



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JULIANA BRUM SIMÕES

**DOS ENCONTROS ENTRE AS INFÂNCIAS, A EDUCAÇÃO E
A CIDADE: O QUE REVELAM AS PESQUISAS**

VITÓRIA

2022



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

JULIANA BRUM SIMÕES

**DOS ENCONTROS ENTRE AS INFÂNCIAS, A EDUCAÇÃO E
A CIDADE: O QUE REVELAM AS PESQUISAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa “Educação, Formação Humana e Políticas Públicas”.
Orientadora: Prof.^a Dra. Vania Carvalho de Araújo.

VITÓRIA

2022

JULIANA BRUM SIMÕES

**DOS ENCONTROS ENTRE AS INFÂNCIAS, A EDUCAÇÃO E
A CIDADE: O QUE REVELAM AS PESQUISAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa “Educação, Formação Humana e Políticas Públicas”.

Aprovado em _____ de _____ de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Vania Carvalho de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo
(ORIENTADORA)

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal Fluminense
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^a Dr^a Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S593e Simões, Juliana Brum, 1981-
Dos encontros entre as infâncias, a educação e a cidade : o que
revelam as pesquisas / Juliana Brum Simões. - 2022.
122 f. : il.

Orientadora: Vania Carvalho de Araújo.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Infância. 2. Crianças. 3. Educação. 4. Crianças nas Cidades. 5.
Pesquisa Bibliográfica. I. Araújo, Vania Carvalho de. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37

À filha de Nilson, homem branco, que não terminou o ensino médio. Vendedor. Que vendeu brinquedos de plástico porta a porta nos bairros de comércio popular para que não faltasse o básico em casa. À filha de Valéria, mulher preta, que se graduou contadora após os quarenta anos e com filhos já crescidos. Que vendeu pizza e costurou para a vizinhança. Ambos, casados jovens, vindos de infâncias não ouvidas em meio aos dramas e tragédias de suas famílias de origem. À irmã de Eduardo, por quem achou que fosse possível abrir mão da sua própria infância para que ele pudesse viver a dele. À primeira da família a cursar uma Universidade Pública, chegando à UERJ aos dezessete anos e à UFES aos quarenta. À Juliana criança, que sabia que precisava seguir em frente e seguiu, dedico esta dissertação.

Agradecimentos

À Helena e Betina, por serem a minha companhia e parte minha força. Em especial, por me ensinarem outras formas de me relacionar com o tempo e com o trabalho.

Ao Leandro, pelo amor, cuidado e apoio de sempre.

À professora Vania, pela mão estendida e olhar atento. Pelos ensinamentos todos. Pelo cuidado.

Aos professores Alexandro e Jader pelas generosas contribuições no exame de qualificação e pelo aceite para estar na defesa.

À professora Ligia, pelo acolhimento ao convite para integrar a banca da defesa desta dissertação.

Ao Grupo IESC. À Franceila, que me apoiou nos primeiros passos desta pesquisa e à Larissa, pelo olhar sempre doce e incentivador.

Ao Coletivo Educação & Insubmissão e ao Movimento Articulação Infâncias, com os quais eu aprendi e nutri a coragem para seguir adiante nesta retomada da minha vida acadêmica, em um contexto tão adverso como o da pandemia.

À Carol que fundou comigo o BrincaCidade, experiência que permanece me afetando, inspirando e mobilizando.

Às crianças que fizeram o BrincaCidade nascer de verdade.

À Gabriela, colega Geógrafa, pela pronta e fundamental ajuda com os mapas.

À Ana Claudia pela sua disponibilidade. Sem o seu trabalho seria muito difícil permanecer no Espírito Santo e chegar até aqui.

Ao Rafael, mestre de yoga, por me ajudar na firmeza, equilíbrio e flexibilidade tão necessários ao percurso acadêmico.

À Lizi e a Silvia pelas sessões de cura e suporte.

Ao Juan Pablo Sena pela ajuda com o projeto inicial. À Adriana Bortoloti e à Sara Zarucki, pelos ensinamentos e empatia.

À Kelly, ao Alex, às amigas e amigos da Geo-UERJ pelo apoio, pelas trocas sempre ricas e pelos envios de livros já esgotados em pdf.

À Leonara pelo seu trabalho de revisão sempre cuidadoso.

À CAPES pela possibilidade de realização desta pesquisa com bolsa e ao PPGE-UFES pela atenção de sempre.

Menino, mundo, mundo, menino

Menino, mundo, mundo, menino

Emicida

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar as relações que se constroem entre infância, cidade e educação à luz das pesquisas realizadas nas Universidades Brasileiras entre os anos de 2014 a 2021. Tem como inspiração a experiência do Movimento BrincaCidade - iniciado no Rio de Janeiro, em 2015, - e orienta-se pela concepção de educação que ocorre também nos espaços não formais e informais nos territórios, lugares, nos encontros e relações - considerando que estar na cidade com as crianças, oportuniza a convivência entre pessoas de diferentes gerações. A pesquisa parte de uma revisão bibliográfica (BOTELHO; CUNHA e MACEDO 2011), compreendendo a busca, a seleção e análise dos trabalhos, chegando a quinze pesquisas, entre teses e dissertações, as quais são analisadas de modo a compreender como têm sido abordadas as relações entre as infâncias, a educação e a cidade, bem como quais temas tangenciam essa temática ou sobressaem a ela. As buscas se concentraram no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, no campo de estudos da Educação. Como suporte teórico, consideramos os estudos de Sarmiento (2005, 2007, 2011, 2018) acerca das crianças nas suas diferentes infâncias, como produtoras de cultura e suas relações com o espaço urbano e Lopes (2006, 2008, 2021), em seus aportes sobre as crianças como sujeitos autores que também se constroem nas suas relações com o espaço, percebendo a cidade à sua própria maneira. As pesquisas de Araújo (2017, 2018, 2021), embasam a concepção de educação como corresponsabilidade pública e a importância de se pensar uma epistemologia da cidade em companhia das crianças.

Palavras-chave: Educação. Cidade. Crianças. Infâncias. Estudo Bibliográfico.

ABSTRACT

This article aims to investigate the relationships that are built between childhood, city and education in the light of study carried out in Brazilian Universities between the years 2014 and 2021. It is inspired by the experience of Movimento BrincaCidade - started in Rio de Janeiro, in 2015, - and is guided by the conception of education that occurs in both non-formal and informal environments - in territories, places, meetings and relationships – considering that being in the city with children gives the opportunity for the coexistence between people of different generations. The study starts from a bibliographical review (BOTELHO, CUNHA and MACEDO, 2011), comprising the search, selection and analysis of the works, reaching fifteen studies, among dissertations and theses, which are analyzed in order to understand how the relationships between childhoods, education and the city have been addressed, as well as which themes are linked or stand out from it. The studies were focused in the Bank of Dissertations and Theses of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel, CAPES, in the field of Education studies. As theoretical support, we consider the studies of Sarmiento (2005, 2007, 2011, 2018) about children in their different childhoods, as producers of culture and their relations with the urban space and Lopes (2006, 2008, 2021), on children as authors who are also built in their relations with the environment, perceiving the city in their own way. Araújo's studies (2017, 2018, 2021) supports the conception of education as public co-responsibility and the importance of thinking about an epistemology of the city in the company of children.

Keywords: Education. City. Children. Childhoods. Bibliographic Research.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo investigar las relaciones que se construyen entre la infancia, la ciudad y la educación a la luz de las investigaciones realizadas en las Universidades Brasileñas entre los años 2014 y 2021. Se inspira en la experiencia del Movimento BrincaCidade - iniciado en Río de Janeiro en 2015, - y se guía por el concepto de educación que también se da en los espacios no formales e informales - en los territorios, los lugares, los encuentros y las relaciones - considerando que estar en la ciudad con los niños, proporciona oportunidades de convivencia entre personas de diferentes generaciones. La investigación se basa en una revisión bibliográfica (BOTELHO, CUNHA y MACEDO, 2011), que comprende la búsqueda, selección y análisis de trabajos, llegando a quince investigaciones, entre tesis y disertaciones, que se analizan para comprender cómo se han abordado las relaciones entre infancia, educación y ciudad, así como qué temas tocan esta temática o se destacan de ella. La búsqueda se centró en el Banco de Tesis y Disertaciones de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de la Enseñanza Superior, CAPES, en el ámbito de los estudios de Educación. Como soporte teórico, consideramos los estudios de Sarmiento (2005, 2007, 2011, 2018) sobre los niños en sus diferentes infancias, como productores de cultura y sus relaciones con el espacio urbano y Lopes (2006, 2008, 2021), en sus aportes sobre los niños como autores que también se construyen en sus relaciones con el espacio, percibiendo la ciudad a su manera. Las investigaciones de Araújo (2017, 2018, 2021), fundamenta la concepción de la educación como corresponsabilidad pública y la importancia de pensar una epistemología de la ciudad en compañía de los niños.

Palabras clave: Educación. Ciudad. Los niños. La infancia. Investigación Bibliografica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Brincando.....	18
Figura 2 - O convite. O aceite. A entrega.....	23
Figura 3 - Primeiro encontro: exibição do filme: Território do Brincar.....	36
Figura 4 - Cada um assiste o filme à sua maneira	37
Figura 5 - Fim do primeiro encontro: conseguimos!.....	37
Figura 6 - Nos jardins das artes	38
Figura 7 - Buscando a sombra	39
Figura 8 - Nosso lanche	40
Figura 9 - Uns pulam, outros esperam a vez e outros seguram a corda	41
Figura 10 - As crianças e o Maracatu	41
Figura 11 - Pernas de pau	42
Figura 12 - Quem chega, constrói	42
Figura 13 - Quem chega, participa	43
Figura 14 - Quem chega, ouve.....	43
Figura 15 - Quem chega, brinca. Quem chega, dança. Quem chega, toca	44
Figura 16 - Quem cansa, descansa.....	44
Figura 17 - Vista da Cidade das Artes Bibi Ferreira, a partir do Bosque da Barra	47
Figura 18 - Prédio da Cidade das Artes Bibi Ferreira, a partir da Av. das Américas, sentido Recreio dos Bandeirantes – Barra da Tijuca.	48
Figura 19 - A menina, sua pipa e a grandiosa construção	50
Figura 20 - Etapas de busca: primeiros resultados	68
Figura 21 - Esquema – infâncias, cidade e educação: subtemas	100

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Bairros do Rio de Janeiro que compõem o percurso.....	21
Mapa 2 - Estado do Rio de Janeiro e Município do Rio de Janeiro	30
Mapa 3 - Divisão da Cidade em zonas	31
Mapa 4 - Barra da Tijuca e arredores	32
Mapa 5 - Localização da Cidade das Artes Bibi Ferreira.....	33

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas	68
Quadro 2 - Distribuição das pesquisas por temas.....	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 DA EXPERIÊNCIA DO BRINCACIDADE ÀS PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE CIDADE E EDUCAÇÃO.....	30
2.1 SOBRE A EXPERIÊNCIA DO BRINCACIDADE NA BARRA DA TIJUCA, RIO DE JANEIRO	33
2.2 TRILHAS QUE NOS CONDUZEM PELOS ESTUDOS SOBRE CIDADE, EDUCAÇÃO E ESCOLA	52
2.3 NOSSO PERCURSO METODOLÓGICO	63
3 O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS: ADENTRANDO O UNIVERSO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS.....	72
3.1 A CIDADE DAS MENINAS E MENINOS: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COM CRIANÇAS	72
3.2 “QUANDO A GENTE PODIA SAIR DE CASA”: A CIDADE NA VOZ DAS CRIANÇAS EM PERÍODO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL	73
3.3 MOVIMIENTOS DE RE-EXISTENCIA DE LOS NIÑOS INDÍGENAS EM LA CIUDAD: GERMINACIONES EM LAS CASAS DE PENSAMIENTO INTERCULTURAL EM BOGOTÁ	76
3.4 BOM JUÁ E PLATAFORMA: TERRITÓRIOS QUE ENSINAM O PATRIMÔNIO CULTURAL AFRICANO-BRASILEIRO A INFÂNCIA. SALVADOR-BA.....	78
3.5 INFÂNCIAS EM BRASÍLIA: O MAPA DA CIDADE, O MAPA DA MINA.....	80
3.6 ENTRE SUBIDAS E DESCIDAS: AS CULTURAS DA INFÂNCIA PELAS LADEIRAS DA REGIÃO DA VILA RUBIM.....	81
3.7 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO PARA A INFÂNCIA EM TERRITÓRIOS URBANOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO BAIRRO DO PILARZINHO DA CIDADE DE CURITIBA	83
3.8 INFÂNCIAS, POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL/INTEGRADA E A CONSTITUIÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: UM ESTUDO NO BAIRRO UBERABA EM CURITIBA	85
3.9 CIDADE AMIGA DA CRIANÇA: UM ESTUDO SOBRE OS ESPAÇOS PÚBLICOS DE BRINCADEIRA PARA A INFÂNCIA NA CIDADE DE TUBARÃO.....	87
3.10 POSSIBILI(CI)DADES: CIDADES POSSÍVEIS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE OURO PRETO	88
3.11 EU GOSTO DE BRINCAR, ISSO ME FAZ FELIZ! PAISAGENS E VIVÊNCIAS DA INFÂNCIA EM PRESIDENTE PRUDENTE (SP)	89
3.12 O CURRÍCULO DA CIDADE E OS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DE CRIANÇAS EM UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	92

3.13 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA CIDADE DE CUIABÁ: UM ESTUDO DE CRIANÇAS EM CONTEXTO DE ESCOLAS PARTICULARES	94
3.14 MODOS DE SER CRIANÇA NO COTIDIANO DA COMUNIDADE CHICO MENDES: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO.....	95
3.15 REPRESENTAÇÕES SOCIOESPACIAIS DA CIDADE DE CUIABÁ-MT, SEGUNDO CRIANÇAS	97
4 NOSSOS ACHADOS	99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS	116

1 INTRODUÇÃO

“Na infância, a gente aprende a se deslocar para muitos lugares. Isso é coisa que fica na gente para o resto da vida” (LOPES, 2021, p. 92).

Esta pesquisa possui como primeiras inspirações o projeto denominado *Movimento BrincaCidade* iniciado na cidade do Rio de Janeiro em 2015, com encontros entre escolas, micro e pequenos empresários locais, professoras e demais interessados em participar de rodas de conversas e reflexões acerca da responsabilidade dos adultos em relação à educação das crianças, bem como a sua presença na cidade. Tais encontros pretendiam ocupar os espaços públicos da zona oeste do Rio de Janeiro, iniciando-se, contudo, na Cidade das Artes Bibi Ferreira, um equipamento de cultura situado na Barra da Tijuca, administrado à época pela Secretaria de Cultura do Município do Rio de Janeiro. A Barra da Tijuca é um bairro da zona oeste do Rio de Janeiro, tendo em seu entorno os bairros de Jacarepaguá, Cidade de Deus, Recreio dos Bandeirantes, São Conrado, dentre outros, e integrado a um importante terminal rodoviário da cidade – o terminal Alvorada.

A experiência do *Movimento BrincaCidade*, se constrói a partir do desejo de duas mulheres mães, Caroline Hornos e eu, de ocupar a cidade e seus equipamentos com as nossas (e outras) crianças, gerando algum tipo de mobilização por parte das pessoas que tivessem o mesmo interesse, buscando reunir quem se mostrasse disponível ao diálogo acerca do respeito às crianças e a responsabilidade pela sua educação – para além do âmbito escolar.

À época, residíamos na Barra da Tijuca e Recreio dos Bandeirantes, bairros da zona oeste do município de Rio de Janeiro, dotados de serviços públicos, comércio diverso, parques públicos e demais equipamentos considerados “bons para crianças”. Ainda assim, ao circularmos pelos espaços destinados “para” as crianças, como por exemplo, o Parque Municipal Marapendi, o Parque Municipal Chico Mendes, a Sala de Leitura da Cidade das Artes, ou mesmo quando nos atentávamos ao trajeto até esses espaços, quando cruzávamos a cidade, de carro, transporte público e quando caminhávamos, o que era percebido e experienciado apontava para a prevalência de um olhar adultocêntrico que enxerga a criança e a infância dentro de uma perspectiva de incapacidade, de inacabamento, a quem precisamos adequar à dinâmica de uma cidade pensada e construída por e para adultos.

Os encontros do *BrincaCidade*, que chegaram a reunir mais de 300 pessoas em um só dia, recebiam moradores da Barra da Tijuca, Cidade de Deus, do Recreio, de Vargem Grande, Vargem Pequena, Jacarepaguá e seu entorno (embora não se limitasse a esses bairros a origem dos frequentadores). Como dispositivos disparadores desses diálogos utilizava-se a exibição de filmes, expressões da cultura popular e a promoção de rodas de conversas temáticas, das quais participavam ativamente os adultos presentes. As crianças e os bebês o faziam como desejassem, sem a imposição de que repetissem comportamentos adultos, apenas proporcionando-lhes proximidade, atenção e um espaço seguro ao brincar, aos seus movimentos, de maneira que pudessem desfrutar do encontro usufruindo do seu direito a um espaço compartilhado. As crianças eram convidadas a estarem conosco à sua maneira. Em seu primeiro encontro aberto ao público foi realizada a exibição do documentário “Território do Brincar”¹, seguido de uma roda de conversas sobre a criança e o brincar.

Essas ações tinham como fio condutor os temas relacionados à educação que se dá para além da escola, na cidade, assim como à ampliação do olhar para as crianças, nas suas múltiplas infâncias, culturas e expressões, reconhecendo a importância e a potência dos territórios e os lugares para os sujeitos e suas aprendizagens. Os encontros oportunizavam a escuta e a troca de saberes, como caminhos para a construção de uma cidade mais acolhedora para as crianças e, conseqüentemente, para todos e todas nós. Poder pensar, acompanhar e vivenciar tais encontros me possibilitou a ampliação do olhar para as crianças, na cidade, assim como para a cidade na sua potencialidade educadora, sobretudo, quando temos em vista as aproximações inter e intra-geracionais que congrega.

Entre adultos e crianças há diferenças que podem ser olhadas sob a perspectiva biológica, psíquica, avaliadas sob aspectos objetivos, subjetivos, individuais, coletivos, considerando referências históricas, geográficas, socioeconômicas, atravessamentos relativos à classe, sexo, gênero, raça, grupo étnico de pertencimento e demais marcadores identitários e espaciais presentes entre as pessoas em nossa sociedade. Nesse sentido, equalizar diferenças pressupõe identificá-las e reconhecê-las, compreendendo os encontros intra e inter-geracionais como possibilitadores deste reconhecimento.

A concepção incluída nesta forma de enxergar as crianças aparece acompanhada da necessidade de preparar os espaços pensando na sua proteção – novamente aqui também

¹ Documentário de Renata Meirelles e David Reeks, de 2015, que retrata o brincar das crianças das mais diversas localidades do Brasil.

aparece a criança “incapaz” – o que remete aos escritos do autor norueguês Jens Qvortrup (2015, p. 13), quando discute a dialética entre a proteção e a participação, questionando a proteção transformada em controle sobre a criança. O controle não como a negação da proteção, mas como sua versão “autoritária e paternalista”. Segundo o autor, defender uma proteção extrema para as crianças acaba por tirar-lhes a capacidade de usar suas próprias habilidades, como se não fossem dignas da confiança dos adultos.

Entendemos que a proteção das crianças corresponde a uma conquista e relaciona-se à construção social da infância. Segundo Sarmiento (2007) e Araújo (2018), a criança sempre existiu, mas a infância está em permanente construção, necessitando ser olhada a partir das suas possibilidades, como categoria geracional tão relevante quanto as demais. As leis e políticas de proteção à infância, sobretudo, na sociedade brasileira, com todas as suas enormes desigualdades socioespaciais, econômicas e raciais, têm sido fundamentais e sobre este conceito de proteção não há nada a opor.

Todavia, a concepção de proteção precisa ser problematizada quando confundida com o controle intenso das crianças, suas expressões e espaços que frequentam, resultando numa tentativa (que pode não ser consciente ou proposital) de tolher, vigiar, amedrontar, seduzir, chantagear, calar e fazê-las caberem no ideal de cidade para o sistema capitalista, branco, ocidental, patriarcal e adultocentrado.

Nos gramados da Cidade das Artes era possível avistar espelhos d’água e jardins cercados por pedrinhas, compondo um lindo cenário que ornamenta toda a arquitetura e paisagismo naquela imensa construção. Ao chegarmos com as crianças a este espaço, imediatamente, elas corriam e iam em direção às pedrinhas, atirando-as nos lagunhos artificiais, já deixando evidente que o cenário preparado para a apreciação adulta, era apropriado pelas crianças no seu existir.

Figura 1 - Brincando. Crianças durante um dos encontros do BrincaCidade, na Cidade das Artes Bibi Ferreira (2017).



Fonte: BrincaCidade² (2017).

O “estar” ali para uma criança pequena e um adulto já se compreendia em um universo de experiências distintas, marcadas não somente pelas suas subjetividades, mas, sobretudo, pela diferença geracional. O simples circular de uma criança pequena diante de um espelho d’água ornamentado por pedrinhas poderia ser (e era) um convite ao brincar.

A cidade se constrói pelas gentes que a habitam. Desenham-se assim contornos, espaços, convivências e, sobretudo, personagens. No ir e vir pela cidade, seus habitantes consolidam maneiras de ser, colonizando a cidade pela linguagem, pelo afeto e pela interação. O asfalto, os prédios, as ruas, o mar, as esquinas e os monumentos são permanentemente reinventados pelo modo como grupos, galeras e tipos se apropriam desses espaços, impregnando-lhes de outras perspectivas de ser e viver na cidade (CASTRO, 2004, p. 163).

Estávamos na zona oeste do Rio, onde localiza-se a Barra da Tijuca, um bairro composto de largas avenidas, condomínios fechados, voltados à população de classe média e alta, dotados de estruturas de lazer, comércio e serviços (inclusive serviços de transporte privados), *malls* e shopping centers (são treze, atualmente), que oferecem espaços voltados às crianças e suas famílias, com atividades recreativas direcionadas, que sugerem um “brincar” associado ao

² Disponibilizada também em <https://www.facebook.com/brincacidade/photos/?ref=page_internal>.

entretenimento pago e atividades dirigidas. Consideramos o brincar a partir de Borba (2007), como um modo de ser e estar no mundo e Fernández (2001, p. 127), quando descreve o brincar como algo que “acontece porque sim”, sem a demanda do outro ou exigência da necessidade.

A convivência (a aproximação, a co-presença) das pessoas nos espaços públicos se dá na praia, em parques e praças que, por vezes, também se localizam do lado de dentro das cancelas de acesso aos condomínios fechados. Segundo Maia (1998, p.43), as ruas do bairro deixariam de “ser um espaço de convivência e sociabilidade, passando a cumprir a função exclusiva de canal de circulação”. A autora faz tal afirmação a partir da análise do plano urbanístico para a Baixada de Jacarepaguá e Barra da Tijuca, encomendado pelo Governador Carlos Lacerda (1968-1971) ao arquiteto Lúcio Costa, “objetivando estabelecer critérios para um desenvolvimento ordenado da área, de forma a evitar os problemas e os males que davam o tom a bairros como Copacabana” (MAIA, 1998, p. 41). Ainda que, diante de tal organização, fosse tentador afirmar que as “crianças já não brincam mais nas ruas como antigamente”, entendemos que as crianças seguem vivendo a cidade, percebendo cada canto a sua maneira, significando e ressignificando espaços, elegendo lugares. Cabe-nos, portanto, caminhar em sua companhia, observando-as, escutando-as e compreendendo, com elas, a cidade que se desenha nessas experiências.

Faz-se necessário pontuar que o nosso lugar de fala àquela altura era o de mães de classe média, observando uma parte privilegiada da cidade do Rio de Janeiro, considerando aspectos socioespaciais, econômicos e culturais. Compreendíamos que, para as demais mulheres mães e crianças oriundas de territórios marcados pela ausência (ou ineficácia) do Estado e de políticas públicas, bem como pela presença definidora do tráfico e das milícias, o olhar para as crianças e a responsabilidade por elas ganhariam ainda outros contornos, que careceriam de estudos e pesquisas específicos.

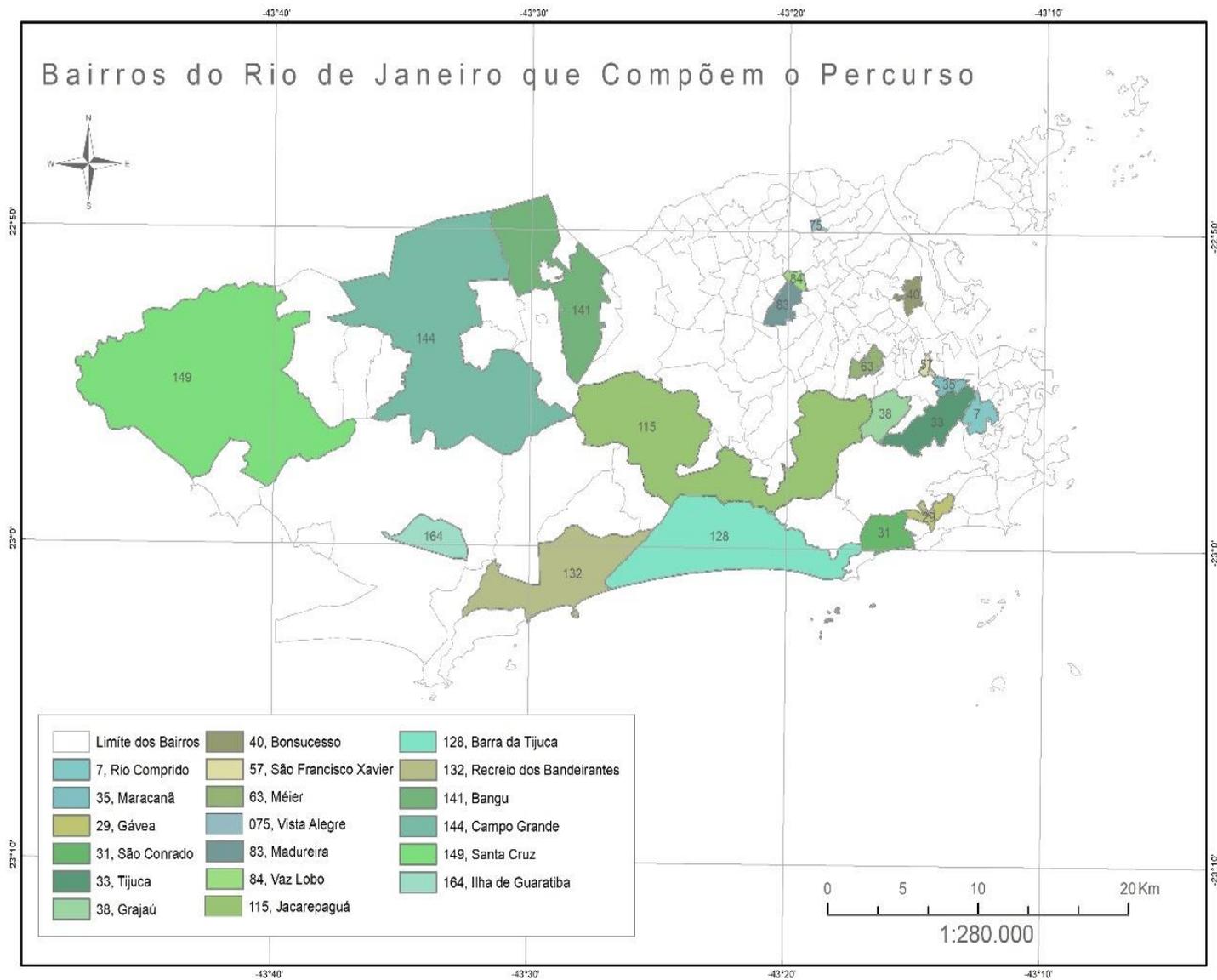
Todavia, eu, a mulher mãe adulta que fundara o BrincaCidade não nasci na Barra da Tijuca, tendo minhas origens em uma família pobre, formada a partir de um casamento inter-racial, em uma infância vivida entre bairros da zona norte e a zona oeste carioca. Fui uma criança que brincou na rua, em casa de vizinhos, viveu em casa e apartamentos, sempre em bairros suburbanos, fazendo muitos trajetos a pé, de ônibus e trem, nas andanças com minha mãe quando saíamos às compras no comércio de Bangu ou Méier ou quando íamos em família para o natal na casa de uma tia, irmã de meu pai, em Vista Alegre. Me lembro do número do ônibus “629”, que percorria vários outros bairros, no calor carioca de dezembro, assim como lembro das escadarias das passarelas que nos levavam de um lado a outro da linha do trem, no

bairro do Méier. Mais tarde, já cursando Geografia na UERJ-Maracanã, era este mesmo ônibus que me levava de casa até lá, desta vez apenas saindo de São Francisco Xavier (o bairro), passando pela Mangueira e chegando até a rua São Francisco Xavier (não mais o bairro, mas a rua homônima), onde se situa a Universidade.

Na adolescência, percorria as ruas de bicicleta, num período em que vivi na cidade de Vila Velha, no Espírito Santo, com a qual tenho identificação, nutro memórias e sentidos de pertencimento e para onde retornei, já adulta, com meu marido e filhas, em 2019. No Rio, fui uma jovem professora que se deslocava de uma escola para a outra de ônibus. Quando, já depois de alguns anos de trabalho, passei a residir na Barra da Tijuca e a me deslocar por distâncias maiores usando carro, podendo vivenciar uma outra parte da cidade, já como gestante e, posteriormente, mãe de bebês e crianças (duas meninas). Essa vivência das cidades onde nasci e cresci me constituem enquanto cidadã adulta, mulher, mãe, profissional da Educação, mobilizando-me como pesquisadora no exercício de olhar para as mais diversas experiências das crianças, em suas diferentes infâncias, com a cidade.

