

CONTRIBUIÇÕES DA ARQUITETURA E URBANISMO PARA A IDEIA DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS NA INFÂNCIA

ALEXANDRE MAURÍCIO MATIELLO
GISELLE ARTEIRO NIELSEN AZEVEDO

RESUMO

A ausência da infância, seja por sua negação ou invisibilidade, nos estudos acadêmicos e nas cidades, tem sido apontada por vários autores. No âmbito do território, as crianças são negligenciadas, não obstante sejam partícipes no mundo dos adultos, com quem compartilham e disputam territorialidades. A cidade modernista atesta, com seu modelo funcionalista, a desconsideração para com a dinâmica própria das crianças na apropriação dos territórios. Não obstante isto, as Cidades Educadoras, tem apontado desde 1990 para outros horizontes, em que as diferentes gerações interajam na cidade, com o suporte de uma trama educativa composta por diferentes agentes. A Arquitetura e Urbanismo tem refletido criticamente sobre seu legado na modernidade e contribui para que os princípios da Cidade Educadora sejam difundidos, pensando na potência do sistema de objetos urbanos e arquiteturais para o processo educativo. No Brasil, a incorporação de outros agentes e territórios no processo de formação integral têm se dado por iniciativas locais, as quais antecederam o grande impulso dado pelo programa Mais Educação (2007), desde o qual os territórios educativos são incentivados como uma possibilidade de articulação entre cidade e educação. O artigo finaliza indicando alguns caminhos como o da pesquisa e extensão universitária e da difusão das práticas em TEs, garantindo a continuidade desta rica experimentação, que funciona como estratégia de resistência nos territórios vividos.

Palavras-chave: Arquitetura, Territórios Educativos, Infância.

CONTRIBUTIONS OF ARCHITECTURE AND URBANISM TO THE IDEA OF EDUCATING TERRITORIES IN CHILDHOOD

ABSTRACT

The absence of childhood, either by its denial or invisibility, in academic studies and in the cities, has been pointed out by several authors. In the sphere of territory, children are neglected, even though they are participants in the world of adults, with whom they share and dispute territorialities. The modernist city attests, with its functionalist model, the disregard for the children's own dynamics in the appropriation of territories. In spite of this, since 1990 the Educating Cities have pointed to other horizons, in which the different generations interact in the city with the support of an educational network composed of different agents. Architecture and Urbanism has critically reflected on its legacy in modernity and contributed to the dissemination of the principles of the Educating City, thinking about the power of the system of urban and architectural objects for the educational process. In Brazil, the incorporation of other agents and territories in the process of integral formation has been given by local initiatives, which preceded the great impulse given by the Mais Educação program (2007), since which the educating territories are encouraged as a possibility of articulation between city and education. The article ends

by indicating some paths such as university research and extension and the dissemination of practices in TEs, ensuring the continuity of this rich experimentation, which works as a strategy of resistance in lived territories.

Keywords: Architecture, Educational Territories, Childhood.

CONTRIBUCIONES DE LA ARQUITECTURA Y EL URBANISMO A LA IDEA DE LOS TERRITORIOS EDUCATIVOS EN LA INFANCIA

RESUMEN

La ausencia de la infancia, ya sea por su negación o invisibilidad, en los estudios académicos y en las ciudades, ha sido señalada por varios autores. En el ámbito del territorio, los niños están desatendidos, aunque sean partícipes del mundo de los adultos, con los que comparten y disputan territorialidades. La ciudad modernista atestigua, con su modelo funcionalista, el desconocimiento de las dinámicas propias de los niños en la apropiación de los territorios. Sin embargo, desde 1990 las Ciudades Educadoras apuntan hacia otros horizontes en los que diferentes generaciones interactúan en la ciudad con el apoyo de una red educativa formada por diferentes agentes. Arquitectura y Urbanismo ha reflexionado críticamente sobre su legado en la modernidad y ha contribuido a la difusión de los principios de la Ciudad Educadora, pensando en el poder del sistema de objetos urbanos y arquitectónicos para el proceso educativo. En Brasil, la incorporación de otros agentes y territorios en el proceso de formación integral se ha dado por iniciativas locales, que precedieron al gran impulso dado por el programa Mais Educação (2007), desde el cual se fomentan los territorios educativos como posibilidad de articulación entre ciudad y educación. El artículo termina indicando algunos caminos como la investigación y la extensión universitaria y la difusión de las prácticas en los TEs, asegurando la continuidad de esta rica experimentación, que funciona como estrategia de resistencia en los territorios vividos.

Palabras clave: Arquitectura, territorios educativos, infancia.

Introdução

Este artigo pretende trazer algumas reflexões desenvolvidas em uma tese de doutorado (MATIELLO, 2019), enfatizando aqui as relações entre Territórios educativos, infância e cidade. Busca, assim, contribuir na perspectiva teórico-conceitual a partir, sobretudo, da Arquitetura e Urbanismo, área de formação dos autores, com vistas a aperfeiçoar o campo investigativo sobre as oportunidades educativas da cidade e outros territórios. Iniciamos nesta seção problematizando os principais nexos entre estas ideias, conceitos e relações.

Depois, aprofundamos como os territórios educativos (TEs) tem se apresentado, e como se articulam a alguns princípios do Movimento das Cidades Educadoras, sendo uma alternativa àquela legada pelo Urbanismo Modernista de tratar a infância em meio urbano.

A respeito da infância, debatemos sobre como esta categoria é polissêmica, indicando a abordagem empregada neste trabalho em contraste com a que vinha predominando – a qual tendia a defini-la por sua negação. Alguns limites e possibilidades são apontados com base nas contribuições da Sociologia da Infância, Antropologia da

Infância e Geografia da Infância para compreender como as crianças se apropriam dos territórios, seja em sua relação entre si, bem como com o mundo dos adultos. Desta maneira, percebe-se que são transformadas pelo meio e transformadoras dele, em uma dialética que implica em identificação e aprendizados.

Finaliza-se recuperando as contribuições para que a ideia de TEs seja aprofundada a partir de alguns projetos referência no Brasil, entre eles, alguns em Educação Integral, que ensinaram em sua práxis, a experimentação de outras oportunidades educativas, agregando o que a Arquitetura e Urbanismo vem debatendo sobre o tema.

Já no bojo da Cidade Educadora, movimento que se difundiu a partir da década de 1990 pelos seus congressos e carta de princípios, se deflagraram as possibilidades para que as experiências entre os sujeitos da cidade, a comunidade escolar e de seu entorno – e mais especificamente, por intermédio dos artefatos arquitetônicos e urbanísticos, agentes e territórios – se associassem em um percurso formativo, ao longo de toda a vida.

Em se tratando de jornada formativa, a infância é uma fase essencial na constituição integral dos sujeitos, e neste contexto da Cidade Educadora, embora se defenda a integração intergeracional, o olhar sobre as crianças se volta de modo especial. Afinal, o que a Cidade Educadora oferece às crianças, contrasta com o paradigma moderno que muito influenciou a urbanização atual. Como avaliam Marina Dias & Bruna Ferreira (2015), ao cercear sua criatividade na interação com os espaços públicos, ao difundir o medo nestes espaços e acentuar a infantilização, ao tornar as crianças dependentes dos adultos para vivenciar a cidade, reduziu-se sua capacidade de percepção, e acrescentamos, de se formar integralmente. Por outro lado, a Cidade Educadora, “conforma-se (...) cidade mais democrática, mais agradável e acolhedora, mais segura, que dá margem crescente de autonomia e liberdade às crianças de hoje” (DIAS; FERREIRA, 2015, p. 123).

