



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Ingrid Caroline Motta Bueno de Araujo

O bairro da Tijuca como sala de aula: educar e aprender no território

Rio de Janeiro

2024

Ingrid Caroline Motta Bueno de Araujo

O bairro da Tijuca como sala de aula: educar e aprender no território

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



Orientador: Prof. Dr. Leonardo Freire Marino

Rio de Janeiro
2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

A663	<p>Araujo, Ingrid Caroline Motta Bueno de O bairro da Tijuca como sala de aula: educar e aprender no território. / Ingrid Caroline Motta Bueno de Araujo - 2024. 70 f. : il.</p> <p>Orientador: Leonardo Freire Marino. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ.</p> <p>1. Território educativo - Teses. 2. Praças públicas. 3. Tijuca - Rio de Janeiro. I. Marino, Leonardo Freire. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/ UERJ. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 371</p>
------	--

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ingrid Caroline Motta Bueno de Araujo

O bairro da Tijuca como sala de aula: educar e aprender no território

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em _____ de _____ de 2024

Banca examinadora:

Prof. Dr. Leonardo Freire Marino
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

Prof. Dr. Hilton Marcos Costa da Silva Júnior
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

Prof. Dr. Marcus Vinícius Silva Gomes
Colégio Pedro II — CPII

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às minhas e a todas as crianças

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, sempre em primeiro lugar, por mostrar Sua onipresença nos caminhos sinuosos da vida, sustentando e fortalecendo meus percursos.

Aos meus avós, Nilcéia (*in memoriam*) e Paulo (*in memoriam*), por todo incentivo e afeto. Mesmo não estando mais materialmente presentes, serão sempre minhas inspirações diárias.

Ao meu pai, que sempre se fez amorosamente presente como figura paterna e agora como um maravilhoso avô.

Ao meu querido Luiz Felipe, que escolho todo dia como companheiro para estar ao meu lado por toda a vida. Obrigada pela paciência, amorosidade, incentivo, escuta e pelo apoio incondicional. Sem você, esta trajetória teria sido muito mais difícil.

As minhas queridas e amadas mãozinhas, que estavam sempre ao meu lado nos momentos de escrita e que impulsionaram este trabalho. Não sei se era eu que lhes dava colo ou se eram vocês que me acalentavam. João, Antônio e Maria Eduarda, agora posso dizer: Vamos brincar?

Ao meu orientador, Professor Leonardo Freire Marino, pela orientação, generosidade e confiança na condução deste trabalho. Seu exemplo seguirá comigo pela vida: “Primeiro as pessoas.”

Aos meus amigos e familiares próximos, pelo incentivo permanente e por compreenderem minhas ausências.

Ao Professor Hilton Marcos Costa da Silva e ao Professor Marcus Vinicius Silva Gomes, pela disponibilidade na leitura, pelas importantes contribuições que fizeram na banca de qualificação para a construção desta pesquisa e pelo respeito com que trataram este trabalho.

Ao PPGEB/CAP-UERJ, aos professores e aos colegas da turma 2021, pela partilha de conhecimentos.

“Desfazer o normal há de ser uma norma”

(Manoel de Barros)

RESUMO

ARAUJO, Ingrid C. Motta Bueno De. **O bairro da Tijuca como sala de aula: educar e aprender no território.** 70 f. Dissertação. (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024

O presente trabalho surge da reflexão sobre a cidade e sua capacidade educativa e pretende investigar como os territórios urbanos podem ser espaços de aprendizado e formação integral dos sujeitos, destacando a importância de reconhecer o bairro como um ambiente rico em conhecimento e potencialidades educativas, mas também permeado por desafios e desigualdades. Temos como objetivo analisar o uso do bairro da Tijuca, no Rio de Janeiro, como sala de aula, explorando seu potencial educativo e propondo uma metodologia para integrar esses espaços ao processo educativo de forma significativa. A dissertação está organizada em três capítulos: o primeiro traz o referencial teórico da pesquisa, o segundo explora o potencial educativo da cidade e do bairro, apresentando um estudo de caso e o terceiro descreve e discute o produto educacional elaborado ao final da pesquisa. A cidade é vista como um espaço de mobilidade e encontros, porém marcado por desigualdades socioespaciais, onde grupos sociais enfrentam exclusão e resistem em seus territórios. A territorialização das crianças e jovens ocorre em seus espaços de identidade e solidariedade, fundamentais para a compreensão da vida cotidiana e das práticas educativas. A educação é concebida aqui de forma ampla, não limitada à escola, mas integrada ao território e à vida em sociedade. Propomo-nos a discutir uma educação integral que reconhece os saberes e experiências dos educandos, promovendo uma abordagem mais inclusiva e emancipadora, onde todos os espaços são potencialmente educativos e contribuem para a formação integral dos sujeitos. O bairro da Tijuca foi escolhido para realização da pesquisa por sua relevância histórica e cultural. O produto educativo resultante, nomeado ‘Metodologia de mapeamento das potencialidades educativas de praças públicas e seu entorno’, pretende apresentar uma metodologia educativa que possa ser replicada em diferentes realidades, fomentando que os processos educativos ultrapassem as barreiras estabelecidas pelo modelo escolar tradicional.

Palavras-chave: Território educativo. Mapeamento. Praças públicas. Tijuca.

ABSTRACT

ARAÚJO, Ingrid C. Motta Bueno De. **Tijuca neighborhood as a classroom: educating and learning in the territory**. 70 f. Dissertação. (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024

This study arises from a reflection on the city and its educational potential, aiming to investigate how urban territories can serve as spaces for learning and holistic development of individuals. It emphasizes the importance of recognizing the neighborhood as a rich environment of knowledge and educational potentialities, while also acknowledging the challenges and inequalities present. Our objective was to analyze the use of the Tijuca neighborhood in Rio de Janeiro as a classroom, exploring its educational potential and proposing a methodology to meaningfully integrate these spaces into the educational process. The dissertation is organized into three chapters: the first chapter provides the theoretical framework of the research, the second explores the educational potential of the city and the neighborhood through a case study, and the third describes and discusses the educational product developed at the end of the research. The city is seen as a space of mobility and encounters yet marked by socio-spatial inequalities where social groups face exclusion and resist within their territories. The territorialization of children and young people occurs in their spaces of identity and solidarity, which are fundamental for understanding daily life and educational practices. Education is broadly conceived here, not limited to the school but integrated with the territory and life in society. We aim to discuss a holistic education that recognizes the knowledge and experiences of students, promoting a more inclusive and emancipatory approach where all spaces are potentially educational and contribute to the comprehensive development of individuals. The Tijuca neighborhood was chosen for this research due to its historical and cultural relevance. The resulting educational product, named 'Methodology for Mapping the Educational Potential of Public Squares and Their Surroundings,' aims to present an educational methodology that can be replicated in different contexts, encouraging educational processes to go beyond the boundaries established by the traditional school model.

Keywords: Educational territory. Mapping. Public squares. Tijuca.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação de uma praça colonial brasileira. Obra “Vista do Pateo do Carmo” de Luiz Schlappriz.....	Pg. 31
Figura 2 – Largo do São Francisco, Rio de Janeiro.....	Pg. 32
Figura 3 – Exemplo de praça redesenhada no início do século XX - Terreiro de Jesus, Lindemann, 1902.....	Pg. 33
Figura 4 – Exemplo de praça da atualidade com seus múltiplos usos. Praça da Bandeira em Boa Vista – RR.....	Pg. 34
Figura 5 – Obra Tijuca Mountains de Henry Chamberlain, 1821.....	Pg. 38
Figura 6 – Limites territoriais atuais do Bairro da Tijuca.....	Pg. 40
Figura 7 – Município do Rio de Janeiro – Área de Planejamento – AP – 2017.....	Pg. 42
Figura 8 – Os cavalos usados em passeios nos finais de semana e que dão o nome carinhoso de praça dos cavalinhos ao local.....	Pg. 45
Figura 9 – Caracterização esquemática dos elementos morfológicos da praça Comandante Xavier de Brito.....	Pg. 46
Figura 10 – Mosaico de fotografias das áreas da praça e seus usos.....	Pg. 48
Figura 11 – Mosaico de fotografias de outras áreas da praça e seus usos.....	Pg. 49
Figura 12 – Mapeamento das potencialidades educativas da praça Comandante Xavier de Brito e seu entorno num raio de 500 metros.....	Pg. 50
Figura 13 – Equipamentos Culturais no entorno da praça Comandante Xavier de Brito.....	Pg. 54
Figura 14 – Instituições religiosas ou comerciais no entorno da praça Comandante Xavier de Brito.....	Pg. 55
Figura 15 – Intervenções artísticas urbanas (Grafites) no entorno da praça Comandante Xavier de Brito.....	Pg. 56

Figura 16 – Ações e eventos ocorridos na praça Comandante Xavier de Brito.....

Pg. 57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAICs	Centros de Atenção Integral à Criança
Cap-UERJ	Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 - A TERRITORIALIZAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS.....	16
1.1 - A CIDADE PARA OS EDUCANDOS.....	16
1.2 - APRENDENDO NOS TERRITÓRIOS.....	23
1.3 - AS PRAÇAS PÚBLICAS E SEUS POTENCIAIS EDUCATIVOS.....	26
2 - O BAIRRO DA TIJUCA COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO.....	36
2.1- CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E SÓCIO TERRITORIAL.....	37
2.2- ESTUDO DE CASO - A PRAÇA COMANDANTE XAVIER DE BRITO.....	44
3 - PRODUTO EDUCACIONAL – METODOLOGIA DE MAPEAMENTO DAS POTENCIALIDADES EDUCATIVAS DE PRAÇAS PÚBLICAS E SEU ENTORNO.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	65

INTRODUÇÃO

“Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.

E examinai, sobretudo, o que parece habitual.

Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.”

(Bertolt Brecht)

A partir das aulas da disciplina sobre Cidades Educadoras durante o curso de Mestrado, a ideia deste trabalho foi tomando forma. A vontade de compreender melhor como a cidade e seus territórios podem educar me instigava. Durante as aulas, conversamos sobre a formação do professor, a escola, o cotidiano, o currículo, o direito à cidade, o sentimento de pertencimento, a falta de abertura das escolas para os conhecimentos dos estudantes e, claro, como as cidades podem contribuir para a formação dos sujeitos. Os debates foram enriquecidos, principalmente pelas formações dos discentes em áreas distintas, o que nos despertou ainda mais o olhar para a educação em sentido amplo, como um processo de conhecer e intervir no mundo (Canário, 2007, p.12).

Mas a cidade é feita de corpos e todos os seus atravessamentos. Transitar por ela nos coloca em risco de colisão com os Outros¹, os nossos outros, que ao mesmo tempo nos antagonizam e complementam. Experimentamos a cidade pelo corpo e, através dele, damos sentido a ser e estar no mundo. “A cidade vive por meio do corpo dos sujeitos” (Hissa, 2013, p.56). Pensar na cidade, é pensar no caos, nas desigualdades, na busca pela sobrevivência e no tempo de assujeitamento voltado para a produção do capital. Um lugar de apartação para muitos, ou melhor, para a minoria social². Então, algumas reflexões me tocavam: como pensar em uma cidade que cada vez mais substitui seus espaços de (co)existências pelos de natureza

¹ Para este trabalho, iremos apontar os Outros baseados nos conceitos de Enrique Dussel e sua Filosofia da Libertação, que destaca a necessidade de reconhecer a alteridade, respeitar as diferenças culturais e superar o encobrimento histórico que marcou os encontros entre os diferentes ao longo da história. (DUSSEL, 2006a: 16-17 apud. Arroyo, 2017 p.20).

² O termo minoria social não deve ser entendido como uma questão numérica, ou seja, como grupos em menor número da sociedade, mas sim, grupos sociais que apresentam características específicas que as colocam em posição de desvantagem ou discriminação. São os grupos historicamente marginalizados e invisibilizados. Podemos considerar dentro desses grupos, os negros, os indígenas, as crianças, mulheres, LGBTQIA+, idosos, moradores de favelas, moradores em situação de rua, deficientes, entre outros.

mercantil, em cidades que possam educar? Como a escola se envolve neste processo? Como, a partir desta dinâmica, podemos formar cidadãos com uma consciência emancipada?

Para Milton Santos, (1992) “a cidade é uma região de lugares e é um lugar porque ela é uma totalidade, dispõe de um movimento combinado, segundo uma lei própria, que é a lei do organismo urbano a que está ligada”. Ainda para Santos, "Lugar constitui a dimensão da existência que se manifesta através de um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas, instituições – cooperação e conflito são a base da vida em comum" (1997). É no lugar que a vida acontece e para percebê-la, devemos nos permitir fruir de outros espaços-tempos. Rios (2012, p.165) aponta que a cidade, “permite ‘enfocar’ uma multiplicidade de temáticas que não estão somente ligadas ao urbanismo ou à arquitetura, mas também às experiências culturais e construções simbólicas que articulam o fato de se viver nas cidades”.

É preciso desacelerar e apropriar-se do tempo de uma criança, com seu caminhar desprezioso e olhar curioso, para descobrir essas potencialidades oferecidas. Um grafite que alerta para a importância da água, um quiosque de flores, uma praça revitalizada pelos moradores do entorno, a feira que acontece todas as semanas, um centro municipal de música, um morador em situação de rua, que ainda não foi naturalizado ao olhar infantil etc., são alguns dos exemplos que podem ser captados em um simples caminhar. A lentidão produz novas perspectivas sobre a cidade, dando-lhe um novo sentido. A mobilidade, a moradia, a divisão da sociedade em diferentes classes sociais, as pluralidades dos sujeitos citadinos são leituras apresentadas em nossos cotidianos. Para Paulo Freire, “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (1988) e a leitura crítica deste mundo permite enxergar o tecido social, os esgarçamentos pelas suas tensões e os outros sujeitos que nos compõem fomentando, assim, uma educação integral e dialógica. Para Bonafé, (2002, p. 09) “dizer que a cidade é currículo quer dizer que a cidade é um produto, mas também é fundamentalmente processo, experiência, construção, projeto e possibilidade de subjetivação e produção de conhecimento”.

“A vida humana é produção social a partir das bases e relações concretas com o outro humano. Situados histórica e geograficamente, marcamos o mundo com nossas intencionalidades e por ele somos marcados”. (Lopes, 2023, p.323). Nas palavras de Paulo Freire, “Educar é um ato político”, que vai muito além dos conteúdos curriculares e que deve estar voltado para que os educandos alcancem a liberdade, numa educação dialógica e que se aproxime de sua realidade e capacidade de compreensão do mundo. Antagonizar a educação

bancária³ e reprodutivista que ainda encontramos nas escolas, estimulando a criticidade e a participação ativa e reflexiva dos alunos, deve, então, ser preocupação urgente nos processos de aprendizagem dos estudantes.

Acreditamos que é necessário discutir o papel da escola na sociedade contemporânea, especialmente do conjunto de escolas estabelecido nos ambientes urbanos, marcados pela diversidade e pela desigualdade. A escola não deve se isolar da realidade circundante, mas, ao contrário, envolver-se na construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável. É essencial que a escola reconheça o território como um espaço educativo que oferece oportunidades de aprendizado para estudantes e comunidades. Além disso, a escola deve abordar o território como um espaço social, identificando desafios e conflitos que demandam intervenções educativas críticas e transformadoras. A integração do território como um espaço político também é vital, exigindo participação educativa, colaborativa e democrática.

Repensar a relação da escola com o bairro e do bairro com a escola, permite buscar caminhos para que as potencialidades educativas presentes no território sejam empregadas no processo de escolarização dos sujeitos, contribuindo para sua emancipação e autonomia. Esta proposta implica em reconhecer o bairro e o entorno das escolas como ambientes repletos de conhecimentos, saberes, valores, habilidades e atitudes que podem contribuir para a formação integral dos estudantes. Implica também em problematizar o bairro como um espaço de conflitos, desigualdades e contradições que exigem uma intervenção educativa crítica e transformadora por parte da escola. Implica ainda em integrar o bairro como um espaço de participação, cidadania e sustentabilidade que demandam uma atuação educativa colaborativa e democrática por parte da escola.

Nesta perspectiva, apresentamos aqui um trabalho cuja relevância acadêmica reside em sua contribuição para o avanço do conhecimento científico sobre os conceitos de território educativo, educação integral e cidade educadora, assim como para as práticas pedagógicas relacionadas ao uso do bairro como sala de aula. Este estudo procura estabelecer diálogo com pesquisas anteriores sobre tais temas, apresentando novos dados, análises e reflexões com base em um estudo de caso específico: a praça Comandante Xavier de Brito no bairro da Tijuca. Além disso, busca fornecer subsídios teóricos e metodológicos para outros pesquisadores e educadores interessados nessa temática.

³ Em a Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire descreve a Educação Tradicional como uma Educação Bancária, onde o professor trata o aluno como um “banco”, no qual deposita conhecimento.

No campo pessoal, o estudo encontra-se relacionado a minha trajetória profissional e acadêmica. Sendo moradora da Tijuca, o bairro do estudo, posso vivenciar e observar cotidianamente as características, potencialidades e desafios deste território. Tais elementos despertaram o desejo de aprofundar meus conhecimentos sobre o tema e de compartilhar experiências e descobertas com outros profissionais da educação.