Ressalto que os questionamentos e inquietações que resultaram no desejo de compreender mais profundamente o encontro entre adultos e crianças na cidade, de certa forma, estiveram sempre presentes ao longo da minha trajetória desde a infância no subúrbio carioca, nos bairros de São Francisco Xavier (Zona Norte) e Bangú (Zona Oeste), como adolescente estudante no bairro do Méier, como estudante de Geografia da UERJ - Maracanã, como Geógrafa e como professora de Geografia, atuando em escolas públicas e privadas, ao longo de doze anos, nos bairros de Bonsucesso, Campo Grande, Vaz Lobo, Rio Comprido, Grajaú, Recreio, Méier, São Conrado, Tijuca, Santa Cruz, Ilha de Guaratiba, Madureira, Barra da Tijuca e Gávea.

Mapa 1: Bairros do Rio de Janeiro que compõem o percurso.



Fonte: Mapa elaborado por Gabriela Figueiredo, a partir da base de dados disponibilizados pelo Instituto Pereira Passos - Rio de Janeiro (IPP-RJ, 2022).

Conto isto, com a intenção de explicar como cheguei aos estudos que envolvem infância e cidade, a partir da minha história e relação de interesse pelo tema. Considero ainda pertinente salientar que os habitantes da cidade, em qualquer idade, enquanto sujeitos, possuem uma dimensão geográfica, espacial, a que atribuímos fundamental importância na construção deste trabalho, o qual também encontra bases nos estudos da Geografia da Infância. Entendemos que o espaço onde se nasce é um marcador identitário que compõe a nossa existência, influenciando a forma como vemos o mundo e como o mundo nos vê. Lopes (2021) apresenta a justiça espacial como

[...] reconhecimento da vivência espacial integrante da vida de bebês e as crianças, que se fazem presentes na sociedade como criadores de cultura espacial, muitas vezes ignorados, negligenciados, esquecidos e até ridicularizados por nossas lógicas adultas, pelos egocentrismos adultos e pelas próprias condições adultocêntricas da sociedade (LOPES, 2021, p.166).

Quando criança, espaços suntuosos como o da Cidade das Artes, museus e casas de cultura não eram familiares a mim. Adentrar aquele equipamento para as minhas filhas, que nasceram no bairro e passam tardes em espaços similares, desde bebês, seria uma experiência diferente do que fora para mim, que não havia nascido ali e nem me habituado a frequentar espaços como aquele, assim como seria diferente para cada uma das crianças que depois viriam se juntar a nós nos encontros promovidos pelo BrincaCidade. Ainda que se trate de diferentes crianças, diferentes tempos e infâncias, a arquitetura da Cidade das Artes Bibi Ferreira apresenta-se de tal forma grandiosa, alinhada às modernas estruturas de concreto que têm poder de reduzir a escala humana, nos colocando menores em relação às formas, às construções na cidade. Há também uma maneira de se portar exigida (implícita ou explicitamente) dos frequentadores desses espaços que aprendemos a medida em que os frequentamos.

Para os encontros na Cidade das Artes Bibi Ferreira recebíamos crianças, oriundas da Barra da Tijuca, assim como da Cidade de Deus, da Rocinha, do Terreirão (no Recreio), do Quilombo Cafundá Astrogilda³, em Vargem Grande, mas também dos condomínios de casas deste mesmo bairro. Pudemos presenciar alguns encontros entre meninos e meninas, residentes em um mesmo bairro que, durante o evento do BrincaCidade, se viam pela primeira vez. Poder observá-las nestes encontros, ouvi-las, estar com elas me trouxe muitas respostas e, sobretudo, muitas perguntas sobre o que as crianças têm a nos contar sobre a cidade, sobre elas mesmas e sobre nós.

³ O Quilombo Cafundá Astrogilda é a sede da comunidade quilombola de Vargem Grande, bairro da zona oeste do Rio de Janeiro.

Figura 2 - O convite. O aceite. A entrega. Menina branca e menino negro, moradores do mesmo bairro, se encontrando pela primeira vez durante um dos encontros do BrincaCidade, na Cidade das Artes Bibi Ferreira (2017).



Fonte: Acervo BrincaCidade⁴ (2017).

O Rio de Janeiro é uma cidade marcada pela intensa segregação socioespacial, fruto de um crescimento que concentrou capitais, investimentos e oportunidades. Favela e asfalto, luxo e extrema pobreza já foram amplamente divulgados mundo afora pelo cinema e imagens diversas, além de ter sido também estudada e descrita em obras ficcionais e trabalhos acadêmicos, a exemplo da obra “Evolução Urbana do Rio de Janeiro” (1987), do Geógrafo Maurício Abreu, discorrendo como esse processo se reflete nas contradições presentes no sistema político e econômico que vivíamos no país nas primeiras décadas do século XX - quando as reformas urbanas são introduzidas, impactando sensivelmente os bairros mais pobres da cidade (e conseqüentemente as pessoas que neles residiam).

Cabe, por ora, uma breve explicação acerca das características muito próprias da cidade do Rio de Janeiro no que se refere à segregação socioespacial. Há entre os bairros de classe

⁴ Disponibilizada também em <https://www.facebook.com/brincacidade/photos/?ref=page_internal>.

média (e alta) e as favelas, por exemplo, uma proximidade física que impacta os olhos de quem percorre a cidade, podendo levar à corriqueira e precipitada conclusão de que, estando tão próximos, bairros de luxo e favelas, ou favela e asfalto, convivem em certa “harmonia”. A co-presença de classes sociais tão díspares nos espaços cariocas, atribuem a cidade algumas especificidades e, ao lado disto, um desenho bastante expressivo de como o uso do solo urbano, bem como seu planejamento, expressa as desigualdades socioeconômicas e socio-raciais no espaço, o qual denuncia e escancara uma forte segregação.

O papel do Estado neste contexto é decisivo quanto a ampliação das disparidades socioespaciais, quando atua deliberadamente em favor dos interesses do capital privado no espaço urbano, em detrimento das pessoas que nele habitam. Abreu (1987), discorre:

Centro e zona sul de um lado e subúrbios de outro passam então a se desenvolver impulsionados por forças divergentes, embora emanadas da mesma necessidade de acumulação do capital (imobiliário, financeiro, comercial e industrial). No final do período, as contradições se acentuam de tal forma, que se torna imperativa a intervenção do poder político sobre o processo de crescimento da cidade como um todo (e não apenas do centro e da zona sul), moldando-o de acordo com os seus interesses (ABREU, 1987, p. 68, grifos do autor).

As consequências espaciais de uma *cidade partida*⁵ para a educação nos seus espaços formais – Escola - não-formais e informais já eram observadas e sentidas por mim, mas foi o contato com a maternidade, com outras mulheres mães e, sobretudo com as crianças pequenas, que me despertaram para as possibilidades de construção de uma cidade menos hostil para todos e todas nós. Em seu artigo intitulado “A cidade na infância, a infância na cidade, Araújo explicita:

Ir ao encontro das crianças na cidade nos desafia a aprender com elas, ouvir o que têm a nos dizer, garantir a continuidade de suas experiências, resguardando-as dos vínculos que o passado, o presente e o futuro têm a lhes oferecer e por meio deles poder reinventar o mundo (ARAÚJO, 2018, p. 718).

Estar com as crianças neste Rio de Janeiro tão diverso, desigual e complexo tornou-se inspiração para as investigações em torno das possibilidades e potencialidades da cidade como palco dos encontros inter e intra-geracionais e, a partir disto, cenário onde a educação também acontece. Onde podemos observar como pessoas de diferentes bairros da cidade, de diferentes idades e gerações se encontram e trocam experiências. Ouvir e falar, estar em grupo, em

⁵ “Conceito da Sociologia urbana criado para explicar as graves desigualdades sociais presentes na cidade do Rio de Janeiro. O conceito de cidade partida se concentra no fenômeno de guetização da população pobre carioca, isoladas nas favelas, que assim desenvolvem formas de convívio social interno paralelas e mesmo opostas aos bairros habitados pelas classes média e alta” (ALMEIDA & NAJAR, 2012, p. 122).

companhia das crianças para desfrutar dos espaços da cidade como convite a nos colocarmos no exercício de discutir a educação das crianças, sensibilizando os mais diferentes atores sociais para a importância do educar como uma responsabilidade a ser compartilhada entre família, Estado e sociedade (BRASIL, 1988), não sendo, portanto, dever apenas da escola.

Nesse contexto, temos em conta a acepção de educação presente nas reflexões de Gohn (2006), quando diferencia educação formal, educação não-formal e educação informal, considerando que o papel da sociedade, dos cidadãos e cidadãs adultas na educação das crianças não estará restrito à escola (como espaço formal) mas permanecerá ativo por meio dos diversos encontros, processos de compartilhamento de experiências nos diferentes espaços e ações coletivas cotidianas. A educação que ocorre para além da escola é construída nas diversas sociabilidades onde há produção e troca de culturas, carregadas de valores, sentidos e possibilidades.

A cidade e seus territórios dispõem de possibilidades educadoras, que existem para além da escola, mas também em diálogo com ela. Em acordo com Müller (2012, p. 297), entendemos que investigar como as crianças entendem a cidade é também um compromisso político que as posiciona como “agentes do local onde vivem”. Nessa perspectiva, a educação não-formal e informal ocorre nos espaços e territórios urbanos e ocupar a cidade, acompanhando as crianças, pode ser um passo importante para pensarmos a educação de forma responsável conosco, com as crianças e com o mundo.

Podemos ainda colocar tal perspectiva, segundo enuncia a Constituição Federal, no seu Art. 227 (BRASIL, 1988, s/p), quando discorre sobre o direito à convivência familiar e comunitária, para além da escola, como responsabilidade que compõe o conjunto de direitos da criança, que devem ser assegurados pelo Estado e pela sociedade:

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

Neste sentido, compreendemos a educação de forma corresponsável, devendo ser assumida, a partir de um compromisso ético e político construído socialmente. Contudo, para além do direito, sustentado juridicamente, as crianças, nas suas múltiplas infâncias, precisam ser educadas no seu sentido amplo, devendo ser olhadas, ouvidas, acolhidas, ensinadas, protegidas e, sobretudo, respeitadas em todos os espaços, em âmbito público e privado.

Para Auer (2021, p. 31), “mesmo que os direitos sejam pré-escritos, eles não são dados e materializados apenas por seu reconhecimento legal”. O reconhecimento do acesso e da permanência na escola como dimensões do direito à educação é uma conquista jurídica (AUER, 2021), porém, isso é mais amplo do que apenas aplicar a lei, trata-se, sobretudo da responsabilidade política dos cidadãos adultos sobre esta educação. Podendo ser olhado a partir das palavras de Araújo:

A sociedade costuma dar importância ao direito das crianças pela sua formalização e aplicabilidade normativa, contudo a aplicação *de per se* de um ordenamento jurídico não traduz uma consolidação democrática e extensiva do direito. Reconhecer as crianças como sujeitos de direitos requer que elas não sejam apenas receptáculos passivos de tais direitos, mas reconhecidas cotidianamente na pluralidade de sua existência. Em um sentido ontológico o direito deve gerar outras formas de sociabilidades públicas, promover outros vínculos sociais e culturais, ser um atributo da vida em sociedade, potencializando a criação de significações e objetivos partilhados por meio do reconhecimento recíproco dos direitos (ARAÚJO, 2017, p. 409).

A educação não se encontra, portanto, apenas relacionada ao reconhecimento de direitos. Não tem a ver somente com decisões ou votos, ou mesmo com a aprovação de leis, mas caracteriza-se como direito das crianças a partir da visibilização da infância, com toda a sua complexidade e enquanto categoria geracional, capaz de produzir cultura e participar de uma vida pública, a partir da compreensão e adequação de suas especificidades, seus modos próprios de agir e atuar.

Tais reflexões, todavia, não devem ser utilizadas como fundamento para deslegitimar a escola como espaço apropriado e designado para a educação formal, contando com professores, professoras e demais profissionais formados para atuar junto às crianças. O fato de ampliarmos o conceito de educação, como a própria legislação sugere, de forma alguma tira a Escola do seu lugar de protagonismo, entretanto, reforça as contribuições de toda a sociedade para a tarefa de educar e cuidar das crianças e também do mundo onde vivemos todos. Segundo Carvalho (2015), não assumir essa responsabilidade é abdicar do compromisso com a durabilidade deste mundo e também abandonar as novas gerações que a ele chegam, sem o amparo de “um legado cultural que lhe confira inteligibilidade e sentido” (CARVALHO, 2015, p. 980).

Em tempos tão difusos em que convivemos, por exemplo, com um projeto de lei⁶ que busca a aprovação do *homeschooling*, que passou pela Câmara dos Deputados no dia 19 de

⁶ Projeto de Lei Nº 3.179/2012. Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

maio de 2022, como PL Nº. 1.388/2022, ainda necessitando encaminhamento do Senado, podendo representar retrocesso para as conquistas que as políticas educacionais vêm desempenhando ao longo das últimas décadas, em que os defensores de práticas conservadoras, políticos de direita e extrema direita, grupos religiosos extremistas se posicionam em favor da legitimação da educação fora da escola, como forma de ‘proteger’ as crianças e difundir valores com os quais concordam, sem que necessariamente isto passe por uma construção pública, dentro dos princípios democráticos e, sobretudo, podendo comprometer direitos das crianças do país, conquistados tão arduamente. Nesses tempos faz-se necessário reafirmar o compromisso ético-político de se posicionar contrariamente a essas iniciativas ligadas ao ensino domiciliar, não as confundindo com a proposta de olhar a educação em sua forma ampla, ocorrendo na escola – a educação formal, institucional – e ocorrendo também nos espaços informais, nas ruas, nos territórios e nas cidades.

Os estudos sobre infâncias e cidade - então baseados nos estudos de Gómez Granell e Villa (2003) - e o início do contato com os escritos de Araújo (2018), agregaram-se às minhas primeiras inquietações, originando um projeto de pesquisa, submetido ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, em 2019. O objetivo seria compreender como a experiência do *BrincaCidade* poderia contribuir para que a cidade - como possibilitadora de encontros diversos – permanecesse conectada à sua potencialidade educadora. Em que medida poderia oferecer subsídios para pensarmos as relações que se dão entre educação, infâncias e cidade nessa perspectiva dos encontros e da produção de diferentes sociabilidades. E, nesse contexto, compreender como as políticas educacionais vêm olhando para as relações que se dão no (e com o) território, como uma abordagem que não o separe da escola e da cidade.

Em 2020, ingresso no Mestrado juntamente ao avanço da pandemia da COVID-19, em meio a significativos obstáculos ao desenvolvimento da pesquisa (como se desenhava inicialmente). Foi necessária uma readequação do projeto inicial, mantendo, contudo, o olhar para as possíveis relações entre infâncias, cidade e educação como tema central, porém, investigadas a partir de uma revisão bibliográfica integrativa, método que, segundo as descrições de Botelho, Cunha e Macedo (2011), faz parte da revisão sistemática, objetivando uma aproximação da produção acadêmica acerca das relações entre infâncias, cidade e educação, identificando as possibilidades de aprofundamento e continuidade das pesquisas com este tema.

Diante destas condições, delimitamos como objetivo, investigar as relações que se constroem entre cidade, infâncias e educação a partir das pesquisas produzidas nas universidades brasileiras entre 2014 e 2021, identificando as principais temáticas sobre as quais cada trabalho se debruçou, categorizando-os e analisando-os.

Iniciamos com um levantamento bibliográfico de publicações que abordam a cidade, as infâncias e a educação, elaborando, posteriormente, uma análise dos mesmos. Como objetivos específicos, buscamos:

- 1 – identificar como são abordadas as relações entre as crianças (nas suas diferentes infâncias) a educação e a cidade e quais temas tangenciam essa temática ou sobressaem a ela.
- 2 – analisar como as experiências das crianças com a cidade se realizam a partir das suas diferentes infâncias, com seus marcadores identitários, espaciais e demais atravessamentos, segundo as pesquisas encontradas.

Este mundo em que hoje vivemos já existia quando chegamos, sendo, portanto, fruto de muitas construções e apostas. A Educação considerada como corresponsabilidade pública de apresentar esse nosso mundo para as próximas gerações está em acordo com o que já registrou (ARAÚJO, 2018). A mesma autora aponta ainda a importância de experienciarmos a cidade em companhia das crianças, como possibilidade de construir uma outra epistemologia da cidade a partir das crianças e em companhia delas (ARAÚJO, 2021).

Nosso trabalho dá seguimento ao desejo de abrir novas possibilidades de diálogo, de construção de pontes, subsídios e ações que nos levem a pensar as relações entre as infâncias, sua educação e a cidade. Tal entendimento apoia-se na concepção das crianças como sujeitos produtores de culturas (SARMENTO, 2007), como sujeitos autores que se constroem também nas suas relações com o espaço, percebendo a cidade e interagindo com ela à sua própria maneira, criando e recriando como “sujeitos que decolonizam nossas relações espaciais e adultas, reinventam nossas corporeidades às vezes tão endurecidas” (LOPES, 2021, p. 43).

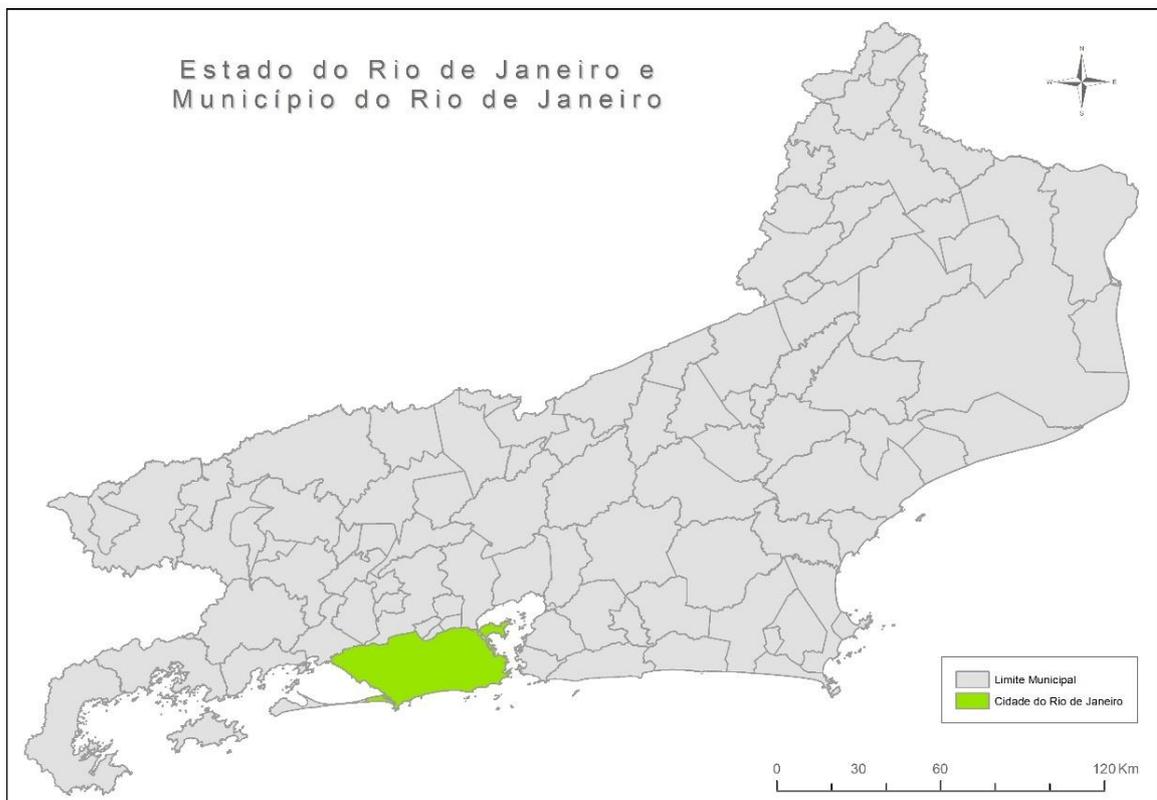
Nos capítulos seguintes estão algumas considerações acerca do BrincaCidade e seu surgimento na Barra da Tijuca, bairro do Rio de Janeiro com características peculiares, além da apresentação dos estudos que orientam nossa compreensão desta cidade tão complexa. Apresentamos o nosso percurso metodológico, onde será apresentada toda a sequência em que se organizou o levantamento bibliográfico, desde os descritores utilizados - infâncias, cidade e

educação; infância, cidade e educação; crianças cidade e educação - passando pelas etapas da seleção, propriamente, que envolveram as leituras dos títulos, resumos e palavras-chave, inicialmente, de forma entender quais trabalhos atenderiam aos nossos interesses de pesquisa. A partir disto, chegamos a quinze teses e dissertações, que foram lidas e analisadas. Por fim, as nossas considerações sobre os dados obtidos, acompanhada de reflexões teóricas possibilitadas na trajetória desta pesquisa.

2 DA EXPERIÊNCIA DO BRINCACIDADE ÀS PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE CIDADE E EDUCAÇÃO

O projeto que dá início a este trabalho desenvolve-se, conforme já dito, no município do Rio de Janeiro, mais precisamente, no bairro da Barra da Tijuca, zona oeste da cidade. Consideramos importante que as nossas palavras sejam adornadas e situadas com pelos mapas que se seguem, de modo a ampliarmos a nitidez sobre a cidade da qual falamos. O Rio de Janeiro é um estado da região sudeste do Brasil, com população estimada em 17.463.349 habitantes (IBGE, 2020) cuja maior concentração populacional está na sua região metropolitana, onde situa-se o município do Rio de Janeiro, com estimados 6.775.561 habitantes (IBGE, 2020). O mapa abaixo demonstra o Estado do Rio, com destaque para os limites municipais do que chamamos cidade do Rio de Janeiro.

Mapa 2: Estado do Rio de Janeiro e Município do Rio de Janeiro.

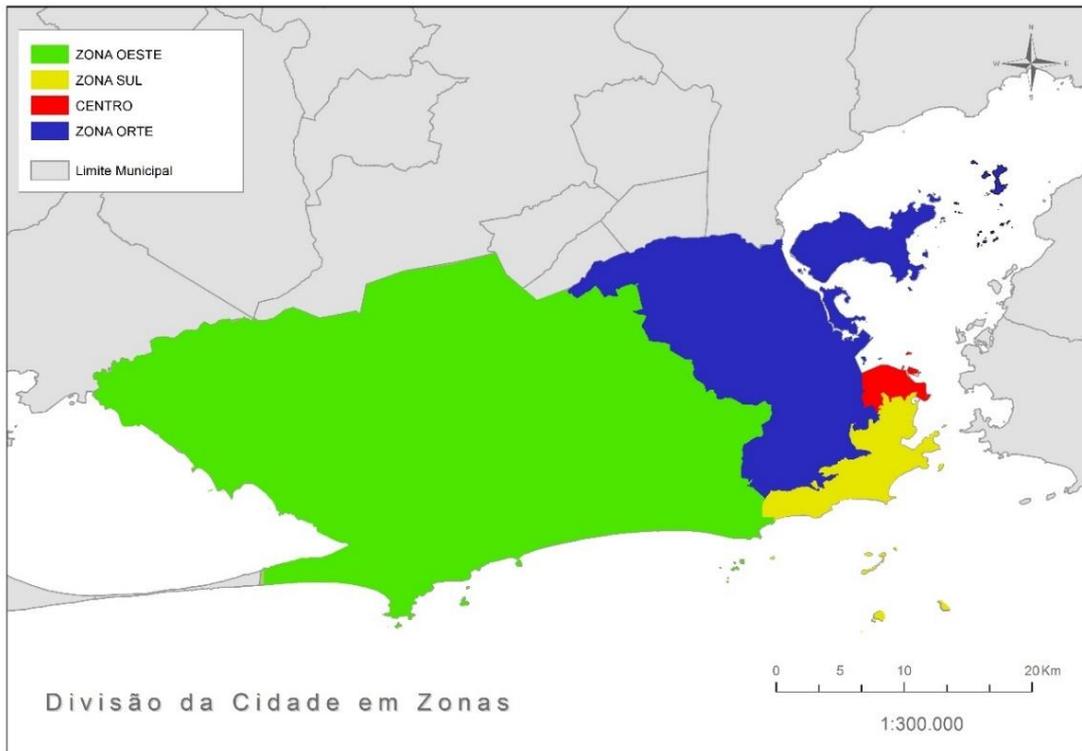


Fonte: Elaborado por Gabriela Figueiredo, a partir da base de dados disponibilizada pelo IPP-RJ, 2022.

Trata-se de uma cidade falada, mostrada, cantada e retratada para o mundo a partir de seus pontos turísticos e bairros mundialmente famosos, como Copacabana e Ipanema, localizados

no que chamamos Zona Sul Carioca, bastante presente em novelas e filmes, que também mostram as favelas da cidade. Todavia, sabemos que o Rio não fica restrito a esta porção mais famosa. O mapa adiante nos mostra que a zona sul e o centro da cidade representam uma porção territorial relativamente menor às demais (zonas norte e oeste).

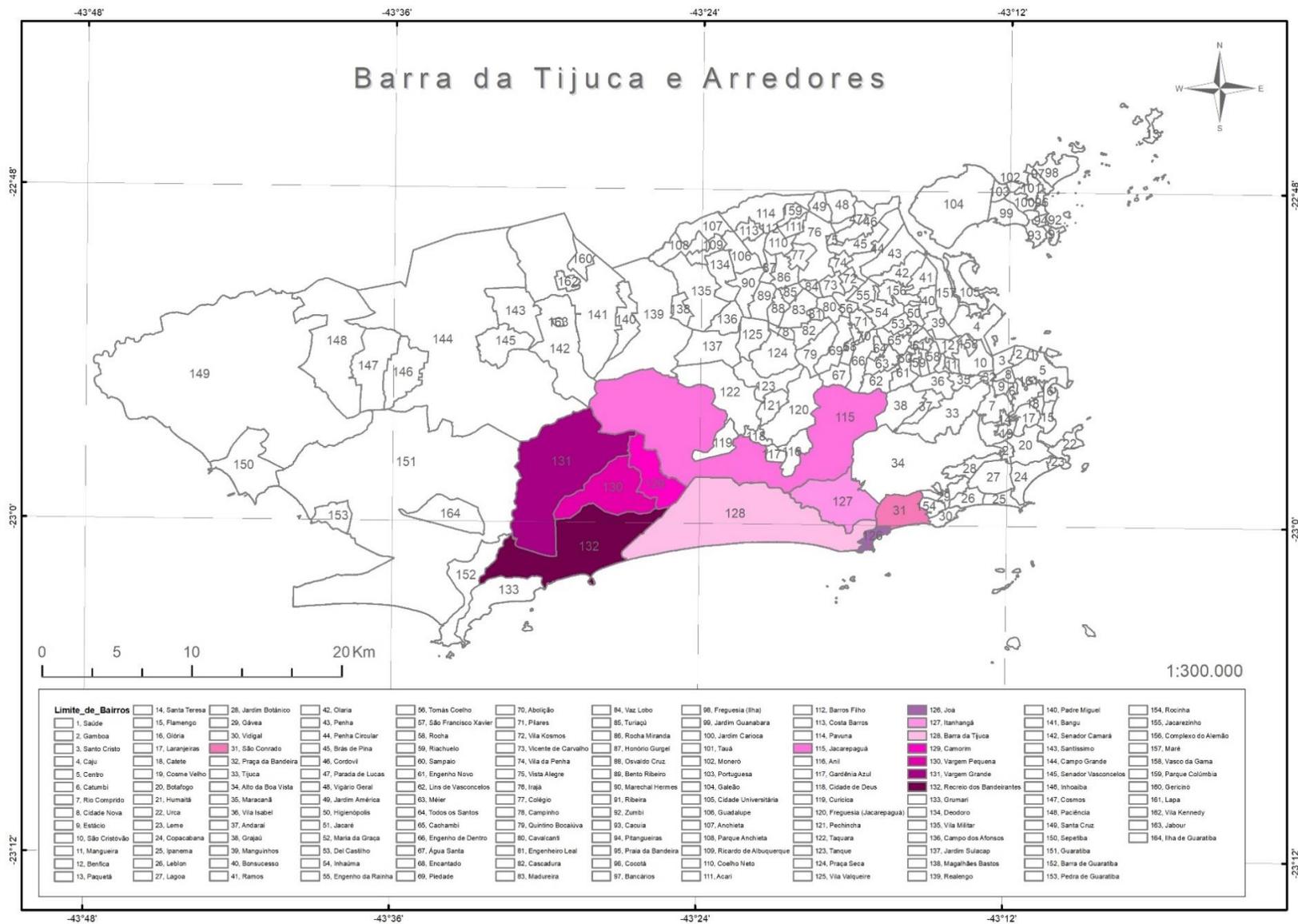
Mapa 3: Divisão da Cidade em Zonas.



Fonte: Elaborado por Gabriela Figueiredo, a partir da base de dados disponibilizada pelo IPP-RJ, 2022.

O mapa a seguir apresenta o município do Rio de Janeiro, com todos os seus bairros, contudo, optamos por destacar a Barra da Tijuca, situada na zona oeste da cidade, e seus arredores (os bairros vizinhos, aos quais fazemos menção no decorrer deste texto).