De maneira pioneira no Brasil, os estudos da arquiteta Mayumi de Souza Lima (1989), resultado de sua trajetória profissional na década de 1980, já defendiam a integração das crianças à cidade, observando com rigor as diferenças sociais que faziam aquelas de classe média serem cada vez mais confinadas ao espaço doméstico ou aos espaços mercantilizados e alijadas do contato com o diferente. De outro lado, estavam as de classes mais pobres, sem opções, muitas vezes em contato com a rua, cujas oportunidades de socialização não iam além da escola.

Por falar em escola, esta foi um dispositivo que com a modernidade, serviu para a disciplina, a ordem e para a reclusão das crianças, isolando-as do espaço da rua, o qual deveria ser funcional, característica que na visão dos arquitetos modernistas, o jogo e a perambulação das crianças punham em xeque. Claudio Ribeiro & Renata Flores (2009), desde o campo da Arquitetura, também reconhecem esta segregação na construção de determinados espaços:

O silêncio dos espaços pensados por um viés da infância só é negado pela produção autoritária de lugares onde a criança deve permanecer. (...) A produção do espaço segue, notadamente nas sociedades capitalistas, sejam elas periféricas ou centrais, uma lógica da predominância adulta, masculina, branca e cristã (RIBEIRO & FLORES, 2009, p. 6).

Às crianças das periferias urbanas, resta uma conformidade com a aridez do espaço do bairro, que também reflete o etnocentrismo indicado por Ribeiro & Flores a partir de grupos privilegiados na sociedade. Para isto, corrobora Francesco Tonucci (1996),

pedagogo atento as relações infância e cidade, as chamadas cidades dormitórios. Estas seriam os bairros resultado da lógica funcionalista do urbanismo modernista, os quais se aplicam bem ao homem padrão, trabalhador, que passa o dia fora, mas não à população de mulheres, idosos e crianças que passam o dia nestas periferias. Ao denominar assim estes bairros, é como se estivesse a cancelar sua sentida ausência de espaços públicos, naturalizando-a, afinal, “ali só se dorme” (TONUCCI, 1996, p. 34).

Não obstante estes esforços críticos quanto à relação entre infância e cidade, que se somam ao que propõe a Cidade Educadora, para Fernanda Müller & Brasilmar Ferreira (2014), a reflexão acadêmica ainda está em desenvolvimento. Isto se deve à negligência, até pouco tempo, da criança no mundo social urbano, bem como porque, quando as Ciências Sociais tratam o indivíduo, o pressupõe como autônomo em face das condições gerais da existência, o que não se encaixaria para a criança.

Ana Delgado & Fernanda Müller (2005, p. 168) reconhecem também que se tem investigado as “escolas, os currículos, a avaliação, os/as professores/as, mas as crianças têm sido pouco observadas como atores principais da sua socialização”. Muitos destes estudos emergentes vão procurar alternativas epistemológicas e metodológicas na abordagem do tema infância, e não raro, vão se usar de técnicas que procuram estimular a fala das crianças, bem como a postura de escuta por parte dos pesquisadores acerca de seu universo, o que inclui metodologias participativas que dão protagonismo às crianças, como sujeitos da investigação.

A ideia de territórios educativos (TEs), como oportunidade de dilatação das alternativas educacionais, aparece neste cenário relacional entre infância e cidade como uma expectativa auspiciosa, dentro da qual defendemos a participação das crianças na sua identificação. Procuramos chamar de ideia, pois como constructo dinâmico, ainda não se trata de um conceito fechado. Os TEs ganham força a partir do Programa Mais Educação¹, editado pelo governo federal em 2007. Com a difusão pelo Ministério da Educação de documentos “inspiradores” de novas práticas, bem como de experiências em vários locais do país, os TEs passaram a ser incorporados na jornada ampliada das escolas dentro de uma proposta de educação em tempo integral, induzida por investimentos oriundos do programa e administrados pela própria escola com os quais se pagaram instrutores, professores, monitores e se adquiriram materiais para as atividades. Passamos agora a aprofundar como as ideias de Cidades Educadoras dão suporte e se articulam aos territórios educativos.

Da Cidade educadora aos TEs: a contribuição da Arquitetura e do urbanismo

¹ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constituiu-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal faziam a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optavam por desenvolver atividades nos macro campos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Contudo, com a ascensão do vice-presidente Michel Temer o programa foi reestruturado, e desde o início de 2017 passou a dar ênfase no reforço nos conteúdos de português e matemática, o que foi reiterado pelo Novo Mais Educação, programa editado em 2019 no governo de Jair Bolsonaro. Não obstante isto, algumas escolas que já vinham implementando o contraturno, antes mesmo do Mais Educação, têm buscado formas de permanecer ofertando outras possibilidades formativas.

No contexto dos documentos do Programa Mais Educação (MEC, 2007), os TEs não se vinculam institucionalmente ao Movimento das Cidades Educadoras, uma vez que para isto, é necessário inclusive vincular-se à Associação² destas cidades. Embora compartilhe em muito do seu ideário, não estabelece, portanto, uma “filiação”. Há que se destacar, porém, que a incorporação da cidade como agente educativo, no caso dos documentos oriundos do MEC, é iniciativa muito mais da escola como protagonista do que do poder público, diferente do exemplo pioneiro de Barcelona como Cidade Educadora.

Sobre este diferencial, Jaqueline Moll (2013) detalha o “par relacional escola e cidade”, assim explicitado nesta seleção do texto do Mais Educação, trazendo bem evidente a contribuição do território para seu alcance:

1. A corresponsabilização de Todos pela Educação, em que a escola reconhece e ganha outros parceiros no território local e como consequência desta meta.

2. A ampliação dos tempos, dos espaços e dos conteúdos educativos dentro e fora da escola.

Art. 1º § 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

Art. 2º Princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação: II. a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas (MOLL, 2013, p. 16) (grifo nosso).

Para Moll (2013), o Mais Educação oportuniza a prática da Educação Integral sob uma ótica de associação entre *educação e território*, binômio dentro do qual as ações educacionais na escola e na cidade não se descolam de seu caráter territorial. Originado neste binômio está o território educativo, que dentro de uma concepção mais ampla de educação, desempenha um papel intencionalmente educador.

Também vale o destaque que os documentos do MEC, embora apresentem como *novos territórios educativos*, também usam indistintamente apenas *territórios educativos*, o que será empregado neste artigo daqui em diante. O próprio termo pode encontrar algumas variações. Guillermo Rios (2012) nomeia diferentemente, de novos cenários educativos, exemplificando as bibliotecas populares, os museus, os sindicatos, os partidos políticos, as organizações não governamentais, as oficinas focalizadas segundo o público (crianças, jovens, adultos, idosos), os clubes, as igrejas, os movimentos sociais etc. Este autor introduz o que chama de pedagogia urbana, uma perspectiva que permite encarar o processo de ensino e de aprendizagem como atributo de múltiplos espaços que ampliam as possibilidades da instituição escolar.