Assim, esta dissertação tem como objetivo analisar as possibilidades e os desafios de utilizar a praça Comandante Xavier de Brito e seu entorno como sala de aula, ou seja, como um espaço de educação e aprendizagem no território. Para atender a este objetivo, partimos da hipótese de que as praças e seu entorno podem configurar-se em territórios educativos, que possuem um elevado potencial formativo, podendo ser explorados pedagogicamente pelas escolas, em uma perspectiva de educação integral e de cidade educadora. Desta forma, buscamos responder às seguintes questões: quais equipamentos e estruturas possuem potencial educativo na área estudada? De que forma podem ser acessados? Como podemos fomentar os sujeitos escolares para integrar esses equipamentos em suas práticas educativas?

Para tanto, organizamos a dissertação em três capítulos. O primeiro, intitulado ‘A territorialização dos processos educativos’, procura expor ao leitor o referencial teórico da pesquisa. Com ele esperamos apresentar os conceitos que consideramos fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. O segundo capítulo, nomeado como ‘O Bairro da Tijuca como Território Educativo’, procura desvelar o potencial educativo presente no bairro, reconhecendo suas características e mapeando alguns componentes espaciais, materiais e imateriais, que podem ser empregados em práticas educativas. O terceiro e último capítulo, nomeado como ‘Metodologia de mapeamento das potencialidades educativas de praças públicas e seu entorno’, tem como objetivo apresentar o produto educativo desenvolvido nesta pesquisa. Com ele, esperamos construir uma metodologia educativa que possa ser empregada em diferentes realidades, oferecendo instrumentos para que os processos educativos ultrapassem as barreiras estabelecidas pelo modelo escolar tradicional.

1 - A TERRITORIALIZAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

Este capítulo foi dividido em 3 sessões. A primeira, intitulada “A Cidade para os educandos” apresenta uma introdução ao contexto urbano e à experiência dos jovens na cidade, o que estabelece uma base para a discussão subsequente sobre a relação entre território e educação. São introduzidos os conceitos fundamentais de território e espaço geográfico, estabelecendo a fundamentação necessária para entender como os espaços urbanos são territorializados e influenciam a vida dos jovens, discutindo uma abordagem mais abrangente da educação que considera o território como parte integrante do processo educativo, ampliando a compreensão da aprendizagem para além dos limites escolares. A segunda sessão, “Aprendendo no território”, baseia-se nos conceitos estabelecidos na sessão anterior para explorar mais profundamente a relação entre educação e território, destacando a importância de reconhecer os elementos da cidade como potencialmente educativos, trazendo alguns exemplos de iniciativas bem-sucedidas neste sentido. Por fim, a terceira e última sessão “As Praças Públicas e seus potenciais educativos”, concentra-se em apresentar um panorama sobre as origens desses espaços públicos e sua evolução em resposta às transformações sociais e urbanas ao longo do tempo, destacando seu potencial e de seu entorno, na geração de possibilidades formativas.

1.1 - A Cidade para os educandos

A Cidade está em constante movimento, com combinações de lugares e diferentes percepções dos sujeitos que passam por ela. É um reflexo das ações da sociedade. Para Milton Santos (2006, p.216), a densidade populacional e a diversidade de situações nas grandes cidades criam um ambiente propício para a interação humana. A multiplicidade de trajetos e a variedade de pessoas que se cruzam diariamente nas ruas, transportes públicos e espaços compartilhados contribuem para uma intensa geração de relações interpessoais. Além disso, a anarquia urbana, caracterizada por uma certa falta de ordem e previsibilidade, estimula a mobilidade e a busca por novas experiências. Assim, as metrópoles se tornam verdadeiras fábricas de conexões, onde a individualidade coexiste com a coletividade, e cada encontro pode ser uma oportunidade para troca, aprendizado e crescimento.

Ao pensarmos nos jovens, percebemos que fazem desses espaços urbanos os seus grandes desafios. Eles circulam, estabelecem relações, têm momentos de lazer, ampliando

suas possibilidades subjetivas e processos de identificação. Entretanto, a experimentação das cidades pelos jovens não se dá de maneira uniforme. Os adolescentes das camadas mais populares enfrentam escassez de recursos e de mobilidade. Como não podem, portanto, circular por outros territórios que os provoquem do ponto de vista cultural, político, afetivo, entre outros, constroem, junto aos grupos sociais com que convivem, espaços de resistência que se fortalecem como guetos que não dialogam, senão com aqueles considerados iguais, parceiros. (dos Santos, 2011. p.7)

Segundo Marino:

As cidades têm espaços negados a determinados segmentos sociais. Em muitos casos os planejamentos urbanos, alicerçados na perspectiva da cidade mercadoria, reforçam os processos de apartação dos segmentos sociais considerados como indesejados. O entendimento da cidade como mercadoria determina a redução do contato entre os segmentos sociais diferentes e, conseqüentemente, depaupera as possibilidades de formação dos sujeitos. (2021, p.243)

Assim, as cidades se estabelecem em binômios de apropriações e exclusões, aceitação e negações em sua dinâmica de territorializações e em suas relações hierarquizadas, em que muitos sujeitos são invisibilizados, embora resistam em seus territórios. As cidades, desta forma, são caracterizadas por desigualdades e divisões sociais no espaço construído, que se manifestam em um processo de exclusão, o qual é comandado pelas frentes imobiliárias que expulsam as populações mais pobres para a periferia como resultado da concentração de investimentos em determinadas áreas.

Maurício de Abreu (2010, p. 06) em seus estudos sobre a cidade do Rio de Janeiro, aponta o Estado em combinação com o mercado no estabelecimento de um modelo segregador no espaço carioca. Segundo o autor, a atual estrutura da Região Metropolitana do Rio de Janeiro apresenta uma dicotomia entre o núcleo e a periferia, na qual a cidade para os mais abastados contrasta com a dos pobres. Essa configuração não é apenas resultado das forças de mercado, mas também está relacionada ao papel desempenhado pelo Estado ao longo do tempo. O Estado fomentou essa estrutura por meio da criação de condições materiais que favoreceram a polarização e através de políticas que, embora buscassem regular conflitos entre capital e trabalho, sempre acabaram sendo benéficas àquele em detrimento deste. Disto decorre que nas áreas centrais há concentração de recursos e riquezas e, afastando-se destas áreas, encontramos bairros periféricos que sofrem com a falta de serviços e infraestrutura adequados. Estas áreas periféricas geralmente são habitadas por pessoas de baixa renda.

Reformas urbanas na cidade do Rio de Janeiro como a do prefeito Pereira Passos (1902-1906), e as posteriores, implicaram na remoção da classe trabalhadora de seus territórios, levando-os a ocuparem áreas desprezadas pelo capital imobiliário. Após a administração de Passos, uma sucessão de obras (aterramentos, desmontes de morros e aberturas de avenidas) continuaram modificando o espaço da cidade e aumentando a estratificação social e racial. Entretanto, foi a partir dos anos de 1950 que a população brasileira passou por uma transformação em que o número de habitantes das cidades começou a ultrapassar o das áreas rurais. O país passa por intensos movimentos migratórios em direção aos principais centros urbanos, influenciados pela modernização agrícola e a industrialização nas cidades. Essa massa populacional que chega à cidade carioca não se beneficia com a infraestrutura instalada nos bairros de classes mais altas e médias, com investimentos públicos direcionados pelo mercado especulativo. Essa dualização centro-periferia resultante de um processo geohistórico, marca a configuração urbana com assimetrias de fruição e direitos pelos seus habitantes.

De acordo com Milton Santos (1996), “a diferenciação entre “cidadanias”, dentro de uma mesma sociedade, é relacionada com a corporeidade, em sua reflexão sobre o cotidiano, propondo a consideração de três dimensões fundamentais do ser humano: a corporeidade, a individualidade e a socialidade. A corporeidade refere-se à realidade física do corpo homem, destacando sua importância concreta e presente, especialmente em um contexto de globalização. Já a individualidade aborda aspectos subjetivos, como as características individuais e a consciência que cada pessoa possui em relação a si, ao mundo, aos outros e ao coletivo. Por fim, a socialidade refere-se ao fenômeno de viver em sociedade, destacando a influência do espaço nas relações sociais. Essas três dimensões estão interligadas e influenciam a forma como vivemos e nos relacionamos no cotidiano e no território.

Para entendermos melhor o processo de territorialização, é preciso contextualizar brevemente o conceito de Território, que irá além da relação de sua materialidade com o Estado. Para Raffestin (1993) o Território é dado por relações de poder sobre o espaço concreto pelos atores sociais, moldando o espaço concreto de forma assimétrica, através de suas estratégias de apropriar os territórios. Compreendido sob a perspectiva de Milton Santos, o Território não é organizado somente pelo Estado, como também não está restrito a dimensão política do espaço, ou seja, não é apenas um espaço delimitado pelas relações de poder (Souza, 2013).

Daí surge o conceito de Território usado, que seria o espaço geográfico da maneira própria como é utilizado e onde desenvolvem-se relações humanas de identidade, vizinhança e solidariedade. O Território abriga o lugar, unidade de maior proximidade social, revelando-se o território usado como categoria de análise e onde podemos observar o cotidiano, o saber local, a cultura territorializada e as ações sociais. Há a construção de um sentido de identidade entre as pessoas e seus espaços.

Assim, para Milton Santos o território:

não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a Geografia. É o território usado que é uma categoria de análise. (2007, p. 14)

O Espaço Geográfico e o Território estão interligados, mas não são a mesma coisa. O território não existe sem o espaço geográfico. Ao se apropriar do espaço, um ator ou grupo de atores o territorializam, transformando-o em um território. Em todo território há relações de poder, e sempre haverá indivíduos exercendo poder sobre outros indivíduos ou grupos de indivíduos diferentes. Para Haesbaert e Limonad (1999, p.10), distinguir os conceitos de território e espaço geográfico é fundamental, embora muitos autores utilizem esses termos de forma intercambiável. O território é uma construção histórica e social, resultante das relações de poder, tanto concretas quanto simbólicas, que envolvem a sociedade e o espaço geográfico. Ele abrange duas dimensões: a Dimensão Subjetiva – que diz respeito à consciência territorial, à apropriação subjetiva e, em alguns casos, à identidade territorial, sendo o modo como as pessoas percebem e se relacionam com um determinado espaço, atribuindo-lhe significados culturais, históricos e afetivos; e a Dimensão Objetiva – que se refere a uma perspectiva mais concreta, relacionada aos instrumentos de ação político-econômica que moldam o território, podendo ser políticas públicas, regulamentações, infraestruturas, propriedades e outras formas de controle sobre o espaço. Em resumo, o território é uma construção complexa que envolve tanto aspectos subjetivos quanto objetivos, e sua compreensão requer análise crítica das relações sociais e políticas que o constituem.

A discussão sobre o território ganha relevância na área da educação, uma vez que é nos diversos contextos territoriais que a vida dos educandos se desenrola e onde também ocorre a construção de suas identidades. É no território usado que acontecem as práticas

educativas e, o ambiente em que vivem, as relações interpessoais e as experiências concretas desempenham papel fundamental neste fluxo de formação e transformação. Torna-se necessário, então, relacionar os processos educativos de crianças e jovens com suas territorializações, entendendo que a aprendizagem não se dá apenas em ambientes formais. A educação deve ser tomada em sentido amplo, como um movimento em que as pessoas se educam mutuamente, vivendo suas vidas umas com as outras.

A educação transformadora e emancipatória é caracterizada pela colaboração entre escolas, pais, docentes, autoridades públicas, profissionais, gestores e a sociedade em geral, promovendo a adoção de uma perspectiva crítica e autônoma por parte de crianças e adolescentes. Para tanto, é necessário compreender que a educação não se limita à escola, nem os estudantes são destituídos de conhecimento quando chegam a ela. Segundo Dayrell (1996, p.136), a autoconstrução da escola enquanto espaço sociocultural implica em resgate do papel dos sujeitos na trama social que a constitui enquanto instituição. Na mesma linha, Paludo afirma que a educação:

É uma prática social construída historicamente. Esta prática social e histórica se faz mediada por sujeitos políticos e recursos, que articulam em torno de si diferentes campos de forças políticas e culturais. Estas forças disputam entre si a direção das práticas educativas (fins e meios) e articulam-se de forma orgânica com a perspectiva de determinados direcionamentos (projetos) econômico, político e cultural da sociedade no seu conjunto. (2001, p.65)

Reconhecer as realidades dos sujeitos e as diferenças sociais que lhes são cotidianamente impostas é o principal caminho para a inclusão daqueles que são considerados como os “outros”, transformando a educação vigente, ainda muito atrelada a currículos e metodologias tradicionais, em uma educação emancipadora, na qual os educandos se reconhecem como atores sociais.

Assim, relacionar o cotidiano escolar com a territorialização realizada pelas crianças e jovens é criar a indispensável identificação destes sujeitos, muitas vezes segregados, com a própria escola, entre seus pares e na comunidade. A identificação destas dinâmicas e contradições como elementos educativos redefine tanto a cidade como a própria escola, de modo que esses aspectos possam ser compreendidos e internalizados pelos habitantes urbanos. Para Cavalcanti (2002, p.40), “A escola pode organizar ações para a formação da cidadania democrática, ativa, com direitos amplos criados e recriados num processo histórico, social, econômico, cultural.” Porém, as escolas ainda falham em reconhecer as multiplicidades dos sujeitos que vêm a ela. Segundo Dayrell (2007, p.1116) “para os jovens, a escola se mostra

distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação”, tendo em vista a necessidade dos diplomas.” Muitos desses jovens, sem perspectiva de ingresso no ensino superior, têm os últimos anos de escola também como os últimos da condição juvenil.

Na década de 1990, as escolas públicas passaram por um processo de expansão, recebendo um universo de estudantes cada vez mais heterogêneo, fruto de uma sociedade desigual. As escolas se tornaram “mais públicas”, mas não necessariamente inclusivas e democráticas. A falta de diálogo e de reconhecimento das realidades dos jovens com suas singularidades, perpetua o processo de exclusão, reproduzindo o não reconhecimento daqueles “outros”, o que já faz parte de seus cotidianos. Esses jovens são os chamados “Homens Lentos”, representação cunhada por Milton Santos (1996) para se referir àqueles que, com escassez de recursos de mobilidade e tecnologias, não acompanham os tempos/espacos do mundo hegemônico, vivendo, interagindo e tecendo relações sociais em pequenos espaços e com restrição de consumo.

Barbosa (2014, p.132) aponta que “a cultura é comunicação entre sujeitos, e destes com territórios socialmente usados.” “[...] É justamente para o território que as invenções da cultura ganham sua dimensão prática, vivida, compartilhada; abrindo as possibilidades de sua apropriação como conceito e sua visibilidade como prática social.” Os jovens são verdadeiros criadores de cultura e se encontram no território urbano com suas múltiplas temporalidades. As escolas precisam, então, abandonar os currículos homogeneizantes e redutores, reconhecendo os educandos com suas pluralidades culturais. No entanto, ao invés de fazê-lo, desvalorizam os saberes populares adquiridos pelos estudantes, os qualificando, muitas vezes de forma incorreta, como portadores de problemas de aprendizagem. Segundo Arroyo (2007, p.798-799) “A grande maioria dos milhares de alunos reprovados por suposta incapacidade cognitiva foi e continua sendo de crianças e adolescentes populares, pobres e negros.” [...] não superamos a cultura política e pedagógica que os considerava desiguais e menos capazes. [...] Uma escola que não se reconfigurou em sua função pública diante da diversidade e da desigualdade.”

É preciso colocar os estudantes como sujeitos de sua aprendizagem, aproximar a escola do cotidiano desses educandos e reconhecer seus saberes e perspectivas para o futuro, criando uma relação dialógica que assume que os processos formativos não acontecem apenas em ambientes formais. As instituições educativas quando valorizam os saberes científicos

desconectados dos espaços vividos, pouco contribuem para melhorar a realidade de segregação étnica e socioespacial. De acordo com Marino (2018, p.28), em uma perspectiva transformadora, a escola educa para ouvir e respeitar as diferenças, reconhecer a diversidade que compõe as sociedades e desvelar as contradições presentes em nosso tempo. Assim, é preciso que a escola esteja aberta, que ela abrace a realidade exterior.

Transpor os muros escolares oportuniza uma educação mais plural, proporcionando a esses jovens e crianças, a sua própria leitura do mundo. Para Carrano (1999, p.36), explorar a diversidade e os fluxos das práticas educacionais nos diversos espaços urbanos emerge como uma abordagem para reconhecer os elementos subjacentes que escapam à institucionalização. Valorizar o potencial da educação praticada nos contextos urbanos tem contribuído para reduzir a falta de visão em relação aos processos educativos que permanecem invisíveis à intencionalidade pedagógica previsível.

Por isso, a educação deve ser encarada de forma ampla, devendo a escola ser apenas um momento, um tempo/espaço de aprendizagem, mas não onde todo o processo educativo acontece. E reconhecer a cidade enquanto artefato que educa e humaniza as relações é essencial para concretizar o cotidiano escolar como plural e agregador de potencialidades, reforçando a premissa de uma educação integral, em que os sujeitos escolares estão ligados a um processo educativo que pense o ser humano em todas as suas dimensões, além da compreensão de um sujeito que é corpóreo, inserido num contexto de relações, ou seja, que interage com outros sujeitos e com o ambiente ao seu redor.