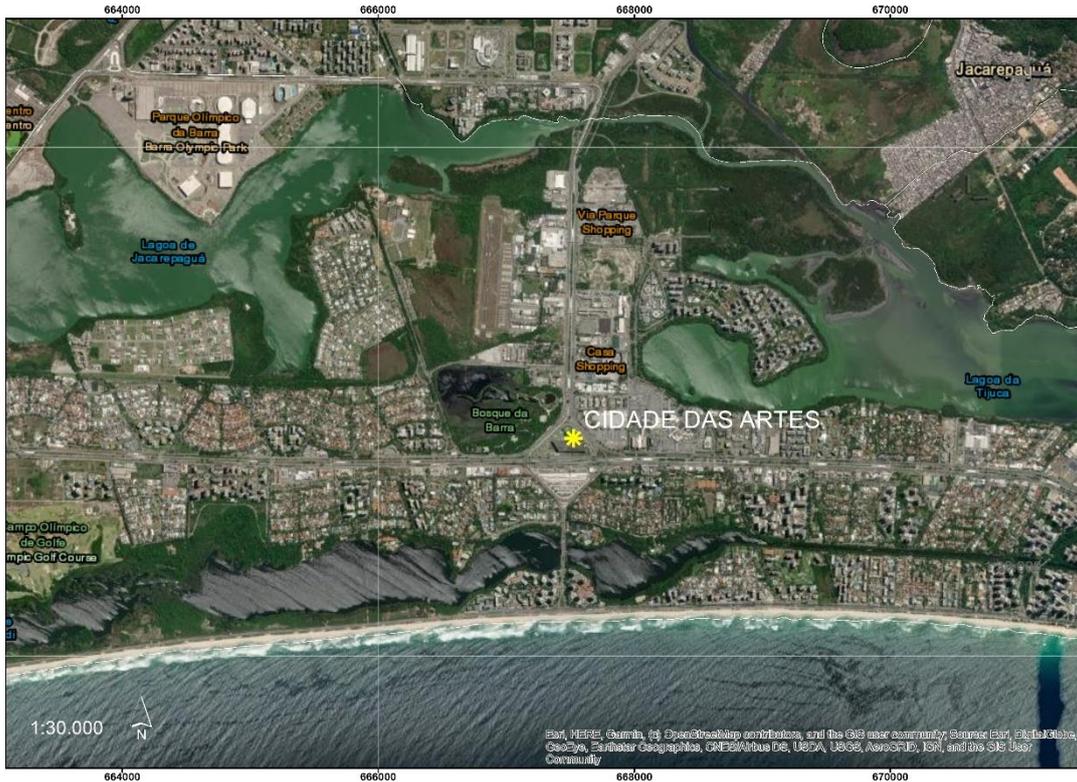
Mapa 4: Barra da Tijuca e arredores.



Fonte: Elaborado por Gabriela Figueiredo, a partir da base de dados disponibilizada pelo IPP-RJ, 2022.

Uma vez situados o município do Rio de Janeiro, a Zona Oeste, a Barra da Tijuca e bairros vizinhos, optamos também por explicitar a localização da Cidade das Artes Bibi Ferreira, equipamento ao qual fazemos referência e que abrigou o maior projeto do BrincaCidade, até o momento – O projeto Encontros na Praça.

Mapa 5: Localização da Cidade das Artes Bibi Ferreira



Fonte: Elaborado por Gabriela Figueiredo, a partir da base de dados disponibilizada pelo IPP-RJ, 2022.

2.1 SOBRE A EXPERIÊNCIA DO BRINCACIDADE NA BARRA DA TIJUCA, RIO DE JANEIRO

Selva de pedra, menino microscópico.

(Emicida)

O BrincaCidade nasce como *Movimento BrincaCidade*, no município do Rio de Janeiro, mais precisamente no bairro da Barra da Tijuca, fundado por duas mulheres mães, apoiadas por sua rede de outras mulheres mães, professoras, donas de pequenas empresas, educadoras

populares, artistas e trabalhadoras da cultura. Desenhava-se Movimento porque inicialmente, desejávamos comunicar nossa intenção de ocupar os espaços da cidade com as nossas crianças e bebês, construindo possibilidades de trocas e experiências educativas para todas nós. Questionávamos as restrições (explícitas ou veladas) a presença de crianças e bebês e, por estarmos em companhia deles, possibilitávamos que também se manifestassem, comunicando suas necessidades à sua maneira.

Adentrar alguns espaços em companhia de crianças era para nós uma oportunidade de observar as mais diversas reações das pessoas adultas frente ao choro, à troca de fraldas, ao suco derramado, ao barulho, ao engatinhar, ao andar e ao brincar e toda sorte de expressões que as crianças e bebês realizam ao, simplesmente, existirem. Era curioso ainda perceber que, mesmo nos espaços considerados “para crianças” ou “*childfree*” mantinham vivos elementos e práticas (ou a ausência de elementos e práticas) que expunham a falta de proximidade e escuta às crianças e à infância.

A escolha da Cidade das Artes Bibi Ferreira para iniciar os encontros abertos ao público surge exatamente por frequentarmos este equipamento com as crianças e constantemente nos incomodarmos por estarmos na sala de leitura, por exemplo (um espaço “voltado para crianças”) mas que ficava no segundo andar, isolado, longe do acesso pelo elevador, longe do único banheiro com trocador de fraldas (vale lembrar que se trata de uma construção de dimensões gigantescas). Era um espaço pequeno, fechado, praticamente um corredor estreito, com duas estantes de livros, uma mesinha e algumas almofadas. Era visível, contudo, a logomarca de um *shopping center* frequentado pela classe média e alta do bairro, que garantia recursos financeiros para o funcionamento da Sala de Leitura. Atualmente, a sala foi remanejada de lugar, teve sua estrutura alterada, recebeu estantes de livros acessíveis às mãos das crianças, poltronas, almofadas e mesas, sendo visível (e confirmado pela diretoria da casa durante uma visita recente) o aumento da frequência de crianças, acompanhadas de suas famílias e também em grupos de escolas públicas e privadas.

Vale dizer que a Barra da Tijuca teve sua ocupação intensificada a partir do final dos anos 1960, 1970 e início dos anos 1980, do século XX, sendo um bairro que traz na sua história e planejamento a construção de uma paisagem onde se verifica a presença de largas e extensas avenidas, calçadas estreitas (ou a ausência de calçadas), condomínios de casas luxuosas ou de edifícios, marcados pela grande infraestrutura de serviços de lazer para e transporte privados – há nesses condomínios, inclusive, escolas públicas e privadas, além de centros comerciais que atendem aos moradores e funcionários. Alguns desses condomínios são construídos em terrenos

privados e outros são chamados condomínios, porém, suas ruas de acesso são servidões públicas, fechadas por cancelas, onde há uma guarita com funcionários de empresas de segurança privada, pagas pelos condomínios que estão localizados no espaço para dentro das cancelas. Em teoria, trata-se de um espaço em que todos podem entrar livremente, na prática, ao entrar a pé ou de carro, somos abordadas pelas equipes de segurança para que nos identifiquemos antes.

Outra marca do bairro é a presença de *shoppings centers* (atualmente contamos 13), que abrigam espaços para o entretenimento das crianças e lazer dos pais. Nas nossas andanças durante a concepção do BrincaCidade, ficava evidente a função de entretenimento e conveniência que tais espaços exerciam para as famílias, os quais também não são exclusivos da Barra da Tijuca, nem do Rio de Janeiro, mas inerentes a uma concepção de cidade e de criança fundamentada na modernidade experienciada no Brasil. Nesse contexto, destacamos os escritos de Serpa (2017), acerca dos espaços que teriam sido concebidos e implementados para um tipo específico de público:

Sofrem as metrópoles contemporâneas, especialmente no Brasil, com a fragmentação do tecido sociopolítico espacial e a formação de enclaves territoriais no tecido urbano, sofisticando as formas de autosegregação dos habitantes. Esses enclaves formam, nos bairros com urbanização de *status*, circuitos exclusivos, cada vez mais restritos, de residências (condomínios), lazer (parques temáticos) e consumo (*shoppings centers*). A lógica dos novos bairros de classe média baseia-se na acessibilidade (física) e na valorização da segurança (SERPA, 2017, p. 35).

Escolhemos um dos projetos do BrincaCidade para destacar neste texto, exatamente o que ocorreu na Cidade das Artes Bibi Ferreira, entre os anos de 2017 e 2018, denominado “Encontros na Praça”. Tratava-se de encontros mensais, no jardim da casa, que tinham como fio condutor temas ligados à infância e sua educação, debatidos em uma roda de conversa, para a qual todas as pessoas eram convidadas. O gramado era preparado com uma mesa de lanches, oferecidos por mulheres, donas de pequenas empresas que forneciam uma amostra de sua produção de bolos, salgados, sorvetes etc. e participavam do encontro com as suas crianças. Em contrapartida, tinham, posteriormente, seu trabalho divulgado pelas redes sociais do BrincaCidade. Tal parceria foi fundamental para a realização dos encontros, bem como para o fortalecimento desta rede que aos poucos se constituía.

A seguir apresentamos alguns registros fotográficos realizados durante os encontros, desde o primeiro deles (ainda na Sala de Leitura) até os últimos, antes da pandemia da COVID-19, como forma de dar a dimensão espacial do gramado onde eles aconteciam e as interações

realizadas. Ressaltamos que esta foi uma ação tomada após a realização da qualificação, quando houve alguns questionamentos acerca do projeto e dos encontros, porém, o BrincaCidade, neste trabalho, permanece como uma inspiração de investigação, acerca da presença das crianças na cidade e das relações que se engendram entre as infâncias, a cidade e a educação.

Adiante encontram-se imagens que registram alguns dos encontros que viemos mencionando. Nas figuras 3, 4 e 5 vemos o primeiro encontro do BrincaCidade aberto ao público, com a presença majoritária de mulheres mães, bebês e crianças pequenas, ainda no espaço da sala de Leitura.

Figura 3 - Primeiro encontro: exibição do filme Território do Brincar. Sala de Leitura, Cidade das Artes Bibi Ferreira, Barra da Tijuca, Rio de Janeiro, 2015.



Fonte: Acervo BrincaCidade. Foto de Maíra Suarez⁷.

⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/brincacidade/photos/?ref=page_internal>.

Figura 4 - Cada um assiste o filme à sua maneira. Sala de Leitura, Cidade das Artes Bibi Ferreira, Barra da Tijuca, Rio de Janeiro, 2015.



Fonte: Acervo BrincaCidade. Foto de Maíra Suarez⁸.

Figura 5 - Fim do primeiro encontro: conseguimos! Sala de Leitura, Cidade das Artes Bibi Ferreira, Barra da Tijuca, Rio de Janeiro (2015).



Fonte: Fonte: Acervo BrincaCidade. Foto de Maíra Suarez⁹.

⁸ Disponível em https://www.facebook.com/brincacidade/photos/?ref=page_internal

⁹ Disponível em <https://www.facebook.com/brincacidade/photos/?ref=page_internal>.

A sequência de imagens visualizadas a partir da figura 6 até a figura 16, já demonstram a consolidação dos encontros realizados entre os anos de 2017 e 2018, já como parte do projeto denominado “Encontros na Praça”, nos jardins da Cidade das Artes Bibi Ferreira, em que foi possível acompanhar o aumento significativo do número de frequentadores (que já não chegavam apenas da Barra da Tijuca e arredores, mas de outros bairros e também outros municípios da região Metropolitana do Rio de Janeiro).

Figura 6 - Nos jardins das artes. Cidade das Artes Bibi Ferreira, Barra da Tijuca, Rio de Janeiro (2017).



Fonte: Acervo BrincaCidade. Foto Vagalume Fotografia¹⁰.

¹⁰ Disponível em <https://www.facebook.com/brincacidade/photos/?ref=page_internal>.

Figura 7 - Buscando a sombra. Cidade das Artes Bibi Ferreira, Barra da Tijuca, Rio de Janeiro, 2018.



Fonte: Acervo BrincaCidade. Foto de Maira Suarez¹¹.

¹¹ Disponível em <https://www.facebook.com/brincacidade/photos/?ref=page_internal>.

Figura 8 - Nosso lanche. Cidade das Artes Bibi Ferreira, Barra da Tijuca, Rio de Janeiro (2017).



Fonte: Acervo BrincaCidade. Foto de Vagalume Fotografia¹².

Não havia uma recreação para as crianças, mas disponibilizávamos materiais, brinquedos, cordas, tecidos, fitas e demais objetos, além de algumas oficinas, conduzidas por mulheres educadoras populares, artistas e professoras para quem se interessasse em participar, como a construção de bonecas, pinturas diversas e pernas de pau. No bojo das considerações sobre o brincar, trazemos as reflexões de Gandhy Piorski (2016) quanto ao uso dos termos *brinquedo*, *brincar* e *brincadeira*:

Considero o brinquedo como um território atemporal, um lugar. Assim, o objeto brinquedo não existe sem a brincadeira, não se faz sem o corpo e a imaginação, não tem o caráter de narrativa sem o brincar. Brincadeiras corporais fazem do corpo brinquedo. Materiais colhidos na natureza entram no campo da criança para brincadeiras. Assim, brincar é o vínculo obrigatório que a criança estabelece entre o mundo objetivo (até mesmo seu próprio corpo) e o mundo imaginal (PIORSKI, 2016. p. 61).

¹² Disponível em <https://www.facebook.com/brincacidade/photos/?ref=page_internal>.

Figura 9 - Uns pulam, outros esperam a vez e outros seguram a corda. Cidade das Artes Bibi Ferreira, Barra da Tijuca, Rio de Janeiro (2017).



Fonte: Acervo BrincaCidade¹³. Foto Vagalume Fotografia.

Figura 10 - As crianças e o Maracatu. Cidade das Artes Bibi Ferreira, Barra da Tijuca, Rio de Janeiro (2017).



Fonte: Acervo BrincaCidade. Foto de Vagalume Fotografia¹⁴.

¹³ Disponível em <https://www.facebook.com/brincacidade/photos/?ref=page_internal>.

¹⁴ Disponível em <https://www.facebook.com/brincacidade/photos/?ref=page_internal>.

Figura 11: Pernas-de-pau. Cidade das Artes, Rio de Janeiro.



Fonte: Acervo BrincaCidade, 2017¹⁵. Foto de Maíra Suarez.

Figura 12 - Quem chega, constrói. Cidade das Artes Bibi Ferreira, Barra da Tijuca, Rio de Janeiro, 2018.



Fonte: Acervo BrincaCidade. Foto de Maíra Suarez¹⁶.

¹⁵ Disponível em <https://www.facebook.com/brincacidade/photos/?ref=page_internal>.

¹⁶ Disponível em <https://www.facebook.com/brincacidade/photos/?ref=page_internal>.

Figura 13: Quem chega, participa. Cidade das Artes Bibi Ferreira, Barra da Tijuca, Rio de Janeiro, 2018.



Fonte: Acervo BrincaCidade. Foto de Maíra Suarez¹⁷.

Figura 14: Quem chega, ouve. Foto: Cidade das Artes Bibi Ferreira, Barra da Tijuca, Rio de Janeiro (2017).



Fonte: Acervo BrincaCidade. Foto de Maíra Suarez¹⁸.

¹⁷ Disponível em <https://www.facebook.com/brincacidade/photos/?ref=page_internal>.

¹⁸ Disponível em <https://www.facebook.com/brincacidade/photos/?ref=page_internal>.

Figura 15 - Quem chega, brinca. Quem chega, dança. Quem chega, toca. Cidade das Artes Bibi Ferreira, Barra da Tijuca, Rio de Janeiro (2018).



Fonte: Acervo BrincaCidade. Foto de Entretantos Fotografia¹⁹.

Figura 16 - Quem cansa, descansa. Cidade das Artes Bibi Ferreira, Barra da Tijuca, Rio de Janeiro (2017).



Fonte: Acervo BrincaCidade. Foto de Maíra Suarez²⁰.

¹⁹ Disponível em <https://www.facebook.com/brincacidade/photos/?ref=page_internal>.

²⁰ Disponível em: <https://www.facebook.com/brincacidade/photos/?ref=page_internal>.

Compreendemos a partir do olhar de Gandhi Piorski (2016) e Léa Tiriba (2005) a importância das interações ao ar livre e dos tempos de pausa para o exercício da criatividade e para a aprendizagem das crianças. Segundo Tiriba:

[...] o que se aprende com a natureza, em contato direto com o mundo, não se resume ao que se pode organizar racionalmente [...]. Trata-se, então de considerar as intervenções criativas das crianças, seus interesses presentes, pois é possível definir o que se ensina, mas jamais o que se aprende. Assim as vivências ao ar livre, os passeios no entorno podem ser entendidos como possibilitadores de aprendizagens de corpo inteiro, em que são incluídas a atenção curiosa, a contemplação de sensações, as emoções, as alegrias! (TIRIBA, 2005, p. 14).

As diferentes famílias iam chegando, se acomodando no gramado, as crianças iam explorando o espaço, se encontrando, se conhecendo, brincando. Os bebês engatinhavam, dormiam, mamavam. Crianças, bebês e adultos compartilhavam o mesmo gramado e a roda de conversa seguia o ritmo das mulheres mães que estavam acompanhadas dos seus filhos e filhas, durando cerca de uma hora e meia, até duas horas – o encontro ocorria sempre aos sábados ou domingos, das 10h até as 14h ou das 11h até às 15h.

Dentre os temas estavam: a criança, a infância e o brincar, as culturas infantis e a cultura popular, a criança e o direito à cidade, dentre outros, para os quais tivemos a presença de professoras, escolas, grupos de estudos, danças e manifestações da cultura popular como a Casa do Saber Popular²¹, as Brincantes da Pedra Branca²² e o Grupo Maracatu Baques do Pina²³. Havia também encontros de celebração da Semana Mundial do Brincar, uma ação promovida em parceria com Aliança Pela Infância²⁴, além de um encontro de intercâmbio cultural, realizado em parceria com o Instituto Cultural da Dinamarca²⁵ e um curso com o tema “Natureza em Família”, realizado em parceria com o Programa Infância e Natureza, do Instituto Alana²⁶. Tais organizações se colocaram no exercício de pensar com o BrincaCidade os encontros dos quais participaram – os quais reuniam pessoas dos bairros do entorno e também de outros municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro.

²¹ A Casa do Saber Popular é um projeto social, com sede em Guaratiba, bairro da zona oeste do Rio de Janeiro, que oferece desde aulas de capoeira, percussão e danças populares, oficinas de fabricação de instrumentos musicais, até cursos de formação de professores na temática da Cultura Popular.

²² Grupo de estudos e pesquisas da cultura popular brasileira, localizado em Vargem Grande, bairro da zona oeste do Rio de Janeiro.

²³ O grupo tem como proposta brincar a cultura popular brasileira por meio das toadas e baques, realizando apresentações diversas

²⁴ A Aliança pela Infância é um movimento articulado por uma rede que busca sensibilizar a sociedade para a visibilidade da infância, tendo como parceiros as organizações: Instituto C&A, o Instituto Mahle e a Terre des Hommes.

²⁵ O Instituto funciona desde 2008 e tem como objetivo promover o intercâmbio cultural entre Brasil e Dinamarca

²⁶ O Instituto Alana é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos que, com recursos próprios, ou através de parceiros, se propõe a promover condições para a “vivência plena da infância”

Com a pandemia da COVID-19 e as restrições necessárias ao distanciamento social, os eventos presenciais foram suspensos e o BrincaCidade deu continuidade às suas ações em ambiente virtual, *on-line*, por meio de *lives* temáticas, contudo, voltadas apenas para pessoas adultas que desejassem prosseguir com as discussões relacionadas aos temas da infância, cidade e educação. Além disto, o BrincaCidade prosseguiu presente como integrante de dois coletivos, o Movimento Articulação Infâncias (que reúne professoras e pesquisadoras em defesa das infâncias) e o Coletivo Educação & Insubmissão, que é um projeto de extensão da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Retomando aos encontros presenciais, a escolha pela Cidade das Artes Bibi Ferreira se deu por desejarmos que este tipo de iniciativa pudesse ocorrer na Barra da Tijuca, que é um bairro reconhecido pelos *shoppings centers* e condomínios, nos quais as atividades voltadas às crianças pareciam se restringir, cada vez mais, ao entretenimento pago, associado ao consumo e em espaços privados. Ao mesmo tempo, o referido equipamento de cultura localiza-se integrado ao Terminal Rodoviário Alvorada, além de estar mais próximo aos demais bairros da zona oeste, região com uma diversidade socioeconômica, geográfica e cultural que nos interessava evidenciar e fortalecer.

Sobre o projeto que envolveu a construção da Cidade das Artes Bibi Ferreira, acrescentamos que a mesma fora batizada originariamente de Cidade da Música, nome inspirado em construção homônima, localizada em Paris e também projetada pelo arquiteto Christian de Portzamparc (SANTOS JUNIOR, 2019). A tese de Pasquotto (2016) considera a construção como uma das medidas de reestruturação urbana adequadas às exigências competitivas da economia mundial, tendência verificada nos anos de 1980 e 1990 em diversas cidades do mundo, sendo o Rio de Janeiro umas das primeiras capitais brasileiras a utilizar o que a autora denomina como planejamento estratégico, com ênfase no *marketing urbano*.

Figura 17: Vista da Cidade das Artes Bibi Ferreira, a partir do Bosque da Barra. Prédio da Cidade das Artes Bibi Ferreira. Barra da Tijuca, Rio de Janeiro.



Fonte: <<https://invexo.com.br/blog/cidade-das-artes-rj/>>.

Segundo este trabalho, a atuação do poder público foi fundamental para a valorização da imagem da cidade como forma de captação investimentos que dinamizassem a economia urbana. Tal perspectiva inicia-se na gestão do prefeito Cesar Maia (1993-1996), passando pela gestão de Luiz Paulo Conde (1997-2000), retornando a Cesar Maia em mais duas gestões (2001-2004 e 2005-2008), sendo complementada por Eduardo Paes (2009-2012 e 2013-2016) (PASQUOTTO, 2016, p. 205).

Figura 18 - Prédio da Cidade das Artes Bibi Ferreira, a partir da Av. das Américas, sentido Recreio dos Bandeirantes-Barra da Tijuca. Prédio da Cidade das Artes Bibi Ferreira. Barra da Tijuca, Rio de Janeiro.



Fonte: <https://invexo.com.br/blog/cidade-das-artes-rj/>

Torna-se relevante compreendermos esse contexto como forma de situarmos a Barra da Tijuca enquanto bairro cujo crescimento apoiou-se nesta concepção de uso estratégico do solo, associado ao *marketing urbano*. Sobre isto, Pasquotto (2016, p.208) afirma que “a marca Barra foi inserida juntamente com os novos empreendimentos, fazendo com que estas fronteiras perdessem sua identidade original, tornando-se um local de consumo de um modo de vida”. Ao chegarmos ao bairro de carro ou ônibus é possível avistar um *outdoor* com os dizeres “Sorria, você está na Barra” e uma imagem bem aprazível mostrando a praia e outros atrativos que compunham o importado “*American Way of Life*”, bastante difundido pelas propagandas do bairro no início dos anos 1990 e 2000.

A Cidade das Artes Bibi Ferreira tornou-se uma gigantesca construção que vem evidenciar ainda a forma como a dimensão das estruturas espaciais interfere na visibilidade da escala humana. Fato que pudemos observar ainda de maneira mais intensa enquanto acompanhávamos a chegada das crianças para os encontros e durante o seu deslocamento no decorrer do dia. De como esses marcadores espaciais se farão presentes na constituição das nossas subjetividades desde a infância. Como diferentes infâncias vão se constituir a partir das

relações tecidas com os (e nos) espaços, lugares e territórios da cidade. Como as vivências de cada criança vão forjando infâncias diferentes.

Esta questão da escala nos remete aos escritos do livro clássico de Yves Lacoste, geógrafo francês, “A Geografia: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra” (1988), que discorre sobre o tema a partir do exemplo dos grandes impérios da antiguidade, os quais mapeavam seus territórios e, a partir de suas necessidades e interesses, utilizavam escalas maiores ou menores. Para que os imperadores conseguissem ter uma visão global do império era necessária uma escala pequena – aquela que irá reduzir em muitas vezes o terreno real. Já para que pudesse explorar ou atuar em questões específicas das províncias que compõem o império (uma parte do todo), era necessária uma escala grande, a fim de que os detalhes ficassem mais visíveis. De toda forma, tais conhecimentos cartografados estavam restritos ao acesso do imperador, quem, portanto, detinha o poder, não ficando acessíveis a qualquer pessoa que habitasse aqueles territórios. A estes, a visão estava contida no que pudessem alcançar em suas explorações, deslocamentos, olhares e experiências.

Figura 19 - A menina, sua pipa e a grandiosa construção. Cidade das Artes Bibi Ferreira, Barra da Tijuca, Rio de Janeiro (2017).



Fonte: Acervo BrincaCidade. Foto de Vagalume Fotografia²⁷.

Somos pequenos frente ao real e grandes frente ao mapa. Ao adentrar os enormes jardins e o imponente prédio da Cidade das Artes, somos pequenos e não temos a dimensão do espaço com detalhes que nos permitam conhecê-lo, domina-lo. Trata-se de uma construção iniciada já nos anos 90 do século XX, alinhada às demais construções que caracterizam o bairro da Barra da Tijuca e suas enormes avenidas, grandiosos condomínios, para as quais também nos tornamos pequenos. Pensar a partir desta reflexão acerca da escala humana frente à cidade moderna nos remete às crianças e aos bebês, que chegam a um mundo de paisagens já

²⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/brincacidade/photos/?ref=page_internal>.

culturalmente construídas. Desta forma, entendemos que pensar a cidade na perspectiva das crianças, é considerar a dimensão espacial das relações humanas construídas e entremeadas pelas cartografias, escalas e paisagens.

Acerca da paisagem, porção espacial que captamos com o olhar ou as representações de uma área, relacionadas diretamente aos objetos trabalhados pela Geografia (GOMES, 2013), entendemos que, para esta ciência, é um conceito caro, resultado da atuação de diversos elementos da natureza, aspectos físicos, materiais, imateriais, humanos, culturais, que se relacionam, produzindo e reproduzindo cenários, sons, imagens, odores. Todo o resultado dessas interações será captado pelos sentidos humanos e, por cada um de nós, nos diferentes tempos de nossa existência, serão percebidos e significados.

Voltando aos encontros, assim que as crianças chegavam iam logo nos perguntando se haveria brincadeiras, onde elas deveriam ficar e o que poderiam fazer. Respondíamos que elas poderiam estar à vontade e brincar do que desejassem. Em um desses dias, após algumas horas se passarem, as crianças foram se aproximando de uma obra de arte localizada bem no centro do gramado. Elas tocaram a escultura, verificando sua temperatura, foram se aproximando, as crianças maiores começaram a subir, escalando-a e brincando.

Seguíamos observando-as e também observando a aproximação de alguns funcionários da Cidade das Artes com olhares condenatórios. Uma bola surgiu e rapidamente, quando percebemos, a escultura servia às crianças como uma trave onde elas chutavam a gol. Aquelas crianças, que adentravam desconfiadas o enorme edifício, com o passar dos dias e dos encontros, fizeram-se presentes e brincaram com o que lhes foi apresentado. A direção nos alertou e chamou a nossa atenção, solicitando que proibíssemos que as crianças se aproximassem da escultura (para elas, ora um brinquedo trepa-trepa, ora uma trave de chute a gol). Qual não foi a nossa surpresa quando, no encontro seguinte a este, a escultura encontrava-se isolada por uma fita amarela e preta, impedindo a nossa aproximação.

Todavia, não nos interessa, por ora, o julgamento a respeito da condução da direção em relação ao contato das crianças com a obra de arte exposta no gramado, mas registrar a maneira com a qual meninas e meninos foram se apropriando do espaço, inicialmente desconhecido, por meio do brincar. Este e outros acontecimentos vivenciados nos encontros iam, aos poucos, constituindo o desejo de que a experiência do BrincaCidade resultasse num trabalho de pesquisa, com vistas a compreender como as crianças constroem formas próprias de estar nos espaços da cidade.

2.2 TRILHAS QUE NOS CONDUZEM PELOS ESTUDOS SOBRE CIDADE, EDUCAÇÃO E ESCOLA

*E tudo isso aos olhos de uma criança
Gente, carro, vento, arma, roupa, poste
Aos olhos de uma criança(...)
Sente o pigarro, atento, alma, louça, morte
Aos olhos de uma criança
(Emicida)*

Pensar a cidade, sobretudo, no contexto brasileiro, nos têm convidado a revisitar os estudos acerca da produção do espaço urbano, entendendo o movimento de urbanização, propriamente, os fluxos populacionais que se direcionam para as cidades, bem como os agentes que estruturam esse espaço urbano, a partir do modo de produção capitalista. Inspiradas por Lefebvre (2001), temos entendido que o urbanismo é conhecido, mas o olhar para a cidade ainda carece de aprofundamento.

Estudar a cidade, o seu crescimento e as relações que se dão em seus espaços e territórios, envolve refletir também sobre o planejamento urbano inserido no modo de produção capitalista, compreendendo que a organização da cidade e seu planejamento, em si, obedecem a ordem que nos estrutura enquanto sociedade. A partir de Lefebvre (2001), a organização do espaço se dá como produto material, com a relação entre as estruturas do espaço urbano em paralelo ao conteúdo ideológico do espaço socialmente criado. Já Harvey (2009) e Castells (2000) apontam para o caráter dialético das relações espaciais e sociais que compõem essas estruturas. Contemplando a discussão existente entre os referidos autores, Soja (1993) nos diz que:

A estrutura do espaço organizado não é uma estrutura separada, com suas leis autônomas de construção e transformação, nem tampouco é simplesmente uma expressão da estrutura de classes que emerge das relações sociais (e, por isso, a-espaciais?) de produção. Ela representa, ao contrário, um componente dialeticamente definido das relações de produção gerais, relações estas, que são simultaneamente sociais e espaciais (SOJA, 1993, p. 99, grifos do autor).

