulo: Oficina de Textos, 2013.

XAVIER, Libânea Nacif. **Inovações e descontinuidades na política educacional fluminense** In: FREIRE, Américo; SARMENTO, Carlos Eduardo; MOTTA, Marly Silva. Um estado em questão: os 25 anos do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: FGV, 2001. p. 115-152.