



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica**

Raquel Mendonça de Almeida

**TERRITÓRIO EDUCATIVO E ESCOLA PÚBLICA: POSSIBILIDADES
PEDAGÓGICAS NO ENTORNO DE UMA ESCOLA NO BAIRRO DE
COPACABANA (RJ)**

Rio de Janeiro
2026

Raquel Mendonça de Almeida

**TERRITÓRIO EDUCATIVO E ESCOLA PÚBLICA: POSSIBILIDADES
PEDAGÓGICAS NO ENTORNO DE UMA ESCOLA NO BAIRRO DE
COPACABANA (RJ)**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, 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
2026

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

A447	Almeida, Raquel Mendonça de Território Educativo e Escola Pública: possibilidades pedagógicas no entorno de uma escola no Bairro de Copacabana (RJ). / Raquel Mendonça de Almeida - 2026. 86 f. Orientador: Leonardo Freire Marino. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ. 1. Educação integral - Teses. 2. Território educativo - Teses. 3. Cidades Educadoras - Teses. I. Marino, Leonardo Freire. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/ UERJ. III. Título. CDU 37
------	--

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

Assinatura

Data

Raquel Mendonça de Almeida

**TERRITÓRIO EDUCATIVO E ESCOLA PÚBLICA: POSSIBILIDADES
PEDAGÓGICAS NO ENTORNO DE UMA ESCOLA NO BAIRRO DE
COPACABANA (RJ).**

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.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Leonardo Freire Marino (orientador)
PPGEB – UERJ

Prof^ª. Dr^a. Ana Angelita Costa Neves da Rocha
PPGE -UFRJ

Prof. Dr. Hilton Marcos Costa da Silva Júnior
UERJ

Rio de Janeiro
2026

DEDICATÓRIA

À educação pública de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Leonardo Freire Marino, por seus ensinamentos, por acreditar no potencial deste trabalho, pela paciência e pela sensibilidade ao longo do percurso. Sua orientação foi essencial para que este estudo se concretizasse.

Aos meus familiares, que sempre estiveram ao meu lado e ouviram as incansáveis inquietações em busca de uma educação pública de qualidade, minha gratidão por acreditarem em mim, mesmo nos momentos de cansaço e incerteza, e por serem meu apoio.

Por fim, agradeço aos meus colegas de trabalho, que me deram suporte para que eu pudesse realizar o projeto de pesquisa e percorrer a trajetória do mestrado profissional.

RESUMO

ALMEIDA, R. Mendonça de. **Território Educativo e Escola Pública**: possibilidades pedagógicas no entorno de uma escola no Bairro de Copacabana (RJ). 2026. 86f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2026.

O presente trabalho investiga a relação entre a escola e o seu entorno, a partir da compreensão da cidade como espaço formativo. Algumas questões orientam o trabalho: o que determina um local como potencial educativo? Como identificar os locais potencialmente educativos e como a escola poderia mobilizar esses espaços do entorno escolar para uma educação que ultrapasse os muros da escola? A pesquisa analisa as concepções dos docentes sobre os potenciais educativos presentes no entorno da Escola Municipal Dom Aquino Corrêa, situada no bairro de Copacabana, na cidade do Rio de Janeiro, e como eles podem ser reconhecidos, mapeados e integrados às práticas pedagógicas, favorecendo a construção de uma educação integral, territorialmente referenciada e significativa. O objetivo é avaliar como os professores identificam e mobilizam os potenciais educativos que se encontram no entorno escolar. A fundamentação teórica ancora-se em Albagli (2004), Antunes e Padilha (2010), Barbosa (2014), Bernet (1997), Canário (2004), Freire (1995, 2006, 2006a, 2019), Gadotti (2006), Gomes e Azevedo (2020), Marino (2018, 2021, 2022, 2023), Santos (1996, 1999), Simão (2023) e Singer (2015). De abordagem qualitativa, o estudo articula a reflexão teórica, a elaboração e a aplicação do produto educacional intitulado Manual e Mapeamento Colaborativo de Entorno Escolar. O Manual propõe um instrumento metodológico de mapeamento colaborativo dos potenciais educativos voltado à identificação e à valorização dos saberes e espaços do território. Os resultados apontam que a discussão sobre a temática precisa ser ampliada nas escolas, revelando diferentes níveis de compreensão docente, além de suscitar as possibilidades e os limites de atuação da escola na composição do território educativo. O mapeamento colaborativo demonstrou ser uma ferramenta rica de discussão e construção do conhecimento dos territórios educativos, desvelando os potenciais educativos do território delimitado.

Palavras-chave: Território educativo; Educação integral; Mapeamento Colaborativo; Cidades Educadoras.

ABSTRACT

ALMEIDA, R. Mendonça de. **Educational Territory and Public School: pedagogical possibilities in the surroundings of a school in the Neighbourhood of Copacabana (RJ).** 2026. 86f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Educação Básica) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2026.