Soja (1993) nos sustenta na afirmação de que há correspondência entre as relações de classe e a organização espacial das cidades, abordando os conceitos de centro dominante e periferias subordinadas, além das “relações espaciais de produção socialmente criadas e polarizadas” (SOJA, 1993, p. 99) confirmando o desenvolvimento geograficamente desigual.

A partir de Vasconcelos (2012) e seu amplo estudo intitulado “Dois séculos de pensamento sobre a cidade”, a produção social do espaço urbano apoia-se na atuação conjugada dos diferentes agentes: o aparato jurídico (o agente regulador), as grandes corporações (indústria e serviços), os proprietários fundiários (grandes e pequenos), as empresas construtoras e o Estado (agente produtor e mediador entre os conflitos e contradições entre os demais agentes).

A problemática espacial urbana esboçada brevemente a partir de Lefebvre (2001), Harvey (2009), Soja (1993) e Vasconcelos (2012), pretende introduzir a ideia de planejamento urbano nas cidades capitalistas modernas, que podemos pensar também a partir de Santos (2004), quando diferencia os circuitos inferior e superior da economia urbana, nos convidando a problematizar o conceito de modernização. Reconhecendo toda a discussão semântica inerente a este conceito, Santos (2004) aponta que, para a Geografia, em se tratando da urbanização dos países de economia periférica ao sistema capitalista mundial, deveríamos preferir utilizar “modernizações”, no plural, se quisermos mesmo compreender as interferências dos sistemas históricos sobre a organização ou a reorganização do espaço, da sociedade e da economia nesses países.

Consideramos o olhar para a construção das cidades brasileiras inserido em um processo de urbanização que ocorre de forma acelerada e assumindo características muito próprias, dada a condição de periferia no cenário capitalista mundial e também aos fluxos internos que resultaram num processo acelerado, desordenado e concentrado em alguns centros urbanos. Segundo Santos (2004), o Estado, como agente regulador poderia intervir de forma a minimizar os graves impactos das forças externas (fluxos diversos de capitais, interessados nos potenciais lucros que aqui se apresentavam), contudo, isto não ocorreu.

O geógrafo Maurício de Almeida Abreu, em sua obra clássica “A Evolução Urbana do Rio de Janeiro” (1987), nos deixa uma relevante contribuição a este respeito

a estrutura espacial de uma cidade capitalista não pode ser dissociada das práticas sociais e dos conflitos existentes[...]Com efeito, a luta de classes também reflete-se na luta pelo domínio do espaço, marcando a forma de ocupação do espaço urbano. Por outro lado, a recíproca é verdadeira: nas cidades capitalistas, a forma de organização do espaço tende a condicionar e assegurar a concentração de renda e de poder nas mãos de poucos, realimentando assim os conflitos de classe. Neste contexto, o Estado tem tradicionalmente apoiado os interesses e privilégios das classes e grupos sociais dominantes, via a adoção de políticas, controles e mecanismos reguladores altamente discriminatórios e elitistas (ABREU, 1987, p. 10).

Diante do exposto entendemos que ao dialogarmos sobre a produção do espaço urbano, consideramos de fundamental importância a perspectiva acerca do planejamento urbano apresentada por Abreu (1987) como sendo parte do problema das desigualdades socioespaciais verificadas nas cidades capitalistas, sobretudo, as grandes cidades situadas nos países periféricos ao sistema capitalista mundial – a exemplo do Rio de Janeiro. Ainda que o termo *planejamento* nos leve a pensar numa organização prévia ou num conjunto de ações que resultariam em cidades mais organizadas (*planejadas*), as ações do capital conjugadas à atuação de um Estado que se mantém aliado aos seus interesses, vão favorecer o crescimento desordenado, dada a distribuição desigual dos investimentos em infraestrutura, serviços e geração de postos de trabalho, políticas habitacionais além de equipamentos de cultura, esporte e lazer.

Neste contexto, seguimos adentrando o espaço urbano brasileiro, na construção das capitais inspiradas nas cidades europeias. Sobre isto, Bruno Carvalho (2019) em sua obra “Cidade Porosa”, descreve:

Os esforços para modernizar a cidade claramente impuseram uma redistribuição da população, inspirados nas influentes reformas de Haussmann em Paris. Podemos dizer que foi uma intervenção urbana de larga escala e sem precedentes no país, profundamente comprometida com a eliminação ou redução do contato entre classes sociais e grupos raciais, pressionando aqueles que não se enquadravam no molde de “civilizado” e “moderno” a se mudarem para as favelas ou áreas mais afastadas do centro (CARVALHO, 2019, p. 126, grifos do autor).

A respeito das grandes reformas pelas quais passaram muitas das capitais brasileiras, destacamos a cidade do Rio de Janeiro, quando capital da República e suas intensas transformações com vistas ao embelezamento, segundo os parâmetros civilizatórios coloniais ocidentais e europeus. Acerca disto, Carvalho (2019) aponta para o crescimento dos bairros das zonas norte e oeste, além das mudanças significativas na infraestrutura e nos papéis que os bairros – próximos ou distantes do centro – viriam a adquirir no imaginário local e nacional. As reformas urbanas do início do século XX ocorreram de forma acelerada, não sendo acompanhadas por políticas territoriais inclusivas, contribuindo para a lancinante segregação que vivemos na cidade ainda nos tempos atuais.

A construção de viadutos e a abertura de grandes avenidas contribuíram para a destruição de lugares, marcos e símbolos possibilitadores da manutenção dos vínculos com o nosso passado e ancestralidade. Carvalho (2019) nos apresenta como exemplo a chamada Pequena África e também o bairro judeu, localidades no centro do Rio de Janeiro que foram

incorporadas pela designação oficial de Praça Onze de Junho, considerada o berço do samba e das múltiplas culturas, suas complexas sociabilidades e relações. O autor faz referência à presença da população negra e aos brancos de origem europeia nas ruas da cidade do Rio de Janeiro, relatada por pintores franceses que o visitavam em meados do século XIX, além do incômodo com as ruas sujas e das doenças presentes na cidade, como a febre amarela e aquelas resultantes da falta de saneamento e higiene. Acerca disto, Abreu (1987) nos descreve

Sede agora de modernidades urbanísticas, o centro, contraditoriamente, mantinha também a sua condição de local de residência das populações miseráveis da cidade. Estas, sem nenhum poder de mobilidade, dependiam de uma localização central, ou periférica ao centro, para sobreviver. Com efeito, para muitos, livres ou escravos²⁸, a procura de trabalho era diária e este era apenas encontrado na área central. A solução era então o cortiço, habitação coletiva e insalubre e palco de atuação preferencial das epidemias de febre amarela[...] (ABREU, 1987, p. 34-35).

Os arredores do centro “moderno” careciam de investimentos em infraestrutura e recebiam a população negra e pobre, gerada pelos séculos de escravização e de uma abolição que hoje se sabe incompleta, já que a população era libertada na lei, mas permanecia sem as condições mínimas para a vida com dignidade: moradia, terra, emprego, saúde além de políticas eficazes que priorizassem a sua inclusão na sociedade. Conforme os já citados anteriormente nesta dissertação, escritos de Auer (2021) e Araújo (2017), a descrição da lei não representa a plenitude de acesso aos direitos. A lei Áurea não representou efetiva liberdade e dignidade ao povo negro, garantindo-lhes igualdade de condições em relação à população branca.

A rua tornava-se espaço dos chamados desocupados e dos mais pobres, pessoas que eram ao mesmo tempo as mais vistas e as mais invisibilizadas. Para Carvalho (2019), tais características da rua contribuíram para a sua desvalorização como lugar da experiência social, na sua vertente positiva e potente.

Uma das primeiras fotografias do Passeio Público, um dos locais mais aristocráticos da cidade, mostra um menino negro caminhando sozinho. Também é amplamente comentado que os portugueses raramente deixavam suas casas, em especial as mulheres, tanto por costume quanto para evitar o calor tropical. Qual pode ser o significado de os grupos mais oprimidos de uma cidade serem também os mais visíveis? [...] Além de serem os mais vistos, os habitantes negros do Rio de Janeiro também eram os mais ouvidos – ou, pelo menos, audíveis. Diversos visitantes da capital imperial comentaram sobre o canto dos carregadores ou dos estivadores, frequentemente acompanhado por instrumentos. Bunbury²⁹, incomodado pelos sons incessantes dos homens negros trabalhando, considerou o Rio o local mais barulhento

²⁸ Atualmente a denominação: *escravizados* torna-se mais adequada. O termo *escravos* foi mantido apenas por se tratar de uma citação das palavras do autor à época da publicação.

²⁹ Charles James Fox Bunbury foi um naturalista inglês, que escreveu como os pântanos no Rio de Janeiro eram cobertos de lixo, incluindo animais mortos (CARVALHO, 2019, p. 51).

em que já estivera. Para Ernst Ebel³⁰, vindo de Riga, a música era “abominável” (CARVALHO, 2019, p. 70).

Neste ponto ampliamos o olhar da nossa pesquisa compreendendo que a escola terá um fundamental papel na retirada das crianças das ruas, visto que esta não seria um espaço valorizado para o desenvolvimento do que passava a ser considerada uma boa educação. Como a rua – espaço das trocas comerciais, onde vagavam os desocupados (que tinham cor e pertenciam a uma determinada classe social) – poderia contribuir para a educação das crianças. O que poderia ensinar-lhes? Quem seriam as crianças presentes nas ruas, fora das escolas e da supervisão adulta? Quem as colocaria em uma rotina de regras e ensinamentos para a educação adequada aos novos padrões urbanos?

Acerca disto, entendemos que o Estado e as políticas educacionais produziram na (e com a) escola ações que tinham por objetivo educar segundo padrões coloniais europeus, além de difundir e alavancar o processo de embranquecimento da população brasileira que, por meio da educação e da escola (re) produziu padrões de comportamento dominantes, além do apagamento da história, cultura, religiosidade e comportamentos da população negra.

No contexto brasileiro está explícito na maneira como o Estado conduziu o pós-abolição. A república brasileira fez de tudo para expulsar a população negra, desde a propagação dos mitos mais estapafúrdios, para justificar a imigração branca[...]até os meios mais cruéis para tornar a grande massa populacional negra invisível [...]. A população negra não era bem-vinda no território brasileiro. Temos como exemplo a escola, que tinha como objetivo para essa população a regeneração, a cura para o *mal* de ser negro. (NOGUERA e ALVES, 2019, p.7-8).

A concepção de educação que ganha expressão nos anos 30, do século XX no Brasil, a partir de Monarcha (1989), que descreve o escolanovismo – movimento que ganhou força a partir da década de 1920 - como a representação do “ingresso do liberalismo brasileiro na modernidade capitalista”, no sentido da construção dos novos saberes pedagógicos, os quais seriam posteriormente incorporados pelo Estado na elaboração de políticas públicas. Segundo o autor:

Na vasta empresa de regeneração da República e moralização do mundo do trabalho, os educadores renovadores utilizavam como meio de persuasão as imagens do universo urbano-industrial. A fábrica é a estratégia adotada para vencer o atraso social, econômico e moral da Nação; a ética do trabalho é o meio para vencer a indiferença do povo perante o novo que desponta. A racionalidade imediata que comanda a atividade fabril converteu-se em modelo de organização social (MONARCHA, 1989, p. 78-79).

³⁰ Ernst Ebel foi um comerciante da Letônia, que à época estava incorporada ao território russo, que fez relatos sobre a vida no Rio de Janeiro, além de divulgar produtos russos no Brasil (MARTINEZ, Daisy V. B. 2013).

Tais considerações de Monarcha (1989) nos servem como elementos que se somam e nos amparam na compreensão acerca da construção da rua, naquele contexto, como espaço ameaçador, ao passo que a escola ganha uma função utilitarista, corretiva e embranquecedora, indo ao encontro dos ideais da cidade moderna, deixando evidente, contudo, a existência de duas cidades (CARVALHO, 2019), ou da cidade partida (ALMEIDA; NAJAR, 2012). Esta, construída a partir da ação dos interesses capitalistas que privilegiam investimentos em algumas áreas em detrimento de outras, atraindo (ou repelindo) aportes em infraestrutura, comércio e serviços. A modernidade acentua e expõe a lógica capitalista de produção do espaço urbano elegendo a cidade que merece e precisa ser vista e a que será escondida.

Um outro trecho da obra de Monarcha (1989) nos ajuda a compreender, por exemplo, como o escolanovismo e a instituição escola, capturada por esta lógica de planejamento urbano, acabou por instrumentalizar e legitimar a organização social e espacial necessária aos ideais da cidade capitalista moderna no Brasil. Nossa reflexão situa-se no lugar da problematização, expondo as contradições inerentes à instituição escola pensada neste contexto e não pretendendo culpabilizá-la, sem considerar a necessidade e riqueza da sua existência na sociedade brasileira.

A apreensão científica das grandes diretrizes da vida moderna: a ciência, o industrialismo e a democracia, explicita um novo saber científico que transforma os outros saberes em *não saber*. Desqualificam-se os possíveis projetos históricos alternativos elaborados por outras classes sociais, na medida em que não exprimem as diretrizes dos tempos modernos, mas o pensamento ideológico, estando de antemão fadados ao fracasso (MONARCHA, 1989, p. 79).

Isto posto, passemos às reflexões acerca das construções dos sujeitos sobre a cidade que habitam. Entendemos que experienciamos a cidade de diferentes lugares, a partir da nossa localização, da nossa história de vida, de raça, grupo étnico, classe, sexo, gênero e outros marcadores identitários e espaciais. A despeito da (des) organização promovida pelas reformas urbanas e pela atuação dos diferentes agentes que constroem o planejamento urbano, podemos pensar a cidade como algo vivo a partir das experiências e dos encontros entre os seus diferentes moradores.

Serpa (2017), em sua obra “O espaço público na cidade contemporânea”, nos provoca com questionamentos sobre como pensar o espaço público na contemporaneidade, trazendo contribuições acerca das “experiências intersubjetivas da paisagem”. Nesse sentido indaga “O que se esconde por trás das formas urbanas apreendidas através dos sentidos?” Sobre esta

perspectiva, Gomes (2013), em sua obra intitulada “O Lugar do Olhar”, nos apresenta uma importante contribuição, que permite uma via de análise sobre a produção do espaço urbano e o papel da escola, sem desconsiderarmos as crianças como sujeitos que recebem as influências desta construção, dialogando e operando com estas influências à sua maneira.

Na interpretação do mundo urbano, muitas vezes, também se trabalha com essa ideia de que há um ‘diretor’, de que há uma intencionalidade e uma finalidade de um grupo ou de uma parcela de pessoas que se impõem às outras. Mais uma vez, essa construção é comodamente ancorada na unificação dos agentes e na injusta apreciação da potência daqueles que ela enxerga como meros pacientes, passivos e ‘dirigidos’, personagens coadjuvantes (GOMES, 2013, p. 199).

Sendo assim, consideramos a cidade como esse espaço vivo e complexo que expõe as ações articuladas pelo modo de produção capitalista que, no contexto brasileiro, apresenta uma perversa desordem produtora de intensas desigualdades, o que também pode ser vivido de forma diferente a partir das diversas subjetividades. Sendo assim, retomamos às crianças, nas suas diferentes infâncias, as quais também possuem sua forma própria de viver a cidade, ainda que (atualmente) passem longas horas do seu dia nas instituições escolares.

No bojo dessas colocações, fizemos o exercício de pensar o papel da escola no processo de construção das cidades brasileiras e sua inserção na modernidade. Nossas reflexões possibilitaram a problematização acerca da forma como a escola será cooptada no planejamento urbano como uma das instituições promotoras de uma perspectiva urbana adequada aos padrões do capitalismo emergente brasileiro. Sendo esta, uma situação que se reverberaria na promoção do distanciamento da instituição escolar em relação à cidade.

Podemos considerar a escola como corresponsável pela difusão de um modo de viver e educar, bem como pela retirada gradativa das crianças das ruas. Sobre isto, reiteramos que, nas primeiras décadas do século XX, a escola atendia apenas a uma minoria das crianças brasileiras e, portanto, cabe enfatizar que a democratização do acesso à escola, com a ampliação das unidades escolares e vagas pelo país era desejável e, sem dúvidas, um avanço que gerou consequências positivas para a sociedade brasileira.

Todavia, “a valorização da educação e da cultura como instâncias de intervenção e reordenação do social teria reduzido a pedagogia à dimensão da *téchne*, isto é, a um conjunto de normas e procedimentos para orientar o proceder eficaz” (MONARCHA, 1989, p. 117). O que emergia como “novo saber e uma nova tecnologia disciplinar como estratégia de enfrentamento do caos da cidade”

Uma sombra incidirá sobre o recorte urbano, provocando inquietações e emergenciando novos saberes voltados para a busca da regularização da vida em sociedade. A era da máquina e da técnica trazia consigo a figura do trabalhador urbano e segmentos marginais que viviam à sombra da economia de mercado, com hábitos e culturas próprios. A face da cidade transfigurou-se sob o impacto do crescimento urbano-industrial, o burgo provinciano agora era metrópole. O traçado da cidade foi revisto: becos e ruelas foram substituídos por avenidas em perspectiva. A moralização das populações urbanas era uma contingência. Tanto a revisão do traçado da cidade quanto a moralização dos trabalhadores urbanos perseguiram um mesmo objetivo: propiciar a circulação rápida de mercadorias, ideias e levas de trabalhadores (MONARCHA, 1989, p. 130).

A eficácia, neste sentido, associada a perspectiva utilitarista e mercadológica, pensando, portanto, a escola, naquele contexto, como agente impulsionador dos interesses de mercado no espaço urbano, bem como da educação como instrumentalização para a reprodução dos modos de pensar, produzir, consumir, circular e se relacionar na cidade.

Esta lógica de produção do espaço urbano atua através de agentes produtores e organizadores da cidade em prol da reprodução do capital e do novo ideal de cidade que atenda a tais interesses. Nesse sentido, as instituições desempenham um importante papel na espacialização desses interesses. A prisão, o hospital, o manicômio, as indústrias e também a escola representam a ordem, o higienismo e o desenvolvimento. A escola será responsável por retirar da rua, conter e disciplinar corpos, ensinando os valores da vida social determinantes para que todo um modo de vida fosse sustentado e propagado.

O filósofo Michel Foucault (2006) nos deixou contribuições acerca do controle que esses prédios/instituições exercem no sentido de uma disciplinarização de corpos e modos de funcionamento, a partir do confinamento e da vigilância e a disciplina pela inserção desses corpos em espaços classificatórios. O higienismo urbano acabou por legitimar as ações e políticas que contribuíram para um reordenamento do espaço urbano, e para as quais entendemos que a escola teve um papel fundamental.

Passando às considerações acerca da escola inserida nessa cidade moderna, compreendemos que, com o passar do tempo e a consolidação do direito à educação, os espaços escolares passaram por mudanças. Segundo descreve Lima (1989), as bibliotecas e pátios de convívio entre crianças de diferentes idades foram sendo reduzidos, tornando-se mais padronizados e padronizadores, contendo corpos, “fechando as crianças para o mundo, policiando-as, disciplinando-as” (LIMA, 1989, p. 38).

Sobre o interior dos espaços escolares, Mayumi Watanabe de Souza Lima (1989), nos aponta para a relação (hierárquica) que se pretende construir e que nos leva a conecta-la à

educação e aos modos de vida que se ambiciona difundir na consolidação da cidade moderna. Segundo a autora, não se trata de edificar uma relação entre iguais ou que caminhe no sentido de uma horizontalidade, mas de reforçar as relações hierarquizadas, refletidas no esquema espacial das instituições.

Nesta mesma obra, Lima (1989) nos oferece uma reflexão acerca do exercício de poder que marca os espaços públicos (escola) e privados (família) e a hierarquização entre adultos e crianças. Afirma que, com o crescimento das crianças, o controle sobre elas vai deixando de ser exercido pelos pais para que seja feito pelo Estado, que decidirá “qual o nível de saúde que a criança pode alcançar ou o tipo de educação que melhor lhe convém, não por ela (ou para ela), mas em função dos interesses do capital, seja para fazê-lo cidadão disciplinado e obediente útil para as empresas, seja para o Estado” (LIMA, 1989, p. 34).

Realizadas essas reflexões, voltemos às relações que se encontram possíveis entre as crianças, a educação e a cidade, ressaltando as construções realizadas pela Geografia das Infâncias, que considera o espaço geográfico como elemento fundamental para a compreensão da potência deste encontro entre as crianças e a cidade, gerando contribuições significativas ao campo da educação. Para Lopes (2018), pensar a diversidade e a diferença na infância implica em pensar a localização geográfica como constitutiva dessa diferença. “Aponta-se necessidade de localização dessas múltiplas infâncias no tempo e no espaço, conectando as vivências infantis aos contextos culturais e considerando o papel da criança na produção do espaço e suas linguagens espaciais” (LOPES, 2018, p. 208).

Todas essas leituras nos levaram a refletir sobre a infância enquanto construção social e a criança considerada como sujeito de direitos, os quais, exercidos em sua plenitude, validam a presença da criança na cidade, nos equipamentos urbanos, bem como a sua convivência com as demais categorias geracionais como parte constituinte da sua educação, compreendida nas leis, diretrizes e documentos – a exemplo do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Abrimos o caminho para pensarmos a cidade a partir das crianças, mas também para repensarmos o lugar da criança, nas suas diferentes infâncias, nessa cidade moderna, que parece restringi-la ao espaço escolar, quando diz considerar a sua proteção, educação e formação para o exercício da cidadania. Entendemos, em diálogo com Qvortrup (2011), que crianças são expostas às mesmas forças sociais que os adultos, contudo, podem relacionar-se com estas forças de forma peculiar. O autor ressalta a invisibilidade das crianças em descrições históricas

e sociais, além de nos fazer refletir acerca da ideia de “interesse da criança” tornando-se vítima dos interesses estruturais da sociedade moderna.

Sobre a visibilidade e invisibilidade de certos grupos sociais, como já mencionamos acerca da população escravizada e recém liberta por uma abolição que se constituiu em lei, mas não em forma de direito plenamente usufruído, que vagava pelas ruas do centro da cidade do Rio de Janeiro fazendo um “barulho” típico que as tornava “enxergáveis” e “audíveis”, mas, ainda assim, invisíveis e invisibilizadas. Entendemos que as crianças também oferecem à cidade os seus “barulhos”, ocupando este lugar do visível-incômodo que é invisibilizado ou que precisa ser controlado, corrigido e civilizado. Gomes (2013) recorre às Ciências Sociais e nos oferece a seguinte contribuição sobre a invisibilidade e a visibilidade de alguns grupos, destacando que a visibilidade é

Nesses casos, o fenômeno se confunde com a noção de reconhecimento e com uma forçosa atribuição de importância ao foco do olhar, do que resulta uma superposição problemática entre duas coisas bem diversas: o ato de ver e o de conscientemente conferir valor ao que é visto (GOMES, 2013, p. 10).

Gomes (2013), mais adiante, nos apontará que “o olhar pode ser amplo e geral, mas a visibilidade é sempre dirigida e parcial” (GOMES, 2013, p. 32). Podemos analisar de forma mais detalhada os fatores que nos fazem ver (ou não ver) na cidade, ou pensarmos sobre o que faz pessoas, coisas e fenômenos serem vistos. O que somos conduzidos a ver? O que vemos? Podemos pensar esta seletividade na cidade capitalista, cuja produção do espaço urbano, bem como seu planejamento, nos direcionou para ver o belo, o grandioso, os símbolos da modernidade, incorporando um o modo de ver, viver e consumir que se impunha.

Caminhando por um terreno de intensa complexidade, mantemos vivos os questionamentos sobre o que interessa às crianças quando percorrem a cidade e com quais crianças estamos dialogando. O que, desta cidade, é visível e visto por elas e como elas são vistas (ou não vistas) na cidade. Entendemos que ao estudar a infância, as crianças e suas relações com a cidade e a educação, essas perguntas não devem ser descartadas, sobretudo, quando olhamos para a construção das cidades brasileiras e para o papel desempenhado pela escola, alinhado aos interesses do capital privado, dos homens brancos adultos.

Agregamos a isto a espacialidade e, desde Gomes (2013, p. 20) “o exame da espacialidade, onde estão situados o olhar e o olhado, nos abre todo um campo inédito de análise”. Olhamos com rigor, mas sem rigidez, revendo certezas, mantendo abertos os espaços de escuta às crianças, na sua existência plural. Reiteramos que, pensar a educação, as infâncias

e a cidade é manter olhar e escuta abertos para as relações entre as crianças, como sujeitos produtores de cultura, e para os espaços da cidade que destinamos a elas, além daqueles que desejam ocupar e/ou que ocupam à sua maneira.

2.3 NOSSO PERCURSO METODOLÓGICO

*Barco à deriva sem farol
Nem sinal de aurora boreal
Minha voz corta a noite igual um rouxinol no foco de pôr o amor no hall
(Emicida)*

Diante das já anunciadas adequações, a pesquisa, de natureza bibliográfica, inicia-se com um levantamento com vistas a produção de uma revisão bibliográfica integrativa, construída com base nos estudos de Botelho, Cunha e Macedo (2011), como parte da revisão sistemática, que compreende a pesquisa, a seleção e categorização, com posterior análise dos trabalhos. Segundo estes autores, os resultados de uma revisão bibliográfica integrativa permitem aos pesquisadores uma aproximação do problema que se pretende investigar, através de um panorama sobre a produção acadêmica existente acerca do tema, ao longo de um dado recorte temporal, permitindo que se enxerguem as possíveis lacunas e oportunidades de pesquisa ainda existentes.

Como recorte temporal, balizamos nossas buscas pelas publicações realizadas do período de 2014 a 2021, devido ao marco delimitado pelo Plano Nacional de Educação, o PNE - Lei Nº. 13.005/2014, que traz em suas metas 6 e 19 a ênfase na formação para a cidadania, pautados nos valores éticos em que se fundamenta a sociedade (BRASIL, 2014). Estes pilares nos serviram de sustentação ao entendimento da educação em sua dimensão pública.

O Plano Nacional de Educação (2014), com vigência por dez anos, apresenta nas metas 6, Educação Integral, e 19, que versa sobre a Gestão Democrática, e nas suas respectivas estratégias, uma contribuição para análise desta perspectiva, uma vez que aponta para uma concepção de educação que não se restringe à escola (embora conte fundamentalmente com ela), entendendo que as tarefas da educação em uma sociedade complexa como a brasileira passa pelas políticas educacionais, mas compreendendo políticas públicas e demais iniciativas que necessitam ser incorporadas por uma rede de atuação em prol da educação como corresponsabilidade pública. A seguir, estão descritas as referidas diretrizes do PNE (BRASIL, 2014):

Meta 6 – Educação Integral

Estratégias

IV – Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários.

VII – Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.

Meta 19 – Gestão Democrática

Estratégias

III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

IV – Melhoria da qualidade da educação.

V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.

VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.

VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País.

X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Não há, nestas estratégias, uma nitidez quanto à restrição da sua aplicabilidade às instituições escolares e, dada a sua extensão e complexidade. Contudo, entendemos que a realização de tais metas está vinculada a uma atuação da escola e de toda a sua comunidade, que compreende o bairro em que se localiza, os territórios próximos, bem como os diversos atores sociais que constroem a cidade, em relação direta e/ou indireta com as crianças e a escola.

Dando seguimento a pesquisa, a primeira etapa de busca desta revisão bibliográfica realizou-se a partir de estudos disponibilizados pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES. A opção pelo referido banco de teses e dissertações ocorreu por reunir publicações dos programas de pós-graduação reconhecidos, oferecidos por universidades públicas e privadas do Brasil. Como estratégia para a busca, foi utilizado o operador “AND”, visando a obtenção de pesquisas que

abordassem de forma relacionada os descritores infâncias, infância cidade e educação, que investigassem tais conceitos de forma integrada e não separadamente.

Sobre esta perspectiva, logo no início da pesquisa, já ficava evidente a diferença entre a quantidade de trabalhos que abordam as infâncias, a cidade e a educação com objetivos e anúncios muito diversos. Com isto, buscou-se compreender o olhar dessas produções para o encontro, bem como para as relações que são tecidas entre infâncias, cidade e educação, entendendo as tendências da produção acadêmica sobre o tema, segundo nossos objetivos específicos.

Seguindo neste viés, durante o percurso de pesquisa ao banco de teses e dissertações da CAPES, foi comum encontrar estudos realizados no interior de instituições de ensino – escolas públicas municipais, estaduais – acerca de práticas docentes e experiências diversas, envolvendo disciplinas curriculares, que ouviram crianças e/ou adolescentes, professores, sem relação com a cidade, para além do recorte da localização, como o nome da cidade em que a escola se situa, ou o município e bairros onde vivem os alunos e alunas participantes da pesquisa.

Com a leitura dos seus títulos apenas, não era possível identificar se a cidade, em dado trabalho, aparecia como um indicador de localização ou, de fato, se apresentava como objeto na relação com a infância e a educação das crianças. A fim de obter tal compreensão, a leitura dos resumos além de títulos e palavras-chave, foram fundamentais, de forma que mais indícios acerca do tema das pesquisas selecionadas fossem aparecendo.

Outra evidência foi a significativa gama de trabalhos que traziam como palavra-chave “educação”, que precisavam ter, além de seus resumos, os textos de introdução e apresentação, como estratégia de identificação daquelas pesquisas que trouxessem uma perspectiva que contemplasse também a educação não-formal e a informal, que ocorresse em espaços não-formais e também informais, que contemplasse a cidade e suas possibilidades de aprender e ensinar, de maneira a atender os nossos objetivos de pesquisa. Embora encontrássemos trabalhos sobre a educação patrimonial e outros que tiveram como objeto as iniciativas associadas aos programas de educação integral/integrada, conforme mostra o capítulo 3.