Ainda que se diferencie da Cidade Educadora, a noção de TEs combina-se muito ao que foi elaborado a partir da difusão dos preceitos deste movimento. Como comenta

² Ver mais sobre isto no site da Associação internacional de Cidades educadoras: <http://www.edcities.org/pt/>. Acesso em 01 nov. 2021.

Eulália Vintró (2003), para o pensamento educativo dos últimos 10 ou 15 anos (a contar de 2000), era inquestionável a centralidade da ideia de que a educação fosse baseada unicamente na escola, o que só começou a ser mudado pelo advento e difusão dos princípios da Cidade Educadora, conforme José R. Merlin & Iara F. Sampaio (2011) indicam:

Extrapolando os limites da escola, a educação começa a abarcar a totalidade da cidade que, amiúde, a partir da sociedade do conhecimento, começa a ser pensada como artefato educador informativo, formativo e cívico, a ponto de alguns a vaticinarem transfigurada na maior escola do mundo (MERLIN & SAMPAIO, p. 112).

A própria ideia de transpor os muros da escola é mais antiga que a própria noção de Cidade Educadora, expressão cuja origem é “cidade educativa”, e estava presente no Relatório “Aprender a ser” de Edgar Faure, elaborado em 1973, pela UNESCO (MOLL, 2013), com o objetivo de entender a relação entre educação e processos educacionais, incluindo os sistemas de ensino, a instituição escolar e a sociedade.

Para Maria B. Caballo-Villar (2007), analisando a trajetória da Cidade Educadora, o aprofundamento do binômio escola-território aconteceu a partir dos anos 1980, quando a escola aceita a proposta de território, potencializando as experiências e vivências do mundo exterior, que de início limitavam-se às saídas e visitas, mas que marcou a introdução da reflexão cultural sobre a cidade. Anos mais tarde, em 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos e o primeiro Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona (Espanha), bem como a Carta das Cidades Educadoras ali elaborada (reeditada no congresso de ênova em 1994 ³), e a partir de então difundida, o movimento ganha repercussão e passa a congregar uma aliança de cidades em torno de seus princípios. A Carta das Cidades Educadoras não se pretende dogmática, pois “(...) aceita a contradição e propõe processos de conhecimento, diálogo e participação como o caminho adequado à coexistência na e com a incerteza” (sp.). A proposta basicamente propõe a interação entre os processos educativos formais, não-formais e informais que se articulariam em uma trama de instituições e lugares educativos, nos quais os nós mais consolidados são constituídos pelas instituições formais (p. ex.: escola, universidade).

Seja em iniciativas mais remotas ou recentes, a atuação do arquiteto e urbanista, alicerçada durante anos no paradigma modernista, refletiu em muito para o divórcio entre arquitetura e cidade, entre as pessoas e a cidade, entre a infância e a rua. A emergência do papel de mediador, ou “arquiteto-educador”, favorece, por outro lado, uma apropriação crítica a respeito de seu fazer e uma socialização de seu conhecimento perito com os participantes das atividades por ele planejadas. Soma-se assim a outros paradigmas urbanos emergentes, como o de Cidade Educadora, oportunizando uma reflexão essencial a este campo profissional.

De acordo com Vintró (2003, p. 48), a concepção de Cidade Educadora deve transmitir determinados valores e tornar visível a diversidade em seu próprio desenho, a despeito da modernidade racional ter projetado uma cidade especializada com “áreas de recreação e de ócio, áreas universitárias, áreas residenciais, áreas culturais, áreas comerciais (...)”.

³ Uma versão da carta em português encontra-se publicada em CENPEC (2006)

Neste sentido, ainda que a dimensão material seja fundamental para o urbanismo, também as dimensões política, social e relacional se apresentam como fundamentais para o seu êxito na contemporaneidade. No caso da Cidade Educadora, os cidadãos são parte fundamental, sujeitos ativos nos processos. Percebe-se assim que a superlativa dimensão espacial do urbanismo modernista – voltada para *usuários* – daria lugar, na proposta da Cidade Educadora, para se pensar em uma resignificação da dimensão espacial, combinada com a dimensão social, na qual as pessoas são *sujeitos* da cidade, em um papel mais ativo e interveniente.

Daí, incorporando desde a infância, na identificação de TEs, conhecimentos e dispositivos do campo da Arquitetura e Urbanismo, bem como de áreas associadas, de modo que a cidade seja tanto conteúdo como formadora, acreditamos que não deixamos a cidadania para ser exercida apenas na idade adulta, justamente porque o que aprendemos nas relações com a cidade desde a infância irá interferir na forma como nos entendemos como cidadãos. Para Jens Qvortrup (2014), um fato que ilustra a diferença entre as crianças e os adultos, é que as crianças são cidadãs até certo ponto e, mesmo tendo direitos, não dispõem deles da mesma forma que os adultos, por exemplo, como atores na sociedade democrática.

Deste ponto de vista, educar para a identificação de TEs desde a infância *não pode ser uma educação dos adultos para as crianças*, pois servindo-se de um trocadilho com a palavra, estaria se “adulterando” a compreensão que as crianças têm. Identificar TEs acaba por ser um pretexto para que as crianças se apropriem da cidade, e com ela aprendam desde a infância. Desde – para que inicie precocemente – mas também porque se tem a infância como referencial, ou seja, desde sua perspectiva.

Embora haja a iniciativa por parte das escolas em inovar no campo dos novos espaços e tempos da educação integral, os saberes pedagógicos, presos a dimensões curriculares e de conteúdo já pré-estabelecidas, se tornam limitantes. Por outro lado, acreditamos na possibilidade que a Arquitetura e o Urbanismo têm de revelar, com seu repertório teórico e prático, uma gama de possibilidades educativas.

A contribuição dos arquitetos e urbanistas já é bastante consolidada em termos de Arquitetura escolar e oportunidades educativas dentro do território intramuros da escola, e tem se intensificado na oferta de atividades, oficinas e programas para introdução dos conhecimentos da Arquitetura em modalidades mais lúdicas junto às crianças. No próprio campo da Arquitetura escolar, também a produção acadêmica tem já larga produção científica oriunda dos programas de pós-graduação no Brasil. Contudo, há ainda poucas produções de arquitetos e urbanistas, em dissertações e teses que debatam as relações do território com o processo formativo na infância. Destaco as pesquisas que desenvolvidas por Alain Flandes (2017), Ana Beatriz Oulart de Faria (2019) e Guilherme R. Bruno (2020) no PROARQ e de Flora Fernandez (2017) no PROURB (Programa de Pós-graduação em Urbanismo da FAU/UFRJ). Portanto, o tema dos TEs, no que tange à contribuição do campo da Arquitetura e Urbanismo, ainda carece de pesquisadores, embora no campo da *práxis* haja muitos profissionais envolvidos, o que desafia para o aprofundamento teórico e metodológico dos territórios educativos.