Guará (2006, p.16) nos aponta que a concepção de educação integral, quando associada à formação integral, coloca o sujeito no cerne das reflexões e preocupações educacionais. Essa abordagem incorpora a ideia filosófica do homem integral, enfatizando a necessidade de integrar suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais. A formação do homem, compreendido em sua totalidade, emerge como uma tarefa prioritária da educação. Na perspectiva de entender o homem como um ser multidimensional, a educação deve atender a uma variedade de demandas tanto do indivíduo quanto do contexto em que ele vive. Portanto, a educação integral deve estabelecer objetivos que promovam o aperfeiçoamento humano.

Ao contrário da Educação em Tempo Integral que, nas experiências do Brasil como as Escolas-Parque (na década de 1950), os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), buscavam restringir a educação a um

único espaço, (SHE, 2009, p.23), defenderemos outros espaços possíveis de aprendizagem, ampliando suas condições e reduzindo a visão escolocêntrica. No entanto, cabe ressaltar que nossa intenção aqui não é a discussão desta temática (Educação Integral X Educação em Tempo Integral) e sim apontar situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras, compreendidas em diferentes espaços. “A educação integral quer superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem.” (Padilha in Brandão, 2009, p.20).

A ideia convencional de restringir a aprendizagem apenas aos espaços formais de educação necessita ser superada, ampliando o conceito de educação para incluir espaços não formais e informais. A educação não se limita às salas de aula (Gohn, 2014). A cidade, o bairro, a rua, a praça, o entorno das escolas são ricos em oportunidades de ensino e aprendizagem. Assim, a integração entre espaços formais e não formais de aprendizagem fomenta uma educação integral.

1.2- Aprendendo nos Territórios

Como explicado na sessão anterior, o conceito de Educação Integral está intrinsecamente ligado ao conceito de Território Educativo já que a educação territorializada oportuniza um desenvolvimento integral dos jovens e crianças, formando-os não somente para o mundo acadêmico, mas também para a vida em sociedade, e permite que os indivíduos sejam ativos, com capacidade de transformar a realidade social por meio de uma interpretação crítica. Para Paulo Freire, o ato de ensinar não se trata de transmitir conhecimento, mas de criar oportunidades para que este seja produzido ou construído, contrapondo-se a uma educação bancária, depositária, não levando em consideração as necessidades e interesses individuais dos estudantes e o mundo a sua volta. Devemos considerar, todos os espaços como potencialmente educativos, na medida em que refletem a nossa realidade, nosso cotidiano. Ainda para Freire, “Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (2011, p.95), isto é, o indivíduo precisa aprender a interpretar o mundo ao seu redor.

Ao refletir sobre a educação territorializada, compreendemos o vasto potencial educativo presente no ambiente urbano. Guattari (1992) argumenta que as cidades são verdadeiras máquinas de produção de subjetividade individual e coletiva. Nas cidades, as

oportunidades de aprendizagem se expandem para além dos limites da escola, englobando locais como museus, praças, parques, centros culturais e áreas esportivas. Estes territórios, moldados pelas interações humanas em práticas culturais e sociais, tornam-se naturalmente educativos, repletos de conhecimentos, experiências e interações interculturais que favorecem uma convivência baseada em justiça, ética e cidadania. Segundo Lefebvre (2011), a vivência urbana se fundamenta no conceito do direito à cidade, que precisa ser entendido como uma prática ativa e transformadora que possibilita o encontro com a diversidade, favorecendo a interação e a inclusão do outro, visando a construção de uma realidade urbana renovada. Esse processo de reinvenção busca não apenas um novo tempo e uma nova perspectiva individual, mas também almeja a construção de uma sociedade urbana mais justa, igualitária e colaborativa.

Entender a cidade como educadora requer uma reavaliação e desconstrução do ensino tradicional, estruturado em um modelo cartesiano, em prol da abordagem integral na formação dos estudantes. O território educativo se apresenta nas oportunidades de utilização educacional dos espaços escola-entorno-cidade, tornando os processos educativos integrais, integrados e integradores. A educação deve ir além das paredes da sala de aula, conectando-se com os territórios vivenciados e os conhecimentos compartilhados pelos alunos.

Reafirmando esta ideia, She destaca:

Assentado nesta conjugação de princípios de finalidades, o conceito de educação integral inclui a cidade, seus espaços, recursos e acontecimentos como campo estratégico de aprendizagens e desenvolvimento de crianças, adolescentes e de todos os seus habitantes. Assim, a centralidade passa a ser o território e as experiências nele vividas. Por isso, os processos educativos precisam reconhecer as forças presentes nos territórios – serviços públicos, agentes educativos, trocas culturais – e o modo como as crianças e os adolescentes se relacionam com elas. É isso que dá vida às redes de aprendizagem. (SHE et al., 2009, p. 6-7)

Esteban (2006) nos alerta para a tendência de pensar em termos de singularidades — sala de aula, professor, aluno — assumindo identidades estáticas e posições fixas, tanto geográfica quanto relacionalmente. Assim, a democratização do acesso à educação, especialmente entre as camadas mais populares do Brasil, requer uma visão mais ampla e inclusiva, que reconheça a diversidade e a multiplicidade de trajetórias educativas possíveis dentro do tecido urbano. Para Barbosa (2014, p.131)

No território estão as cristalizações de símbolos, de memórias e de valores que encarnam o sentido da cultura. E, por meio da apropriação do território que se geram os usos e os estilos, combinando maneiras de fazer e invenções de saberes inscritos em posições culturais socialmente construídas. O território emerge como um acervo

prático-simbólico, onde tudo pode ser continuamente reconstruído e reordenado das mais diferentes maneiras possíveis.

Concordamos com Esteban (2006, p.17), quando a autora enfatiza a importância de reconhecer os educandos como ativos participantes na construção de conhecimento e sentidos, sendo convidados a compartilhar suas perspectivas e experiências no processo de aprendizagem e ensino, respeitando suas existências e todas as suas formas de ser e estar no mundo. Dewey ressalta que a escola não deve ser vista apenas como um local de preparação para a vida futura, mas sim como parte integrante da própria vida. A educação não deve ser separada da experiência cotidiana; pelo contrário, ela deve estar imersa na realidade e nas vivências dos estudantes. A escola ao transmutar seu território conecta a comunidade escolar, a escola da vida. Ainda em diálogo com Esteban (Ibidem.), uma educação dialógica que coloca seus aprendizes como centro de suas ações pedagógicas “exige que essas crianças sejam reconhecidas como produtoras de práticas, conhecimentos e sentidos, como sujeitos que também têm poder na configuração das relações pedagógicas, do processo aprendizagem/ensino e da dinâmica da sala de aula” e em outros espaços que se possa aprender.

O Programa Educação e Território, uma iniciativa da Cidade Escola Aprendiz (cidadeescolaaprendiz.org.br), demonstra inúmeros exemplos de como uma escola pode se apropriar do território e promover uma educação integral. Por meio de projetos e experiências que integram comunidades, organizações sociais, equipamentos públicos e escolas, o programa apoia a constituição de Territórios Educativos. Esses territórios não apenas oferecem aprendizado acadêmico, mas também se tornam espaços de desenvolvimento integral para todas e todos, com especial atenção a crianças, adolescentes e jovens, considerando equidade racial, de gênero e territorial. A seguir apresento três iniciativas bem-sucedidas que ilustram melhor o processo de integração escola-entorno:

- Na Escola Municipal Garcia D’Ávila, localizada no Parque do Peruche, periferia de São Paulo, o diretor Waldir Romero implementou estratégias para reduzir a violência no bairro. Ao assumir o cargo, ele encontrou uma escola deteriorada, com problemas como drogas e violência. Para reverter essa situação, Waldir abriu a escola nos finais de semana, oferecendo uma opção de lazer para os jovens. Além disso, estabeleceu parcerias com a comunidade e explorou o potencial educativo das escolas de samba locais. O samba se tornou uma ferramenta para transformar a comunidade em um

espaço de aprendizagem, envolvendo famílias e promovendo eventos como o Folia da Cidadania. A próxima meta é transformar o Parque do Peruche em um polo turístico voltado ao samba e ao carnaval, integrando escola e comunidade.

- Na comunidade do Cantinho do Céu, no Grajaú, bairro da periferia de São Paulo, um grupo de adolescentes realizou um mapeamento dos pontos de comunicação da região. Durante o percurso, eles perceberam a grande quantidade de lixo. Decidiram, então, unir forças: com o apoio dos veículos de informação identificados no mapeamento, os jovens propuseram um mutirão comunitário para limpar a área e promover a conscientização sobre a importância da limpeza local. Além de efetuar mudanças reais na região, o grupo, que estudava em uma escola da área, pesquisou o problema do lixo, desenvolveu peças de mobilização social e estabeleceu relações significativas entre a escola e a comunidade.
- O Programa Bairro-Escola em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, tem transformado a cidade em um espaço educador. Desde 2006, essa iniciativa vem mudando a rotina dos estudantes da região. O programa, baseado no Plano Municipal de Educação e no Plano Plurianual Participativo, busca integrar a educação à comunidade, indo além dos limites da escola. Durante o período complementar ao turno regular das escolas municipais, crianças e adolescentes participam de atividades educacionais no entorno da escola. A grade curricular inclui reforço escolar e oficinas de esporte, teatro, dança, cinema, artes plásticas, música e informática. A cidade também investiu em murais e sinalizações para identificar as áreas do Programa Bairro-Escola. Além disso, a Prefeitura fiscalizou o uso das calçadas, garantindo que as calçadas ficassem desobstruídas para os estudantes. A iniciativa envolveu parcerias com escolas particulares, igrejas, academias e outros espaços comunitários, que disponibilizaram bibliotecas, quadras e salas vazias.

Encerro esta sessão enfatizando que a educação territorializada é fundamental para o desenvolvimento integral de jovens e crianças, preparando-os não apenas para o ambiente acadêmico, mas também para a vida em sociedade. Essa abordagem permite que os indivíduos sejam ativos e capazes de transformar a realidade social por meio de uma interpretação crítica, num contexto em que todos os espaços podem ser considerados potencialmente educativos, refletindo nossa realidade cotidiana. Assim, a cidade se torna educadora ao reconhecer os espaços como integrados e integradores, conectando-se com os conhecimentos

compartilhados pelos alunos e valorizando o cotidiano e as múltiplas interações sociais, culturais, políticas e ambientais.

1.3 - As Praças Públicas e seus potenciais educativos

Conforme mencionado anteriormente, ao nos referirmos a infâncias e juventudes no plural, podemos englobar suas diversas formas de temporalidade e espacialidade no mundo, promovendo múltiplas maneiras de existir e de produzir suas culturas. Será nas cidades que ocorrerão as cristalizações de suas vivências e suas práticas sociais na formação de uma heterogeneidade social em que é possível identificar e revelar dinâmicas de poder, forças e transgressões.

Nesse cenário em que a ocupação do espaço, tanto física quanto simbolicamente, não é neutra diante das interações entre os diferentes indivíduos, eles se apresentam como cidadãos que desempenham diversos papéis cotidianos, desde viver, produzir, se deslocar, consumir, se relacionar, envelhecer e cuidar de si. Essa presença, por si só, possui uma dimensão espacial e diversificada. O seu papel fundamental na formação das identidades de crianças e adolescentes transcende ao poder de instigar mudanças relevantes para questionar uma sociedade predominante hegemônica diante de uma diversidade de marcadores sociais. Dessa maneira, aqueles rotulados como outros, com base em suas características identitárias, têm o potencial de se tornarem os diversos que enriquecem a diversidade social, criando um ambiente de convivência e coexistência no qual diferentes territorialidades se entrelaçam, influenciadas pela diversidade de corpos que compõem nossa realidade. Culturas não podem ser hierarquizadas e a convivência nas cidades, as mesmas que apartam, segregam e negam a existência do outro, podem ser reinventadas, recriadas de forma diferente da lógica imposta pela racionalidade global como referenciada por Milton Santos (1996).

Os jovens na sociedade não constituem uma classe social, ou grupo homogêneo como muitas análises pretendem intuir. Os jovens compõem agregados sociais com características continuamente flutuantes. As idealizações políticas que procuram unificar os sentidos dos movimentos sociais da juventude tendem a ser ultrapassadas pelo contínuo movimento da realidade (Carrano, 2003, p. 110).

Transformar as cidades mercantilizadas, fragmentadas em cidades mais humanas antes de mais nada é garantir o direito à alteridade de seus cidadãos, trata-se de reconhecer o outro, em seus processos de constituição que se diferenciam histórico-social-cultural-territorialmente (voltamos ao conceito de território usado), materializados nos corpos

transeuntes buscando ações que valorizem a espontaneidade e compreendam a singularidade de cada indivíduo em seu contexto. Caiafa aponta que “a primeira vítima da cidade privatizada é a alteridade” (2007, p. 23-25).

A diferença nas cidades brasileiras, muitas vezes se traduzem em desigualdades (RATTS, 2003) essas por sua vez em exclusão. Quando apontamos os outros neste trabalho segundo a perspectiva de Dussel e Arroyo, a intenção é dar visibilidade a estes sujeitos que vivem várias formas de exclusão nos espaços urbanos.

As formas de exclusão da sociedade visam submeter o outro a uma determinada norma, padrões que reforçam desigualdades e marginalizam aqueles que não se conformam com as expectativas sociais estabelecidas.

Ainda nas cidades, a vida impulsionada pela tecnologia e pela busca incessante por ‘progresso’, se torna cada vez mais acelerada, afetando as relações humanas. A velocidade, ditada pela lógica do capitalismo, faz com que as pessoas priorizem o consumo e a produtividade, em detrimento da contemplação, da reflexão e do compartilhamento de experiências.

A obsessão pelo consumo e a busca constante por novos bens e serviços nos levam a perder o tempo de viver o presente, de desfrutar de momentos simples e de cultivar relacionamentos profundos. A falta de tempo para contemplar e refletir sobre o mundo ao redor nos afasta da possibilidade de desenvolver uma relação mais autêntica com a vida.

Essa aceleração também diminui o tempo para compartilhar a vida e experiências com outras pessoas, enfraquecendo laços de amizade. A busca individual por sucesso e consumo nos afasta da conexão com o próximo.

Para Carlos, (2020, p.52) O planejamento urbano, focado na valorização do capital em detrimento da qualidade de vida, transforma a cidade em uma mercadoria, utilizando o espaço urbano como ferramenta para a acumulação de riqueza. Essa lógica gera a segregação urbana, onde diferentes grupos sociais têm acesso a diferentes partes da cidade, dependendo de sua capacidade de consumo e de sua posição na hierarquia social. Essa nova forma de produção vai além das mercadorias tradicionais, transformando o próprio espaço urbano em um produto a ser comercializado e explorado, onde a prioridade é a lucratividade e não a qualidade de vida da população, colocando as margens os grupos sociais mais vulneráveis.

Podemos dizer que a forma como a cidade é organizada impõe normas e padrões sobre como as pessoas devem viver. Hissa evidencia que

A dominação exercida pelo capital financeiro se efetiva em todos os ângulos do cotidiano por meio de um encantamento ativado pela força da imagem – produzida no próprio corpo – além do uso das técnicas de comunicação e informação. Interessa ajustar o corpo às rotinas exigidas por essa produção, tornando-o um corpo produto, marcado pelas especializações profissionais que atuam de modo a torná-lo, ao mesmo tempo, passivo e produtivo. Nega-se a passagem do tempo, da alteridade, do risco [...] (2013, p.65)

É preciso reconhecer que a cidade é um reflexo da rica diversidade social, cultural e pessoal que a compõe. Devemos enxergar a cidade como um bem comum, acessível a todos, e não como um espaço marcado pela desigualdade. (Barbosa, 2012)

Considerando a sua influência sobre seus habitantes e as diversas formas de interação em que nela ocorrem, e como os transeuntes se comportam diante das diversas possibilidades e limitações, aceitações e rejeições, discutiremos a importância dos Espaços Públicos. Esses locais, onde todos se encontram, desempenham um papel crucial na construção das subjetividades de crianças e adolescentes, possuindo um potencial de transformar a sociedade ao desafiar as formas dominantes de pensar e agir. Barbosa assevera que “a homogeneização das práticas socioculturais enfraquece o significado do conviver e do aprender com presença do outro. Significa dizer, portanto, que é preciso reconstruir a identidade da cidade pelo reconhecimento da diversidade cultural como um valor da existência.” (Ibid.)

A acessibilidade a espaços públicos fomenta a criação de um ambiente propício à interação social significativa, que promove o aprendizado sobre a diversidade e a superação de estereótipos. Esses locais de encontro, ao permitirem que pessoas de diferentes identidades se relacionem, constroem um ambiente de diversidade e coexistência. Nesse espaço, podem ser geradas diferentes formas de ocupar e interpretar o território e trocas culturais.

Podemos pensar por exemplo jovens, em busca de lazer e expressão, transformam os espaços públicos em locais para praticar suas atividades e construir suas subjetividades.