Além dos descritores mencionados inicialmente, foi estabelecida uma sequência de passos para o refinamento das buscas:

- 1º) Pesquisas de Mestrado e Doutorado
- 2º) Publicações do período compreendido entre 2014 e 2021
- 3º) Grande Área de Conhecimento: Ciências Humanas
- 4º) Área de Avaliação: Educação
- 5º) Área de Concentração: Educação
- 6º) Nome do Programa: Educação

Adiante estão as etapas que construíram o levantamento bibliográfico dando continuidade à revisão proposta nesta dissertação. Cabe uma ressalva acerca da utilização dos descritores “infância” e “infâncias”, nosso interesse era pesquisar a infância, enquanto categoria geracional, como construção social e as infâncias no sentido da compreensão da diversidade e da diferença que marca este conceito (SARMENTO, 2007). A investigação, portanto, elucida as crianças, compondo a categoria geracional infância, consideradas nas suas múltiplas infâncias, como sujeitos em relação com a cidade e a educação. Ressaltamos ainda a escolha por reunir trabalhos do campo da Educação, o que nos apoiaria nas reflexões e construções a respeito de como este campo têm se relacionado com os estudos envolvendo infância e cidade.

1ª etapa: “infâncias” AND “cidade” AND “educação”

Realizada com o descritor “infâncias”, no plural e o operador “AND”, da seguinte forma: “infâncias” AND “cidade” AND “educação”, com o objetivo de aprimorar a pesquisa em sua forma qualitativa, visando encontrar trabalhos em que esses três descritores estivessem presentes em consonância com a concepção de educação que considera a cidade e, sobretudo, que considere as infâncias na cidade; as crianças em suas múltiplas infâncias como sujeitos e como produtoras de cultura, tendo em vista a possibilidade de identificar pesquisas que contenham as experiências das crianças na (e com a) cidade.

A busca trouxe um primeiro resultado de 96 trabalhos, sobre os quais foram aplicados os filtros: Ciências Humanas, para grande área de conhecimento e Educação para Área de Conhecimento; para Área de Avaliação; para Área de Concentração e para o Nome do Programa de Pós-Graduação de origem da publicação.

Após o refinamento, foram reunidos 34 trabalhos, sendo 27 teses e 7 dissertações, que tiveram seus títulos lidos, de forma a obter uma seleção de 12 trabalhos, dos quais foram lidos os resumos e palavras-chave, visando extrair aqueles onde as possíveis relações entre infâncias, cidade e educação exercessem uma centralidade, atingindo um total de 3 pesquisas.

2ª etapa: “infância” AND “cidade” AND “educação”

A nova busca realizou-se com: “infância” AND “cidade” AND “educação” (infância no singular), a partir da qual foram encontrados um total de 1.465 trabalhos. A partir disto, foram aplicados os filtros: Mestrado e Doutorado, Ciências Humanas, para Grande Área de Conhecimento e Educação para Área de Conhecimento; para Área de Avaliação; para Área de Concentração e para o Nome do Programa de Pós-Graduação de origem da publicação. Esta busca resultou em 152 dissertações e 59 teses.

As pesquisas tiveram seus títulos lidos a fim de que fosse possível observar aqueles que considerassem as relações entre infância, cidade e educação, com o objetivo de identificar e categorizar tais estudos elaborando, posteriormente, uma análise dos mesmos. Como resultado desta seleção, foram agrupadas 23 pesquisas, entre teses de Doutorado e dissertações de Mestrado, que tiveram seus resumos e palavras-chave lidos, chegando a um total de 8 trabalhos, para que fosse possível identificar de que forma os conceitos de infância, cidade e educação seriam trabalhados, se estariam evidenciadas possíveis encontros e relações entre eles.

3ª etapa: “crianças” AND “cidade” AND “educação”

A busca foi realizada utilizando os descritores “crianças” AND “cidade” AND “educação”, resultando, inicialmente, em 3.725 pesquisas, sobre as quais também foram aplicados os filtros: Mestrado e Doutorado, Ciências Humanas, para Grande Área de Conhecimento e Educação para Área de Conhecimento; para Área de Avaliação; para Área de Concentração e para o Nome do Programa de Pós-Graduação de origem da publicação. Esta busca resultou em 286 dissertações e 102 teses. Tais publicações tiveram seus títulos, palavras-chave e resumos lidos o que resultou num total de 7 pesquisas que enunciavam as relações entre infâncias, cidade e educação. Destas 7, foram selecionadas apenas 4, uma vez que as outras 3 já haviam sido localizadas nas etapas anteriores.

Mais adiante serão avaliados os textos de introdução como encaminhamento para a seleção dos trabalhos. Reiteramos que a leitura dos títulos, palavras-chave, resumos, associada à leitura da introdução dos trabalhos encontrados, constituiu-se como etapa fundamental à compreensão do material que estava sendo agrupado dentro dos objetivos desta revisão bibliográfica.

O fluxograma a seguir resume os primeiros resultados quantitativos das etapas de pesquisas descritas anteriormente.

Figura 20 - Etapas de busca e primeiros resultados.



Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Os resultados das etapas de busca e seleção anteriormente descritas podem ser observados no quadro a seguir, onde estão reunidas as teses e dissertações direcionadas à próxima etapa da pesquisa.

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas.

TIPO/ANO	TÍTULO	PROGRAMA/UNIVERSIDADE	PALAVRAS-CHAVE
Tese/2021	A cidade das meninas e dos meninos: um estudo em representações sociais com crianças	Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT	Educação Representações sociais Crianças Gênero Cidade

Dissertação/2021	POSSIBILI(CI)DADES: cidades possíveis a partir das experiências com crianças da rede estadual de ensino de Ouro Preto	Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto	Educação Cidade Patrimônio Infância Ouro Preto
Tese/2020	Eu gosto de brincar, isso me faz feliz! Paisagens e vivências da infância em Presidente Prudente (SP)	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista – Unesp	Criança Cidade Paisagem da infância Pesquisa com crianças
Dissertação/2020	“Quando a gente podia sair de casa”: a cidade na voz das crianças em período de distanciamento social	Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Santa Catarina	Infância Cidade Participação Política Produção cultural
Dissertação/2020	O currículo da cidade e os modos de subjetivação de crianças em uma experiência de educação integral	Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Currículo da cidade Dispositivo da infantilidade Modos de subjetivação Discurso escolar Educação Integral Etnografia educacional
Tese/2018	Movimientos de Re-existencia de los niños indígenas em la ciudad: germinaciones em las Casas de Pensamiento Intercultural em Bogotá	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.	Niños e niñas indígenas Indígenas em la ciudad Casas de Pensamiento Intercultural Educación indígena Existencias y re-existencias
Tese/2017	Entre subidas e descidas: as culturas da infância pelas ladeiras da região da Vila Rubim	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	Culturas infantis e cidade Espaços urbanos e crianças Crianças e cidade
Tese/2016	Bom Juá e Plataforma: territórios que ensinam o patrimônio cultural africano-brasileiro à infância. Salvador-Bahia (divulgação não autorizada no site da CAPES)	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação/Universidade Federal do Ceará – UFC	Bom Juá Plataforma Patrimônio cultural africano-brasileiro Território educador Infância
Dissertação/2016	Infâncias, Políticas de Educação Integral/Integrada e a constituição de Territórios Educativos: um estudo no bairro Uberaba em Curitiba	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR	Políticas educacionais Cidade Infância Territórios educativos
Dissertação/2016	Modos de ser criança no cotidiano da comunidade Chico Mendes: um estudo etnográfico	Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	Infâncias/crianças Dispositivos pedagógicos Pedofilização Rua Comunidade Chico Mendes Etnografia com crianças
Dissertação/2016	Políticas educacionais de ampliação do tempo e espaço para a infância	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR	Política educacional Infância Educação integral

	em territórios urbanos: uma análise a partir do bairro do Pilarzinho da cidade de Curitiba		Cidade Redes de interdependência
Dissertação/2016	Representações sociais da cidade de Cuiabá: um estudo de crianças em contexto de escolas particulares	Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT	Representações sociais Cidade Mapas cognitivos
Dissertação/2015	Infâncias em Brasília: o mapa da cidade, o mapa da mina (divulgação não autorizada na CAPES)	Programa de Pós-Graduação em educação/Universidade de Brasília – UnB	Criança Cidade Educação infantil Métodos visuais
Dissertação/2014	Cidade amiga da criança: um estudo sobre os espaços públicos de brincadeira para a infância na cidade de Tubarão	Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL	Criança Cidade Espaços públicos Brincadeira
Dissertação/2014	Representações socioespaciais da cidade de Cuiabá-MT, segundo crianças	Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT	Representações socioespaciais Cidade Mapas cognitivos

Fonte: elaborada pela autora, 2021.

Ainda que o uso das aspas e do operador AND sejam importantes ferramentas para que encontremos aqueles trabalhos em que os descritores que buscamos apareçam juntos, já é possível concluir que sem a leitura dos textos de introdução, além dos títulos e resumos torna-se difícil atingir resultados que atendam aos objetivos desta pesquisa.

Em se tratando das relações entre infâncias, cidade e educação, tal análise foi possibilitada pelas incontáveis vezes onde o que se lia no título, nas palavras-chave e nos resumos acrescia-se de desdobramentos que afastavam a pesquisa inicialmente selecionada dos objetivos desta dissertação.

As quinze pesquisas apresentadas puderam ser analisadas a partir de uma leitura mais minuciosa que combinou: título, palavras-chave, resumos aos textos de introdução. Desta seleção, dois trabalhos não possuem divulgação autorizada no site da CAPES, conforme indicado no quadro 1, sendo obtidos nos repositórios institucionais das suas respectivas universidades de origem.

Dando prosseguimento a revisão, nesta etapa foi realizada a distribuição das publicações pelas cinco regiões brasileiras, além de um demonstrativo da quantidade de pesquisas publicadas por ano compreendido no recorte entre 2014 a 2021. Temos a região sul do país com

seis pesquisas, as regiões sudeste e centro-oeste, com quatro pesquisas, a região nordeste com uma pesquisa. Não encontramos trabalhos na região norte.

Sobre os dados quantitativos de publicações no período de 2014 a 2021, encontramos, no ano de 2016, cinco pesquisas e três pesquisas em 2020. Em 2014 e 2021 encontramos duas pesquisas e em 2015, 2017 e 2018, uma pesquisa.

3 O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS: ADENTRANDO O UNIVERSO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Seguindo nosso percurso de pesquisa, realizamos a leitura das cinco teses e dez dissertações selecionadas, que abordam a infância, a cidade e a educação, identificando os temas que atravessam e/ou tangenciam a nossa questão de estudo. Apresentamos estes trabalhos, resumidamente a seguir, segundo seus objetivos, aspectos metodológicos, resultados e teóricos de referência. Aliás, sobre isto, mencionamos alguns destes teóricos, porém, optamos por não incorporá-los às nossas referências finais, uma vez que já foram referenciados pelas autoras das pesquisas analisadas. Entendemos que adentrar a interioridade destas produções nos dará maior consistência para as análises, além de possibilitar o conhecimento de elementos outros que nos aproximem dos objetivos elencados neste trabalho.

3.1 A CIDADE DAS MENINAS E MENINOS: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COM CRIANÇAS

A tese tem como objetivo compreender e analisar a relação entre o sistema de gênero e a construção do conhecimento social das crianças sobre a cidade. Adota a concepção de educação para além da escola, de forma a considerar uma educação que envolva outros espaços e lugares, incluindo a cidade.

O estudo se apresenta como uma contribuição a Educação Patrimonial em razão de buscar as representações partilhadas pelas crianças sobre a cidade, aspecto que permitiu a análise sobre o quanto elas se apropriam desses patrimônios culturais.

A pesquisadora aponta que a observação participante possibilitou acessar informações, discursos difundidos no meio em que se inserem as crianças acerca do gênero e prescrições sociais para as meninas e para os meninos, assim como a aproximação dos adultos que as crianças identificam como referência e a forma como estes organizam o meio para as crianças, a partir das representações sociais sobre os sexos. O trabalho desenvolveu-se com meninas e meninos do 1º e 3º ano do 1º ciclo (crianças com idades entre seis e dez anos), na Escola Municipal de Educação Básica Silvia Freira, em Cuiabá. Como metodologia, a autora utiliza a

observação participante, segundo (ANDRÉ, 1995), entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), com desenhos e mapas da cidade e entrevistas semiestruturadas, além do grupo focal (KIND, 2008; FLORES-PALACIOS, 2012), referências citadas em seu texto.

A pesquisa apresenta os adultos (pai, mãe, professora, cuidadores) como referências identitárias de mulheres e homens para as crianças. Sendo estes os organizadores do meio em que se inserem as crianças, a forma como ocupam esses espaços também é internalizada. Segundo a autora, as representações sociais investigadas revelam seu aspecto inter-geracional, visto que as relações estabelecidas entre mulheres e homens de referência, os tensionamentos e estruturas de poder são internalizadas pelas crianças no processo de construção do conhecimento social. Desta forma, compreendeu-se que a equidade entre gêneros são processos que precisam ocorrer em âmbito geracional para que haja um meio material simbólico possibilitador de relações mais horizontalizadas, possibilitando a todas as crianças a ocupação dos espaços de maneira equânime.

Destaca as seguintes questões: “existem particularidades entre as representações sociais partilhadas por meninas e meninos sobre a cidade? Em que medida o sistema de gênero participa na construção do conhecimento social das crianças sobre a cidade?” Seu estudo aponta que as meninas contam sobre a cidade que contam para elas enquanto os meninos falam sobre suas próprias experiências na cidade.

Os resultados da pesquisa indicaram haver uma cidade para meninas e uma cidade para meninos. Através das representações sociais das crianças investigadas preconizam a diferença de prescrições sociais e espaços entre os gêneros. Para a autora, os meninos relatam uma cidade vivida diretamente, enquanto as meninas relatam uma cidade vivida a partir de relatos de outros.

Como base teórica a pesquisa apresenta a aproximação entre a teoria das representações, de Moscovici (1978) e a teoria histórico-cultural, de Vigotsky (2009, 2010), citando Spinoza (1677) como inspiração aos escritos destes autores. Tais teóricos e suas construções amparam a pesquisa na busca por compreender “como a realidade é construída pelo conhecimento social e conseqüentemente constitui este mundo que recebe as crianças; e, em movimento dialético intenta-se desprender os processos ativos de elaboração e construção de sentidos enquanto meninas e meninos (re) constroem seus mundos” (POUBEL, 2021, p. 28).

A autora destaca o papel da educação, compreendida para além da escola e nos diversos espaços da cidade, na construção de conhecimentos sociais que considerem as crianças, suas atividades criadoras e a equidade entre os gêneros como caminho para construir a cidade como

espaço para todas e todos. A pesquisa, no entanto, se desenvolve no interior da instituição escolar, ainda que considere, por meio das oficinas, as impressões, olhares e representações das crianças acerca da cidade.

3.2 “QUANDO A GENTE PODIA SAIR DE CASA”: A CIDADE NA VOZ DAS CRIANÇAS EM PERÍODO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

Esta dissertação apresenta como objetivo a reflexão das crianças sobre a cidade onde vivem a partir de práticas de “criação imaginativa e produção cultural”, pretendendo debater os limites e potencialidades da participação das crianças nos âmbitos da cidade, da política e da produção cultural. A pesquisa foi severamente impactada pela pandemia da Covid-19, tendo seus objetivos readequados a medida em que transcorriam suas etapas. Em suas considerações finais a autora acrescenta que tinha como objetivo não somente conhecer as perspectivas das crianças sobre a cidade, mas criar um espaço “em que elas pudessem expressar com liberdade e encontrar, por outro lado da tela, presença acolhedora e ouvidos atentos” (DESGUALDO, 2020, p. 108).

A pesquisa ancora-se nos escritos de Sarmiento (2007), Corsaro (2011), Kramer (2002, 2005), Lefebvre (2001), Rolnik (1995), Fernandes (2004), Tonucci (2015), Gobbi (2018), Muller (2007, 2012), considerando ainda a compreensão de “autonomia” a partir de Freire (2006) – para quem as práticas e experiências autônomas do sujeito não devem ser restringidas a escola.

A autora considera que, ao falarmos com as crianças sobre a cidade e ouvi-las, estamos entrando no terreno da política, problematizando os usos equivocados desta palavra e convidando-nos a refletir sobre as possibilidades de participação das crianças na política, ainda que consideradas nas suas particularidades.

A pesquisa se deu durante o período de crise político-sanitária, em meio a pandemia da Covid-19, com um grupo de nove crianças, de seis anos, matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal de Florianópolis, que foram ouvidas e observadas através de grupos nos aplicativos *Whatsapp* e *Zoom*, considerando estes como meios que possibilitam as crianças de demonstrarem suas preocupações com o coletivo e com questões

de cunho social, moral e ambiental. Enfatiza as potencialidades de ouvir as crianças, valorizando seu repertório e considerando que a construção do seu imaginário ocorre a partir de um contexto histórico, cultural e social.

Os dados foram produzidos a partir de um diário de campo construído pela pesquisadora em seus trajetos cotidianos e, posteriormente, somados aos resultados de uma intervenção realizada junto a nove crianças de seis anos, matriculados no primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola Básica Municipal João Francisco Garcez, em Florianópolis.

A autora considera que as relações entre as crianças e a cidade são construídas a partir de diversas mediações, compreendendo, em acordo com Muller (2012) que investigar como elas mesmas entendem a cidade “é também um compromisso político que as posiciona como agentes do local onde vivem” (MULLER, 2012, p. 297). Esta afirmação é corroborada pelas contribuições de Nascimento (2009), citada quando a pesquisadora reitera a importância da etnografia com crianças, explicando que “as observações etnográficas da relação infância e cidade possibilitam a identificação de elementos constitutivos das culturas da infância: a imaginação e a ludicidade” (NASCIMENTO, 2009, p. 99).

O trabalho dialoga ainda com Freire (2006) acerca da construção do conceito de autonomia e liberdade, compreendendo que as experiências e práticas autônomas não se restringem à escola, mas têm na cidade um ambiente privilegiado a essas práticas, desde que as crianças possam ocupá-la. As liberdades se constroem e se afirmam no encontro com outras liberdades e, sobretudo, no encontro das crianças com a autoridade dos adultos. Tal entendimento coaduna com a ideia que apresentamos acerca da importância do encontro geracional e a cidade como palco dessas experiências.

Como resultados, a autora apresenta a brincadeira imaginativa como um dispositivo de produção cultural compatível com as culturas infantis, a partir da personagem (faz-de-conta) criada para interagir com as crianças, via grupo virtual, durante a pesquisa. A partir de outro personagem, o extraterrestre *Spilk*, constatou-se que fantasia e realidade não se excluem nas relações que as crianças estabelecem com a cidade. Outra constatação foi a de que os quintais e terrenos eram considerados como espaços importantes na rotina do grupo, como espaços de sociabilidade e pertencimento, citando Magnani (2014, p. 108).

3.3 MOVIMIENTOS DE RE-EXISTENCIA DE LOS NIÑOS INDÍGENAS EM LA CIUDAD: GERMINACIONES EM LAS CASAS DE PENSAMIENTO INTERCULTURAL EM BOGOTÁ

Esta tese aborda as estratégias de existência e re-existência que as crianças indígenas, suas famílias, comunidades, bem como as equipes pedagógicas que atuam nas Casas de Pensamento Interculturais, as CPI, presentes na cidade de Bogotá, Colômbia, forjam espaços para se constituírem-se como indígenas. As Casas de Pensamento Intercultural, como descreve a autora, são parte da estratégia de atenção integral a primeira infância, desenvolvida pelo Estado Colombiano, de forma a atender às especificidades dos meninos e meninas do país que não são atendidos pela educação básica obrigatória no país, recebendo meninos e meninas a partir de 6 anos, por 8h diárias em 5 dias da semana. Por meio de equipes especializadas, atuam junto às crianças no cuidado, nutrição e educação, além do acompanhamento às famílias nos seus locais de residência.

A autora parte da sua experiência como colombiana, latino-americana, cursando doutorado no Brasil e tendo que conviver com o lugar de “outro”. Com traços indígenas, diz ser constantemente chamada de boliviana, não ter sua imagem associada à imagem de uma professora, acadêmica, doutoranda. Relata desconforto diante da exigência de que a escrita de seu projeto ocorresse em português do Brasil, problematizando o fato de as pesquisas enaltecerem a diversidade e a convivência com “o diferente”, com “outros sons e cores”, não representarem a realidade que ela estava vivenciando, deste lugar de “outro”, diferente”. Ao longo do seu trabalho vai construindo uma relação entre este seu lugar (ou não lugar) com o lugar que as crianças ocupam na cidade, conforme elucida o trecho a seguir:

Hasta este punto, nunca había imaginado lo fuerte que puede ser, em términos simbólicos, el negar la palabra al Otro em em su propia lengua [...] Ésta es una más de las experiencias que me pone em el lugar del Otro. Comprendo el profundo dolor de em que tiene que ajustarse para caber, porque tal y como es, no tiene lugar”. Solo em este cruce de experiencias em las que por momentos vivi em mi propia piel las tonalidades del. Em es que pude comprender la profundidad, la importancia y la necesidad de um pensar, sentir y actuar em relación al trabajo com los niños y niñas indígenas que se contituyen como tales em la ciudad y que sin duda hacen parte de las Otridades que resuenan y viven em Bogotá (RAMÍREZ, 2018, p. 26).

Apresenta o objetivo de investigar as estratégias de existências e re-existências crianças indígenas e suas famílias, comunidades e as equipes pedagógicas das Casas de Pensamento Intercultural, para que se constituam como indígenas nos espaços vivenciais presentes na cidade

de Bogotá, Colômbia. A pesquisa se desenvolve em duas Casas de Pensamento Intercultural – a *Casa de Pensamiento Intercultural Wawita Kunapa Wasi*, na localidade de San Cristóbal e a *Casa de Pensamiento Intercultural Payacua*, na localidade de Los Mártires, Bogotá. As casas recebem meninos e meninas indígenas, não indígenas, “mestiços e afrodescendentes” (RAMIREZ, 2018, p. 79), o que corrobora com a ideia de infâncias plurais e múltiplas, no contexto das populações indígenas. Especificando os objetivos, a autora destaca:

- Identificar as estratégias de existência e re-existência que se dinamizam dentro das CPI, as tensões e contradições que enfrentam e os fatores envolvidos no processo de constituir-se como menino e menina indígena na cidade.

- Realizar uma análise compreensiva e crítica das formas de existência e re-existência e vivências das CPI a partir dos aportes da Antropologia da Infância, Interculturalidade Crítica, o Essencialismo Estratégico e a Investigação Colaborativa.

- Contribuir com o fortalecimento de propostas educativas diferenciadas para a primeira infância na cidade, a partir da identificação dos desafios, aprendizagens e possibilidades que surgem das análises das CPI e vivências dos meninos e meninas indígenas na cidade (RAMIREZ, 2018, p. 33).

Conclui que as Casas de Pensamento Intercultural se constituem em estratégias de re-existência a partir da atenção dada a infância considerando a organização e reconstrução do tecido social das sociedades indígenas. Nas palavras de Ramírez:

Desde este reconocimiento de la agencia infantil, los pueblos indígenas presentes en la CPI, vienen dinamizando y aportando a la ciudad otras prácticas y discursos constitutivos de la infancia. Buena parte de estos lenguajes, relaciones y discursos, florecen en las márgenes o por fuera de los discursos modernos que instauraron en la escuela y las pedagogías modernas occidentales. En esta medida son propuestas fecundas para re-pensar y re-significar el trabajo con primera infancia (RAMÍREZ, 2018, p. 219).

A cidade aparece como campo de tensões e disputas envolvendo as crianças, as famílias indígenas, os professores indígenas e não indígenas, os demais habitantes, as políticas públicas e instituições, as quais se mostraram implicadas em flexibilizar seu papel, dando lugar a outros caminhos possíveis, uma vez que as famílias indígenas, em sua comunidade, são as responsáveis por manter e compartilhar com as crianças saberes culturais e práticas culturais – possuem essa autoridade – além dos chamados “*sabedores indígenas*”, que são chamados a atuar como pedagogos e orientadores desses processos.

A autora apresenta o que chama de três sementes no bojo de sua pesquisa. A primeira trata da produção no campo acadêmico, destacando a importância de contar com estudos produzidos pela população indígena e, ainda mais importante do que isto seria legitimar as suas formas de produção de conhecimento. O que dizem os diversos grupos indígenas sobre (e com) as suas crianças na cidade? Outra semente diz das políticas públicas, como são concebidas, desenhadas? Como se dá a sua evolução e participação dos sujeitos neste processo?

Acerca das estratégias de existência e re-existência, a pesquisa afirma que as CPI, por meio das práticas e relações que abriga, constituem-se em um dos mecanismos pelos quais as comunidades indígenas organizem-se junto aos seus meninos e meninas, nascidos na cidade, educando-os nos caminhos da ancestralidade, como descreve Ramirez (2018, p. 103) “re-inventada, re-vivida e em re-existência”

A tese conclui que as políticas parecem se fechar para perspectivas mais críticas em torno dos estudos que envolvem as populações indígenas, com suas crianças, na cidade e com a cidade. Por fim, ressalta a importância de cuidar das professoras-cuidadoras que atuam junto às crianças indígenas, olhar para elas no sentido da sua profissionalização e para a sua função como fruto de um compromisso social e político e não como uma vocação, conforme historicamente se constituiu. Reitera a importância de sua pesquisa como semente, que ainda há de seguir e chegar a ser fruto, que interpretamos como o abrir de portas a outros processos vivenciais e investigativos.

3.4 BOM JUÁ E PLATAFORMA: TERRITÓRIOS QUE ENSINAM O PATRIMÔNIO CULTURAL AFRICANO-BRASILEIRO A INFÂNCIA. SALVADOR-BA

A tese anuncia-se como um aprofundamento da dissertação de mestrado da autora, a qual abordou o Patrimônio cultural, infância e identidade no bairro de Bom Juá, Salvador, BA, que considera como territórios - tecidos pela memória e história dos moradores - constituindo-se em patrimônio cultural e dinamizadores da educação. Pretende analisar as possibilidades educativas para a infância nos territórios de Bom Juá e Plataforma enfocando o patrimônio cultural africano-brasileiro, destacando como objetivos específicos:

- Comparar as narrativas sobre a infância em Bom Juá e Plataforma, identificando o seu patrimônio cultural;
- Explicar o patrimônio cultural africano-brasileiro nos territórios de Bom Juá e Plataforma como possibilidade educacional na infância, comparando-os;
- Analisar as diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação (SMED Salvador) no seu eixo norteador de educação interétnica, discutindo as temáticas referentes ao patrimônio cultural para a educação básica em Salvador (BARRETO, 2016).

Construiu-se num estudo comparativo entre Bom Juá e Plataforma – bairros do município de Salvador, BA – enfatizando o território educador e o patrimônio cultural africano-brasileiro como desenvolvedores da identidade africano-brasileira dos seus moradores desde a infância. O estudo realiza-se, contudo, em duas escolas: Xavier Marques, em Bom Juá e São Braz, em Plataforma.

A pesquisadora retoma publicações do Centro de Referências em Educação Integral (2016), na Espanha, quando relata a experiência das cidades educadoras pelo mundo, citando a cidade de Tarragona, quando quer tornar a história dos pescadores como patrimônio educativo. Apresenta algumas problematizações-reflexões:

I - Por que o patrimônio infantil e o do território continuam fora dos muros da escola?

II - Como democratizar se as atividades educativas são eleitas pelos professores onde as crianças atuam apenas na execução das brincadeiras?

Reúne os dados para a pesquisa a partir de entrevistas semiestruturadas, da observação participante, questionário e análise documental, além do seu diário de campo. Como estratégia realiza um grupo focal, a partir do qual junta relatos, desenhos e fotos. Utiliza a “Engenharia Didática”, desenvolvida em quatro fases: a primeira seria o levantamento dos conceitos, referenciais teóricos, observação e história local, além da seleção dos materiais a serem utilizados na oficina (vídeos e fotografias) A segunda compreende a análise das escolhas feitas (a pesquisadora aponta a escolha dos colaboradores como exemplo) e dos *insights*. A terceira fase engloba a aplicação das atividades desenvolvidas e a quarta, a análise dos dados obtidos nesta sequência.

A pesquisa constata que em ambos os territórios – Bom Juá e Plataforma – há um rico patrimônio cultural, material e imaterial, que não é contemplado na escola. Sobre isto, afirma em suas considerações finais que:

A educação faz parte do cotidiano das populações, seja ela formal ou informal, e o processo educativo a parte mais importante, é por ela que o currículo se manifesta e por ele que entendemos que se fortalece a identidade dos moradores se ele for um documento de identidade, mas da identidade da população, não da identidade de quem manipula o poder [...] quando a educação tende a estereotipar o educando e uma população, ela passa a ser negativa, porque desenvolve o sentimento de baixa autoestima por si e pelo seu território, onde as pessoas passam a odiar o lugar em que moram (BARRETO, 2016, p. 330).

Reitera a importância do legado africano-brasileiro nos territórios de Bom Juá e Plataforma para a educação, na escola e fora dela. Aponta o estudo e a ampliação cultural dos próprios professores como forma de, a partir do conhecimento e reconhecimento do território, promover uma educação de qualidade. Apresenta como resultado a possibilidade educativa para a infância no território, assim como evidencia a dificuldade que a escola apresenta em receber o cotidiano vivido pelas crianças e as possibilidades educativas oferecidas pelo território de Bom Juá e Plataforma.