Os territórios da Infância: da negação a sua compreensão

A respeito dos estudos sobre a infância, uma leitura que ajudou a compreender o lugar desta categoria foi a do antropólogo Manuel Delgado no prólogo do livro “Territorios de la infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogía”, de Isabel Cabanellas e Clara

Eslava. Ali, Delgado (2015) aponta a marginalização generalizada da infância, seja no aspecto social, seja no aspecto acadêmico. Sua representação social junto ao mundo dos adultos é caracterizada por uma visão de que as crianças são quase sempre os *sem*. Sem inteligência, sem voz, sem direitos, sem sexualidade e, portanto, seres incompletos, do ponto de vista comparativo com os adultos.

Ana Delgado (2018), uma estudiosa da Sociologia da Infância a partir das obras de Manuel Jacinto Sarmiento, também aponta esta negatividade da infância, exemplificando que as crianças não votam, não lhe são imputados crimes, nem pagam impostos, condição que os define pelo contrário do adulto, fato que se soma à visão de algumas áreas que vão da Medicina à Psicologia, as quais acabaram, a partir desta negatividade, definindo padrões a se esperar das crianças.

Também baseando-se em Manuel Sarmiento (2005), Jader Lopes (2008/2009) demonstra como a infância é caracterizada por aquilo que *não é*, herdeira da palavra latina *in-fans* (que não fala). A negatividade também se desdobra na negação do tempo e espaço, entendendo as crianças como sujeitos *a-topos* e *a-temporais*, o que é percebido nos estudos em educação, que reforçam a infância vista como categoria de ausência e incompletude:

Essa perspectiva de ver a criança e de conceber a infância nega seu papel de sujeito social, nega a existência de suas histórias e geografias, nega suas possibilidades de construção, de ação e de diálogo na produção dos espaços e tempos em que se inserem e a coloca na condição de sujeito passivo e, portanto, passível de receber ações que vêm dos outros que compõem seus cotidianos (LOPES, 2008/2009, p. 34).

Assim, para Lopes (2008), a infância é um artefato social, onde tempo e espaço se amalgamam. Tânia de Vasconcellos (2008) comenta a partir da etimologia grega, que nem o *chronos* – tempo sequencial; nem o *Kairós* – tempo demarcado, dão conta da infância. É o *aión*, que não tem ideia de duração, uma eternidade sem fronteira que melhor se adequa. Se o *chronos* é: “(...) assumir a infância como inserida em um tempo cronológico onde ela é lugar de início e incompletude, território de criancinhas” (p.100) o *aión* é uma temporalidade “intensiva, aberta ao surpreendente, ao novo, (...) é uma questão política” (p.100). Por isto, esta autora advoga que se subtraia dos estudos o caráter pejorativo da infância, marcado pelo que lhe falta e que delimita as crianças como um devir⁴, substituindo-o pela sua condição de experiência.

Fernanda Müller (2006) expõe esta limitação sobre a dimensão temporal cronológica e linear ao recuperar o argumento de Allison James & Alan Prout (1997), para os quais o pensamento sociológico tradicional restringia-se à transformação social da criança em adulto, tendo como único critério o crescimento físico. A este ponto, é importante que se precise um pouco a terminologia que utilizaremos. Qvortrup (2014) pontua aspectos conceituais com os quais concordamos, e embora longa, a citação é necessária para distinguir o emprego de alguns termos:

⁴ Empregamos o termo à luz do que coloca Régine Sirota (2001, p. 9) “A criança é, pois, aqui considerada antes de tudo como aquilo que os anglo-saxões denominam um “future being”, um ser futuro, (...) não uma obra realizada e um produto acabado, mas um devir, um começo de ser, uma pessoa em vias de formação” (grifo nosso).

É difícil ser consistente e ordenado na utilização dos conceitos de “criança”, “crianças” e “infância”. Vou, entretanto, tentar utilizá-los da seguinte maneira: por “criança” aqui se entende o sentido psicológico (e biológico) da criança individual, definido em termos de disposições psicológicas (e biológicas), cujos valores se modificam ao longo da infância individual da criança. Essa perspectiva – infância pertencendo “à criança” – significa um período específico ou estágio de seu curso de vida. Por “crianças” entende-se uma pluralidade de crianças como um grupo, ou uma coletividade, mais ou menos coesa, incluindo o conjunto estatístico “crianças”. Por fim, a “infância” é definida em termos sociológicos como uma categoria permanente, isto é, como um segmento estrutural, que é o resultado da ação recíproca entre parâmetros sociais – econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, culturais, etc. Ao contrário da infância individual, a infância sociológica é muito mais suscetível a mudanças históricas, enquanto a dinâmica da infância individual pode ser encontrada no desenvolvimento da personalidade (QVORTRUP, 2014, p. 25).

É a partir desta concepção de “infância sociológica” que empregamos o termo infância neste trabalho. Contudo, apesar da emergência da Sociologia da Infância, que para Sarmiento (2005, p. 363) “(...) toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada”, isto não tem sido o suficiente para que as Ciências Sociais tratem a infância de modo menos convencional. Ana Delgado (2018), a partir de Sarmiento, vai mais além, apresentando as crianças não só como objeto, mas como sujeitos, pois como pesquisadoras, produzem conhecimento e saberes que tem a capacidade de conectar redes nos lugares onde vivem, o que em nosso trabalho, é um foco perseguido.

A partir de sua área, a Antropologia, Manuel Delgado (2015) faz o *mea culpa* ao reconhecer que quando muito, esta área investiga as crianças a partir de universos que não são específicos delas, como o doméstico e o escolar e, em relação às Ciências Sociais como um todo, não identifica uma tentativa razoável de “relacionar com sensibilidade a forma como os meninos e meninas constroem uma sociedade singular e complexa entre eles, entre eles e nós, e entre eles e o mundo” (DELGADO, 2015, p.12). De acordo com Clarice Cohn (2005, p. 6), esforços mais recentes da Antropologia da Infância têm procurado reverter esta lacuna, partindo do ponto de vista da criança, dedicando-se a entender “sobre quem e com quem fala”. No entanto, nem sempre foi assim, pois variadas correntes da Antropologia tiveram olhares bem diferentes sobre as crianças:

Enfatizando ora a cultura, a aquisição de competências e a formação de personalidades, ora a inserção na estrutura social, essas análises pressupunham um fim último e uma imutabilidade do processo estudado e conhecido pelo pesquisador, marcado que estava pela reprodução social e transmissão cultural. Era necessário dar um passo adiante, e se fazer capaz de abordar as crianças e suas práticas em si mesmas (COHN, 2005, p. 11) (grifo nosso).

Entre suas práticas, está a forma como vivem, se apropriam dos territórios. Para Manuel Delgado (2015), a chave criativa das formas de apropriar-se da cidade estaria em “reinfantilizar” os contextos cotidianos, e atente-se aí, frisamos, para a carga negativa que

a ideia de infantilizar traria implícita, e que, bem pelo contrário, nada mais é do que restaurar a experiência infantil da vida cotidiana – o amor pelas esquinas, as dobras, os descampados, os esconderijos, os encontros fortuitos, o deslocamento de funções, a brincadeira que as crianças fazem tão bem, em uma deriva pelo território, a qual foi incorporada por surrealistas e dadaístas para que houvesse a percepção de outras espacialidades.