Destacamos aqui, que como apontado por Gomes:

Fisicamente, o espaço público é, antes de mais nada o lugar, praça, rua, shopping, praia, qualquer tipo de espaço, onde não haja obstáculos à possibilidade de acesso e participação de qualquer tipo de pessoa. Essa condição deve ser uma norma respeitada e revivida, a despeito de todas as diferenças e discórdias entre os inúmeros segmentos sociais que aí circulam e convivem, ou seja, as regras do convívio e do debate devem ser absolutamente respeitadas. (2002, p. 162)

Vemos nestes espaços esperança de reviver na cidade a experiência pluricultural que reconhece e valoriza a singularidade de cada indivíduo, garantindo que suas alteridades sejam respeitadas e reconhecidas. Seus compartilhamentos não significam necessariamente a

uniformização de usos, mas sim a possibilidade de diferentes grupos socializarem e coexistirem em um ambiente comum e diante desta convivência, possíveis conflitos podem surgir, entretanto, não devem ser vistos com algo negativo, mas sim como possibilidades de aberturas ao diálogo e negociações. “sobre este espaço se constitui e se desenvolve assim um certo código de conduta, código este que é estabelecido pelo relacionamento, na copresença e na coabitação” (GOMES, 2002, p. 163)

Na perspectiva da educação territorializada conforme explorada acima, na qual as oportunidades de aprendizagem se expandem para além dos limites da escola, as praças públicas se configuram como excelente exemplo de equipamento presente na cidade com enorme potencial a ser explorado. Quando falamos em praça, imaginamos um espaço multifacetado e de ampla sociabilidade. Espaço de permanências e idas e vindas, práticas culturais, esportes, crianças brincando. Para Gehl, psicologicamente, enquanto as ruas dão ideia de movimento, a praça sinaliza permanência (2013, p.38).

Se nas Ágoras da Grécia antiga, havia o espaço público ao ar livre dedicado à prática da democracia direta e que funcionava como o principal local para discussões públicas, tribunais populares e para deliberação dos assuntos e direções da cidade, no Brasil, de acordo com Robba e Macedo (2003) a origem das praças teve aspecto religioso, originando-se nos espaços abertos das igrejas, os adros, que serviam para funções comerciais. Posteriormente, se tornaram o principal ponto de encontro social, expressão religiosa, atividades militares e comércio, sendo chamados de Terreiro, Rossio ou Largo (Figura 1). Ainda segundo os autores, a praça constituía o espaço de interação para todos os segmentos da sociedade. Naquele local, a população da cidade colonial expressava sua territorialidade, os fiéis demonstravam sua fé, os poderosos exibiam seu domínio e os menos favorecidos revelavam sua condição de pobreza. A praça era um ambiente multifuncional, cenário de várias manifestações culturais e hábitos da população, além de servir como ponto de articulação entre os diferentes estratos da sociedade colonial.

Figura 1 – Representação de uma praça colonial brasileira. Obra “Vista do Pateo do Carmo” de Luiz Schlappitz,



Fonte: acervo do Instituto Ricardo Brennand

O modelo das praças coloniais, junto com a igreja matriz, teve papel fundamental para o início e o crescimento das cidades brasileiras. Segundo Caldeira (2007), estes espaços geralmente também correspondiam ao marco zero das cidades. Com o passar do tempo, as praças originárias foram modificando suas funções e morfologias e evoluindo de acordo com os processos de formação e transformações das cidades (Figura 2). Na virada do século XX, as cidades brasileiras passaram por uma série de reformas urbanísticas inspiradas nos modelos de Paris e Londres. Essas campanhas visavam a salubridade, modernização e embelezamento urbanos. Durante esse período, várias cidades brasileiras foram reestruturadas, com a implementação de programas de saneamento básico e a criação de parques, boulevards, avenidas e jardins planejados.

Figura 2- Largo do São Francisco, Rio de Janeiro.



Fonte: Brasiliana Fotográfica

As reformas urbanas inspiradas nos projetos parisienses impactaram significativamente o planejamento das cidades brasileiras. A estética e funcionalidade dos espaços públicos refletiam um desejo de modernidade e progresso, seguindo tendências europeias de urbanização que enfatizavam a higiene, o tráfego eficiente e áreas de lazer para os cidadãos. O processo de ajardinamento das cidades se estende às praças, que vão perdendo a funções da época colonial para se transformarem em espaços de contemplação e o descanso (Figura 3). Essas mudanças também representavam um símbolo de status e civilidade, alinhando as cidades brasileiras com os padrões internacionais da época. Segundo Ferraz (2012, p.55) as remodelações das praças “permitiam o *footing*⁴ da burguesia nascente.” Ainda para esta autora,

Circulando nas praças que espocavam no cenário carioca de início de século, as pessoas experimentaram diversas formas de sociabilidade, entre elas o lazer compartilhado, voltadas à diversão fora dos circuitos familiares e da casa.

⁴ Andar descompromissado.

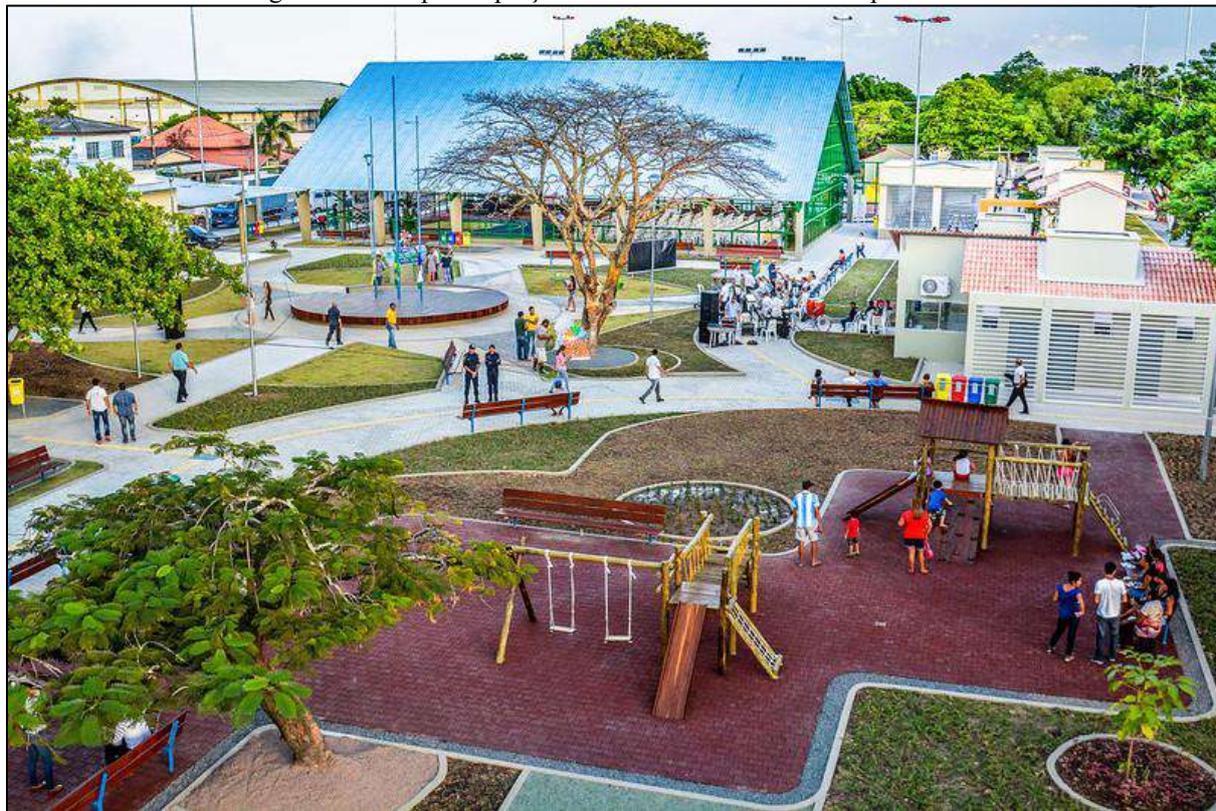
Figura 3 - Exemplo de praça redesenhada no início do século XX - Terreiro de Jesus, Lindemann, 1902.



Fonte <http://www.salvador-antiga.com/terreiro/lindemann.htm>

Influenciadas pelo Modernismo no século XX, as praças se transformaram para incluir atividades esportivas, recreativas e culturais. A praça moderna reflete o crescimento urbano e a desigualdade social, adotando novos e antigos usos como comércio, serviços e circulação. Com o adensamento urbano, esses espaços se tornaram essenciais para o lazer na cidade. Segundo Robba e Macedo (2002), os projetos de praças a partir dos anos 1980 focaram na revitalização visual, mudanças estruturais, decoração e formalismo gráfico. Propostas incluíram uso comercial, circulação de pedestres e espaços flexíveis para uso variado pela população (Figura 4). Essa abordagem utilitária remete à tradição colonial de atrair público com estabelecimentos comerciais e de serviços. Ainda, estes autores caracterizam as praças como espaços públicos livres no ambiente urbano, criadas para o lazer e a interação social dos habitantes, abertas a todos os cidadãos e livres de veículos, independentemente de possuírem áreas verdes. Para Carlos (2007, p.14), a utilização das praças tem um caráter local, abrangendo os trajetos e percursos que os cidadãos realizam diariamente. Essas ações, como ir ao trabalho, visitar a feira, o supermercado ou encontrar amigos e familiares, representam formas de apropriação dos lugares da cidade, através dos corpos citadinos.

Figura 4 - Exemplo de praça da atualidade com seus múltiplos usos.

Praça da Bandeira em Boa Vista - RR. Fonte <https://boavista.rr.gov.br>

A Lei nº 6766/79 (BRASIL, 1979) instituiu que em novos loteamentos urbanos devem existir espaços livres públicos, como praças e parques. Infelizmente, encontramos muitas destas áreas abandonadas pelo poder público. Outras também se encontram esquecidas e evadidas pela população, entorpecidas pela cultura do medo da violência e do “outro”. Os espaços públicos são cada vez mais afrontados por espaços de consumo e com falta de relações sociais significativas, como os *shopping centers*. Berth, (2023, p.11) nos aponta que as pessoas, apesar de se sentirem seguras nestes espaços privados, “estão apenas condicionadas pelas violências ali naturalizadas”, pois “foram projetados para interromper o contato humano com o meio externo e tornar o consumo uma entidade ordenadora do espaço e da vida.” Seguindo a lógica de comportamento padronizados, contrapondo-se a diversificação encontradas nos espaços privilegiados para o encontro e heterogeneidade na cidade. As praças públicas abrangem uma grande variedade de atores individuais e coletivos, diversas práticas territoriais, vivências, representações simbólicas, memórias e narrativas. Como aponta Barbosa (2010) “Longe de ser uma ameaça, as múltiplas escalas do viver a

cidade nos acercam de oportunidades de aprendizagem social, de descoberta de outros diferentes e da constituição de sentidos plenos para a vida.”

Tendo em vista a origem e as mudanças nas praças em resposta às transformações sociais e urbanas ao longo do tempo, podemos afirmar que esses espaços públicos têm um papel crucial nas interações sociais, negociações, conversas e convivência. Além disso, contribuem para a formação de identidades e memórias, tornando-se locais propícios para processos de ensino e aprendizagem, promovendo a troca de conhecimento e a diversidade cultural. As praças também simbolizam locais onde os cidadãos exercem sua cidadania, sendo partes fundamentais da estrutura urbana. A utilização desses espaços públicos potencializa a reinvenção do ambiente urbano por meio de experimentações e interações com o diferente. Dessa forma, as praças oferecem oportunidades de aprendizado, estimulando a curiosidade e gerando diversas possibilidades formativas.

Indo além, podemos pensar que ao explorar os potenciais educativos também nos arredores das praças públicas, poderemos ampliar as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento comunitário. As áreas próximas às praças frequentemente abrigam instituições educacionais, culturais e sociais que, ao serem integradas aos espaços públicos, potencializam o impacto educativo desses ambientes. A colaboração entre escolas, bibliotecas, centros comunitários e as praças cria uma rede de aprendizado contínuo e variado, proporcionando atividades extracurriculares, programas extensionistas e eventos culturais que enriquecem a experiência dos educandos. Essa interação promove um ambiente de aprendizado abrangente, no qual a educação vai além das estruturas convencionais e se incorpora à vida diária, estimulando o envolvimento ativo da comunidade.

2 – O BAIRRO DA TIJUCA COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO

A Tijuca, um dos bairros mais antigos e tradicionais do Rio de Janeiro, fica localizada na zona norte da cidade. Cercada por áreas verdes, como a Floresta da Tijuca e por favelas, serviu de residência para importante parcela da aristocracia brasileira nos tempos imperiais e, ainda hoje, apresenta-se como um bairro peculiar. Antigo arrabalde – nome dado à zona de interface entre o urbano e o rural –, conjuntamente com os bairros Glória, Catete, Botafogo e Laranjeiras, mesmo estando em uma zona (norte) considerada como subúrbio da cidade, carrega um estigma de não pertencer nem ao subúrbio e nem a zona sul. Isto porque, nos primeiros anos do século XIX, a Tijuca, que ainda apresentava aspectos rurais com presenças de chácaras e sítios, era um local com condições favoráveis à moradia das classes mais abastadas, graças a seu ambiente bucólico e agradável, opondo-se a área da cidade que, antes de passar pelas reformas urbanísticas, eram aglomerados urbanos insalubres e perigosos “habitado principalmente pelos escravizados, pelos libertos e pelos brancos pobres.”(Perfeito, 2020, n.p).

Fernandes (2011, p.55) em seu trabalho sobre o subúrbio carioca, aponta que “no Rio imperial a palavra subúrbio era sinônima de arrabalde. Ambas eram usadas para designar todos os arredores da cidade.” Nos Estados Unidos e na Europa, os subúrbios foram e continuam sendo espaços destinados às elites e classes médias. Entretanto, na cidade carioca, há uma transformação no conceito de subúrbio, que passa a ser visto como local de moradia da classe popular, desconsiderando os aspectos geográficos e utilizando o eixo ferroviário como referência. Com a Reforma Pereira Passos, marcada pela remodelação da área central da cidade e expulsão dos mais pobres do centro, a classe trabalhadora migra para as áreas mais distantes, acompanhando a expansão ferroviária e migração das indústrias (Moreira, 2013, p.158-159). Assim nasce, com caráter ideológico, o sentido de suburbano carioca. Ele se vincula ao (des)prestígio dado às áreas mais afastadas do centro, em uma hierarquia urbana de caráter econômico e social, marcada pela precária infraestrutura nessas áreas. Por outro lado, a Tijuca, onde residiam classes mais privilegiadas e tradicionais da cidade deixou de ser arrabalde para se transformar em um bairro com diversificação de transportes, equipamentos culturais, de consumo e de lazer, não acompanhando o desfavorecimento do restante da zona norte.

Como comenta Aldir Blanc em seu livro *Rua dos Artistas e Arredores*: “A verdade é que o Tijucano vive num dilema desgraçado. Considerado semi-ipanemense pelos suburbanos e tido como meio suburbano pelos ipanemenses, o Tijucano passa momentos difíceis num bairro impreciso.” (1978, p.192)

Neste capítulo, será apresentada uma descrição detalhada do bairro, abordando sua localização, características morfológicas, aspectos históricos e culturais, além de destacar sua relevância para a cidade.

2.1 – Contextualização histórica e sócio territorial

A Tijuca carrega em suas ruas e construções a rica história da cidade. Foi cenário de importantes acontecimentos e transformações desde o período colonial. O primeiro grande processo de ocupação se deu após a expulsão dos franceses das terras brasileiras, quando Estácio de Sá, primeiro governador geral da capitania do Rio de Janeiro, militar português e fundador da Cidade do Rio de Janeiro, doou uma vasta área para a Companhia de Jesus, que fora sua aliada na batalha.

A região da Tijuca e arredores pertencia originalmente à Sesmaria de Iguaçu, onde os jesuítas construíram dois engenhos de cana-de-açúcar e foram responsáveis pela construção da Igreja de São Francisco Xavier do Engenho Velho, dando nome a uma de suas fazendas. A Sesmaria de Iguaçu, que ocupava uma extensa área de terras (região que ia do bairro do Catumbi até o bairro de Inhaúma) foi dividida em 1583, originando a Fazenda de São Cristóvão (nome que deu origem ao bairro atual), a Fazenda do Engenho Novo situada mais ao norte e o engenho original que abrangia a região da Grande Tijuca, conhecido na época como São Francisco Xavier do Engenho Velho. Esta última, posteriormente, passou a ser chamado de Andarahy (dividido em Andarahy Pequeno e Andarahy Grande). A região então ocupada pelo antigo engenho constitui atualmente os bairros do Rio Comprido, Estácio, São Cristóvão, Maracanã, Tijuca, Vila Isabel, Andaraí, Engenho Novo, Méier e Benfica.