3.5 INFÂNCIAS EM BRASÍLIA: O MAPA DA CIDADE, O MAPA DA MINA

Esta dissertação representa o resultado de uma investigação que contribui com a análise da presença das crianças nas cidades. A partir dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, de 2012, sabe-se que há cerca de 80% de crianças vivendo em cidades no ocidente e isto torna tal análise fundamental, sobretudo, se tivermos em conta o papel educativo que a cidade exerce junto a esses seus habitantes. Além disto, destaca “a agências das crianças e de possíveis mudanças da sociedade para leva-las em consideração” (FARIAS, 2015, p. 93).

A autora define como indispensável o estudo das experiências vividas pelas crianças na cidade, entendendo este espaço como possibilitador de encontros e comunicação, defendendo a concepção de que os seus diversos equipamentos culturais promovem interação e convivência, o que torna a cidade um espaço de convivência e não somente de circulação e passagem. Neste contexto, considera, em acordo com Gómez-Granell e Villa (2003) que a escola não é a única responsável pela educação das crianças e que estudá-las para além do espaço formal desta instituição torna-se “uma demanda emergente do campo dos estudos da infância” (GÓMEZ-GRANELL; VILLA 2003, p. 16).

A pesquisa pretende identificar como quatro crianças, de cinco anos de idade, compreendem a cidade de Brasília, DF. Participaram duas meninas e dois meninos da Educação Infantil, compreendidas como pertencentes a classe média/alta e moradoras da Asa Norte. Como procedimentos metodológicos, destaca a valorização da comunicação com as crianças, enfatizando a pesquisa com elas e não sobre elas, realizando-se por meio da contação de histórias, o *map-like model* e a foto-elicitação. Sendo tais procedimentos baseados nos escritos de Veale, 2005; Blaut et.al. 2003; Banks, 2009 e Clark-Ibáñez, 2004, respectivamente, conforme citações da pesquisa.

Os resultados da pesquisa apontam que apesar de parecerem limitadas, as experiências das crianças na cidade, suas visões sobre o meio urbano não são restritas, sendo capazes de produzir sentidos e discutir temas relevantes. Destaca ainda que seus resultados não dizem respeito a todas as crianças do plano Piloto de Brasília e, embora expressem, em muitas maneiras “a infância urbana contemporânea vivida por milhares de crianças em diferentes cidades” (GÓMEZ-GRANELL, 2003, p. 22), nos abrem a possibilidade de pensarmos pesquisas com outras infâncias.

3.6 ENTRE SUBIDAS E DESCIDAS: AS CULTURAS DA INFÂNCIA PELAS LADEIRAS DA REGIÃO DA VILA RUBIM

A tese objetivou investigar os diálogos tecidos entre as culturas infantis, as tradições, as condições socioeconômicas e as características socioculturais nas crianças que vivenciam a região da Vila Rubim, em Vitória, ES. Desenvolve-se a partir de um estudo exploratório que serve como base para um estudo de caso etnográfico, nas praças e ruas da região pesquisada. A autora diz ter sido guiada pelas crianças, as quais foram as mediadoras de seu olhar sobre a região, “por isto, partícipes ativos nesta investigação” (SOUZA, 2016, p.56), reforçando seu suporte teórico da pesquisa com as crianças e não sobre elas.

Aponta que as crianças não são adaptáveis ou socializáveis ao contexto urbano, na medida em que seu processo de socialização nesse ambiente é ativo. Considera que as crianças estão enredadas nos valores, códigos e crenças incorporados à memória coletiva de um povo sobre um lugar. Em relação à cidade, as crianças ampliam ativamente a sua rede de saberes,

aprendem e ressignificam cotidianamente o que vivem. São capazes de interpretar e construir formas de agir sobre o que a esfera urbana as apresenta.

Como questões norteadoras do percurso da pesquisa, destacam-se:

- 1 - Como num contexto tão diverso manifestam-se as culturas infantis?
- 2 - Como as crianças percebem esse mundo que as envolve?
- 3 - Quais diálogos produzem nas subidas e descidas, idas e vindas que realizam cotidianamente? E nos espaços considerados brincantes da região?
- 4 - Como incorporam ou repelem as narrativas urbanas sobre o lugar onde vivem?
- 5 - Como os diálogos produzidos entre as culturas infantis e as diferentes tradições, as características culturais e condições socioeconômicas, presentes na região pesquisada, influenciam a produção da experiência urbana das crianças?

Conclui que as crianças compõem outras formas de viver a Vila Rubim nas interações socioespaciais que realizam, ainda que recebam a cidade como obra planejada por adultos. Para a autora, em acordo com Sarmiento (2007), compreender a experiência urbana das crianças é mergulhar no universo cultural produzido por elas, observando-as, ouvindo-as e compreendendo-as a partir delas mesmas.

A partir das diferentes narrativas ocorre o entendimento de que as crianças “reivindicam o seu direito à cidade, ou seja, o seu livre direito de usufruir do espaço público” (SOUZA, 2016, p.193), podendo, desta forma, (re)criar a cidade a partir de suas vivências e lógicas próprias. Tal compreensão coloca a cidade como resultado de construções coletivas, das quais as crianças também participam por meio do brincar, dos símbolos, das relações e sociabilidades que produzem.

3.7 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO PARA A INFÂNCIA EM TERRITÓRIOS URBANOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO BAIRRO DO PILARZINHO DA CIDADE DE CURITIBA

Esta dissertação tem por objetivo investigar como as políticas educacionais alteram os tempos e os usos dos espaços das crianças na escola, no bairro e na cidade, relacionando o campo das Políticas Educacionais ao da Infância.

A partir da leitura da introdução desta pesquisa identificamos que o tema se desdobra em objetivos específicos que mais aproximam a investigação das Políticas de Educação Integral/Integrada, além das influências do Programa Mais Educação na rede municipal. Como objetivos, destacam-se:

1 - Mapear as políticas de Educação Integral/Integrada em quatro escolas da rede municipal;

2 - Analisar as orientações do Programa Mais Educação, identificando possíveis influências na organização da Educação Integral/Integrada;

3 - Identificar no bairro do Pilarzinho espaços públicos com potencial educativo;

4 - Compreender como as crianças das quatro escolas pesquisadas vivenciam os espaços públicos do bairro e da cidade, identificando também a sua participação em instituições, programas, projetos e atividades ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação;

5 - Identificar o que as crianças pensam sobre os programas de ampliação do tempo e espaço oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e também pela cidade de Curitiba;

6 - Analisar como as políticas de Educação Integral/Integrada se relacionam com as redes de interdependência das crianças no bairro do Pilarzinho e na cidade.

Sobre os aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa quantitativa-qualitativa, utilizando-se de questionários (para os responsáveis pelas crianças), análise de documentos institucionais da Prefeitura Municipal de Curitiba; entrevistas com diretores e funcionários da administração municipal, além das diretoras das escolas pesquisadas; por fim, conversas com crianças estudantes destas mesmas escolas. A autora recorre a organização das categorias por temáticas, utilizando o *software* “Atlas ti”, que permitiu o trabalho com uma quantidade grande de dados, a partir de uma codificação e posterior estruturação desses códigos em categorias. A

autora entrega a síntese desta codificação-categorização em um fluxograma, a descrição e recorrência dos códigos e subcategorias em um quadro e, por fim, essas subcategorias e códigos, em mapas semânticos.

Conceitualmente, apoia-se nos escritos de ELIAS (1994a), dissertando sobre o papel das redes de interdependência em configurações sociais e das relações entre indivíduos e sociedade, organizando seu texto com base nos campos da sociologia, sociologia urbana e sociologia da infância. Apresenta o conceito de rede de interdependência, afirmando que as pessoas se ligam em rede a partir de diferentes laços e cada uma delas ocupa uma determinada posição nessas relações, se propondo ainda a compreender a posição ocupada pelas crianças brasileiras na contemporaneidade, considerando SARMENTO (2007) e os estudos acerca das culturas infantis e a infância para além de uma categoria definida pela idade, mas como uma construção social.

Seguindo os objetivos da pesquisa, a autora apresenta os conceitos de território, espaço, bairro e cidade, a partir das publicações do Programa Mais Educação, que entende a Educação Integral vinculada ao conceito de Território Educativo.

A partir desse conceito o programa qualifica o território como educativo, portanto, a mobilidade das crianças em diversos espaços educativos formais (escolas, creches, faculdades, universidades, institutos, teatro, museus, bibliotecas) e informais (praças, parques, ruas do bairro e outros locais da cidade) deve ser considerada como fonte de novas experiências socializadoras. O discurso é o de que é preciso desenvolver uma nova arquitetura das relações sociais, em que as ações educativas não se realizem apenas nos espaços institucionais tradicionais (FERREIRA, 2016, p. 56 apud BRASIL, 2013).

Apresenta as contribuições dos autores Jean-Yves Authier e Sonia Lehman-Frisch (2012), da Universidade de Lyon, França, que desenvolveram um estudo sobre como as crianças vivem os bairros gentrificados, da França, Inglaterra e Estados Unidos, apontando os poucos trabalhos diretamente centrados acerca de crianças e cidade, destacando as diferentes maneiras de conviver presentes nas crianças de um mesmo bairro, além de semelhanças entre os resultados da sua pesquisa e a dos autores citados, apesar da diferença entre os países.

Como resultados aponta que as crianças do bairro do Pilarzinho fazem pouco uso dos espaços culturais (museus e teatros), apesar da sua presença destes equipamentos no bairro. Relaciona o uso dos espaços às condições econômicas das famílias, às características do bairro onde se vive/estuda, bem como à organização dos tempos e das escolas na promoção de saídas

pelo bairro onde se situa. O estudo identifica as crianças por perfis e aponta qual/quais deles se deslocam mais dentro e fora do bairro.

Conclui que as Políticas de Educação Integram avaliadas não contribuem mais do que as escolas de tempo regular para a apropriação espacial e cultural dos bairros da cidade pelas crianças. Afirma que os conceitos de cidade e território aparecem nos documentos institucionais “de forma pouco realista” (FERREIRA, 2016, p. 180) e, no caso do território, destaca a não consideração das suas desigualdades socioeconômicas e relações de poder, assim como a sua compreensão como instrumento político.

3.8 INFÂNCIAS, POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL/INTEGRADA E A CONSTITUIÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: UM ESTUDO NO BAIRRO UBERABA EM CURITIBA

O objetivo desta dissertação foi compreender os efeitos da política de Educação Integral/Integrada da Rede Municipal de Ensino de Curitiba nos processos de socialização espacial de crianças e a construção de territórios educativos, através de documentos do Programa Mais Educação e da Secretaria Municipal de Educação.

Como objetivos específicos, concentra-se em:

- Identificar a concepção de Educação Integral em documentos norteadores, em especial, aqueles que se referem ao Programa Mais Educação, que versam sobre os conceitos de Cidade Educadora e Territórios Educativos;
- Caracterizar os espaços adaptados para a Educação Integral no bairro de Uberaba;
- Caracterizar os programas e atividades de Educação Integrada realizados nas escolas pesquisadas;
- Mapear as atividades realizadas pelas crianças da pesquisa em espaços outros e a possível intersetorialidade no território;
- Mapear os usos que as crianças fazem do bairro, suas sociabilidades, nas suas rotinas fora da escola.

O trabalho foi desenvolvido a partir de duas escolas – presentes em regiões com características tomadas como contrastantes, do ponto de vista socioespacial - do bairro de Uberaba, Curitiba. Uma das escolas estava situada na porção oeste do bairro, em sua “zona verde”, próxima a grandes avenidas, comércio vasto em local arborizado com praças e jardins conservados. A outra escola estava na porção leste do bairro, em sua “zona cinzenta”, ao lado da linha férrea, com casas aglomeradas, pequenos comércios, concentração de entulhos e pouca arborização. Tais descrições são acompanhadas de dados socioeconômicos, educacionais e relativos a cor/raça das famílias.

Como instrumentos metodológicos, destacam-se as análises documentais, a observação do bairro, a produção de fotos e mapas, entrevistas com diretoras e pedagogas das escolas, questionário enviado às famílias e conversas com as crianças. Tais conversas foram enfatizadas pela autora, considerando-se a compreensão da criança de Mollo Bouvier (2005), como “sujeito ativo, produtora de cultura e agente tanto de reprodução quanto de mudança da sociedade” (FERNANDES, 2016, p. 184, apud MOLLO BOUVIER, 2005).

A pesquisa baseou-se nos estudos da Sociologia da Infância e também da Geografia, apresentando os conceitos de espaço como elemento socializante e socializado, a partir de (REMY, 2015) e território como espaço recortado por relações de poder onde se verificam “códigos simbólicos e materiais” (FERNANDES, 2016, p. 184), a partir dos escritos de Raffestin (1993).

Apona que os usos e saídas que as escolas realizam no/do território são eventos que de alguma forma promovem a ampliação cultural e espacial das crianças na cidade, bem como as atividades oferecidas no contraturno. A autora considera que a depender do “capital cultural e econômico das famílias”, do bairro e da região da cidade que habitam, seus territórios podem ser ampliados ou restritos.

A partir dos relatos das crianças, constata-se a importância das saídas da escola (passeios e visitas a exposições e demais atividades) para a construção das memórias, para os afetos e a aprendizagem. Ainda que enfrentem dificuldades acerca de recursos para a realização dessas saídas, além da precariedade do funcionamento de programas (a exemplo do Programa Comunidade Escola), há tentativas de criação de “espaços possíveis” (FERNANDES, 2016, p. 184). A pesquisa destaca que a criança catalisa oportunidades e reinventa espaços para realizar-se, ainda que em meio a precariedade do bairro em que vive.

3.9 CIDADE AMIGA DA CRIANÇA: UM ESTUDO SOBRE OS ESPAÇOS PÚBLICOS DE BRINCADEIRA PARA A INFÂNCIA NA CIDADE DE TUBARÃO

A dissertação parte de uma reflexão a respeito das transformações urbanas vividas pelas cidades e da possível redução de espaços que seriam voltados brincadeira das crianças, colocando a cidade como espaço de “medo, angústia e solidão” (SIMIANO, 2014, p. 15). Tem como objetivo investigar como as crianças veem e narram os espaços públicos de brincadeira na cidade de Tubarão, Santa Catarina, destacando como objetivos específicos: identificar os espaços de brincadeiras da cidade, por meio de documentos e registros oficiais do município; investigar quais seriam esses lugares na perspectiva das crianças; entender como as crianças gostariam que fossem esses espaços.

A pesquisa foi realizada com um grupo de quinze crianças, de diferentes bairros e classes sociais da cidade, seguindo uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento metodológico uma carta escrita pelas crianças para visibilizar o olhar delas sobre os espaços de brincadeira da cidade. Como outros recursos, a autora constrói um diário de campo e realiza/utiliza registros fotográficos, iniciando seu trabalho com um estudo exploratório mapeando os endereços das praças, identificadas pela Secretaria de Urbanismo da Prefeitura de Tubarão como lugares públicos de brincadeira. Sua proposta investigativa baseia-se na pesquisa com crianças, tendo como sujeitos quinze crianças (dez meninas e cinco meninos) de oito a dez anos, residentes em diferentes bairros e escolas de Tubarão.

Os questionamentos levantados pela autora são:

- “Como é ser criança, viver a infância e brincar na cidade?
- Quais os sentidos que as crianças conferem às suas experiências de brincadeiras na cidade?
- Como nós, enquanto adultos, podemos ler suas narrativas e pensar com elas uma cidade amiga das crianças?” (SIMIANO, 2014, p. 15).

A autora nos situa em suas concepções fundamentadas no conceito de infância enquanto categoria geracional em construção social, a partir de Sarmiento (2005) e a importância do brincar nas cidades, a partir de Tonucci (1996, 2005), discorre sobre a cidade educadora e a cidade ensinante, desde Brougère (2012) e encaminha seu texto nas afirmações de que a criança

exerce a sua cidadania por meio de suas próprias sociabilidades, culturas, do brincar e de suas formas próprias de ocupar os espaços da cidade.

Apresenta como resultados os desejos das crianças encontrarem mais espaços de brincadeira e também reivindicações como limpeza, segurança e gratuidade para acesso a esses espaços. Aponta para a importância do olhar sensível e uma escuta atenta às crianças para pensar outras formas de “lidar com os equipamentos, praças, árvores, carros, prédios, ruas, enfim, com os espaços públicos de brincadeira de toda a cidade”. A investigação identificou que muitos dos espaços destinados à brincadeira das crianças, como parques e praças, tinham sido transformados em estacionamentos, edifícios ou encontravam-se muito mal conservados e hostis às crianças. Aponta a presença dos espaços privados destinados à brincadeira como entretenimento e mediante pagamento. Seus resultados corroboram com a perspectiva que considera as crianças como sujeitos que devem ser vistos/ouvidos, junto com os adultos, nas discussões sobre a cidade que habitam.

3.10 POSSIBILI(CI)DADES: CIDADES POSSÍVEIS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE OURO PRETO

A dissertação apresenta como objetivos investigar quais as relações as crianças estabelecem com a cidade patrimônio e como tais relações contribuem com a constituição subjetiva dos adultos. Pretende ainda investigar como a educação se coloca (ou pode se colocar) intermediando a relação sujeito-cidade, contribuindo para a ampliação do diálogo que envolve a atuação da educação e patrimônio, passando pela relação entre o sujeito e a cidade.

Trata da educação em seu sentido amplo, ancorando-se em autores e autoras que entendem a educação enquanto processo vital pelo qual todos os seres humanos são atravessados cotidianamente, não fazendo em seu texto diferenciações entre a educação formal, não-formal e informal. Considera a educação como processo de constituição de identidades e práticas, tendo a cidade como materialização dessas identidades e práticas (SOUZA, 2021).

A pesquisa coloca a cidade como espaço público, coletivo, onde a “vida se ordena no seu sentido gregário” (SOUZA, 2021, p.22), onde enxergamos o outro e as diferenças, sendo também, desta forma, o lugar onde as hierarquias e desigualdades sociais se impõem. A

educação seria, todavia, a “mediadora da relação entre sujeito e cidade” (SOUZA, 2021, p. 22-23).

O trabalho foi realizado com 25 crianças de oito-nove anos, do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Marília de Dirceu, situada em uma praça de mesmo nome na cidade de Ouro Preto. A pesquisadora coloca-se como mediadora cultural na escola, realizando junto aos estudantes uma oficina, com seis encontros, cujos pressupostos metodológicos eram baseados em “práticas psicomotoras, jogos teatrais, mapas afetivos, roteiro sensorial, jogo de tabuleiro e ainda um circuito expositivo na casa da baronesa, local onde estão concentradas as atividades da Sede do Escritório Técnico do IPHAN, em Ouro Preto e do Programa Sentidos Urbanos” (SOUZA, 2016, p.79) - projeto do qual a pesquisadora fez parte no ano de 2016.

As oficinas iniciam-se presencialmente com as crianças em 2019, porém, são retomadas em 2020, via *whatsapp*, em razão do distanciamento social decorrente da pandemia da COVID-19.

A autora ressalta a importância da percepção dos espaços a partir das singularidades dos sujeitos com o objetivo de que estes “reivindiquem seu direito à cidade, que é também direito à inscrição de suas memórias, desejos e frustrações no espaço”. Reforça a contribuição para a Educação Patrimonial, apontando a necessidade de se trabalhar o patrimônio vinculado à cidade e ao cotidiano.

3.11 EU GOSTO DE BRINCAR, ISSO ME FAZ FELIZ! PAISAGENS E VIVÊNCIAS DA INFÂNCIA EM PRESIDENTE PRUDENTE (SP)

A tese apresenta como objetivo compreender as vivências das crianças na cidade de Presidente Prudente, “com base nos tempos e espaços mais utilizados e das interações estabelecidas, identificando as paisagens da infância na cidade do ponto de vista das crianças” (EVANGELISTA, 2020, p.18). Especificando tal objetivo, pretende:

- Discutir sobre as infâncias na cidade, considerando a infância na sua pluralidade;
- Refletir sobre as vivências na cidade, restrições e potencialidades para o exercício da cidadania infantil;

- Investigar os espaços frequentados pelas crianças na cidade, como interação nesses espaços, quais são seus desejos e expectativas em relação à cidade;

- Identificar e discutir, a partir das vivências das crianças, as paisagens da infância, em Presidente Prudente.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos dados são recolhidos e apresentados de forma descritiva e interpretativa. Duas escolas foram consideradas, a primeira foi uma escola municipal, situada na área central de Presidente Prudente, próxima a variado comércio e serviços, que recebe crianças de outros bairros da cidade. A segunda escola situa-se em um bairro periférico da cidade, que concentra residências e sedes de órgãos públicos municipais, além de igrejas, projetos sociais e o Centro de Referência de Assistência Social, recebendo estudantes do mesmo bairro e adjacências.

Os sujeitos da pesquisa foram crianças matriculadas no quarto e quinto ano do Ensino Fundamental I, com idades entre nove e onze anos de idade, sendo dez crianças de cada escola selecionada. A pesquisadora realizava encontros individuais com as crianças, por cerca de 40 minutos, nas escolas, durante o período de aula.

Como “instrumentos da coleta de dados” (EVANGELISTA, 2020, p. 117), estão:

- quadro de utensílios para definição de classe socioeconômica
- autorretrato
- listas sobre locais que as crianças gostam/não gostam na cidade
- entrevistas semi-estruturadas
- quadro das rotinas das crianças, considerando as 24h do dia
- poemas dos desejos (desenhos que completavam as sentenças “a minha cidade é...” e “eu gostaria que a minha cidade fosse...”)

A autora realiza suas análises com base em Sarmiento (2018), acerca das restrições da cidadania na infância, considerando a sua pluralidade, conforme o autor e também em acordo com o que observara durante a realização de sua pesquisa, identificando a presença dos seguintes fatores no cotidiano das crianças: institucionalização, domesticação, insularização, dualização, fragmentação e restrição da autonomia para a mobilidade. Destacam-se os longos períodos de confinamento das crianças ao espaço escolar e ao espaço de moradia, assim como um elevado número de atividades direcionadas pelos adultos, a exemplo das aulas de natação e

futebol, há, por parte de algumas crianças, o deslocamento pela cidade sendo realizado de carro, o que, para a autora indica uma “experiência fragmentada de cidade” (EVANGELISTA, p. 220).

Os resultados vão apontar que as crianças não consideraram como brincadeira os momentos lúdicos realizados na escola e demais instituições, onde realizavam atividades orientadas. Para elas, apenas o tempo livre, sem orientação e direcionamento adulto é que eram considerados como brincadeira.

Acerca da felicidade das crianças, foi identificado que este sentimento, esta experiência, ocorria a partir de interações entre familiares, da mesma forma que a convivência intergeracional também se dava em família. A autora conclui que as crianças desejam cidades que possibilitem tais encontros e interações identificando, a partir dos desenhos das crianças que as mesmas não viam a cidade como local de encontro.

Identifica como desejos das crianças para a cidade os aspectos relacionados ao lazer, preocupação ambiental, saúde, educação e a ludicidade. As crianças participantes da pesquisa identificaram como locais de que mais gostavam na cidade aqueles onde tiveram experiências significativas e felizes - espaços de lazer, de consumo, lugares íntimos e as instituições que frequentavam. Assim como apontaram como espaços de que menos gostavam aqueles sobre os quais relatam experiências tristes ou que geravam medo e desconforto.

As análises resultaram no entendimento de que as paisagens da infância na cidade estudada contemplam instituições (escolas, igrejas, projetos), “lugares íntimos” (casa, casa da avó, bairro), locais de lazer públicos (a Cidade das Crianças, os parques e o Parque do Povo), locais de lazer privados (shopping, Parque Aquático, Buffet) e os chamados locais de consumo (sorveteria, lojas e o centro). Considera a necessidade da participação infantil no planejamento urbano como sendo relevante, concluindo que, para tanto, há necessidade de se compreender as infâncias como plurais. Criando metodologias e espaços para que as crianças se expressem nesta pluralidade.

3.12 O CURRÍCULO DA CIDADE E OS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DE CRIANÇAS EM UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

A dissertação objetivou demonstrar como o currículo da cidade provocou as crianças participantes da investigação e possibilitou diferentes situações nas quais elas se posicionaram como “sujeitos de variados tipos mediante diversas marcações identitárias”. A autora adota a concepção de cidade como um artefato cultural, um currículo. Considera, a partir de Michel Foucault (2008, 2014) os elementos que constituem o dispositivo da infantilidade, resgatando ainda o conceito de biopolítica para realizar a análise do funcionamento da Escola Integrada – programa da prefeitura de Belo Horizonte, o qual a pesquisadora analisa como “uma ação biopolítica de governo da infância na cidade de Belo Horizonte com a especificidade de usar os espaços da cidade para realizar suas práticas pedagógicas” (SOUZA, 2020, p. 25).

Os conceitos foucaultianos amparam a autora durante a construção de seu trabalho, de forma que consideramos relevantes algumas explicações presentes no texto. Uma diz respeito ao “governo”, que pode se relacionar a três dimensões: o governo do Estado sobre a população; o governo dos outros, sobre a obediência a pessoas e regimentos; o governo de si, ou seja, como o sujeito gere a própria vida (SOUZA, 2020, p.45). Sobre as atividades desenvolvidas no Programa Escola Integrada, a pesquisadora discorre

Sobre o governo dos outros, as crianças do PEI (Programa de Educação Integrada) precisam obedecer às ordens expressas de sujeitos/as adultos/as em posição de autoridade (professores/as e/ou monitores/as do programa). Amparados/as pela organização do programa como uma ação de governo do Estado, esses sujeitos/as adultos/as se encaixam em uma dimensão do governo que planeja “modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação de outros indivíduos” (FOUCAULT, 1995, p.244). Diante desta organização direcionada a determinada população, o governo dos outros opera de modo a governar as crianças de acordo com o arranjo dos tempos, dos espaços e das atividades do PEI. Desse modo, o poder atua sobre todas as pessoas que participam do programa ao definir posições de autoridade e dependência, provocar sentimentos distintos, conflitos e efeitos de resistências (SOUZA, 2020, p.43).

Outra explicação relevante que nos apresenta a partir de Foucault (2015), Caldeira (2016) e Corazza (2004), seria acerca do dispositivo da infantilidade, definido por Souza (2020, p.47) como uma “invenção que visa responder à urgência de inserir na sociedade alguém que um dia vai participar de suas relações de produção”. Tal dispositivo marca os sujeitos infantis e os sujeitos adultos, já que se forma em um conjunto de regras, normas, condutas e relações. No decorrer de seu texto, a pesquisadora explica que as organizações que se dão nos espaços

da cidade serão entremeadas por sistemas de poder que regularão as relações entre os adultos e os infantis. Os conceitos foucaultianos embasam a pesquisa, uma vez que possibilitam compreender como os modos de subjetivação consequentes das interações realizadas pelas crianças participantes do Programa de Educação Integrada são acionados.

Como metodologia para este *passeio* – conforme a pesquisadora se refere ao processo de observação e acompanhamento das atividades junto às crianças participantes da pesquisa – baseando-se nas teorias pós-críticas e não estabelecendo um roteiro previamente. Contudo, utilizou-se de algumas *ferramentas*: suprimentos, mapa, binóculo e diário, além das conversas informais. Chamou de *suprimentos* uma revisão bibliográfica sobre o tema e a análise de documentos que norteiam a Educação Integral no Brasil, assim como os documentos do Programa de Educação Integrada, além do Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno da Escola pesquisada. O *mapa*, para a autora, referiu-se às informações do objeto investigado, a partir dos estudos da Etnografia Educacional em Geertz (2008). O *diário* abrigara os registros das informações e impressões obtidas em campo e o *binóculo* funcionara para ampliar, aprofundar aquelas informações e situações que merecessem uma atenção maior dentro dos objetivos da pesquisa. A autora alia etnografia educacional e a análise de discurso.

Considera a cidade como currículo uma vez que nos afeta e nos permite afetá-la, concluindo que

[...] uma cidade ensina; entretanto, ela não possui diretrizes que organizam o que se deve aprender, como se deve aprender e quando se deve aprender. Tampouco a cidade oferece recursos para que se possa avaliar o desempenho, medir e comparar seus ensinamentos para aqueles/as que a ela têm acesso. Então o que uma cidade ensina? Uma cidade ensina as pessoas onde, como e quem pode caminhar sobre alguns de seus espaços, por exemplo. Ela consegue segregar as pessoas em função de sua disposição espacial e é capaz de suscitar nelas sentimentos diversos (SOUZA, 2020, p. 120).

Os resultados apontam como o currículo da cidade possui incontáveis possibilidades, uma vez que é composto por elementos que compõem diferentes discursos e inserindo os sujeitos nas mais diversas relações de poder. Ainda no que se refere a consideração do currículo da cidade como múltiplo, a pesquisa considerou o território – com suas características de vizinhança, comércio e dinâmicas próprias de circulação - preenchido de “novidades” pelas crianças.

3.13 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA CIDADE DE CUIABÁ: UM ESTUDO DE CRIANÇAS EM CONTEXTO DE ESCOLAS PARTICULARES

A dissertação discorre sobre as representações sociais da cidade de Cuiabá por crianças em escolas particulares, destacando como objetivos específicos analisar a construção das relações entre criança e cidade, considerando “o pertencimento ao universo das escolas particulares como condição de inserção na realidade; investigar o potencial identitário das representações socioespaciais da cidade, a partir das crianças pesquisadas e compreender os processos simbólicos subjacentes à construção da cidadania das crianças entrevistadas (POUBEL, 2016).