Para Delgado (2015), esta deriva, também utilizada pelos situacionistas, levava à desorientação e ao desvio, inspirando-se na forma com a qual as crianças circulam pelo território e que remete à noção lefebvriana de *momento*: próprio da vida cotidiana, acontecimentos únicos, irrepetíveis, passageiros. As práticas infantis fazem dos espaços cotidianos verdadeiras máquinas de desestabilização e desmentem qualquer coisa que possa parecer sólida. De um espaço de *posições* passa ao fato de *situações*. Em Lefebvre se poderia dizer que o espaço infantil para prática e representação – interação e exercício intensivo da imaginação – é diferente do espaço planejado, “adulterado” pelo adulto e por quem “faz a cidade” – os planejadores.

É comum ver na produção do espaço, na configuração das paisagens, a destinação de espaços para crianças com base nas representações dos adultos sobre a infância (LOPES, 2008/2009), o que pode ser exemplificado nos modelos de escola, de *playgrounds* e demais equipamentos como parques. Citando Jader Lopes e Tania de Vasconcelos (2005), uma obra que também participou, Lopes (2008/2009) nomeia o que chama de *territorialidades de crianças* ou de *geografias construídas pelas crianças* o ato de transformação pela reconstrução e reconfiguração destes espaços designados para elas, fruto da capacidade das crianças de subverter, reescrever, reordenar os territórios que os adultos lhes destinam, pois “(...) as crianças, ao negociarem suas infâncias com o mundo adulto, fazem-no de forma situada, localizada, tornando-se potenciais agentes produtores de espaços, de lugares e territórios” (LOPES, 2008/2009, p. 42). É por isto que Lopes elabora a ideia de “territórios de infância”, pois:

(...) a construção da noção de infância em cada sociedade envolve sempre um conjunto de negociações, de embates, de aproximações e rupturas que implica a ação das crianças, dos adultos, das instituições, dos diversos segmentos sociais presentes em um grupo, que fazem da infância seu espaço de atuação e representação (LOPES, 2008/2009, p. 41).

Para Lopes (2007), o horizonte de espacialidade da criança se expande no contato com todos estes agentes e adquire por esta interação, significância. Cabanellas e Eslava (2015a) afirmam que ao se apropriar do espaço, a criança cumpre com uma necessidade humana de dar e receber para construir sua identidade, em confronto com o outro, e o espaço serve para isto. Ao percorrê-lo, compartilhá-lo, conquistá-lo ou transgredi-lo, a criança elabora sua paisagem interna, fundamental como chave de leitura da paisagem que a rodeia e imprime sua presença no espaço, embora, para nós adultos, não desperte interesse, por vermos como hábito.

Esta reciprocidade é apontada igualmente por William Corsaro (1997) *apud* Fernanda Müller (2006), pois para ele as crianças são responsáveis por suas infâncias e, tanto afetam como são afetadas pela sociedade, o que explicita dois postulados da Sociologia da Infância: que as crianças são agentes ativos, construindo suas próprias culturas; e que contribuem para a produção do mundo adulto, sendo a infância parte da

sociedade. Isto se soma a perspectiva apontada por David Wood (2003) quando investiga sobre como as crianças aprendem e pensam. Para ele, isto não está somente ligado à escolarização, mas é bem mais amplamente alcançado fora da escola, quando brincam, observam, questionam, experimentam, no contato com o outro. Neste ponto, Wood critica Jean Piaget, o qual embora reconheça o papel para o desenvolvimento infantil das experiências sociais e do comportamento intersocial, secundariza esta importância:

A interação da criança com o mundo físico proporciona as principais restrições e as principais contribuições para a inteligência. As crianças constroem seu próprio conhecimento agindo sobre os objetos no espaço e tempo. As interações sociais (particularmente as que ocorrem entre as próprias crianças) podem facilitar o curso do desenvolvimento, ao expor a criança a outros pontos de vista e ideias conflitantes que talvez a incentivem a repensar ou rever suas ideias. Porém, para Piaget, qualquer facilitação social do desenvolvimento só funciona quando o entendimento da criança, baseado em sua inter-relação com a natureza, está num estado apropriado de prontidão para a mudança. Argumentarei que a interação social desempenha um papel mais importante do que essa noção reconhece. Sugiro que o conhecimento das crianças é com frequência produto da “construção conjunta” do entendimento pela criança e por membros mais peritos de sua cultura (WOOD, 2003, p. 33) (grifo meu).

Além desta mútua relação entre sociedade e criança, há também a interação dialética entre *criança e o espaço*, a qual acontece, para Cabanellas e Eslava (2015b) por meio de um “acoplamento estrutural” – termo que emprestam de Humberto Maturana & Francisco Varela (1986) – ao associar o entendimento de mútua e recíproca transformação da criança e do meio, uma vez que o espaço é inseparável da ação sobre ele. Isto dá uma pista para que haja a incorporação de territórios educativos já existentes, em estado potencial, por meio da agência das crianças, na contramão do emprego de estratégias dentro da escola que procuram somente adicionar, negligenciando tudo o que está fora dela e já está dado:

Parece, em suma, que a chave não está em buscar mais objetos, mais soluções, mais necessidades para esses objetos, mais formas e materiais para eles, mas em reestabelecer e encontrar novos vínculos com os objetos que nos rodeiam, renovar nossa forma de percebê-los, utilizá-los, comprá-los, construí-los, tirá-los, de maneira que se recupere uma continuidade quebrada. (...) Já não se trata de mostrar que podemos entender o espaço que nos rodeia, como um contínuo abstrato, mas de estabelecer campos de emoção, campos de continuidade, entre nós, os espaços, os objetos que o habitam, e a infância forma parte deste contexto (CABANELLAS & ESLAVA, 2015b, p. 50).

É neste sentido que defendemos esta otimização dos recursos do território no processo de aprendizado, em que antes de ser algo a ser apresentado às crianças, já faz parte de seu cotidiano, é seu território vivido, em que os saberes da Arquitetura e Urbanismo, possam, por sua vez, ser como um óculos de aumento, ou ainda, um filtro que retira da realidade algumas situações que possam ser problematizadas a partir de suas experiências e incorporados no currículo dos territórios.

Territórios educativos: uma ideia em construção

Souza (2013), a partir da Geografia, dá a entender que o poder comumente se espacializa, ou melhor, se territorializa. Mesmo o poder sobre grupos sociais, são para ele, grupos em conexão com o espaço. O uso intensivo ou ostensivo de práticas espaciais leva a instrumentalização e alteração do território. Isto dá margem para problematizar as interdições a determinados territórios, para as crianças, por conta da violência ou do uso oneroso. Entre as motivações que Souza aponta e que levam ao desejo de territorializar está a de estabelecer relações afetivas e de identidade de um grupo social e seu espaço. A expressão “afetar a cidade (território)” que já temos utilizado em outros trabalhos (MATIELLO, 2015), é prenhe deste sentido, de estabelecer relações de afeto e de identificação. E o inverso também é verdadeiro: deixar-se afetar por ele.

Se a Geografia ajuda sobretudo ao emprestar este conceito de território – que não é exclusivo dela – mas que tem mais arcabouço para conceituar, a formulação propriamente da ideia de Territórios educativo, como já havíamos ensejado na Introdução, tem uma gênese variada. Bebe de fontes diversas, como o cabedal teórico-prático derivado do Movimento das Cidades Educadoras, passando pela concepção de territórios educativos de intervenção prioritária em Portugal, chegando a experiências brasileiras como as difundidas pelo Bairro-Escola da ONG Cidade Escola Aprendiz, tendo sido também aplicado em variadas localidades influenciadas por estas experiências, como no Programa Escola Integrada em Belo Horizonte MG e no Bairro-Escola de Nova Iguaçu-RJ, e mais fortemente propalado pelos documentos oriundos do Programa Mais Educação do Governo Federal, a partir de 2007, o qual não deixou de revisitar aquelas experiências.