Em 1759, por ordem do marquês de Pombal, os jesuítas foram expulsos do Brasil e de todas as colônias de Portugal. Para ele, a ordem era contrária aos interesses da Coroa Portuguesa. Após a expulsão, os bens e as terras da ordem religiosa, foram incorporados aos bens públicos, passando por um processo de parcelamento do solo, marcando mudanças na ocupação e utilização das terras. Novas propriedades foram distribuídas de forma

heterogênea, incluindo doações para a nobreza colonial, vendas para estrangeiros e comerciantes de passagem, e até mesmo trocas de terras por títulos de nobreza. Com a multiplicidade de proprietários, o solo rapidamente adquiriu novos usos e foi reconfigurado para atender à crescente expansão da cidade, especialmente após a chegada da família real portuguesa em 1808.

Essa apropriação proporcionou a oportunidade para que famílias de maior poder aquisitivo comprassem essas propriedades e as transformassem em locais de descanso e lazer. Os nobres e estrangeiros abastados que já estavam estabelecidos na região iniciaram a exploração econômica das terras, anteriormente destinadas à plantação de cana-de-açúcar (Figura 5). A introdução do cultivo de café foi um marco nesse processo, aproveitando as condições naturais favoráveis da região que propiciaram o florescimento e a expansão desse produto nas encostas locais. A diversificação das atividades agrícolas, que incluíam também o cultivo de anil, mandioca, cacau, cana-de-açúcar, laranja, bananas e limas, contribuiu para a autossuficiência das grandes chácaras e sítios, gerando renda para os produtores e enriquecendo a variedade de cultivos na região (Cardoso et al., 1984, p.31).

Figura 5 - Obra Tijuca Mountains de Henry Chamberlain, 1821.



Fonte: Pinacoteca do Estado de São Paulo

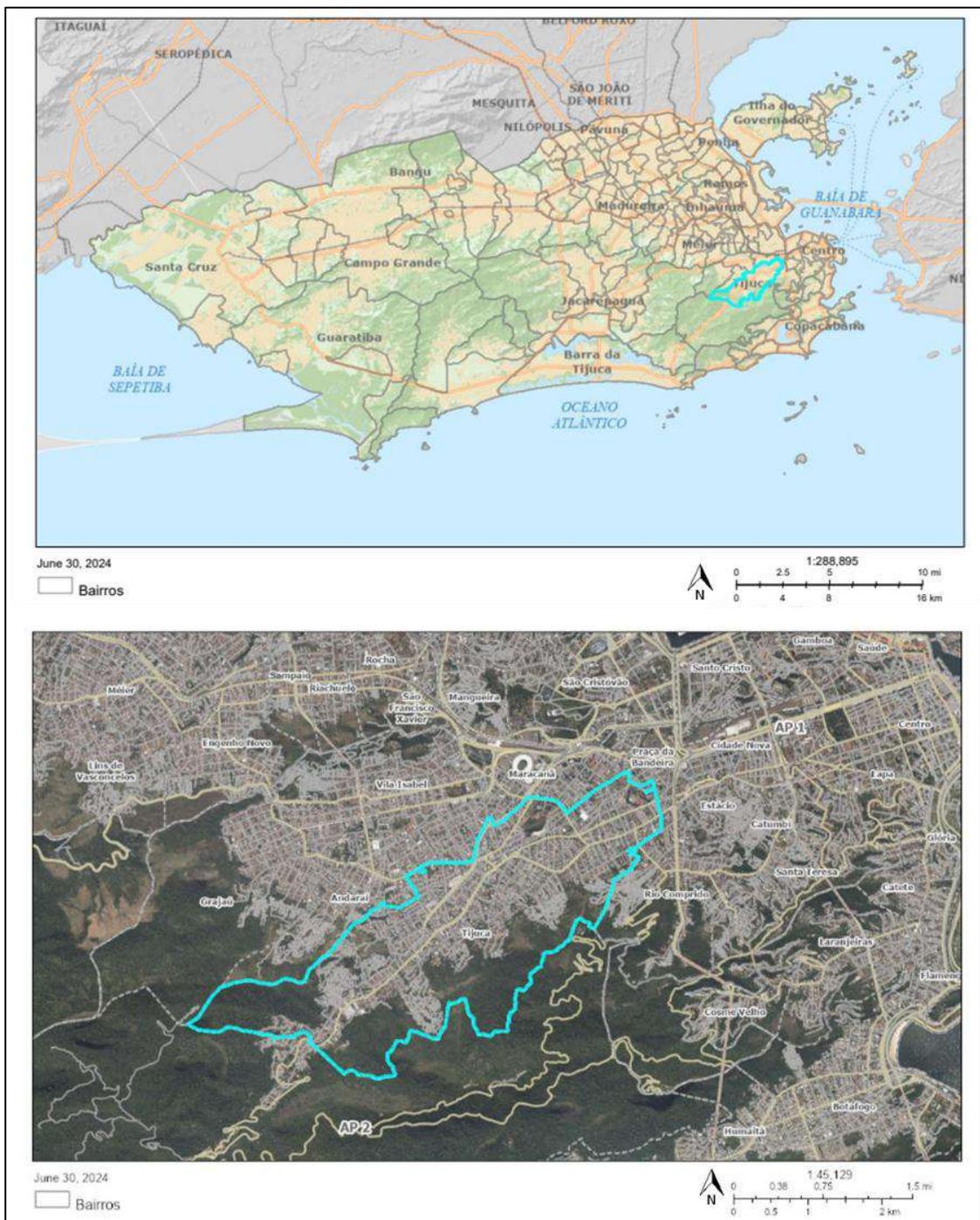
No início do século XVIII, a população da cidade já realizava passeios até a serra da Tijuca, o que deu origem a um pequeno núcleo urbano cercado por chácaras, casas de campo e mansões de pessoas ricas e nobres. A região, provavelmente devido ao seu clima mais ameno e à distância do centro urbano, tornou-se um refúgio atraente para essas famílias, que buscavam escapar das condições adversas da cidade. Ao longo do século XIX, a Tijuca ainda era uma mistura de zona rural e urbana, com uma população que gradualmente transformava suas casas de campo em residências permanentes.

A partir de 1812, houve uma intensa ocupação da área, embora ainda fosse considerada uma freguesia rural. A partir de 1818, o governo começou a tomar medidas para conter o desmatamento na região. Já em 1838, a Tijuca contava com transporte de tração animal. O primeiro núcleo de loteamento e arruamento foi o bairro da Fábrica das Chitas, localizado nas proximidades do Largo da Fábrica, atualmente conhecido como Praça Saens Pena. Além disso, a Tijuca também incorporou a antiga freguesia do Engenho Velho. No século XIX, a região conhecida como Andaraí Pequeno passou por uma transformação significativa, tornando-se o atual bairro da Tijuca (Figura 6). Na década de 1970, uma parte do Andaraí Grande foi incorporada a ele, ampliando ainda mais seus limites territoriais.

No início do século XX, os morros da Tijuca começaram a ser ocupados, surgindo a primeira favela do bairro, conhecida como Morro do Salgueiro. Logo em seguida, surgiram as favelas do Borel e da Formiga. A partir das décadas de 1930 e 1940, a Tijuca passou a ser ocupada por uma classe média com valores tradicionais e conservadores, destacando-se dos demais bairros da Zona Norte devido ao seu passado aristocrático. Essa identidade coletiva levou os moradores a se autodenominarem "tijucanos", uma expressão única que não encontra equivalente em nenhum outro bairro da cidade.

Em 1976, foram iniciadas as obras do Metrô, que duraram seis anos, mas que hoje faz parte integrante da vida dos moradores da Tijuca. Ao longo de sua história, a Tijuca se destacou em três aspectos: pioneirismo na indústria, na educação e por abrigar marcos culturais importantes da cidade. Segundo o último censo realizado pelo IBGE em 2022, o bairro conta hoje com uma população total de aproximadamente 142.326 habitantes.

Figura 6 - Limites territoriais atuais do Bairro da Tijuca.



Fonte Instituto Pereira Passos

A Praça Saens Pena, local que os moradores costumam chamar apenas de “Praça”, é um ponto nodal da Tijuca, representando a centralidade geográfica não só para este bairro,

como também para outras áreas de influência da Grande Tijuca⁵. Rodeada por farto comércio e ofertas de serviço, já foi um importante local de sociabilidade e lazer, com “forte atratividade que seus cinemas, confeitarias e cafés exerciam não apenas sobre a população tijuicana, mas também sobre residentes de bairros vizinhos” (Cardoso, 2003, pg.87). A Praça Saens Pena era considerada como um dos principais subcentros da cidade que, para Villaça (1998) e Cardoso (2003), são réplicas em tamanho menor do centro principal por apresentarem aglomerações de diversos tipos de comércio e serviços, se tornando um polo atrativo para a população. Abrigava lojas tradicionais que atendiam ao desejo de consumo da elite carioca, como por exemplo a perfumaria Granado, Confeitaria Tijuca, Sloper etc. Havia também uma forte concentração de cinemas de rua, fazendo a Tijuca ser chamada a Segunda Cinelândia Carioca. Mas as inaugurações dos shoppings e galerias comerciais, e a migração das salas de cinema de rua para dentro destes, ajudaram a mudar o comportamento dos tijuicanos que passam a frequentar mais estes espaços fechados.

Os novos templos de consumo, os shoppings, estão relacionados tanto a novas formas de empreendimentos como a novos usos e costumes das populações, inclusive a carioca. O lazer – principalmente o hábito de ir ao cinema, passear, ver vitrines e frequentar confeitarias e lanchonetes – deslocou-se para o interior dos shoppings, que também atraem consumidores(as) para o seu comércio, principalmente de artigos mais finos. Aliando-se aos próprios interesses do capital incorporador em ver esse tipo de empreendimento proliferar, as recentes ondas de violência na cidade fizeram com que boa parte da população carioca passasse a optar por esses centros de comércio e lazer, considerados mais seguros, em detrimento do comércio e do lazer nas ruas. (CARDOSO, 2003, p.86)

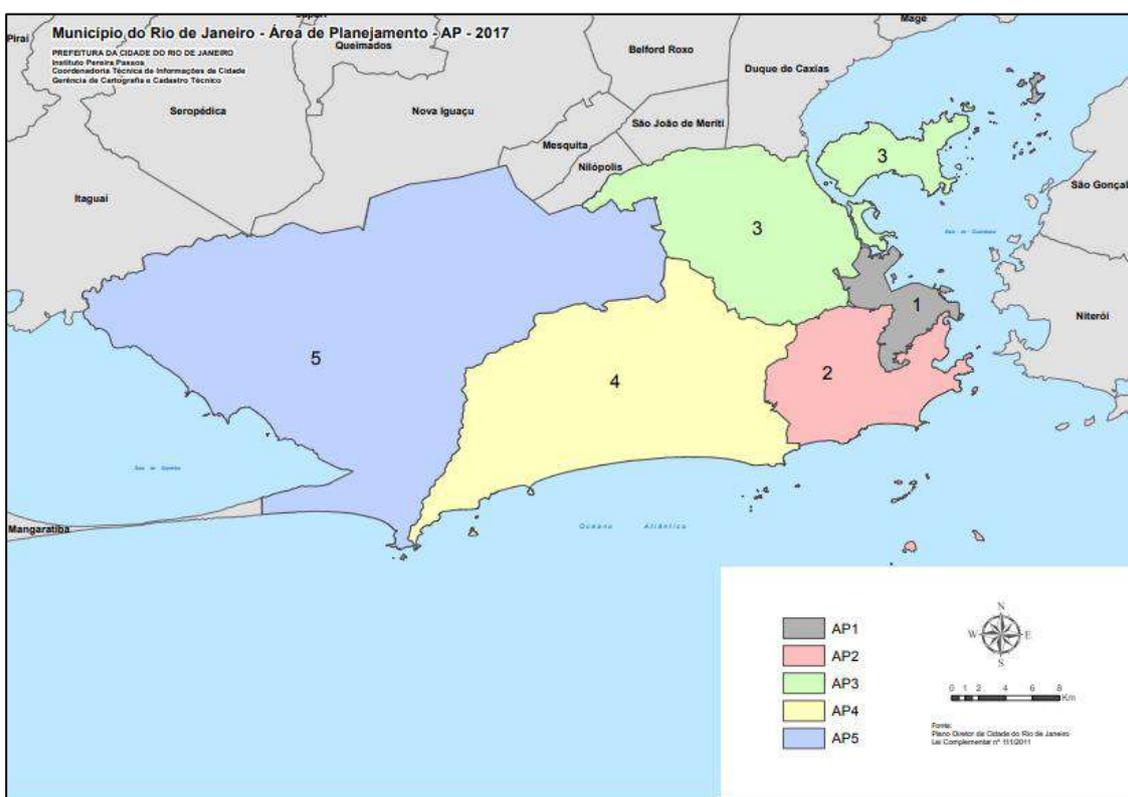
A Tijuca atual ocupa uma posição bastante particular na hierarquia da cidade, situando-se como um ponto intermediário entre a Zona Sul e a Zona Norte. Essa posição ambígua e contraditória é resultado de sua grande infraestrutura, que inclui uma variedade de comércio e serviços, shoppings, opções de lazer, cinemas, escolas, hospitais, transporte público (incluindo metrô e ônibus). Como resultado, a Tijuca se destaca na Zona Norte e é considerada um centro de influência e referência para os bairros vizinhos.

A Prefeitura do Rio utiliza instrumentos normativos, como o zoneamento, para administrar a cidade. Nesse contexto, a chamada “Grande Tijuca”, uma estratégia do mercado imobiliário para promover imóveis em áreas como Praça da Bandeira, Vila Isabel, Grajaú, Maracanã, Andaraí e Alto da Boa Vista, é equiparada à Zona Sul. O argumento é que essas duas regiões compartilham características econômicas e culturais semelhantes. Assim, como apontam Perfeito (2020) e Bastos (2017) a Tijuca está delimitada administrativamente na

⁵ A Grande Tijuca abrange os bairros da Tijuca, Vila Isabel, Andaraí, Grajaú, Praça da Bandeira e Rio Comprido.

Área de Planejamento 2 (AP2), que abrange a Zona Sul e a Grande Tijuca. Neste caso, a Tijuca é considerada equivalente à Zona Sul devido a semelhanças em indicadores sociais, como renda domiciliar, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), história de urbanização e usos do solo, entre outros fatores. Para cumprir esse propósito, os bairros da Grande Tijuca foram incluídos no mapa da Zona Sul (AP2), separados do restante da Zona Norte, que tradicionalmente é considerado "subúrbio" e está incluído em outra Área de Planejamento, a Área de Planejamento 3 (Zona Norte, excluindo a Grande Tijuca). Essa divisão territorial tende a separar a Tijuca da Zona Norte, o que traz controvérsias em relação a necessidades de políticas de incentivos e investimentos para o desenvolvimento do bairro (Figura 7).

Figura 7 - Município do Rio de Janeiro – Área de Planejamento – AP - 2017.



Fonte: (DATA.RIO,2024)

Bastos (2017, p. 60), em sua tese de doutorado, destacou a ocorrência de um episódio em que a Tijuca não foi contemplada pela iniciativa da Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro em instituir programa de reabilitação de antigos cinemas de rua da Zona Norte, por não se encontrar entre os bairros da AP3, durante a segunda gestão municipal do prefeito Eduardo Paes (2013-2016). Enquadrada no Plano Diretor como “Zona Sul” o programa

acabaria não levando em conta a situação cultural da Tijuca e de suas adjacências, considerada por muitos como “decadente” ou “esvaziada” e, também, tão “zona norte” quanto aqueles outros bairros.

Atualmente, coletivos e associações do bairro atuam pela ampliação dos incentivos culturais para os bairros da Grande Tijuca, que muitas vezes estão invisíveis na política cultural, apesar de seu potencial de produção. Abaixo reproduzo uma petição pública realizada com esse intuito:

Ao Secretário Municipal de Cultura Marcelo Calero.

Reconhecemos, desde a primeira gestão, os esforços que têm sido feitos para descentralizar a cultura da cidade. Para além de vetor de desenvolvimento econômico, a cultura é direito e deve estar incentivada pelas cidades entre toda a extensão de seu território.

Atualmente, entretanto, a descentralização proposta apresenta algumas falhas. Em destaque, anunciamos e pedimos a modificação dos termos para a AP.2, que contempla Zona Sul e alguns bairros da Zona Norte.

Destacamos que regiões como Andaraí, Tijuca, Grajaú, Praça da Bandeira ou Vila Isabel não devem concorrer aos editais nos mesmos termos de bairros de alto poder turístico e econômico, como Ipanema e Leblon.

Como solução imediata, propomos a inclusão da AP 2.2. (Grande Tijuca) no grupo de bairros a serem incentivados (AP 3, AP 5 e AP 4 - excluindo Barra da Tijuca e Recreio dos Bandeirantes). Porém como ideia para próximos editais, fica a proposta de estímulo através de uma pontuação extra intermediária para esses bairros da Zona Norte da AP 2 nos próximos editais da SMC. É possível contornar a situação mantendo “pontuação extra” maior para bairros de APS 3, 4 e 5, mas criando outro tipo de pontuação aos bairros da Zona Norte que são lidos como AP2. Essa medida estará, afinal, de modo mais justo, diferenciando de alguma forma a Grande Tijuca da Zona Sul. Não é justo, historicamente e também do ponto de vista econômico, que localidades com alto potencial de produção de uma cultura de base e longe de holofotes concorram hoje diante da lei, como se estivessem nas mesmas condições de produção cultural do que Zonas da cidade que já possuem grandes eventos, emissoras de TV ou alta circulação de shows, peças e produtoras.