Utiliza-se da Teoria das Representações Sociais, ancorada em (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2002) da abordagem ontogenética das Representações Sociais (DUVEEN, 1995; CASTORINA, 2010; 2013) e da Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKY, 2009; 2010, PRESTES, 2010). Além disto, aproxima-se das contribuições da Sociologia e da História, a partir dos estudos de Sennett (1990) acerca das sensibilidades contemporâneas na relação com os espaços da cidade.

A autora replica a metodologia utilizada na dissertação “Representações socioespaciais da cidade de Cuiabá-MT” segundo crianças (SILVA, 2014), de forma a poder estabelecer relações entre os achados das pesquisas realizadas com crianças em escolas públicas e privadas. O trabalho foi desenvolvido com 40 crianças de quatro escolas particulares, com idades entre nove e doze anos, sendo duas escolas na região oeste da cidade, uma na região leste, uma na região sul de Cuiabá. Os dados foram coletados a partir da observação participante, desenhos da cidade – inspirados pelos mapas cognitivos (ALBA, 2011) – associados a entrevistas semiestruturadas.

Como resultados, descreve que:

- A casa e a família são representadas como elementos importantes na significação da cidade
- O Eu das representações anuncia-se como espectador de uma realidade urbana em nome da proteção. Como se os direitos das crianças fossem “sequestrados” em nome da proteção.

- O “Eu” das representações aparece como capaz de elaborar hipóteses sobre a realidade “ancoradas em discursos compartilhados socialmente”, como o “julgamento estereotipado que valoriza a modernização como valor associado ao progresso”. Conforme Poubel (2016, p.115) “família, o condomínio, a escola, o carro e o *shopping center* anunciam ilhas de inserção social que protege a criança ao mesmo tempo em que disciplina sua inserção no espaço público, restringindo-a”.

Para a pesquisadora os resultados obtidos revelam os processos formativos como potenciais transformadores e, ao mesmo tempo, conservadores de uma realidade construída e posta.

3.14 MODOS DE SER CRIANÇA NO COTIDIANO DA COMUNIDADE CHICO MENDES: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO

Esta dissertação objetivou descrever as práticas sociais vividas por crianças nas ruas da Comunidade Chico Mendes, na cidade de Florianópolis, Santa Catarina. Denomina-se comunidade Chico Mendes uma região que compreende três comunidades: Chico Mendes, Novo Horizonte e Nossa Senhora da Glória, retratada nos noticiários pela pobreza, violência e tráfico de drogas, marcada pela paisagem dos muros furados por tiros, ruas esburacadas, barracos de madeira e esgoto a céu aberto. Para a autora, as ruas anunciavam alegria além de tudo isto.

Caracteriza-se por ser uma etnografia com crianças, que se utiliza de fotografias, recortes de jornais, reuniões, placas e músicas disponíveis que pudessem demonstrar os modos de ser das crianças de Chico Mendes na contemporaneidade. Ancora-se nos aportes teóricos de M. Foucault (1988, 1995, 2002), W. Kohan (2007), M. Ferreira (2004, 2015), M. Sarmiento (2008, 2015), G. Deleuze (1980, 1995, 1996, 2010), L. Dornelles (2008, 2015, 2016).

Nesta pesquisa, a polícia, a evangelização, os projetos assistenciais e a musicalidade não apresentam significados apartados, mas interagem com os conceitos de “governo e pedofilização” que atuam sobre os corpos das crianças em meio a reprodução de uma economia social. As considerações sobre a pedofilização se deram a partir do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da autora, realizado em 2014 e intitulado “Pedofilização e Infância: os

artefatos culturais e a produção do corpo na infância”, realizado também na Comunidade Chico Mendes com crianças. Os resultados da referida pesquisa indicaram que as crianças desejavam ser vistas, ainda que fossem consideradas como “mercadorias a serem consumidas” (ROSA, 2014, p.64), identificando infâncias que “escapam da ingenuidade” e parecendo indicar a “pedofilização de seus corpos, imbricados numa teia que se enreda pela contradição ao direito à proteção” (ROSA, 2014, p. 64-65).

No percurso da pesquisa selecionada para a nossa análise, a autora apresenta uma reflexão/readequação acerca do conceito de pedofilização, para que, a partir do contexto de pesquisado e a partir do que fora narrado pelas crianças, suas vidas e seus cotidianos servissem a compreensão acerca dos seus agenciamentos e modos de ser.

São evidenciadas as atuações da família, da religião, da escola, da polícia e dos projetos assistenciais no controle (que assume a forma e o significado de proteção) das crianças e seus modos de ser, existir e expressar, sobretudo em territórios periféricos e empobrecidos.

O arcabouço de cuidado e proteção montado para as crianças pobres ao longo da história reverbera ainda na comunidade Chico Mendes sob outras vestes. As crianças mostraram que a sua liberdade é “cuidada”, que linhas de força colocam-se como dispositivos pedagógicos no espaço da rua, que tendem a conduzi-las para espaços onde possam ser vigiadas, como é o caso das suas casas, dos projetos assistenciais, da escola, da creche e da igreja. Não é de hoje que se procura tirar as crianças da rua (ROSA, 2014, p. 167).

São enumeradas no trabalho as seguintes questões:

- Como as crianças da comunidade Chico Mendes, na relação com seus pares, experimentam e atribuem sentido ao que lhes é endereçado?
 - Os modos de ser das crianças nessa comunidade podem ser pensados a partir de práticas de pedofilização do corpo?
 - Quais as linhas de força se desenham sobre os corpos das crianças dessa comunidade?
- (ROSA, 2014, p. 40)

Os resultados elucidam que a liberdade das crianças é uma “liberdade cuidada”, que linhas de força, dispositivos pedagógicos no espaço da rua tendem a conduzi-las a espaços onde possam ser vigiadas (a exemplo das casas, dos projetos assistenciais, da creche, da igreja e da escola). Aborda a alteridade “marcada pela diferença, pela potência, pelo tempo da intensidade, pela novidade, pela vida, pelo vazio”. Apresenta o “criançar” como convite a pisar em outros lugares e traçar outras rotas que caminhem para esta alteridade.

3.15 REPRESENTAÇÕES SOCIOESPACIAIS DA CIDADE DE CUIABÁ-MT, SEGUNDO CRIANÇAS

A pesquisa teve como objetivo compreender como as crianças significam o espaço público passando pela sua relação com a cidade, identificando os trajetos por elas percorridos. Como objetivos específicos, pretende-se:

- Refletir acerca dos aspectos subjetivos da constituição das identidades das crianças em sua relação com a cidade;
- Investigar as relações entre as crianças e a cidade, entendendo as formas de inserção das crianças na cultura, entendendo as razões para que alguns lugares se tornem “pontos de referência identitária” na sua constituição subjetiva e sua condição cidadã;
- Contribuir com os movimentos que buscam dar visibilidade à infância.

Ancora-se nas articulações entre a Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKY, 1996, 2000, 2006, 2009, 2010) e a teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2013), nos estudos de Jodelet (1982, 2001, 2002, 2007, 2010). No campo da Geografia, utiliza-se dos estudos de Romancini (2005), além de Tuan (1980, 1983) e Moraes (2002). Também recorre a Sennett (1990), Alba (2011) e Bardin (1977).

Há um destaque para as reflexões realizadas pela autora acerca da Teoria Histórico-Cultural e as contribuições de Vigotsky para o estudo que se refere ao conceito de vivência como a unidade entre a criança e o meio, não representando a influência do meio sobre a criança e nem a da criança sobre o meio, mas a esta unidade, em uma relação indivisível. A autora propõe pensar a cidade como uma ampliação do meio social da criança.

A metodologia baseou-se na recolha de desenhos da cidade, inspirados pelos mapas cognitivos (ALBA, 2011) feitos por 40 crianças, com idades entre nove e doze anos, matriculadas no quinto ano do Ensino Fundamental, que foram divididas em grupo de dez, sendo cada grupo representante de uma das quatro escolas municipais selecionadas para a pesquisa. Além disto, foi realizada a análise do material coletado, com a utilização do *software Cohesive Hierarchical Implicative Classification (CHIC)*. Para a análise das entrevistas semi-estruturadas foi utilizado o *software Analyse Lexicale para Contexte d'un Esemble de Segments de Texte (ALCESTE)*.

Os resultados apontam as percepções da cidade pelas crianças a partir de dois eixos que evidenciam tensões entre a tradição e a modernidade – tensão esta, também verificada por Romancini (2005). Segundo a autora, o “afeto e a significação dos lugares estão intimamente ligados ao afeto entre pessoas que neles convivem”. Dos achados da pesquisa a autora identifica que quanto maiores são as vivências das crianças nos espaços da cidade, mais elas recorrem aos desenhos, com maiores detalhes para a sua representação. Em contrapartida, quanto menores as vivências delas, mais irão recorrer ao mapa para a representação dos espaços, realizando representações cartográficas “mais abstratas e genéricas” (SILVA, 2014, p. 126).

A pesquisa verifica que as crianças atribuem uma outra divisão para a cidade de Cuiabá – diferente da divisão identificada inicialmente entre quatro regiões (Coxipó, Goiabeira, Porto e Centro Político Administrativo). Para as crianças, há duas regiões, dois eixos, verificados a partir do conteúdo dos mapas, Porto e Goiabeira, formando o eixo 1 (bastante identificado com o Rio Cuiabá, trazendo referências predominantes à memória de lugares mais antigos e tradicionais, embora aponte também para o *shopping*) e Coxipó e Centro Político Administrativo, formando o eixo 2 (onde se identifica a referência ao *shopping Pantanal* e ao zoológico).

As análises ainda envolveram o conteúdo dos critérios de topofilia e topofobia (TUAN, 1980), a partir da escolha ou recusa das crianças aos lugares da cidade. Identifica-se que as crianças conhecem a cidade com a “mediação do universo adulto, família e escola” (SILVA, 2014, p. 217). Nas palavras da autora

Tanto o espaço público quanto o ambiente familiar são percebidos, prioritariamente, em seu potencial identitário linear, de maneira que as prescrições predominam sobre as possibilidades do exercício criativo; no primeiro caso em decorrência da busca pela segurança da criança na cidade, e no segundo, possivelmente indicando o controle do universo adulto sobre o infantil (SILVA, 2014, p. 217).

Acerca das entrevistas e dos mapas cognitivos, afirma-se que contribuíram para dar caminho a expressão do pensamento infantil. A criança e a cidade se constroem e reconstruem em “constantes relações de reciprocidade” (SILVA, 2014, p. 219) revelando a importância da cidade como “sala de aula para a construção da condição cidadã” (SILVA, 2014, p. 219), bem como na construção do protagonismo infantil. O estudo reitera a importância da escola para a “ampliação das vivências urbanas das crianças” (SILVA, 2014, p. 219), para além daquelas possibilitadas pela família.

4 NOSSOS ACHADOS

*Cale o cansaço
Refaça o laço
(Emicida)*

Durante o percurso do levantamento bibliográfico, ressaltamos a grande quantidade de trabalhos que aparecem nas primeiras buscas e a redução significativa deste número a partir do refinamento. Isto, por si, poderia ser visto como algo comum e característico deste tipo de pesquisa feita em bancos como o da CAPES, que reúnem uma quantidade significativa de publicações das mais diversas instituições brasileiras. Todavia, há dois momentos em que ocorre a redução do número de trabalhos, um a partir dos filtros oferecidos pelo próprio *site*, o outro resultante da leitura dos títulos, palavras-chave e resumos.

A partir das etapas de busca ao banco de teses e dissertações da CAPES, do refinamento dessas buscas, seguido da leitura de títulos, palavras-chave e resumos, foram selecionados para leitura 15 trabalhos, sendo 5 teses e 10 dissertações, apresentadas no capítulo 3.

O esquema a seguir demonstra que, a partir do tema central – Cidade, Infâncias e Educação - as quinze pesquisas selecionadas foram agrupadas por subtemas que tangenciam esse tema ou sobressaem a ele, que são: crianças, cidade, culturas infantis; cidade, infâncias indígenas; cidade, educação integral, patrimônio, territórios educativos; cidade, infâncias em escolas particulares e infância, cidade, pandemia.

Figura 21: Esquema - infâncias, cidade e educação: subtemas.



Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Segundo essa esquematização em subtemas, os estudos foram organizados conforme quadro a seguir:

Quadro 2: Distribuição das pesquisas por temas.

<p>CRIANÇAS, CIDADE, CULTURAS INFANTIS. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Entre subidas e descidas: as culturas da infância pelas ladeiras da região da Vila Rubim. 2) Modos de ser criança no cotidiano da comunidade Chico Mendes: um estudo etnográfico 3) Representações socioespaciais da cidade de Cuiabá-MT, segundo crianças. 4) Eu gosto de brincar, isso me faz feliz! Paisagens e vivências da infância em Presidente Prudente (SP). 5) Cidade amiga da criança: um estudo sobre os espaços públicos de brincadeira para a infância na cidade de Tubarão. 6) Infâncias em Brasília: o mapa da cidade, o mapa da mina.
--	--

CIDADE, INFÂNCIAS INDÍGENAS	1) Movimientos de Re-existencia de los niños indígenas em la ciudad: germinaciones em las Casas de Pensamiento Intercultural em Bogotá.
INFÂNCIA, MENINAS, MENINOS, CIDADE	1) A cidade das meninas e meninos: um estudo em representações sociais com crianças.
CIDADE, EDUCAÇÃO INTEGRAL, PATRIMÔNIO, TERRITÓRIOS EDUCATIVOS	1) O currículo da cidade e os modos de subjetivação de crianças em uma experiência de educação integral. 2) Infâncias, Políticas de Educação Integral/Integrada e a constituição de Territórios Educativos: um estudo no bairro Uberaba em Curitiba. 3) Políticas educacionais de ampliação do tempo e espaço para a infância em territórios urbanos: uma análise a partir do bairro do Pilarzinho da cidade de Curitiba. 4) Bom Juá e Plataforma: territórios que ensinam o patrimônio cultural africano-brasileiro a infância. Salvador-BA. 5) POSSIBILI(CI)DADES: cidades possíveis a partir da experiência com crianças da rede estadual de ensino de Ouro Preto.
CIDADE, INFÂNCIA EM ESCOLAS PARTICULARES	1) Representações sociais da cidade de Cuiabá: um estudo de crianças em contexto de escolas particulares.
INFÂNCIA, CIDADE, PANDEMIA	1) “Quando a gente podia sair de casa”: a cidade na voz das crianças em período de distanciamento social.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Retomamos ao trecho da letra do Emicida³¹, “cale o cansaço, refaça o laço”, que introduz este capítulo, entendendo que é chegado o tempo de reunir achados e fazer costuras entre o que nos mobilizou inicialmente nesta pesquisa, o que pretendíamos e o que encontramos. O que foi descrito de forma mais pragmática, digamos, em nosso capítulo metodológico (buscas, descritores, seleção e identificação temática dos trabalhos), agora ganha contornos mais fluidos após a leitura e análise das pesquisas com as quais nos propusemos a trabalhar.

A pesquisa feita a partir de outras pesquisas, outros sujeitos pesquisadores, outros olhares e outras ancoragens teóricas, teve a intenção de investigar um tema que se constrói desde as nossas demandas e interesses em integrar os estudos da cidade com a educação e as infâncias. Este é um entrelaçamento nosso e, portanto, não encontrado pronto e acabado nas pesquisas selecionadas. Reunir pesquisas acerca do tema que se pretende investigar é pré-requisito de todo trabalho para que se entenda o que já fora produzido acerca de determinado objeto de estudo.

³¹ Emicida é o nome artístico pelo qual ficou conhecido o *rapper*, letrista, cantor e compositor brasileiro Leandro Roque de Oliveira. Ele é pai de duas filhas e compositor da canção “aos olhos de uma criança”, composta para a animação brasileira indicada ao Oscar “O menino e o mundo”, de 2014. Os trechos citados nesta dissertação são desta canção e também da composição “Principia”, de 2019.

Se pararmos por aí, teremos uma etapa importante, comum a todas as pesquisas, a qual chamamos de revisão de literatura. A partir de Lima e Miotto (2007, p. 38), em concordância com os já anteriormente citados Botelho, Cunha e Macedo (2011), entendemos a pesquisa bibliográfica a partir de um “conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo e que, por isto, não pode ser aleatório”. Trabalhar a partir da pesquisa bibliográfica, seguindo os passos anteriormente enumerados nos possibilitou caminhar para além da revisão de literatura, reunindo materiais e dados que nos elucidam sobre o nosso próprio objeto, que começa amplo dentro desta grande “caixa” que denominamos “relações entre infâncias, cidade e educação” e vai ganhando outros contornos, de forma a atender aos nossos objetivos específicos.

A pesquisa intitulada “A cidade das meninas e meninos: um estudo em representações sociais com crianças” apontara que meninas e meninos percebem e experienciam a cidade de formas diferentes, de onde se conclui que nascer menina ou nascer menino possibilita às crianças vivências diferentes. As representações da cidade para meninas e a cidade para meninos revelam tais diferenças e isto pode ser verificado a partir de uma perspectiva de educação que ocorre para além da escola e nos espaços da cidade.

O relato dos adultos constitui parte importante dos registros que meninas e meninos compartilham acerca da cidade, o que corrobora com a ideia de que o encontro inter-geracional promove a construção de saberes e conhecimentos que também integram as vivências e a educação das crianças. A pesquisa se desenvolve em uma instituição escolar, considerando a cidade a partir das representações sociais das crianças, o que reforça nosso entendimento de que possibilitar a presença das crianças na cidade, assim como o encontro inter-geracional, pesquisando com elas, constitui uma necessária iniciativa para a compreensão das relações entre a cidade, a educação e as infâncias de meninas e meninos.

Ainda sob a ancoragem das representações sociais, a pesquisa “Representações socioespaciais da cidade de Cuiabá-MT, segundo crianças” apresenta os relatos das crianças acerca da cidade e reafirma o papel da escola como possibilitadora de encontros e experiências das crianças com os espaços da cidade, podendo atribuir a estes, outros sentidos e significados, diferentes dos adultos, marcando as oportunidades de construção de uma condição cidadã e de protagonismo das crianças, com as suas diferentes infâncias e vivências.

As etnografias e os estudos de inspiração etnográfica se afirmam com eficácia metodológica no que se refere à pesquisa com crianças. Assim como meninas e meninos

experienciam a cidade de maneiras diferentes, outros marcadores identitários – a exemplo da raça, classe e espacialidade – serão importantes quando objetivamos compreender as relações entre as infâncias, a educação e a cidade.

Sarmiento (2011), considera que alguns fatores diferenciam a etnografia de outros métodos, citando a permanência prolongada em contexto de pesquisa, a verificação de traços, pormenores, comportamento e atitudes, a produção de relatos enraizados no contexto de vida dos investigados, acrescidos da narração de tais contextos com a conceituação teórica. Nas palavras do referido autor (2011, p.17), “a etnografia visa apreender a vida, tal qual ela é cotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais nos seus contextos de ações”.

Na tese “Entre subidas e descidas: as culturas da infância pelas ladeiras da região da Vila Rubim” e também nas dissertações “O currículo da cidade e os modos de subjetivação de crianças em uma experiência de educação integral” e “Modos de ser criança no cotidiano da comunidade Chico Mendes: um estudo etnográfico”, compreendemos as possibilidades da etnografia em contexto na pesquisa com crianças. Isto se evidencia na oportunidade de as autoras produzirem muitos dos seus dados, que se tornam carregados de sentidos construídos nessa proximidade, nesse tipo específico de observação e registros os quais vão se apresentar no texto final. Neste, fica evidente o teor “dialógico e polifônico” versado por Sarmiento (2011, p.32), no destaque “a abertura do texto às vozes dos autores, favorecendo o diálogo e a troca de papéis entre investigadores e investigados. Outro destaque se refere a dimensão colaborativa dos textos construídos, em que se “lê” as vozes das crianças com as quais as pesquisas se desenvolveram.

Um texto etnográfico – sobretudo quando é um texto colaborativo – é, em suma, uma construção linguística de enorme exigência conceptual e formal. Uma descrição densa de interpretações e acções, que se vai desenvolvendo sintagmaticamente na explanação das lógicas plurais que se estruturam os ambíguos contextos de acção, convocando ao diálogo intratextual a polifonia das vozes que se fazem ouvir [...] que permita relativizar as distâncias entre investigadores e entrevistados, estabelecendo a equidade [...]” (SARMENTO, 2011, p. 36).

Considerando as crianças como sujeitos fundamentais aos processos de pesquisa que produzimos, podemos afirmar que a investigação de inspiração etnográfica e a etnografia em contexto são, dentre outras metodologias, possibilitadoras da polifonia e da dialogia, o que pode ser constatado nos textos das pesquisas lidas (interpretadas) e analisadas.

Os demais trabalhos nos mostram como as crianças experienciam a cidade e seus espaços tendo a escola como possibilitadora, seja por meio de saídas de campo, dos trajetos casa-escola-casa, da educação patrimonial e de políticas e iniciativas ligadas aos programas de educação integral/integrada. Nesse sentido, reiteramos o interesse em problematizar a escola e a educação escolar como parte importante no modelo de cidade que se consolida no Brasil contemporâneo. A escola que “civiliza”, construindo e difundindo uma cultura dominante alicerçada na sociedade patriarcal, capitalista, branca e adultocêntrica.

O exercício de proporcionar experiências para além dos muros da instituição escolar, documentado pelas pesquisas, reflete o distanciamento que existe entre a escola e a cidade, como se a mesma pudesse se autoexcluir do bairro e do território onde se situa e, até mesmo, da comunidade da qual é parte. Há um esforço em articular teorias que reforcem a importância de se promover interações entre as crianças e os espaços da cidade, porém, é como se isto ainda não considerasse aquilo que as crianças já nos contam sobre a cidade que vivenciam para além da escola e dos programas sociais em que estão inseridas e, por meio dos quais, são observadas/pesquisadas.

No capítulo 2, discorreremos sobre a valorização do espaço escolar em detrimento do espaço da rua durante as primeiras décadas do século XX, no contexto da cidade do Rio de Janeiro e suas reformas urbanas em adequação ao modelo de cidade moderna que se consolidava no Brasil. Ainda que tenhamos a compreensão de que a rua terá forte influência na construção das experiências e vivências das crianças e, portanto, na sua educação, convivemos com uma concepção estabelecida socialmente de que a escola é o espaço onde a educação é validada e legitimada. Sobre isto, refazemos a ressalva de que a educação escolar, enquanto direito, é uma conquista e deve ser garantida.

Contrariamente aos movimentos que buscam aprovar projetos de lei como o PL Nº. 1.388/2022, citado anteriormente, entendemos essa flexibilização como um erro, algo que compromete sensivelmente os direitos das crianças, das famílias e dos profissionais da Educação. Reiteramos que, conforme já escreveu Gohn (2006), a Educação que ocorre nos espaços não formais e informais deve ser considerada como parte integrante da formação das crianças. As pesquisas demonstram em seus resultados que os programas relacionados às políticas de educação integral/integrada, assim como a educação patrimonial se somarão à escola na educação das crianças.

Acrescentamos, apenas, que as crianças, nas suas diferentes infâncias, permanecem na cidade, nos seus espaços, territórios, construindo saberes e vivências que, nem sempre adentram a escola. Entendemos, sustentadas por Araújo (2021), que estar em companhia das crianças, na cidade, é ampliar as possibilidades de conhecer a cidade a partir do que as crianças nos contam, conhecer as crianças, o que pensam, sentem e aprendem na (e com a) cidade. Indo mais além, podemos pensar que, legitimar esses saberes e deixar que eles adentrem o ambiente escolar, pode nos apoiar em direção à construção de uma maior proximidade da escola com as diferentes infâncias, produzindo novos – ou ressignificando – os sentidos do aprender, que não se restringe ao espaço escolar.

Estamos de acordo com Lopes (2008), quando escreve que o sentido da infância se encontra atravessado pelas concepções de espaço e tempo e destas com os seus grupos sociais, o que é capaz de produzir diferentes “traços simbólicos” e “arranjos culturais” (LOPES, 2008, p. 67). No bojo dos estudos da Geografia da Infância, o autor nos inspira a pensar nos entrelaçamentos, sentidos e significados produzidos a partir de um olhar especializado para a infância.

A infância [...] se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, do lugar, dos lugares destinados às crianças, pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de criança, resultando desse embate uma configuração a qual chamamos territorialidades infantis” (LOPES, 2008, p. 67-68).

Reforçamos nosso entendimento acerca do conceito de lugar, a partir do importante geógrafo Yi-Fu Tuan (2013) como aquela porção espacial que nos capta e a qual atribuímos valores objetivos e subjetivos, visíveis ou não. O mundo, a cidade, o bairro, a rua e até mesmo as experiências neles (e por eles) oportunizadas são comuns a todos, porém, o lugar de um não é o mesmo lugar de outro. Relembrando os escritos de Arendt (2016), em “Entre o passado e o futuro”, todos veem e ouvem de lugares diferentes, trazendo sua singularidade e sua perspectiva a partir do seu discurso e da sua ação. Essa perspectiva é singular, uma vez que cada um apreende o mundo desde o seu lugar. Ao nos encontrarmos, nos olharmos, ao falarmos e ouvirmos, vemos e nos deixamos ver, deixando visível também a singularidade que marca a vida de cada um de nós.

Nessa perspectiva, o mundo em que hoje vivemos já existia quando chegamos, as paisagens que vemos e habitamos demonstram uma organização sociocultural prévia e é neste contexto, neste mundo pré-existente, fruto de muitas construções e apostas, que as crianças

chegam. São os recém-chegados, a quem temos a responsabilidade de educar, seja nos espaços de educação formal, na escola, ou para além dela, nos espaços informais e não formais. A partir disto e com Araújo (2018), falamos na Educação como corresponsabilidade pública de apresentar esse nosso mundo para as próximas gerações, podendo ser olhada para além da escola, nos diversos espaços, encontros e relações intra e inter-geracionais presentes na cidade.

A partir das contribuições de Lopes (2021), compreendemos que a criança, recém-chegada ao mundo pré-existente, adentra um meio herdado das relações anteriores, um espaço novo, mas não um espaço neutro. Tal espaço, marca encontros geracionais, culturas, valores, sentidos, significados, significantes e relações diversas, um espaço que contém lugares, paisagens e territórios, não sendo, portanto, um espaço físico e de construções visíveis, apenas. Trata-se do espaço e as construções sociais que o compõem.

Neste sentido, Santos (2020), em sua obra clássica para a Geografia, “A natureza do Espaço”, nos diz sobre as significações e valor sistêmico do espaço geográfico como sistema de objetos e sistema de ações, sistema de valores em permanente transformação. O espaço múltiplo, a partir dos seus usos, sendo “a síntese, sempre provisória, entre o conteúdo social e as formas espaciais” (SANTOS, 2020, p. 109). O autor reforça a importância da diferenciação entre espaço e paisagem, entendendo que esta última compreende uma parte no todo de um determinado tempo. Um conjunto de formas que, em determinado momento, vão exprimir as heranças das sucessivas interações entre sociedade e natureza.

Os eventos, as ações não se geografizam indiferentemente. Há, em cada momento, uma relação entre valor da ação e o valor do lugar onde ela se realiza; sem isso, todos os lugares teriam o mesmo valor de uso e o mesmo valor de troca, valores que não seriam afetados pelo movimento da história (SANTOS, 2020, p. 86).

A respeito do conceito de lugar, resgatamos Tuan (2013, p.199) e sua definição de lugar como sendo “qualquer objeto estável que capta a nossa atenção” (Tuan, 2013, p.7), construído a partir dos sentidos, “centros aos quais atribuímos valor” (Tuan, 2013, p.12). A medida em que o conhecemos, o adentramos e nos deixamos adentrar, o conferimos valor. Aqui, acrescentamos as construções de LOPES (2021, p. 102) acerca do conceito de vivência como

[...] conceito que coaduna a pessoa, sua autoria, sua personalidade, seu mundo e seu ser no mundo [...]. A vivência, portanto, tem, na singularidade do existir, suas peculiaridades em cada um de nós, que vai se forjando a partir do plano social (o meio) e o plano individual (a pessoa) (LOPES, p. 103).

Adotamos essa perspectiva acerca do conceito de vivência, compreendendo que as crianças, que chegam ao mundo pré-existente, que adentram um espaço, seja ele a casa, a escola, a sala de aula, um jardim, uma cidade, onde lhes será oferecida toda sorte de experiências, entrarão em contato com esse espaço, (re)construindo-o e (re)construindo-se. Experiências, relações, histórias, aromas, olhares e narrativas constroem suas vivências, as quais serão múltiplas, porém, singulares e sempre compartilháveis.

Retomando ao enunciado do Artigo 227 da Constituição Federal e também ao PNE, ambos já citados, podemos identificar, ao menos no texto da lei, essa corresponsabilidade, embora permaneçamos com o questionamento acerca do seu entendimento e prática por parte dos sujeitos envolvidos – crianças, adolescentes, cidadãos adultos em geral, professores, gestores, poder público. De que maneira temos percebido e praticado essa corresponsabilidade? Talvez esta problematização nos auxilie na compreensão dos sentidos da escola como espaço privilegiado para a educação, mas como espaço inserido na dinâmica social urbana e, portanto, parte de uma comunidade e seus territórios.

Olhar a educação enquanto direito, para Araújo (2017), passa pela concepção arendtiana de direito como uma experiência ético-política, um “vínculo humano-social, artifício de significações e sentidos partilhados entre os indivíduos, evocando corresponsabilidades públicas e um compromisso com a comunidade em que se vive”. (ARAÚJO, 2017 apud ASSY, 2004). Neste caminho, “reconhecer as crianças como sujeitos de direitos requer que elas não sejam apenas receptáculos passivos de tais direitos, mas reconhecidas cotidianamente na pluralidade de sua existência” (ARAÚJO, 2017). Dizer que crianças têm direito à educação e que esta educação é uma responsabilidade a ser compartilhada, não garante que as crianças terão pleno acesso a este direito e nem ao menos que assumiremos, enquanto sociedade, essa responsabilidade de educar, compreendendo a sua importância e garantindo a sua efetividade.