Quanto ao que a Cidade Educadora originalmente contribui, já apontamos alguns nexos entre cidade, educação e outros agentes educativos. Quando se faz uma busca ao termo territórios educativos em bases de dados, seja em teses ou periódicos, é comum vir territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP). Helena Barbieri (2003) recupera que este foi um programa de política afirmativa, criado em 1996 pelo Ministério da Educação de Portugal, com base nos “discursos educativos e nos normativos legais do conceito e forma de Território Educativo” (p. 43), focando em “uma intervenção em determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, preconizando-se o papel dos actores locais e o estabelecimento de parcerias” (BARBIERI, 2003, p. 43). Neste sentido, guarda semelhança enquanto política governamental, mas também diferença, porque no Brasil, não necessariamente se aplicaram a territórios anteriormente diagnosticados como vulneráveis, mas tendo como foco as escolas públicas.

Para Dalila Oliveira & Ana Saraiva (2015, p. 619), na adjetivação de vulneráveis, acoplada à de territórios educativos, percebe-se um foco inovador, do “território como ‘beneficiário’ da política social e educativa” baseando-se em critérios como “a descentralização da educação; a focalização das políticas sociais; o reconhecimento da multidimensionalidade da pobreza; a valoração quantitativa das desigualdades escolares; a emergência da equidade como princípio de justiça social” (ibidem). Desde esta perspectiva, podemos encontrar também alguns pontos de contato com a política governamental do Mais Educação, sobretudo quando se associa o papel de outros agentes educativos e busca pela redução das desigualdades entre crianças e jovens.

Para o Escola integrada, na definição de Paulo Carvalho & Lucia Leite (2016), encontramos características não-estáticas do território e de agência das comunidades:

(...) [o território educativo] suscita a produção de um espaço geográfico educativo marcado por fluidez e maleabilidade. Espaço esse que, ao ser apropriado pela escola, ajuda a identificação dos estudantes com seu espaço de vivência, impulsiona ações coletivas em prol da melhoria do bairro e das condições de vida de seus moradores (CARVALHO & LEITE, 2016, p. 149).

Algumas das definições emanadas destas experiências, já comentadas anteriormente, também conversam com outros conceitos para fundamentar o de territórios educativos. Por exemplo, a ideia de envolvimento de agentes e territórios em uma rede educativa, herdeira original das Cidades Educadoras, encontra mais recentemente o conceito de comunidades de aprendizagem, também incorporado pelo Cidade Escola-Aprendiz, como o apresenta Rosa Torres (2019):

Uma Comunidade de Aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio, para educar a si própria, suas crianças, jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências (TORRES, 2019, p.1).

Com base nesta influência, o Cidade Escola-Aprendiz, conforme Helena Singer (2015, p. 24), atribui aos territórios educativos o papel de uma *articulação intersetorial* para incorporar outras oportunidades educativas por meio de “programas e projetos educativos de áreas diversas, como cultura, esporte, meio ambiente, artes, direitos humanos, comunicação e saúde”, de onde se demanda “que a diversidade cultural do território seja reconhecida, mapeada, valorizada e divulgada”.

Há inclusive a adjetivação de “novos” acoplada a territórios educativos, difundida sobretudo nos documentos elaborados a partir do Programa Mais Educação, que reforça, sem relativizar, a importância dos espaços formais, principalmente a escola.

A busca por fundamentar territórios educativos poderia se estender no sentido de ampliar o panorama, alcançado um espraiamento por áreas que já utilizam de seus preceitos sem que necessariamente utilizem o termo, como é o caso da Educação Patrimonial e da Educação Ambiental⁵, cuja trajetória, inclusive no Brasil tem sido muito competente em fazer os nexos entre patrimônio, memória e natureza com a sociedade, a escola e o território. Mais recentemente estas áreas vem incorporando em alguns casos, o termo territórios educativos⁶.

Entendemos que territórios educativos é um conceito em construção, portanto, ainda em um status de noção ou ideia, e que tem interessado também pesquisadores do campo da Arquitetura e Urbanismo, de um modo especial, aqueles associados ao GAE (Grupo Ambiente-Educação), bem como outros grupos de pesquisa do PROARQ-UFRJ,

⁵ Conforme Maria Barros (2018, p. 34): “De acordo com a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil, 2012) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apontam que, além dos espaços da escola, o trabalho educativo deve levar em consideração o contexto e o entorno em que a escola está inserida como ambiente de aprendizado: os biomas e territórios em que se situam e a diversidade sociocultural dos estudantes” (grifo nosso).

⁶ Por exemplo no trabalho de SIVIERO (2014).

como o SEL-RJ (Sistemas de Espaços Livres no Rio de Janeiro) e o ProLUGAR (Lugares e paisagens), cujos membros têm buscado, por meio de pesquisas teóricas e empíricas, contribuir no aprofundamento do conceito.

É importante lembrar que a “chegada” destes grupos no tema territórios educativos se faz por conexões com a escola e outros espaços educativos, cujas pesquisas de mestrado e doutorado do PROARQ vem há anos tematizando, e que, pode-se dizer, foi passando da sala de aula para o pátio da escola, e do pátio para a cidade⁷. Por isto, para um coletivo de autores destes grupos de pesquisa, se o espaço livre interno ao complexo educacional tem sentido educativo, o que dizer do entorno da escola, considerando as possibilidades de conexão entre o intramuros e o extramuros e prosseguem:

Podemos afirmar que um território educativo, a exemplo da cidade e seu sistema de espaços livres, é um lugar de manifestações, palco das relações sociais, elemento fundamental que potencializa o processo educativo, recreativo, cultural e de integração social (AZEVEDO; RHEINGANTZ; COSTA, 2016, p. 346).

É natural, portanto, que a diversidade de campos teóricos que fomentam as pesquisas dos diferentes grupos de pesquisa, faça dos territórios educativos não só um constructo dinâmico, mas também híbrido de contribuições, como por exemplo, a partir da Teoria Ator-Rede, de Bruno Latour⁸, uma vez que para Azevedo, Tângari e Rheingantz (2016), o território precisa ser compreendido à luz da rede formada pelo agenciamento de atores, sejam eles pessoas ou diferentes artefatos, que implicam em relações de apropriação, identidade e pertencimento, e portanto, constantemente ressignificado no cotidiano. Neste sentido, também este coletivo de autores dos grupos de pesquisa já citados, a respeito dos territórios educativos, complementam: “(...) um espaço ativo e dinâmico, construído social e tecnologicamente, formado por humanos e não humanos, capaz de gerar efeitos educativos e influenciar ações” (AZEVEDO, TÂNGARI e RHEINGANTZ, 2016, p. 23).