É possível manter os mecanismos de fomento extraíndo o que o Rio apresenta de melhor em todas as ruas zonas, mas é urgente o alerta e necessidade de transformação para o incentivo cultural entre esses bairros que hoje estão invisíveis diante da política cultural no que diz respeito a compreender suas particularidades. Por essa razão, sugerimos tal pontuação intermediária aos bairros da Grande Tijuca, mais compatível com sua realidade que não é a mesma da Zona Sul.

Assinam este abaixo assinado, os coletivos FAZ NA PRAÇA e CIDADE PIRATA, a associação empresarial e de moradores da Grande Tijuca - NOVA TIJUCA, além de diversos artistas, produtores, técnicos e demais fazedores de cultura da Grande Tijuca, ligados a diversas instituições da região.” (peticaopublica.com.br - Pela Mudança na Classificação da Grande Tijuca nos Editais de Cultura do Rio de Janeiro. Acessado em 30/06/2024)

Se atualmente a Tijuca reivindica aos poderes públicos mais fomento na área, em seu passado foi um dos berços culturais da cidade, sendo o segundo bairro com maior concentração de cinemas no mesmo perímetro urbano durante o século passado. Suas ruas foram percorridas por figuras ilustres como Clarice Lispector, Tom Jobim, Tim Maia, Erasmo

Carlos, Galvão Bueno, Aldir Blanc, Lamartine Babo e João de Barro. Além disso, a Tijuca é conhecida por seus colégios tradicionais, que desempenharam um papel importante em sua história.

Cardoso (2003, p.13) nos apresenta uma interessante classificação do espaço urbano no bairro da Tijuca. Com base nas ideias de Milton Santos e em seu conceito de “rugosidade” (que representa o que permanece do passado, como formas, espaços construídos e paisagens, resultando do processo contínuo de acumulação, supressão e superposição ao longo do tempo), ela divide os objetos urbanos em três categorias distintas, que nos ajudam a analisar as permanências e as mudanças nos componentes geográficos desse bairro histórico do Rio de Janeiro:

1. Rugosidades Fortes – Este conjunto inclui colégios, prédios públicos e unidades de conservação ambiental. Esses elementos mantêm suas formas originais e funções para as quais foram concebidos.

2. Rugosidades Brandas – Praças, malha viária e favelas fazem parte desse grupo. Embora mantenham parcialmente sua forma original, continuam a desempenhar integralmente suas funções desde sua criação. As favelas, por exemplo, são um exemplo de reafeiçoamento, servindo como assentamentos para as classes populares com investimento mínimo do setor público e passando por modificações ao longo do tempo, como as implementadas pelo programa municipal Favela-Bairro.

3. Rugosidades Fracas – Nesse último conjunto, encontramos objetos que modificaram tanto sua forma quanto sua função original. São remanescentes de sistemas de objetos anteriores, seguindo uma lógica de organização que não perdurou. Exemplos na área em foco incluem prédios de antigas fábricas transformados em grandes mercados ou salas de cinema convertidas em igrejas e lojas.

Essas transformações podem ser atribuídas a intenções de preservação por parte de organizações ou à própria organização e apropriação social. Para a autora. Tal perspectiva nos convida a refletir sobre a memória que estamos construindo em nossos tempos e espaços, considerando tanto os aspectos materiais quanto os simbólicos do bairro.

2.2 – Estudo de caso - a praça Comandante Xavier de Brito

Das 28 praças públicas presentes no bairro da Tijuca, a Praça Comandante Xavier de Brito é uma das maiores e mais frequentadas. Situada entre as ruas Pinto Guedes, Oliveira da

Silva, Dr. Otávio Kelly e Av. Maracanã, na porção centro-norte do bairro, foi nomeada em homenagem ao Coronel João Maria Xavier de Brito Júnior, mas é carinhosamente chamada de Praça dos Cavalinhos por manter passeios a cavalo para crianças e adultos como um dos seus atrativos nos finais de semana (Figura 8). É local de realizações de eventos culturais e atividades comunitárias, como feiras de artesanato, feira de alimentos orgânicos, apresentações de música e teatro ao ar livre, bem como atividades esportivas. É ponto de encontro de crianças e adolescentes, contribuindo para fortalecer o senso de comunidade e promover a interação dos frequentadores, caracterizando-se como um importante ponto de socialização. A praça é um espaço público arborizado e acolhedor, frequentado por moradores e visitantes em busca de lazer e tranquilidade.

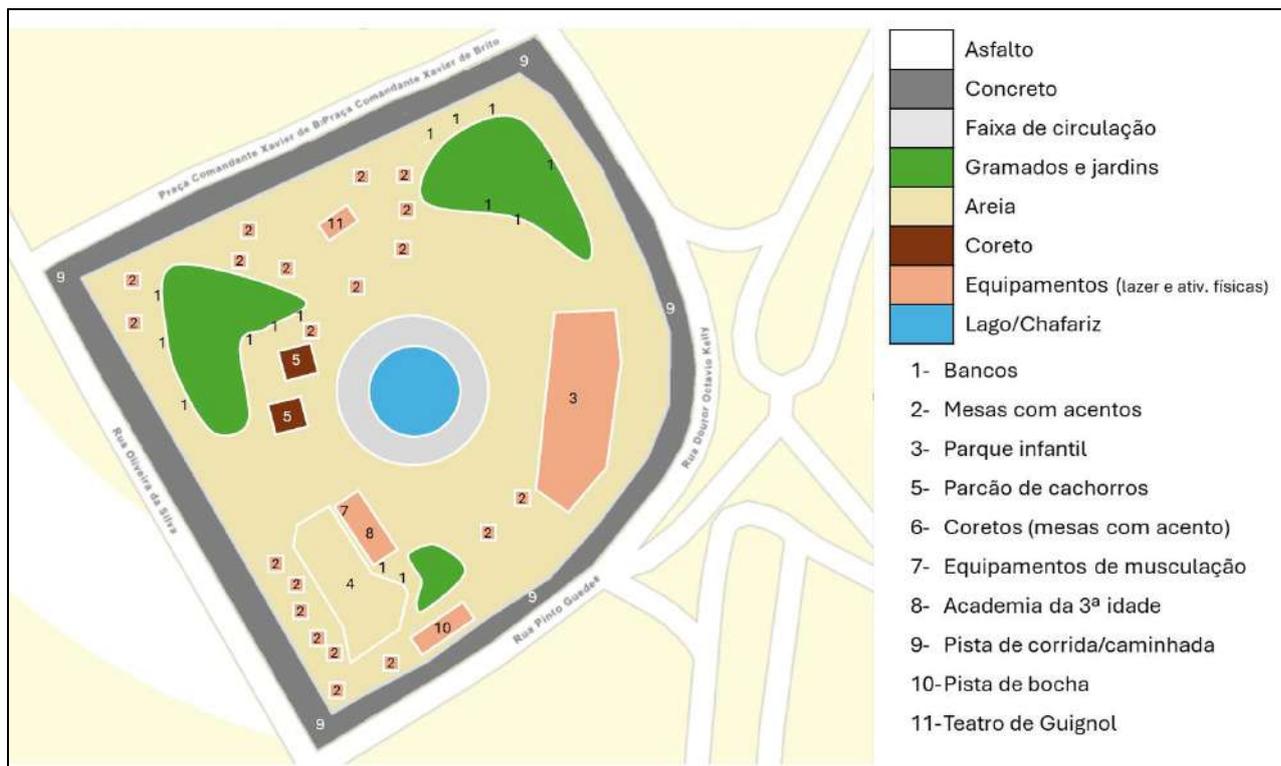
Com um formato irregular, a praça é toda plana e apresenta piso de terra batida em alguns trechos, canteiros gramados e piso de concreto em determinados locais. Várias árvores estão distribuídas por toda a extensão da praça, que conta também com um grande chafariz em seu centro (Figura 9). Com uma área de 1.0753,58 m², a praça está em uma região predominantemente residencial, com alguns poucos trechos de uso misto (residencial/comércio e serviços).

Figura 8- Os cavalos usados em passeios nos finais de semana e que dão o nome carinhoso de praça dos cavalinhos ao local.



Fonte: produção própria.

Figura 9 – Caracterização esquemática dos elementos morfológicos da praça Comandante Xavier de Brito.



Fonte: Adaptado de De Souza 2020, p. 426

De Souza (2020) em seu estudo sobre as praças da Tijuca concentrou-se em coletar dados empíricos para entender melhor o uso e apropriação desses espaços públicos, revelando uma diversidade de usos e atividades na Praça Comandante Xavier de Brito, com as principais motivações para frequentar esse espaço incluindo praticar exercícios físicos, socializar, relaxar e contemplar, brincar com crianças, cuidar de animais e participar de jogos e atividades culturais. Destacando os componentes morfológicos da praça e seus usos, o autor verificou que os bancos e assentos são fundamentais, proporcionando espaços para descanso, observação e interação social, os quais frequentadores relataram utilizar para "descansar", "observar o movimento", "esperar" e "interagir socialmente". As mesas com assentos, distribuídas pelas áreas de circulação, são locais onde indivíduos ou grupos se reúnem para descansar, conversar e ler, com atividades mencionadas como "estudar", "conversar", "descansar" e "consumir alimentos". O parque infantil é um importante polo de atração, sendo pontos de encontro para crianças e seus acompanhantes, que aproveitam para socializar enquanto cuidam dos pequenos. Os coretos, áreas cobertas com mesas e assentos, são utilizados principalmente por adultos e idosos para jogos de cartas e servem como refúgio

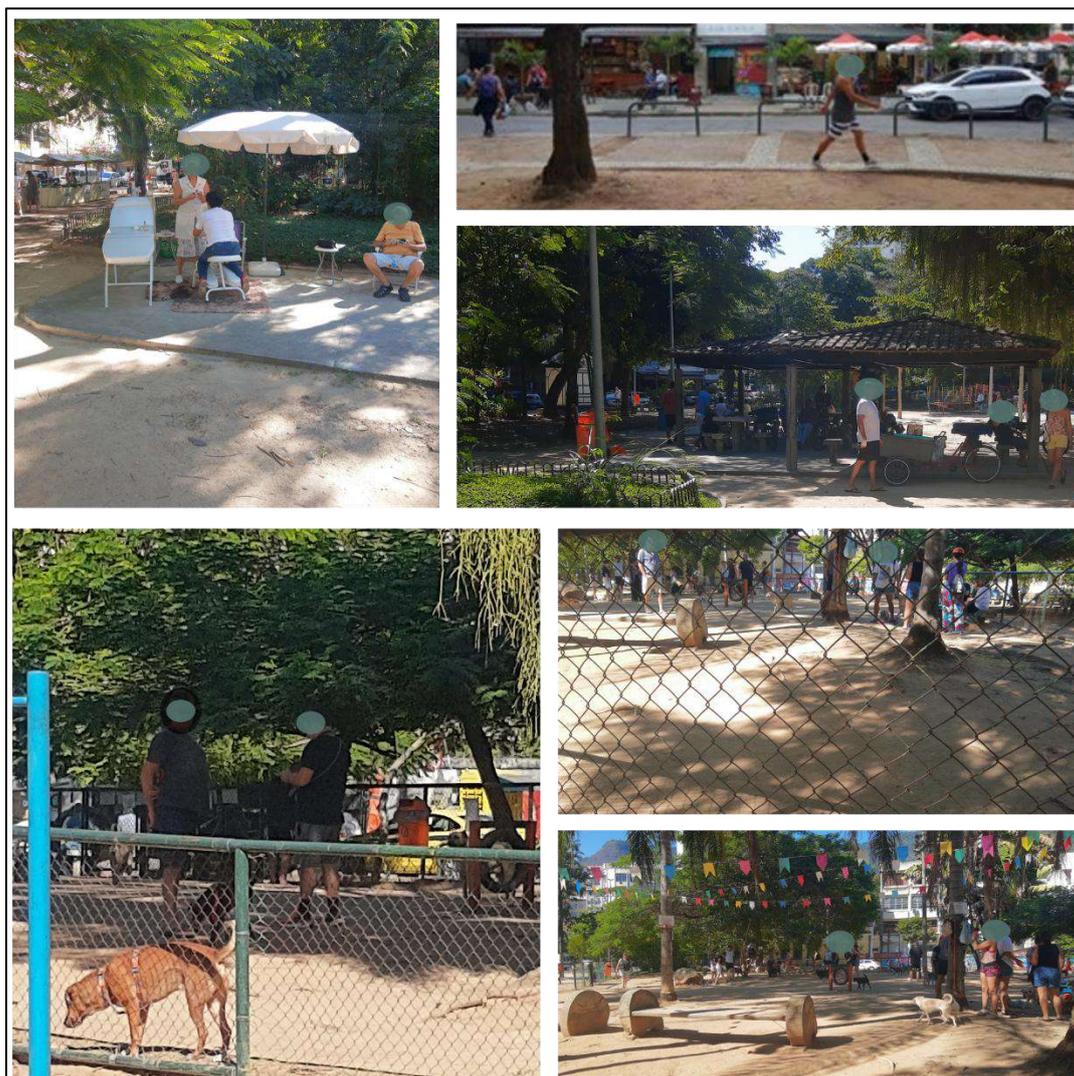
contra o sol e a chuva, sendo usados também por pessoas em situação de rua e jovens que se reúnem para socializar à noite. A área cercada para animais de estimação, conhecida como "parcão dos cachorros", é popular na Praça Comandante Xavier de Brito, onde donos de cães se reúnem para permitir que seus animais brinquem enquanto aproveitam para interagir entre si. A academia da terceira idade atrai um público específico de adultos e idosos que utilizam os equipamentos de ginástica, frequentemente guiados por instrutores. A pista de corrida e caminhada é muito utilizada por pessoas de todas as idades que buscam manter a forma física. O autor conclui que a Praça Comandante Xavier de Brito desempenha papel vital na dinâmica comunitária da Tijuca, oferecendo um espaço multifuncional que atende a uma ampla gama de necessidades e interesses, permitindo que diferentes grupos utilizem a praça de maneiras diversas, contribuindo para a criação de uma geografia de socialidade pública rica e dinâmica (Figuras 10 e 11).

Figura 10- Mosaico de fotografias das áreas da praça e seus usos.



Fonte: produção própria.

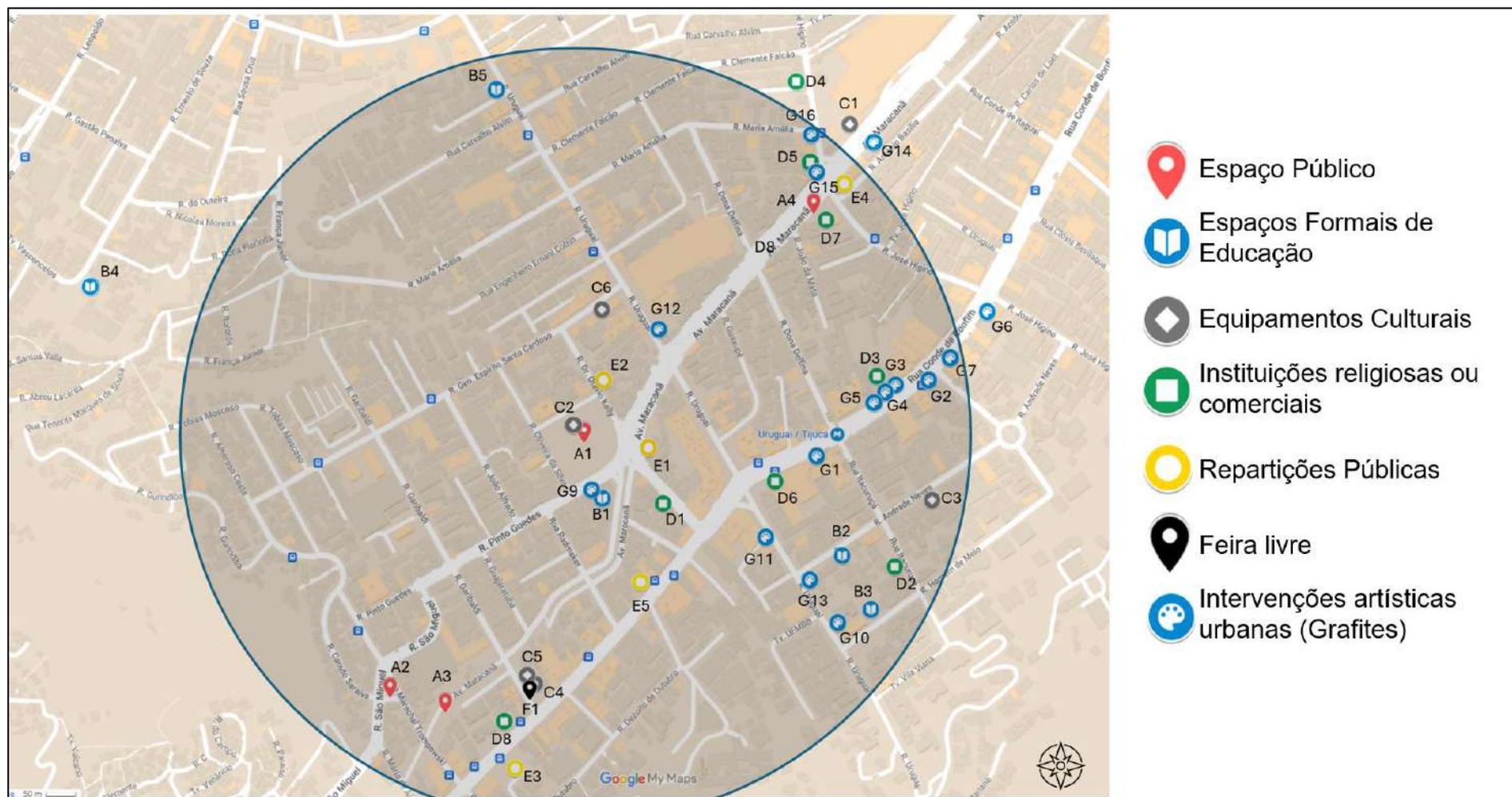
Figura 11- Mosaico de fotografias de outras áreas da praça e seus usos.