Compreender a educação, para além da escola, nos espaços da cidade, conforme nosso entendimento inicial (muito influenciado ainda pela experiência do *BrincaCidade*) e, agora, após adentrarmos a interioridade das pesquisas e seus resultados, nos anuncia um passo em direção à cultura de uma educação que ocorre para além da escola, porém, com ela. Reiteramos o direito das crianças, pré-escrito nas leis, mas compreendemos a escola como essa instituição de ações paradoxais no sentido de promover valores e práticas sociais mantenedoras da ordem vigente, ao mesmo tempo em que se torna um espaço de potência por meio das experiências que pode proporcionar às crianças, que chegam a ela com suas diferenças e vivências.

Outro ponto importante do nosso percurso de pesquisa foi compreender como nosso objeto vinha sendo trabalhado no campo da Educação, especificamente, além de identificar as demais temáticas que se entrelaçavam ao objeto principal nos estudos selecionados. Consideramos que nosso objeto de pesquisa foi sendo adornado pelas enormes possibilidades de estudos sobre infâncias, cidade e educação, verificadas no percurso com as pesquisas. Sobre isto, temos criança, cidade, culturas infantis e representações sociais; cidade e infâncias indígenas, infância, sexo, gênero e cidade; cidade, educação integral, patrimônio e territórios educativos; cidade e infâncias em escolas particulares; infância, cidade e pandemia.

A busca no banco de teses e dissertações da CAPES, evidenciou uma distância entre palavras-chave, resumo e temas de estudo. Pela seleção inicial, via descritores, conforme explicamos anteriormente, identificamos que as relações entre infâncias, cidade e educação eram desenvolvidas a partir de recortes que focavam ora nas relações entre crianças e a cidade, ora na relação entre educação patrimonial e crianças, ora nas ações promovidas pela escola que visavam possibilitar as crianças experiências diversas nos espaços da cidade.

As pesquisas encontradas, selecionadas e analisadas abordam as infâncias a cidade e a educação, todavia, esta relação encontra-se agrupada em dois grandes eixos:

Eixo 1- A cidade, a escola e a educação.

Eixo 2- Crianças, culturas infantis, a infância, as infâncias e a cidade.

De onde concluímos que cabe um refinamento daquilo que buscávamos inicialmente – o objeto “acabado”, pronto. Como se o tema infâncias, cidade e educação, por si, nos descritores e combinações que utilizamos nas buscas, já dessem conta de nos direcionar às pesquisas que contemplassem este entrelaçamento. Neste sentido é que fazemos a ponderação de que o nosso objeto de pesquisa foi sendo adornado durante as análises do material reunido, dando nitidez aos objetivos especificados inicialmente e encaminhando os resultados para pesquisas futuras.

Por ora, consideramos o objeto resultante do entrelaçamento entre cidade, infâncias e educação, seus temas e seus desdobramentos, bem como cada uma das pesquisas selecionadas, como um riquíssimo material a ser analisado não somente neste, mas em outros trabalhos que se proponham ao aprofundamento das questões acerca dos encontros possíveis entre a cidade - seus espaços, lugares, territórios -, as crianças - em suas diferentes infâncias, marcadores identitários e espaciais, como sujeitos produtores de cultura – e a educação – seja aquela que ocorre nas instituições escolares, ou nos diversos espaços de encontro e convivência que a cidade oportuniza.

Reiteramos a importância de estar com as crianças nos espaços da cidade no sentido de pensar caminhos e epistemologias que deem conta de embasar análises dispostas a estreitar os vínculos entre escola, bairro, território e cidade, reconhecendo a escola como parte integrante pertencente à comunidade. Podemos nos colocar no exercício de pensar a escola não apenas como instituição que presta um serviço e garante direitos - cujos beneficiários seriam as crianças e suas famílias - mas como uma instituição que se constitui também a partir da comunidade na qual se insere, seus territórios e saberes, sendo, portanto, parte desta construção. Isto, necessariamente, inclui as crianças como produtoras de cultura e o que elas nos contam sobre as suas mais diversas experiências na cidade.

Contraditoriamente, esta instituição parece manter vivas as raízes que sustentam a sua condição de produtora e difusora dos valores da sociedade moderna, tendo um papel decisivo no planejamento urbano e na construção das cidades brasileiras, bem como nas consequências socioespaciais advindas deste processo. Retomando os escritos de Monarcha (1989, p. 130), nas primeiras décadas do século XX, como estratégia para a superação da crise, efetivando o processo de modernização brasileira, e da superação da distância entre o “Brasil legal” e o Brasil “real”, o que se denominou “boa educação” ascende como uma receita, um modelo a ser seguido e multiplicado.

Podemos agregar a isto a reflexão realizada a partir do que Santos (2004) nos diz acerca da importância de se pensar as “modernizações” da sociedade brasileira e não um processo único de modernização, mas constituindo-se à sua maneira em cada cidade. As paisagens urbanas construídas em uma perspectiva modernizadora capitalista excludente, alteram dinâmicas sociais, produzem novas experiências e culturas. Podemos dizer que há uma espécie de lamento que relaciona o avanço do capitalismo e da mercantilização dos espaços das grandes cidades, excluindo os espaços que inicialmente eram destinados (ou ocupados) pelas brincadeiras das crianças. Algumas das pesquisas selecionadas nos apresentaram falas das crianças desejosas de mais espaços para brincar na cidade ou denunciando a ausência de tais espaços como um ponto que as incomoda e restringe.

Tais constatações podem nos levar à provisória (ou precipitada) conclusão de que as crianças não estão mais nas ruas das cidades, sobretudo nas grandes cidades, ou que não brincam mais como um dia brincaram. Sobre isto, apontamos algumas considerações, a primeira se refere ao fato de que as crianças, nos seus diferentes marcadores espaciais, socio-raciais, de sexo e gênero, dentre outros, se fazem presentes nas cidades, à sua maneira e dentro de suas possibilidades. E, embora tenham seus tempos e espaços restringidos pela vigilância da

vida privada, pela permanência na escola, ou como verificado na pesquisa de Simiano (2014), pela violência urbana e o aumento do tráfego de veículos, pela redução dos espaços pensados para elas, a exemplo das praças e parques, seguem ocupando a cidade e circulando por ela com seus olhos e sentidos, a partir de suas diferenças, percebendo e percebendo-se em meio ao mundo adulto, sua correria e tentativas de controle.

Na tese de Souza (2016), o ir e vir das crianças, observado na praça ou durante a entrada e saída da escola, nos revela as percepções das crianças, suas sociabilidades, a partir de experiências compartilhadas com adultos, porém, vivenciadas por cada uma delas à sua maneira. A notícia da morte do Quinzinho, traficante, pode ter sido comemorada por seus rivais, apontada como necessária pela polícia ou mesmo como algo inevitável pelos moradores daquela comunidade. Para as crianças ouvidas, sujeitos daquela pesquisa, o fato foi narrado desta forma

Mariana: tia [...] é assim [...] onti um homem “caiu” na frente de casa. Foi assim [...] bum bumbum e nada. A gente se escondeu [...]. Mamãe disse assim [...] também tá mexendo com coisa ruim [...] com negócio errado, por isso que “cai”. [...]. Eu não acho. Quinzinho me dava pirulito e bala todo dia quando subia o morro [...]. Não devia ter morrido [...] era bonzinho com a gente. Fragmento da conversa com as crianças, retirado do texto de SOUZA (2016, p. 81).

Para além de pensar como a violência urbana tem se agravado, como o crime tem se organizado, como crianças e adolescentes são cooptados (aliciados) para servir a esta engrenagem, como o Estado se ausenta de alguns bairros nas cidades intensamente segregadas, fazendo com que episódios como este sejam cada vez mais parte da vida das crianças, sobretudo, as crianças negras e periféricas, nos chama a atenção a forma como Mariana se refere a Quinzinho e a sua morte como algo que precisa ser considerado antes de ser julgado. Sobre os fatos dos quais tomamos conhecimento, as crianças também terão o que dizer, podendo reproduzir aquilo que ouvem dos adultos, numa repetição mecânica ou oferecer-nos as suas impressões e percepções – opção pela qual reafirmamos nosso interesse com esta pesquisa.

É necessário reconhecer e reafirmar a presença das crianças nos espaços da cidade, entendendo-a como oportunidade de sabermos sobre elas, aprendendo com elas, sobre nós e sobre a cidade que temos produzido e a que queremos construir. Concordamos com Lopes (2008) e compreendemos as crianças como sujeitos autores que também se constroem nas suas relações com o espaço, percebendo a cidade à sua própria maneira. É preciso refinar nosso olhar, reconhecer possíveis impedimentos que nos causem turbidez e, em concordância com Gomes (2013), compreender que há uma ação geográfica em nosso olhar, ao mesmo tempo que havemos de considerar a espacialidade dos corpos e coisas.

Produzimos imediatas cartografias dos lugares e de seus conteúdos, selecionamos o que deve ser figurado, o que deve ser examinado, estabelecemos pontos de vista até a escala dessa análise. Ângulos, distâncias, observação ou não de detalhes e minúcias, movimentos necessários, percurso da observação, comparações etc. são elementos que fazem dessa espécie de cartilha de procedimentos estabelecida para dirigir o olhar e a atenção. Esse “olhar cartográfico” nos indica o que deve ser visto e como deve ser visto [...]. O tipo de espaço, o lugar ocupado, a rede de relações dessa posição, tudo isso age como critérios que guiam o olhar e o interesse e conferem diferentes graus de visibilidade às coisas (GOMES, 2013, p. 54-55).

Considerar as crianças e suas diferentes vozes e vivências nas cidades se constitui num desafio imenso pois as urgências em relação ao cuidado dos aspectos socioeconômicos e educacionais nos tomam tanto, no que tange as políticas públicas e territoriais que visem garantir condições mínimas de dignidade, que podemos considerar que cuidar disto, é o bastante. Evitamos aquilo que consideramos uma conclusão precipitada e reducionista de que basta garantir escolas, bairros arborizados, parques e praças, para garantir a plenitude das experiências das crianças no espaço urbano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Tipo um girassol
Meu olho busca o sol(...)
Enquanto ancestral de quem tá por vir, eu vou
Jantar com as meninas enquanto germina o amor
(Emicida)*

Compreendemos que os achados desta pesquisa apontam para uma ampliação sobre as diferentes formas de percebermos as crianças e suas relações com o espaço urbano. A partir disto, acreditamos estar acrescentando elementos que enriqueçam as análises das relações tecidas entre a cidade, as crianças e a educação - na escola e para além dela - bem como que possibilitem o aprofundamento dos estudos da cidade a partir das crianças.

Retomando os escritos de Freire (2006), o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, onde saber e conhecimento se redizem e refazem a partir de suas vivências e experiências. Nesse sentido, afirmamos a presença das crianças nas ruas das cidades e compreendemos a educação como responsabilidade a ser assumida pelos diversos atores e grupos sociais, cidadãos adultos e educadores, nas mais diversas experiências educativas proporcionadas pelo encontro com as crianças na escola e também na (e com a) cidade.

O percurso pela leitura e análise das pesquisas selecionadas neste trabalho, contudo, nos mostra indícios de que este encontro entre a educação e a cidade aponta, mais especificamente, o encontro entre a escola e a cidade. A escola pensada para a cidade como parte construtora e reprodutora dos valores modernos, educando e “civilizando” a partir destes valores. Nossa investigação, que se constrói a partir das pesquisas reunidas, congrega dados que nos têm apoiado na compreensão de como as crianças experienciam a cidade, a partir de suas diferentes infâncias e o que elas têm nos contado sobre a cidade, quais temas perpassam essa temática das relações entre infância, cidade e educação.

Analisando objetivos e resultados das pesquisas que serviram de base ao nosso estudo, dentre pretensões e achados, entendemos que há um caminho sendo pavimentado no que tange aos conhecimentos acerca das relações que se engendram entre infâncias, educação e cidade. Há uma mobilização para olhar, investigar, considerar e compreender, mas ainda estamos considerando ora a escola e as crianças, em um dado contexto, ora as crianças e a cidade, a partir de um território, ou bairro.

Há um trajeto a ser percorrido no tocante a uma maior integração entre a escola e a sua comunidade, a escola como parte da comunidade, a escola enquanto comunidade. Outro ponto, seria a cidade como palco de encontros intra e inter-geracionais, convivência, vivências, como espaço da alteridade e da diferença. Como espaço construtor e construído a partir dessa trama de relações e, desta forma, como espaço que abriga a educação, no seu sentido amplo, para além do espaço formal e institucional da escola e ao mesmo tempo com a escola, com essa escola que é comunidade, que integra um território, um bairro, a cidade.

Analisar pesquisas que estão sendo realizadas no campo da Educação, inseridas nesta temática, nos possibilita produzir e reunir dados úteis a projetos e investigações futuras que nos mostrem caminhos de aproximação entre a educação escolar e a educação que ocorre nos espaços informais e não formais. A cidade por si não educa, mas as relações que abriga, refutando processos excludentes, podem ser educadoras.

Neste sentido, consideramos a educação como corresponsabilidade pública, como compromisso ético e político e, ainda que vejamos a escola como espaço privilegiado para a educação, ela não deve ser o único. É preciso que a escola se perceba parte da comunidade em que se insere e, portanto, como parte da cidade. Observar e ouvir as crianças é um exercício que deverá ser constante, de forma a nos apontar os caminhos de compreensão das diversas formas de ser, viver e se relacionar que as crianças, nas suas diferenças, compartilham conosco.

As reflexões de Araújo (2021) nos deixam algumas pistas sobre a necessidade de escutar as crianças e acompanhá-las em suas experiências na cidade, seja no percurso de ida e volta (casa-escola-casa) seja nos estudos realizados durante as saídas de campo promovidas pelas escolas, seja na observação do brincar infantil nos mais diferentes espaços da cidade – sejam eles espaços considerados “de brincar”, por adultos, ou espaços brincantes eleitos pelas próprias crianças.

Seja por meio das saídas de campo, como parte das atividades e currículo escolares, por meio da educação patrimonial ou dos programas ligados às políticas de educação integral/integrada, é importante manter o esforço de compreender que as crianças, na sua pluralidade, estão presentes nos espaços da cidade, com seus fluxos e trocas cada vez mais rápidos e intensos. Mesmo nesta cidade dos carros, segregada, num tempo de tanta escassez e crises diversas, a infância se faz presente, compartilhando a cidade com as demais gerações. Por maior que seja o tempo de permanência das crianças nas escolas, ou em casa (considerando o período de distanciamento social derivado da pandemia da COVID-19), ou nos projetos

sociais, que as oferecem atividades no contraturno escolar, ainda assim, as crianças estão na cidade, de modos peculiares.

Desde as primeiras décadas do século XX, em meio a todas as reformas e transformações pelas quais as cidades brasileiras (sobretudo, as capitais) passaram, contamos com a escola e as políticas educacionais para ampliarmos o acesso das crianças ao seu direito à educação. Segundo dados do IBGE (2019), tínhamos 35,6% de crianças, de zero a três anos, e 92,9%, das crianças, de quatro a seis anos, matriculadas na Educação Infantil. Se considerarmos a meta do PNE, deveríamos chegar, em 2024, a 50% das crianças de zero a três anos e a universalização do ensino para as crianças entre quatro e seis anos de idade. Reiteramos a importância de se atingir estas metas e lamentamos que, em razão das diversas crises advindas da pandemia da COVID-19, muitas crianças não tenham podido permanecer matriculadas nas escolas brasileiras e que este número tenha se somado ao número de crianças que estavam fora da escola, mesmo antes da pandemia.

Todavia, nos concentramos em investigar e apresentar evidências da necessidade de possibilitar às crianças os espaços-tempos de permanência e convivência com seus pares e também com as demais gerações nos espaços da cidade, considerando isto como parte da sua educação e da nossa responsabilidade em relação a elas. Sobre isto, as pesquisas analisadas, e os estudos de Castro (2004) nos possibilitaram concluir que, a depender da classe social, raça, local de moradia/nascimento, sexo e gênero, escola em que está matriculada, as crianças experienciam a cidade e constroem com ela relações diferentes.

Além disto, estes mesmos marcadores também nos dão pistas sobre a maior ou menor presença das crianças nas ruas, nos fazendo refletir, por exemplo, sobre a maior frequência de meninos das classes populares nas ruas, quando comparamos com as meninas da mesma classe ou com meninos e meninas da classe média e alta. O que nos provoca a pensar na ideia de proteção das crianças estar associada, dentre outros aspectos, ao confinamento vigiado nos espaços fechados e privados. A proteção vinculada ao controle e a vigilância, como já mencionamos em diálogo com Qvortrup (2015).

Não pretendemos dizer, com isto, que o espaço privado e a escola não sejam proteção para as crianças e nem que a rua seja um espaço livre de perigos, no qual as crianças devam permanecer sem qualquer supervisão. Dizemos apenas que, tanto nos espaços privados podem haver violências de diversos tipos e gradações, quanto nos espaços públicos das cidades, as

crianças poderão encontrar sua liberdade de existir, enquanto escapam ao controle e à vigilância invasiva.

Se temos a dimensão da criança enquanto sujeito, enquanto ser que compartilha o mundo conosco, à sua maneira, da infância enquanto categoria geracional, que compõe este mundo, juntamente com as demais - e tendo a mesma importância - começaremos a compreender a nossa responsabilidade para com a sua educação, na escola e fora dela, nas ruas, na cidade, nos espaços públicos e privados. Parte desta responsabilidade está, conforme Araújo (2018, p. 718) em cuidarmos para que a cidade permaneça como espaço capaz de apreender das crianças suas formas inventivas, “sem trair as possibilidades de suas artimanhas infantis e de suas criancices em espaços normalmente dominados pela racionalidade adulta”.

Alicia Fernández (2001), já citada anteriormente, durante suas aulas, apresentava uma reflexão em relação à nossa atuação junto às crianças utilizando as palavras intervir e interferir, sua etimologia e sonoridade. Ela dizia que havia uma diferença entre “inter-vir”, que significava “vir entre” e “inter-ferir”, que dizia sobre “ferir entre”. Entre “vir entre” e “ferir entre” as nossas ações em relação às (e com as) crianças vão se construindo ao longo da história. Entre uma intervenção, que nasce do encontro e da escuta de uma criança e outra, mobilizada pela necessidade de controle adultocêntrico, há diferenças. Há consequências com as quais as diferentes crianças, nas suas múltiplas infâncias, vão encontrar formas peculiares de lidar.

Estar com elas, ouvi-las, acompanha-las, deixar-se conduzir por elas e fazer, de fato, pesquisas com as crianças, é o que nos aproximará daquilo que elas têm a nos dizer sobre a cidade, deixando que nosso olhar seja conduzido por elas, suas ações, gestos, suspiros, silêncios e o que mais tiverem a dizer - nem sempre com palavras - sobre como aprendem na (e com a) cidade, sobre elas mesmas e suas relações com a cidade e, sobretudo, acerca do que as crianças têm a nos dizer sobre nós mesmos (adultos) nessa cidade que construímos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. de A. **Evolução Urbana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, IPLANRIO, 1987.
- ALMEIDA, A. G. de; NAJAR, A. L. Cidade Maravilhosa e Cidade Partida: notas sobre a manipulação de uma cidade deteriorada. **RUA** [online] 2012. Campinas, v.1, n.18, p. 119-132. ISSN 1413-2019. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>> Acesso em: 18 set 2019.
- ALVES, L. Pires; NOGUERA, R. Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.44, n.2, e88362, 2019.
- ARAÚJO, V. C. de; et. al. Os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade. **Educação**. Porto Alegre. v.41, n. 2, p. 212-222, 2018.
- ARAÚJO, V. C. de. Por uma epistemologia sobre a cidade em companhia das crianças. **Sociedade e Infâncias**, 2021, 5(2), 43-58.
- _____. A cidade na infância, a infância na cidade. **Educ. Foco**. Juiz de Fora, v.23, n.3, p.715-736 set/dez. 2018.
- _____. A impermeabilidade das “políticas” destinadas às crianças: por uma necessária ressemantização do direito. **Educação, revista quadrimestral**. Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 405-412, setembro-dezembro de 2017. Disponível em <<http://iesc.pro.br/publicacoes/>> Acesso em: 20 set 2019.
- _____. Quando as crianças nos ensinam sobre a cidade. **Educar em Revista**, v.35, n. 75. p. 319-334. Curitiba, mai-jun 2019.
- ARAÚJO, V. C. de; CARVALHO, J. S. F. de. As possibilidades de uma experiência compartilhada entre adultos e crianças na cidade. **Proposições**. v. 28, supl 1, 111-131, 2017.
- ARENDDT, HANNAH. **Entre o passado e o futuro**. Título original: Between Past na Future. Hannah Arendt; tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- AUER, F. **Judicialização da educação infantil em tempo integral**: um estudo de caso do município de Vitória-ES. 2021. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- BARRETO, Rosivalda dos Santos. **Bom Juá e Plataforma**: Territórios que ensinam o Patrimônio Cultural Africano-Brasileiro à Infância. Salvador-Bahia. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2016.
- BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. p.13-23.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**. Belo Horizonte. v.5. Nº 11. p.121-136. mai/ago 2011. ISSN: 1980-5756.

BRASIL. Territórios Educativos para Educação Integral. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Série Cadernos Pedagógicos. Caderno 12. Programa Mais Educação. 2014. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pme/territorios_educativos_educacao_integral.pdf> Acesso em: 21 ago 2019.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp> . Acesso em: 12 dez 2020.

BRASIL, Plano Nacional de Educação. Lei Nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 20/12/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 08 mar 2021.

BRINCACIDADE. **BrincaCidade**. Fundado em 2014. Registros disponíveis em: <<https://www.facebook.com/brincacidade>> e <<https://www.instagram.com/brincacidade/>> . Acesso em: 21 mai 2021.

CARVALHO, J. S. F. de. Autoridade e Educação: o desafio em face ao ocaso da tradição. **Revista brasileira de Educação**. USP: São Paulo, v. 20, n. 63, outubro-dezembro de 2015. p. 975-993. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-0975.pdf>>. Acesso em 08 mar 2021.

CARVALHO, P. F. L. de. **A escola, o bairro e a cidade**: processos de formação de territórios educativos na perspectiva da educação integral. 2014. 193f. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, UFMG, 2014.

CARVALHO, B. **Cidade Porosa**: dois séculos de História Cultural do Rio de Janeiro. Tradução: Daniel Estill. 1ª ed. Rio de Janeiro, Objetiva, 2019.

CASTELLS, M. **A questão Urbana**. Ed Revisada. 1ª reimpressão. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

CASTRO, L. R. de. **A aventura urbana**: crianças e jovens no Rio de Janeiro. Fotografia Carolina Lapreia. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2004.

CAPES, COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Catálogo de teses e dissertações**. Acesso em: 2020, 2021.

Cidade das Artes: um polo cultural na Barra. **BLOG INVEXO**. Disponível em: <<https://invexo.com.br/blog/cidade-das-artes-rj/>> . Acesso em 21 jun 2020.

DESGUALDO, P. S. **Quando a gente podia sair de casa**: a cidade na voz das crianças em período de distanciamento social. 2020, 128f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2020.

EVANGELISTA, A. de S. **Eu gosto de brincar, isso me faz feliz!** Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente (SP). 2020, 236f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, UNESP. Presidente Prudente, 2020.

FARIAS, R. N. P. **Infâncias em Brasília**: o mapa da cidade, o mapa da mina. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

FERNANDES, S. M. **Infâncias, Políticas de educação Integral/Integrada e a constituição de Territórios Educativos**. 2016, 194f. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Alicia Fernández. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, S. P. **Políticas Educacionais de Ampliação do Tempo e Espaço para a Infância em Territórios Urbanos**: uma análise a partir do bairro do Pilarzinho da cidade de Curitiba. 2016, 189f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Paz e Terra: Saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro, 34. ed. 2006.

GOBBI, Maria Aparecida. Entre a casa e a escola, o que o menino viu? Itinerários de uma criança em São Paulo. **Revista Teias**, v. 19, n. 52, jan./mar. 2018.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio Aval. Pol. Púb. Educ.** Rio de Janeiro. V.14. N.50. p. 27-38. Jan-mar, 2006.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **O lugar do olhar**. Elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2013.

GÓMEZ-GRANEL, Carmen; VILA, Ignacio (Orgs.). **A Cidade como Projeto Educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HARVEY, David. A liberdade da cidade. Tradução de Anselmo Alfredo, Tatiana Schor e Cassio Arruda Boechat. **Geosp – Espaço e Tempo**. n. 26. p.9-17, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo escolar – sinopse**, 2019. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/13/5908>>. Acesso em: 18 mar 2020.

KON, N. Cidade das Artes. **Fotografias**. 2013. Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/01-158494/cidade-das-artes-slash-christian-de-portzamparc>>. Acesso em 20 jun 2020.

LACOSTE, Y. **A Geografia, isto serve em primeiro lugar para fazer a guerra**. Tradução: Maria Cecília França. Campinas, Papirus, 1988.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. Tradução Rubens Eduardo Farias. São Paulo, Centauro, 2001.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo, Nobel, 1989.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis. v.10. n. esp. P. 37-45, 2007.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Terreno Baldio**: um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

LOPES, J. J. M. **Geografia das Crianças, Geografia das Infâncias**: Contribuições da Geografia para os estudos da criança e suas infâncias. Contexto & Educação, Editora Unijuí, ano 23, n.79, jan-jun 2008.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. de. **Geografia da infância**: territorialidades infantis. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006. Disponível em: <<https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no1/8.pdf>>. Acesso em: 22 nov 2021.

MAIA, R. S. **A produção do Espaço em áreas de Autossegregação**: o caso da Barra da Tijuca. Anuário do Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio de Janeiro. V. 21. 1998.

MONARCHA, C. **A reinvenção da cidade e da multidão**, dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989

MÜLLER, F. Infância e Cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.37, n.1, p.295-318, jan/abr., 2012.

PASQUOTTO, G. B. **O Edifício Cultural como Estratégia de Intervenção Urbana**: Cidade das Artes na Barra da Tijuca, Rio de Janeiro. 2016, 262f. Tese (Doutorado - Área de Concentração: Planejamento Urbano e Regional). FAUUSP, São Paulo, 2016.

POUBEL, P. F. **Representações sociais da cidade de Cuiabá**: um estudo com crianças em contexto de escola particulares. 2016. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2016.

_____. **A cidade das meninas e dos meninos**: um estudo em representações sociais com crianças. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2021.

PIORSKI, G. **Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

QVORTRUP, J. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, n.1, p.11-30, jan/abr., 2015.

_____. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Proposições**. V.22. N. 1. p.199-211. Campinas, 2011.

RAMIREZ, O. L. R. **Movimientos de Re-existência de los niños indígenas em la ciudad**. Germinaciones em las Casas de Pensamiento Intercultural em Bogotá, Colômbia. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

ROSA, I. M. da. **Modos de ser criança no cotidiano da comunidade Chico Mendes: um estudo etnográfico**. 2016. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SANTOS JUNIOR, Washington Ramos dos. Subjetividade, Identidade e Geografia: a experiência de morar na Barra da Tijuca, parte II. **XIII ENANPEGE**. A Geografia Brasileira na Ciência-Mundo: produção, circulação e apropriação do conhecimento. São Paulo, 2019.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. 4.ed. 10. Reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.

SANTOS, M. **O Espaço Dividido: Os Dois Circuitos da Economia Urbana dos Países Subdesenvolvidos**. Trad. Myrna T. Rêgo Viana. 2. ed. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SARMENTO, M. J. **Infância e cidade: restrições e possibilidades**. **Educação**, 41(2), 232-240, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.31317>>. Acesso em 19 mar 2019.

SARMENTO, M. O estudo de caso etnográfico em educação. In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação** (137 - 179), 2011, 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e Estudo da Infância. In Vasconcellos e Sarmento (org.) **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2007. (25-49).

SARMENTO, M. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n.91, p.361-378, Maio/Agosto. 2005.

SERPA, A. **O Espaço Público na Cidade Contemporânea**. 2. ed. 3ª reimpressão. São Paulo. Contexto, 2017.

SILVA, E. M. P. da. **Representações socioespaciais da cidade de Cuiabá-MT, segundo crianças**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, Mato Grosso, 2014.

SIMIANO, M. P. **Cidade Amiga da Criança**: um estudo sobre os espaços públicos de brincadeira para a infância na cidade de Tubarão. 2014, 96f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

SOJA, E. W. **Geografias Pós-Modernas**: a reafirmação do espaço na teoria social crítica. Tradução da 2 edição inglesa: Vera Ribeiro. Revisão técnica: Berta Becker, Lia Machado. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 1993.

SOUZA, E. M. de. **Entre subidas e descidas**: as culturas da infância pelas ladeiras da Vila Rubim. 2017, 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SOUZA, P. R. B. de. **O Currículo da Cidade e os Modos de Subjetivação de Crianças em uma experiência de Educação Integral**. 2020 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.

SOUZA, R. S. R. e. **POSSIBILI(CI)DADES**: cidades possíveis a partir da experiência com crianças da rede estadual de ensino de Ouro Preto. 2021 137f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade federal de Ouro Preto. Ouro Preto, 2021.

TIRIBA, L. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07. Anped, 2005.

TUAN, YI-Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. Londrina: Eduel, 2013. (1. ed. 1983)

_____. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

VASCONCELOS, Pedro de Almeida. **Dois séculos de Pensamento sobre a Cidade**. 2.ed. Salvador: EdUFBA; Ilheus: Editus, 2012.