Percebe-se que, ao fim, seja pelas influências mais remotas como da Cidade Educadora, seja das mais institucionais como o Mais Educação, ou mesmo das do campo acadêmico, particularmente da Arquitetura, que os esforços de construção do conceito tem sido diversos, o que não nos coloca na posição com este trabalho em querer pretensiosamente encerrar a discussão de forma categórica com um “para nós, territórios

⁷ Uma importante publicação dos pesquisadores do GAE e de outros grupos de pesquisa do PROARQ/UFRJ que retrata uma integração dos temas, além de abarcar este percurso da sala de aula ao pátio é AZEVEDO, RHEINGANTZ; TÂNGARI (2011). Também merece destaque o livro que reuniu as conferências do encontro sobre Territórios educativos promovido pelo GAE em 2015: AZEVEDO; TÂNGARI; RHEINGANTZ (2016). Além disto, a noção de territórios educativos vem sendo explorada no curso de graduação em Arquitetura da FAU/UFRJ em experiências no ateliê de Projeto Arquitetônico III sob supervisão da profa. Vera Tângari, associando a pesquisa também ao ensino e à extensão, e vem sendo discutida em alguns trabalhos como o de FLANDES (2017).

⁸ Especialmente o ProLUGAR, e particularmente, prof. Paulo Afonso Rheingantz, tem trazido este aporte, sobretudo no início das discussões integradas ao GAE a respeito dos TEs, de onde se identificam algumas contribuições advindas da abordagem de Latour. Há possivelmente outros autores que busquem nesta referência os nexos com os aprendizados no território, como é o caso de Bernard Bier (2005, p. 120) para quem também se “pode-se dizer que os atores da educação não se limitam mais aos profissionais da educação, mas também ao mundo das coisas e fatos que nos cercam e participam de nossa aprendizagem”.

educativos é...”. Antes disto, pretendemos dentro de nossa perspectiva de formação contribuir ainda para esta construção.

Considerações finais

Procuramos demonstrar como a Arquitetura e Urbanismo e seu repertório de conhecimentos e instrumentos no processo formativo sobre a cidade tem sido perseguida desde o advento das Cidades Educadoras. Neste sentido, sugere-se que se possa incorporar, a partir da infância, em processos de investigação, mas também de identificação de TEs, conhecimentos e dispositivos do campo da Arquitetura e Urbanismo na construção de uma utopia possível em que a escola e a cidade possam contribuir para uma alternativa educativa e societária.

Sobre a relação da infância e territórios educativos, problematizamos como a negação da infância implicou na desconsideração por parte dos estudos das áreas humanas e sociais – e que mais recentemente tem admitido até que as crianças sejam partícipes dos processos investigativos sobre elas mesmas e suas práticas, relacionando-as a outras formas de se ver categorias como espaço e tempo. Sobretudo sob influência da Geografia da infância, passa-se a considerar a produção de territórios como síntese da interação das crianças com os adultos, em que ambos negociam suas relações. A importância do meio, ou melhor, do território, nos processos de aprendizagem, foi debatida sob a orientação de alguns autores, de onde sugerimos que a participação das crianças na identificação dos TEs, diferentemente apenas da incorporação destes por parte de um planejamento educacional e docente, contribuem para que, já na interação delas com os objetos arquiteturais e urbanos, estejam aprendendo.

Quando ao aprofundamento teórico sobre os TEs, ainda que este artigo procure contribuir desde o campo da Arquitetura e Urbanismo, está claro que muitas áreas poder ter aportes que levem a um desenvolvimento contínuo, autocrítico e alimentado pela práxis de experiências. Embora não tenham sido o foco, a práxis com os TEs vem ocupando estes autores em sua trajetória de pesquisa recente. Assim, abre-se caminho para trocas sobre as experimentações em pesquisa e extensão universitária, por exemplo, bem como de práticas pedagógicas, para as quais indica-se a constituição de redes e repositórios, cuja consulta e multiplicação incentive a perenização dos TEs para além da política pública indutora, como foi com o Mais Educação. Ao incluir o exercício com as crianças e jovens nos TEs como práticas de resistência frente às desigualdades, estes funcionam como estratégias de denúncia e explicitação de outros futuros para a cidade e seus habitantes.

REFERÊNCIAS:

AZEVEDO, G.A.N.; N.; RHEINGANTZ, Paulo A.; COSTA, Rodrigo das N. Educação integral e território educativo: diálogos possíveis em um coletivo complexo. In: AZEVEDO, G.A.N; TÂNGARI, Vera R.; RHEINGANTZ, Paulo A (Orgs.). **Do espaço escolar ao território educativo: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade.** Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2016, p. 19-30.

AZEVEDO, G.A.N.; RHEINGANTZ, Paulo A.; TÂNGARI, Vera R. (Orgs.) **O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres.** Rio de Janeiro: PROARQ, 2011.

AZEVEDO, G.A.N.; TÂNGARI, Vera R.; RHEINGANTZ, Paulo A (Orgs.). **Do espaço escolar ao território educativo: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade.** Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2016.

BARBIERI, Helena. Os TEIP: o projecto educativo e a emergência de perfis de território. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 20, p. 43-75, 2003.

BARROS, Maria I. A. de. **Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza.** Rio de Janeiro: ALANA, 2018. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em 09 jun 2018.

BIER, Bernard. Des villes éducatrices ou l'utopie du “territoire apprenant”. **Informations sociales**, n. 161, p. 118-124, p. 2010. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-5-page-118.htm>. Acesso em 10 ago. 2018.

BRUNO, Guilherme R. **As Fôrmas e as formas de pensar e a constituição de territórios educativos**, 2020. Tese (Doutorado em Arquitetura). Programa de Pós-graduação em Arquitetura. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

CABALLO VILLAR, Maria B. **Cidade educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal.** Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara. El imaginario espacial de la infancia (introducción). In: CABANELLAS, Isabel; ESLAVAS, Clara (Orgs.). **Territorios de la infancia.** Dialogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona: Ed. Grao, 2015a., p. 20-26.

CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara. Los territorios vitales de la infancia. In: CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara (Orgs.). **Territorios de la infancia.** Dialogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona: Ed. Grao, 2015b, p. 27-55.

CARVALHO, Paulo F. L. de; LEITE, Lúcia H. A. Educação integral na cidade: processos de formação de territórios educativos na experiência de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. **Kultur**, v. 3, n.6, p. 129-150, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.6035/Kultur.2016.3.6.5>. Acesso em 23. Mar. 2017.

CENPEC. Carta das cidades educadoras. **Cadernos CENPEC**, v. 1, n.1, 2006. Disponível em: <http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/165>. Acesso em 10 jan. 2020.

COHN, Clarice. **Antropologia da infância.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005

DELGADO, Ana C. C. Manuel Jacinto Sarmiento: a emergência da sociologia da infância em Portugal. REGO, Teresa C. **Cultura e sociologia da infância: estudos contemporâneos.** Curitiba: CRV, 2018.