Fonte: produção própria.

Com base na descrição apresentada acima, somos capazes de afirmar que a praça Comandante Xavier de Brito, com suas múltiplas potencialidades, constitui em si um território educativo formidável. Neste sentido realizamos ali um estudo de caso, aplicando a metodologia de mapeamento das potencialidades educativas de praças públicas e seu entorno, que se encontra mais bem detalhada no capítulo 3. O mapa resultante (Figura 12), bem como as fotografias dos artefatos identificados no mapeamento são apresentados a seguir:

Figura 12 – Mapeamento das potencialidades educativas da praça Comandante Xavier de Brito e seu entorno num raio de 500 metros.



Fonte: produção própria com uso da ferramenta Google My Maps.

LEGENDA DA FIGURA 12

Espaço Público

A1 – Praça Comandante Xavier de Brito –
Praça dos Cavalinhos

A2 – Largo Professor Gondim Neto

A3 – Jardim Aldir Blanc

A4 – Praça São Charbel

Espaços Formais de Educação

B1 – Escola Municipal Soares Pereira

B2 – Escola Municipal Barão de Itacurussá

B3 – Escola Municipal Almirante Barroso

B4 – Escola Municipal Epitácio Pessoa*

B5 – Escola Municipal Rodrigo Mello Franco
Andrade*

B6 – NAVE Rio – Colégio Estadual José Leite
Lopes

Equipamentos Culturais

C1 – Teatro Municipal Angel Viana (Centro
Coreográfico da Cidade do Rio de Janeiro)

C2 – Teatro Guignol

C3 – Teatro Aliança Francesa

C4 – Centro da Música Carioca Artur da
Távola

C5 – Biblioteca Municipal Lúcio Rangel

C6 – Teatro Escola Roseane Goffman

Instituições religiosas ou comerciais

D1 – Igreja Metodista

D2 – Igreja Messiânica

D3 – Paróquia Nossa Senhora do Líbano

D4 – Paróquia São Domingos

D5 – Sociedade Espírita Ramatis

D6 – Floricultura Quiosque Recanto da Flores

D7 – Floricultura Flor e Cultura Pequeno
Príncipe

Espaço de criação, desenvolvimento e difusão da dança. O espaço reúne: espetáculos de dança, ensaios, exposições, uma sala de conferência, uma midiateca para consulta e pesquisa.

Teatro de Guignol da Tijuca é um dos poucos e remanescentes equipamentos culturais voltados para o teatro de marionetes e fantoches na cidade. (Fonte: Site Prefeitura do Rio de Janeiro)

Teatro voltado para apresentações relacionadas a cultura francesa, tomando como exemplo o Festival da Música Francesa.

Centro cultural dedicado ao fomento da música na cidade do Rio de Janeiro.

Biblioteca especializada em música.

D8 – Ecotop Aquário e animais exóticos

Repartições Públicas

E1 – 5ª Gerência de Conservação – Secretaria Municipal de Conservação

E2 – Águas do Rio

E3 – Subestação da Light

E4 – Corpo de Bombeiro

E5 – Superintendência da Grande Tijuca

Feira livre

F1 - Rua Garibaldi

Intervenções artísticas urbanas (Grafites)

G1 – 1 Rua Conde de Bonfim

G2 – 2 Rua Conde de Bonfim

G3 – 3 Rua Conde de Bonfim

G4 – 4 Rua Conde de Bonfim

G5 – 5 Rua Conde de Bonfim

G6 – 6 Rua Conde de Bonfim

G7 – 7 Rua Conde de Bonfim

G8 – 8 Rua Conde de Bonfim

G9 – 1 Rua Pinto Guedes

G10 – 1 Rua Uruguai

G11 – 2 Rua Uruguai

G12 – 3 Rua Uruguai

G13 – 4 Rua Uruguai

G14 – 1 Av. Maracanã

G15 – 1 Rua José Higino

G16 – 2 Rua José Higino

As Rua e seus personagens

Rua Conde de Bonfim

José Francisco de Mesquita, conde e marquês do Bonfim. Comerciante, banqueiro e grande benemérito de causas sociais.

Rua Andrade Neves

José Joaquim Andrade Neves. Militar brasileiro que participou da Guerra do Paraguai

Rua Radmaker

Augusto Hamann Radmaker Grunewald. Ex-Vice-presidente do Brasil (1979-1974)

Rua Pinto Guedes

Tenente coronel do Exército Paulo Eugênio Pinto Guedes. Ex-chefe de gabinete do Presidente João Goulart
Maria Amália Cristina Xavier
Flora Valburga. Rainha Consorte da Espanha

Rua Maria Amália

Rua Garibaldi

Giuseppe Garibaldi. Militar e Guerrilheiro italiano

Rua Dona Delfina

Esposa de José Rufino Vasconcelos, proprietário de uma chácara na Rua

Rua Homem de Melo

Rua Antônio Basílio

Eventos na praça Comandante Xavier de Brito

Feira de Orgânicos

Feira de Artesanato – Ecosol

Ginástica para adultos

Aulas de dança para adultos

Esportes com crianças

Bloco de Carnaval

Apresentações de peças teatrais

Projeto Vida Ativa

Mostra de Cinema

Blocos de Carnaval

Espectáculos e apresentações de artistas circenses e dançarinos

Eventos culturais (encontros) para bebês e crianças

Campanhas de Vacinação

Comícios Políticos

Conde de Bonfim

Francisco Inácio Marcondes – Barão Homem de Melo. Professor, escritor e cartógrafo.

Foi Presidente da Província do Rio Grande do Norte

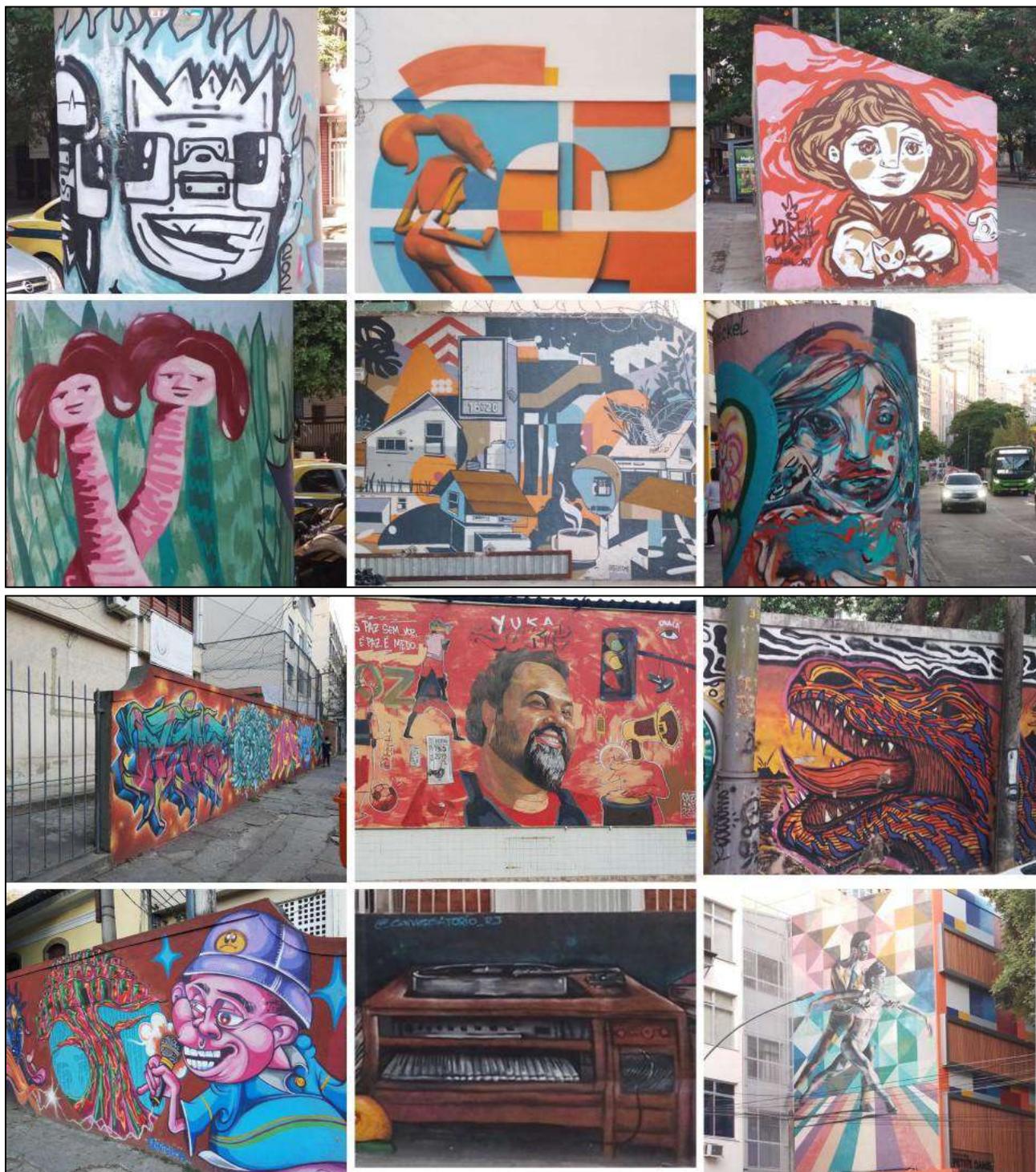
Atividades gratuitas orientadas por profissionais de Educação Física e Enfermagem para adultos acima de 40 anos. Organização Prefeitura do Rio de Janeiro

Figura 13 – Equipamentos Culturais no entorno da praça Comandante Xavier de Brito.



Fonte: produção própria.

Figura 15 – Intervenções artísticas urbanas (Grafites) no entorno da praça Comandante Xavier de Brito.



Fonte: produção própria.

Figura 16 – Ações e eventos ocorridos na praça Comandante Xavier de Brito.



Fonte: produção própria

3 – PRODUTO EDUCACIONAL – METODOLOGIA DE MAPEAMENTO DAS POTENCIALIDADES EDUCATIVAS DE PRAÇAS PÚBLICAS E SEU ENTORNO

Este capítulo descreve e discute as etapas de desenvolvimento e aplicação do produto educacional resultante da pesquisa.

A Educação no Território, reconhece a importância de integrar a comunidade ao ambiente de aprendizado, utilizando espaços públicos e privados como ferramentas educativas. A escola, ao se apropriar do espaço ao seu redor, possibilita que os desafios enfrentados cotidianamente pelos educandos e toda a comunidade sejam evidenciados, gerando formas de superação e relações de trocas, sejam elas simbólicas, materiais, econômicas, políticas. Singer (2015, p. 11 – 12) sugere que um “território se torna educativo quando reconhece e se apropria do potencial educativo dos diferentes agentes, ampliando as oportunidades de aprendizagem para todos.”

Em consonância com a discussão que desenvolvemos até este ponto do trabalho, entendemos que seria interessante elaborar um produto educacional para apresentar uma metodologia de mapeamento das potencialidades educativas de praças públicas e seu entorno, de modo a facilitar a replicação desta atividade de mapeamento por qualquer membro das diferentes comunidades escolares. Optamos por apresentar o material em formato de cartilha (Anexo 1) por acreditar que facilitaria o amplo acesso ao conteúdo.

Com este produto educacional, tivemos a intensão de apontar possíveis caminhos para a adoção de uma pedagogia que acolha os espaços vividos, o cotidiano, os afetos, as experiências, as pluralidades e singularidades dos educandos, promovendo uma educação dialógica e de pertencimento. Nesse sentido, identificar/mapear os espaços educativos nos territórios, rompe com a educação hegemônica ao adotar novos espaços/tempos e práticas culturais que favoreçam o desenvolvimento da criatividade e da autonomia, garantindo um desenvolvimento integral não só dos estudantes, mas de toda a comunidade de que fazem parte. Nas oportunidades educativas fora das escolas, mas integradas com a escola, nascem possibilidades de outras pedagogias.

A metodologia que apresentamos traz uma forma simplificada de reconhecimento dos territórios, a fim de auxiliar na apropriação dos espaços públicos e seu entorno por qualquer membro da comunidade escolar interessado em promover uma educação extramuros escolares integrada e integral. Isto é particularmente valioso nas realidades em que educadores

e gestores, por não residirem próximos das escolas em que atuam, possuem pouca identificação com aquele território.

É preciso estar atento, pois as cidades educam em todas as suas presenças e ausências e, intermediadas pelos agentes formais da educação, podem promover mudanças positivas na sociedade. A educação territorialmente referenciada promove a integração entre saberes escolares e comunitários e, a partir do currículo escolar integrado com pessoas e espaços da comunidade, acolhe as múltiplas vidas que as ocupam, transpassando fronteiras. Para Hissa, “Fronteiras não são limites: são espaço entre dois (CERTEAU, 2008)”, são interfaces de encontro com os “vários mundos e poderes que se atravessam” (Hissa, 2013, p.57). Nas palavras de Esteban (2006, p.16)

O sujeito múltiplo, complexo, mutante, singular, ocupa a sala de aula, se inserindo na reflexão sobre seu cotidiano, de modo que não se pode mais falar no sujeito escolar no singular, já que a pluralidade vai adquirindo maior visibilidade exatamente pela expressão da alteridade.

Como abordado na introdução deste trabalho, e após o mapeamento das potencialidades educativas da Praça Comandante Xavier de Brito e seu entorno (estudo de caso apresentado no capítulo 2), pudemos comprovar que “o bairro tem maravilhas escondidas que devemos descobrir” (Marino)⁶, riquezas em aprendizagens que merecem ser exploradas, nos convidando ao olhar além do óbvio para aproveitar as potencialidades educativas que muitas vezes passam despercebidas. Ao mapear as potencialidades educativas da Praça Comandante Xavier de Brito e seu entorno, foi possível revelar essas maravilhas escondidas e assim exemplificar formas de apropriação do território para os processos educativos.

Uma vez que o resultado da aplicação de nosso produto educacional e a elaboração de um mapa, cabe discutirmos brevemente alguns tópicos sobre a cartografia. Embora os mapas sejam ferramentas valiosas para reconhecer territórios e importantes para a compreensão do mundo, eles não são neutros e exercem uma influência significativa na sociedade. “Todos os mapas são uma abstração do mundo, elaborada sempre a partir de algum ponto de vista” (ACSELRAD, 2008, p.13). A Cartografia, ao longo da história, serviu como ferramenta de poder e dominação por grupos hegemônicos e pelo Estado (SANTOS, 2018). Desde o período das grandes navegações dos séculos XV a XVII, os mapas foram usados para

⁶ Fala do professor Leonardo Freire Marino durante uma aula sobre Cidades Educadoras em 2022 no curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

registrar descobertas e promover a política colonial. No período pós-colonial, os mapas passaram a ser utilizados pelos estados na delimitação de fronteiras e zoneamentos, às vezes com práticas excludentes e segregacionistas (ACSELRAD, 2008). A escolha de quais informações incluir, como projetar o mapa e quais símbolos usar são ferramentas poderosas que podem influenciar nossa percepção da realidade e se tornar instrumentos de silenciamentos de grupos minoritários.

Esses grupos passaram a entender a importância do reconhecimento e da representação de seus territórios como estratégias fundamentais para reivindicar identidade, resistir à marginalização e combater a invisibilidade. A cartografia, nesse contexto, se torna um aparato de fortalecimento e engajamento, especialmente quando os territórios são apropriados por meio de novas experiências de representação vinculadas a movimentos sociais. Várias abordagens cartográficas emergem, incluindo as Cartografias Sociais, Afetivas, Contracartografia e Cartografia Engajada, sendo estes são apenas alguns exemplos. Entretanto, mapas sempre serão mapas, que carregam posicionamentos e intencionalidades de quem o elabora, o ponto de relevância são as novas utilizações situadas nos territórios e nas produções das vidas sociais e materiais. Portanto, os mapas podem ser utilizados para dar voz a essas múltiplas perspectivas de vidas, contrapondo-se à visão cartesiana que busca uma única representação e uma visão estática a partir da “coisificação do social na medida em que (a cartografia) foi idealizada para ser lida como expressão mais acabada da realidade” (Da Silva, 2012 p. 27).

Para a elaboração do produto educacional, adaptei metodologias e instrumentos de mapeamento do projeto Bairro-Escola ao meu contexto e finalidade. Vale ressaltar que não existe uma maneira exclusiva para realizar esse mapeamento. Devem ser levadas em conta as particularidades para adaptar o planejamento e execução à cada realidade local. No entanto, existem etapas fundamentais que fornecem uma orientação geral para a atividade. Além disso, embora tenha sido concebida para ser realizada por qualquer membro da comunidade escolar mesmo isoladamente, é recomendável a participação dos discentes em todas as etapas do processo. A seguir, apresento uma sumarização dos passos metodológicos para o mapeamento das potencialidades educativas de praças públicas e seu entorno:

- O primeiro passo é delimitar a área de interesse. Consideraremos uma praça pública específica, próxima da escola, como ponto central e traçaremos um raio de

abrangência de 500 metros a partir desta praça. Esse raio foi definido para garantir uma distância acessível e confortável entre os equipamentos e a praça (Era, 2012);

- Em seguida, faremos um levantamento prévio de informações.
 - Com uso da ferramenta Google Maps (<http://maps.google.com.br/>) devem ser obtidas informações geográficas sobre a praça e seu entorno. Nesta fase pré-campo, devem ser identificados na ferramenta os equipamentos, ou outros componentes materiais e imateriais, que podem ser fontes de potencial educativo. Lembrando que tais fontes são múltiplas, quase inesgotáveis e podem incluir escolas, bibliotecas, museus, centros culturais, ruas, ações governamentais ou privadas, eventos e outras, dependendo do que se espera alcançar com a atividade. Ainda no Google Maps, devem ser definidos os trajetos para acessar os itens pré-selecionados.
 - Com a listagem dos locais de interesse, podem ser feitas pesquisas na internet em busca de dados a seu respeito.
- O próximo passo é a ida a campo, oportunidade na qual os integrantes da atividade poderão (re)conhecer o bairro, aplicando um olhar atento e intencional na busca dos locais. Recomenda-se a realização de registros por escrito e fotográfico durante os trajetos. Essa etapa é essencial para um real reconhecimento da área pesquisada, além de promover interação com os territórios compreendidos pelo estudo. Deve ser bem elaborada, para que não vire apenas um passeio e se perca do propósito inicialmente pretendido. Será neste momento que poderemos observar a concretude dos fenômenos socioespaciais e suas dinâmicas permitindo uma análise mais profunda da totalidade, e quando trabalhado em conjunto com os estudantes, os auxilia na percepção e compreensão de serem importantes componentes espaciais e produtores do espaço. Com isso, poderão se sentir pertencentes e entender seus direitos e responsabilidades como cidadãos, tomando consciência de sua cidadania.
- A etapa seguinte é a sistematização dos dados coletados e a criação do mapa. Deve ser realizado o georreferenciamento dos equipamentos identificados e visitados no mapa da área em questão. Isso nos permitirá visualizar sua distribuição espacial e entender como estão relacionados com a praça.

- A última etapa seria a elaboração de material condutor de possíveis ações resultantes da atividade. Este material pode ser destinado ao público escolar, autoridades ou às pessoas da comunidade, por exemplo. Outro ponto importante ao final seria a realização de algum tipo de avaliação para verificar se os objetivos do mapeamento foram atingidos.

Os mapas não são estáticos, não são acabados. Eles registram os movimentos no/entre territórios através dos corpos sociais que por ele transitam, suas memórias, culturas e experiências, contam as evoluções socioespaciais. Assim como os mapas, nossa metodologia não deve ser vista como um objetivo final. O processo de mapeamento é fundamental para a integração da escola com seu entorno, mas é nas atitudes educacionais em relação aos sujeitos escolares que alcançaremos uma educação integral. Transformar os sujeitos escolares em agentes requer uma abordagem dialógica entre escola, educandos e territórios. Assim, finalizo este capítulo citando as expressivas palavras de Santos (1999):

Em cada sociedade, a educação deve ser concebida para atender, ao mesmo tempo, ao interesse social e ao interesse dos indivíduos. É da combinação desses interesses que emergem os seus princípios fundamentais e são estes que devem nortear a elaboração dos conteúdos do ensino, as práticas pedagógicas e a relação da escola com a comunidade e com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço urbano é rico em oportunidades para aprendizado e reflexão, e sua complexidade oferece inúmeras possibilidades para abordagens pedagógicas. As dinâmicas sociais, culturais e ambientais presentes nos territórios, particularmente nas praças públicas e seu entorno, podem ser exploradas de maneira significativa nas práticas educativas. A interação com equipamentos urbanos, manifestações artísticas, formas de resistência das minorias sociais e questões de sustentabilidade pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a conscientização sobre as assimetrias socioeconômicas e os aspectos relacionais no espaço urbano é fundamental para uma educação crítica e transformadora.

Neste sentido, nosso trabalho teve como objetivo analisar as possibilidades e os desafios de utilizar a praça Comandante Xavier de Brito e seu entorno como sala de aula, ou seja, como um espaço de educação e aprendizagem no território. Para atender a este objetivo, partimos da hipótese de que as praças e seu entorno podem configurar-se em territórios educativos, que possuem um elevado potencial formativo, podendo ser explorados pedagogicamente pelas escolas, em uma perspectiva de educação integral e de cidade educadora. Nos reportando às três perguntas norteadoras apontadas inicialmente, pudemos responder, a partir do estudo de caso realizado, quais equipamentos e estruturas possuem potencial educativo na área estudada e de que forma podem ser acessados. Da mesma maneira, desenvolvendo e aplicando um produto educacional que propõe uma metodologia de mapeamento das potencialidades educativas das praças e seu entorno, em resposta à indagação de como poderíamos fomentar os sujeitos escolares para integrar esses equipamentos em suas práticas educativas, ação que pode ser alcançada com a replicação da metodologia que apresentamos.

Concluimos que a praça Comandante Xavier de Brito e seu entorno oferecem um vasto potencial educativo, demonstrando que os espaços urbanos podem ser efetivamente utilizados como ambientes de ensino-aprendizagem. A pesquisa realizada confirmou que os equipamentos e estruturas presentes na área possuem um significativo valor pedagógico, capaz de enriquecer a educação integral e promover uma cidade educadora. A metodologia de mapeamento desenvolvida mostrou-se eficaz para identificar e integrar essas potencialidades nas práticas escolares, permitindo uma maior interação entre os sujeitos escolares e o

ambiente urbano. Assim, nossa abordagem contribui para uma educação crítica e transformadora, valorizando a riqueza cultural, social e ambiental das praças como territórios educativos essenciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Mauricio de Almeida. **Evolução urbana do Rio de Janeiro**. 2. imp. Rio de Janeiro: Instituto Pereira Passos, 2010.

ACSELRAD, Henri; COLI, Luis Régis. **Disputas territoriais e disputas cartográficas. Cartografias Sociais e Território**. Henri Acselrad (org.). Rio de Janeiro, RJ: UFRJ/IPPUR, p. 13-44, 2008.

ARROYO, Miguel. **Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 787-807, out. 2007.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARBOSA, Alexandre Pereira. As imaginações da Cidade: práticas culturais juvenis e produção imagéticas. **Revista Iluminuras** v. 18, n.44 (2007) p. 11-37.

BARBOSA, Jorge Luiz. Territorialidades da cultura popular na Cidade do Rio de Janeiro. **PragMATIZES-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura**, n. 7, p. 130-139, 2014.

BARBOSA, Jorge Luiz. **Cidade e território: desafios da reinvenção política do espaço público**. Observatório das Favelas, 2010. Disponível em: Observatório das Favelas.

BASTOS, Pedro Paulo Machado. **O efeito de lugar no Rio de Janeiro: uma análise da Tijuca no tempo e no espaço**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.

BERNET, Jaume Trilla. **Cidades Educadoras: bases conceptuales**. ZAINKO, M. Cidades Educadoras. Curitiba: Editora da UFPR, 1997. p. 13-34.

BERTH, Joice. **Se a cidade fosse nossa [recurso eletrônico]: racismos, falocentrismos e opressões nas cidades / Joice Berth**. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

BLANC, Aldir. **Rua dos Artistas e arredores**. 1ª edição. Editora Codecri, 1978.

BONAFÉ, Jaume Martínez. El discurso de la ciudad como curriculum de la vida cotidiana. **Revista Vagalumear**, v.2, n. 2, 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Lei Federal n. 6.766, de 19 de dezembro de 1979**. Dispõe sobre o parcelamento do solo urbano e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de dezembro de 1979.

CAIAFA, Janice. **Aventura das cidades: ensaios e etnografias**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2007.

CALDEIRA, Júnia Marques. **A praça brasileira - trajetória de um espaço urbano:** origem e modernidade. 2007. 245 f. Tese (Doutorado em história). Campinas, 2007.

CANÁRIO, Rui. **A Escola tem Futuro? Das promessas às incertezas.** São Paulo: Artmed, 2007.

CARDOSO et al. in: SANTOS, Alexandre Antonio de Mello; LEITE, Márcia Pereira; FRANCA, Nahyda. **Quando memória e história se entrelaçam:** a trama dos espaços na Grande Tijuca. Rio de Janeiro: IBASE, 2003. 96 p.

CARDOSO, Elizabeth Dezouart, et al. **História dos bairros:** Tijuca. Rio de Janeiro: João Fortes Engenharia; Index Editora, 1984. 148 p.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Espaço urbano:** novos escritos sobre a cidade. São Paulo: Labur Edições, 2007, 123p.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Seriam as cidades rebeldes?** In: Geografia Urbana. 30 anos do Simpósio Nacional de Geografia Urbana. Cidades, revoluções e injustiças: entre espaços privados, públicos, direito à cidade e comuns urbanos. Geografares, n. 31, p. 49-69, 2020.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Angra de tantos reis:** práticas educativas e jovens tra(n)çados da cidade. Tese de Doutorado. Niterói, 1999.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** 1. artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2014.

DA SILVA, Catia Antonia. **Cartografia da ação social:** reflexão e criatividade no contato da escola com a cidade. Revista Tamoios, v. 8, n. 1, 2012.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sócio-cultural. Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, v. 194, p. 136-162, 1996.

DAYRELL, Juarez. **A Escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DE ANGELIS, Bruno Luiz Domingues et al. **Praças:** história, usos e funções. Editora da Universidade de Maringá - Fundamentum, 2005.

DE SOUZA, Andre Felix. **Sociabilidade pública na cidade do Rio de Janeiro:** uma reflexão geográfica sobre a importância dos espaços públicos para a existência das sociedades republicanas e democráticas. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

DE SOUZA, Jailson et al. **O novo carioca**. MV Serviços e Editora LTDA-Mórula Editorial, 2012.

DOS SANTOS, Ana Pereira. **Juventude, sociabilidade e território: conexões e impasses**. 2011.

ERA, Rubén TALAV et al. Improving pedestrian accessibility to public space through space syntax analysis. In: **Proceedings of the 8th International Space Syntax Symposium**, Santiago, Chile. 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. Sala de Aula - dos lugares fixos aos entrelugares fluidos. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 19, núm. 2, 2006, pp. 7-20 Universidade do Minho Braga, Portugal.

FERNANDES, Nelson. O rapto ideológico da categoria subúrbio: Rio de Janeiro 1858/1945. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011

FERRAZ, Talitha. **A Segunda Cinelândia Carioca**. 2nd ed. Mórula Editorial, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GEHL, Jan. **Cidades para pessoas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **A educação não-formal e a relação escola-comunidade**. EccoS, São Paulo, v. 6, n. 2. p. 39-65, 2014.

GOMES, Paulo César da Costa. **A condição urbana: ensaios de geopolítica da cidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2002.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos Cenpec | Nova série, [S.l.], v. 1, n. 2, aug. 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>>doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.168>.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um paradigma estético**. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.

HAESBAERT, Rogério.; LIMONADE, Ester.1997. **O território em tempos de globalização**. GeoUERJ (1), 7-19.

HISSA, Cássio Eduardo Viana; Nogueira, Maria Luísa Magalhães. **Cidade-corpo**. Revista UFMG, 20(1), 2013 p. 54-77.

JANER, Jader et al. **Mapas vivenciais e espacialização da vida**. Porto Das Letras, 9(1), 321–335, 2023.

KOSEL, Salette. Comunicando e representando: mapas como construções socioculturais. **Geograficidade**, Niterói, v. 3, n. especial, p. 58-70, set./dez., 2013.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço urbano**. Paris. Armand Colin, 1974.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2011.

LUCENA, Felipe. Breve história do bairro da Tijuca. **Diário do Rio**, 2019. Disponível em: <<https://diariodorio.com/breve-historia-do-bairro-da-tijuca>>. Acessado em: 18/01/2024.

MARINO, Leonardo Freire. A Falência do modelo escolar tradicional e a necessária construção de uma educação integral e comunitária. **Revista Giramundo**. Vol. 5, no 10, 2018.

MARINO, Leonardo Freire. A cidade e seus caminhos: o espaço urbano como currículo e itinerário formativo. **Revista Ensino de Geografia (Recife)** V. 4, N. 3, 2021 p.231-248.

MARINO, Leonardo Freire. **A cidade como sala de aula: educar e aprender no território**. Editora CRV, 2023.

MOREIRA, Ruy. **O rapto do subúrbio**. Resenha de O rapto ideológico da categoria subúrbio, de Nelson da Nóbrega Fernandes. Rio de Janeiro: Editora Apicuri/Faperj, 2011. **GEOgraphia**, v. 14, n. 27, p. 157-164, 2013.

MULTIRIO. MultiRio – Empresa Municipal de Multimeios Ltda, 2022. **Tijuca, um dos bairros mais tradicionais do Rio de Janeiro**. Disponível em <<https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/646-tijuca-um-dos-bairros-mais-tradicionais-do-rio>>. Acessado em: 20/01/2024.

NETO, Nécio Turra. **Espaço e lugar no debate sobre território**. **Geograficidade**, v. 5, n. 1, p. 52-59, 2015.

O RIO DE JANEIRO. O Rio de Janeiro: portal da cidade maravilhosa. 2014. **Tijuca**. Disponível em: <<https://www.oriodejaneiro.com/foto/fotos-bairros/tijuca.htm>>. Acessado em: 18/01/2024.

PALUDO, Conceição. **Metodologia do Trabalho Popular**. In: STRECK, Danilo. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PERFEITO, Livia. **Onde fica o subúrbio Carioca? Limites territoriais suburbanos no Rio de Janeiro do século XIX ao XXI**. In: XII Seminario Internacional de Investigación en Urbanismo, São Paulo-Lisboa, 2020. Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa, 2020.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RATTS, Alecsandro J. P. **A geografia entre aldeias e quilombos: territórios etnicamente diferenciados.** In: Geografia: leituras culturais. ALMEIDA, Maria Geralda de; RATTS, Alecsandro J. P. Goiânia, 2003, v.1, p.29-48

RIOS, Guilherme. **As cidades como cenário de uma aprendizagem integradora.** Em Aberto, Brasília-DF, v. 25, n. 88, p. 163-174, jul./dez. 2012.

RIOS, Guilherme. **Otras marcas en la pared. Huellas de urbanización y sus lecturas para una pedagogía contemporánea.** Revista Vagalumear, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 153-166, jan. 2022

ROBBA, F., & Macedo, S. S. (2003). **Praças brasileiras** (2. ed.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

SANTOS, Milton. A cidade e o urbano como espaço-tempo. In: **Anais do I Seminário da História da Cidade e do Urbanismo.** Salvador: ANPUR/UFBA, 1992.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico informacional.** São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo, HUCITEC, 2006.

SANTOS, Milton. **O dinheiro e o território.** In: SANTOS, Milton et. al. (Orgs.). Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 3. ed., p.13-21.

SANTOS, Milton. **O retorno do territorio.** En: OSAL: Observatorio Social de América Latina. Año 6 no. 16 (jun. 2005-). Buenos Aires: CLACSO, 2005- . -- ISSN 1515-3282

SANTOS, Milton. **Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existência.** Boletim Gaúcho de geografia, n.21, p. 7-14, 1996.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. Ativismo cartográficos: notas sobre formas e usos da representação espacial e jogos de poder. **Revista geográfica de América Central**, vol. 2, julio- diciembre, 2011, pp. 1-17 Universidad Nacional Heredia Costa Rica.

SHE, Lucia Helena Nilson; GOUVEIA, Maria Julia Azevedo; FERREIRA, Stela da Silva. **Educação integral e intersectorialidade.** Salto para o futuro: TV Escola, MEC: Secretaria de Educação à distância, ano XIX, n. 13, p. 5-9, 2009.

SILVA, Elany Cristina Barros; DA ROCHA, Genilton Odilon Rêgo. Cidade Educadora: questões teóricas e possibilidades pedagógicas e curriculares. **Revista Vagalumear**, V. 2, N. 2, p. 15-30, jan. 2022.

SINGER, Helena. **O bairro-escola: tecnologias sociais para territórios educativos.** In: SINGER, Helena (Org.). Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015. (Coleção territórios educativos; v. 2). p. 11-24.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Mudar a cidade:** uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbanos. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

VILLAÇA, Flávio. **Espaço Intraurbano no Brasil.** 1ª edição. Editora Studio Nobel, 1998.