- DELADO, Ana C. C.; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0935125.pdf>. Acesso em 30 out. 2019.
- DELGADO, Manuel. Em busca del espacio perdido (prólogo) In: CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara (Orgs.). **Territorios de la infancia**. Diálogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona: Ed. Grao, 2015. p. 11-17.
- DIAS, Marina S.; FERREIRA, Bruna R. Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea. **Rev. Bras. Estud. Urbanos Reg.**, v.17, n.3, p.118-133, set./dez. 2015. Disponível em: <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/5150/4703>. Acesso em 21 jun. 2016.
- FARIA, Ana B. G. de **Desenhar escola**: um exercício coletivo do pensamento, 2019. Dissertação (Mestrado em Arquitetura), Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- FLANDES, Alain L. **A Escola e seu Território educativo**: estudo de caso a Ilha do Governador na cidade do Rio de Janeiro.. Dissertação (Mestrado em Arquitetura). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.
- FARIA, Ana B. G. de. Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 99-111, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2588/2497>. Acesso em 16 jan 2014.
- FERNANDEZ, Flora M. A. O. **Criança e Cidade**: Construção da paisagem sob a ótica do brincar, 2017. Dissertação (Mestrado em Arquitetura Paisagística). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- LIMA, Mayumi de S. **A Cidade e a criança**. Paulo: Nobel, 1989.
- LOPES, Jader J. M. As crianças, suas infâncias e suas histórias: mas por onde andam suas geografias? **Educação em foco**, v. 13, n. 2, p. 31-44, set. 2008/fev. 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/11/Artigo-02-13.2.pdf>. Acesso em 06 fev. 2018.
- LOPES, Jader J. M. “É coisa de criança”: reflexões sobre geografia da infância e suas possíveis **contribuições** para pensar as crianças. In: VASCONCELLOS, Tania de (Org). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EDUFF, 2008, p. 57-72.
- LOPES, Jader J. M. Geografia das crianças, geografia da infância. In: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita M. **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 43-55.
- MATIELLO, A. M. **Infância e cidade**: dispositivos da arquitetura para a identificação de territórios educativos, 2019. Tese (Doutorado em Arquitetura). Programa de Pós-

graduação em Arquitetura. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MATIELLO, A. M. “Afetar a cidade”: a experiência da formação de professores na educação integral e a incorporação de novos territórios educativos. In: Seminário Internacional de Educação Integral: observando realidades e construindo compromissos, 1., 2015, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Teia, 2015, p. 49-65.

MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). **Portaria Interministerial nº 17/2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 05 nov. 2019.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caderno territórios educativos para educação integral**. Série Cadernos Pedagógicos. Brasília: MEC/Mais Educação, 2013. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>. Acesso em 07 fev. 2019.

MÜLLER, Fernanda; FERREIRA, Brasilmar N. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 128, p. 659-674, jul./set., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00659.pdf>. Acesso em 26 jul. 2018.

MERLIN, José. R.; SAMPAIO, Iara. F. Possibilidades educadoras dos espaços públicos e a inserção de objetos gigantes em sítios históricos tombados: o caso de Itu-SP. **Cadernos do PROARQ**. Rio de Janeiro, n. 17, p. 126-140, dez. 2011. Disponível em: <http://cadernos.proarq.fau.ufrj.br/public/docs/cadernosproarq17.pdf>. Acesso em 04 nov. 2019.

MÜLLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a12v2795.pdf>. Acesso em 12 maio 2017.

OLIVEIRA, Dalila A. SARAIVA, Ana M. A. A relação entre educação e pobreza: a ascensão dos territórios educativos vulneráveis. **ETD – Edu. Temat. Digit.**, v.17, n.3, p. 614-632 set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8638257>. Acesso em 23 nov. 2016.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abril, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193530606003.pdf>. Acesso em 11 jun. 2018.

RIBEIRO, Cláudio R.; FLORES, Renata L. B. (In)definindo o espaço da infância. **Revista Teias**, v. 10, n. 20, p. 1-16. 2009. Disponível em: <https://www.e->

publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24075/17044. Acesso em 19 jul. 2016.

RIOS, Guillermo A. As cidades como cenários de uma aprendizagem integradora. Em **Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 163-174, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2593/2504>. Acesso em 07 fev. 2019.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em 27 abr. 2018.

SINER, Helena. O bairro -escola: tecnologias sociais para territórios educativos. In: T SINER, Helena (Org.). **Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola**. São Paulo: Moderna, 2015 — (Coleção territórios educativos; v. 2), p. 11-24. Disponível em: https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2015/03/Territorios-Educativos_Vol2.pdf. Acesso em 21 out. 2019.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31, mar. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>. Acesso em 16 jun. 2018.

SIVIERO, Fernando P. **Um mapa para outros fazeres: Territórios educativos e patrimônio cultural**. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural). Iphan - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/DissertacaoPEP_FernandoPascuotteSiviero.pdf. Acesso em 09 maio 2019.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Território e (des) territorialização. In: SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. p. 77-110.

TONUCCI, Francesco. **La ciudad de los niños: Un modo nuevo de pensar la ciudad**. Buenos Aires: Losada, 1996.

TORRES, Rosa. M. **Comunidade de aprendizagem: a educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem**. Disponível em: <http://www.fronesis.org> Acesso em: 26 out. 2019.

VASCONCELLOS, Tania de. Infância e narrativa. In: VASCONCELLOS, Tania de (Org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EDUFF, 2008, p. 93-126.

VINTRÓ, Eulália. Educação, escola, cidade: o Projeto Educativo da cidade Barcelona. In: GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignacio. **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 37-55.

WOOD, David J. **Como as crianças pensam e aprendem: os contextos sociais do desenvolvimento cognitivo.** São Paulo: Loyola, 2003.

Submetido em novembro de 2021.

Aprovado em dezembro de 2021.

Autoria

Alexandre Maruricio Matiello

Arquiteto e Urbanista pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina, 1999), Mestre em Sociologia Política pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina, 2001) e Doutor em Arquitetura pela UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019). Frequentou regularmente o doutorado em Geografia pela UFSC, interrompido em 2009. Atualmente é professor adjunto da UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul) no Campus Chapecó, atuando principalmente no curso de Ciências Sociais (licenciatura). Coordenou este curso de julho de 2014 a junho de 2015 e atualmente é seu coordenador adjunto. Foi coordenador acadêmico no campus Chapecó de junho de 2015 até março de 2016. Atuou por 12 anos na UNOCHAPECÓ (Universidade Comunitária Regional de Chapecó) como professor lotado na Área de Ciências Exatas e Ambientais, atuando predominantemente no Curso de Arquitetura e Urbanismo, curso o qual coordenou de fevereiro de 2010 a outubro de 2013. Coordenou equipes no desenvolvimento de planos diretores. Participa do grupo de pesquisa "Estado, sociedade e políticas públicas" e desenvolve pesquisa sobre conselhos municipais de políticas urbanas. Participa também do GAE - Grupo Ambiente e Educação do Programa de Pós-graduação em Arquitetura da UFRJ . Tem pesquisado e orientado trabalhos sobre territórios educativos e infância. Coordena a área do PIBID Sociologia (UFFS -Campus Chapecó). Integra o Grupo de Estudos em Educação Integral em Santa Catarina e a REDHUMANI - Rede Brasileira por Instituições Educativas Socialmente Justas e Aldeias, Campos e Cidades que educam

E-mail: matiello.alexandre@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2210-3591>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9493860855255203>

Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Arquiteta e Urbanista. Professora e Pesquisadora no Programa de pós-graduação em Arquitetura (PROARQ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ-Brasil.

E-mail: gisellearteiro15@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6707-466X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0625817989520541>