The present study investigates the relationship between the school and its surroundings, based on an understanding of the city as a formative space. Some questions guide the study: what determines a place as having educational potential? How can potentially educational places be identified, and how could the school mobilize these spaces in its surroundings for an education that goes beyond the school walls? The research analyzes teachers' conceptions of the educational potentials present in the surroundings of Dom Aquino Corrêa Municipal School, located in the neighborhood of Copacabana, in the city of Rio de Janeiro, and how they can be recognized, mapped, and integrated into pedagogical practices, favoring the construction of an integral, territorially referenced, and meaningful education. The objective is to evaluate how teachers identify and mobilize the educational potentials found in the school surroundings. The theoretical framework is grounded in Albagli (2004), Antunes and Padilha (2010), Barbosa (2014), Bernet (1997), Canário (2004), Freire (1995, 2006, 2006a, 2019), Gadotti (2006), Gomes and Azevedo (2020), Marino (2018, 2021, 2022, 2023), Santos (1996, 1999), Simão (2023), and Singer (2015). With a qualitative approach, the study articulates theoretical reflection, the development, and the application of the educational product entitled *Manual and Collaborative Mapping of School Surroundings*. The Manual proposes a methodological instrument for the collaborative mapping of educational potentials aimed at identifying and valuing the knowledge and spaces of the territory. The results indicate that the discussion of the theme needs to be expanded in schools, revealing different levels of teachers' understanding, in addition to raising the possibilities and limits of the school's role in composing the educational territory. Collaborative mapping proved to be a rich tool for discussion and knowledge construction regarding educational territories, unveiling the educational potentials of the delimited territory.

Keywords: Educational territory; Integral education; Collaborative mapping; Educating cities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa dos equipamentos culturais sob comando municipal do Rio de Janeiro (APÊNDICE D).....	36
Figura 2 – Lateral da EM Dom Aquino Corrêa ao lado da Praça Cardeal Arcoverde.....	40
Figura 3 – Aplicação do módulo I na EM Dom Aquino Corrêa	55
Figura 4 – Raio de 400 metros a partir da Escola Municipal Dom Aquino Corrêa.....	56
Figura 5 – Diagrama.....	57
Figura 6 – Ícones.....	58
Figura 7 – Ícones com código de cor.....	59
Figura 8 – Aplicação do módulo II na E.M. Dom Aquino Corrêa.....	60
Figura 9 – Plataforma Google My Maps.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCE	Carta das Cidades Educadoras
AICE	Associação das Cidades Educadoras
INSE	Indicador sócioeconômico
EM	Escola Municipal
PE	Produto Educacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. A CIDADE E SEU POTENCIAL EDUCATIVO	15
1.1 Carta das Cidades Educadoras (CCE) e Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE)	15
1.2 Cidade Educadora: Conceito e Princípios	17
1.3 Educação integral territorialmente referenciada a partir dos territórios educativos	20
1.4 O papel da escola na articulação dos territórios educativos e no protagonismo juvenil	25
1.5 O mapeamento colaborativo como metodologia educativa	30
2. DIÁLOGOS ENTRE A ESCOLA E O TERRITÓRIO	35
2.1 A Escola Municipal Dom Aquino Corrêa e o seu entorno como território educativo.....	35
3. METODOLOGIA.....	43
3.1 Seleção dos participantes e do local de pesquisa.....	44
3.2 Elaboração do questionário diagnóstico.....	45
3.3 Planejamento e aplicação do Produto Educacional.....	46
3.4 Análise dos dados.....	49
3.5 Avaliação.....	49
4. APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL E DISCUSSÃO DOS RESULTADO.....	51
4.1 Aplicação do questionário diagnóstico.....	51
4.2 Aplicação do Manual de Mapeamento Colaborativo do Entorno Escolar.....	52
4.3 Análise de dados	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICE A	78
APÊNDICE B.....	80
APÊNDICE C.....	81
APÊNDICE D.....	84

INTRODUÇÃO

A presente dissertação intitulada **Território Educativo e Escola Pública: possibilidades pedagógicas no entorno de uma escola no Bairro de Copacabana (RJ)** foi se configurando no processo de pesquisa que abordou questões inquietantes iniciadas na minha trajetória profissional sobre a relação da escola com o seu entorno e a dificuldade de promover atividades para além do ambiente escolar. Diante dessas inquietações, a pesquisa busca responder como os potenciais educativos existentes no entorno da Escola Municipal Dom Aquino Corrêa, localizada no Bairro de Copacabana, na cidade do Rio de Janeiro, um dos mais tradicionais e conhecidos da cidade, podem ser identificados, mapeados e integrados às práticas pedagógicas, de modo a fomentar uma educação integral territorialmente referenciada e significativa. Nessa direção, interessam ao trabalho as seguintes questões: o que determina o reconhecimento de um local como potencial educativo? Como a escola pode mobilizar o entorno escolar para uma educação que ultrapasse seus muros? Acredito que o olhar da escola para o território é fundamental para compreender a realidade em que a comunidade escolar está inserida, pois é a partir da realidade dos sujeitos que emergem aspectos sociais, culturais, econômicos e afetivos que perpassam o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas. Procurando aprofundar os conhecimentos sobre possibilidades de ativação dos territórios educativos, a instituição escolar é tomada como foco central de análise deste trabalho, considerando as relações que estabelece com a cidade na qual está inserida.

A perspectiva considerada neste trabalho parte do entendimento de que a instituição escolar se consolidou diante das exigências de um contexto histórico específico. O modelo padrão das escolas públicas brasileiras se organiza a partir da fórmula abstrata elaborada pelo filósofo Michel Foucault (1926-1984), denominada panóptica (Flandes, 2017). A arquitetura escolar inspirada nesse modelo circunscreve a educação unicamente ao espaço escolar e se revela para além da organização física, expressando uma lógica política e pedagógica fundamentada no controle e na regulação dos corpos, dos gestos e dos comportamentos, refletindo nos modos de aprender e ensinar e, conseqüentemente, na formação dos alunos e dos professores que atuam nessa instituição.

Diante dessas configurações, entendemos que “a escola, como concebida e perpetuada ao longo dos séculos XIX e XX, constitui um artefato inadequado aos novos tempos e que precisa passar por profundas modificações” (Marino, 2018, p. 21). Por isso, é preciso repensar

a escola e suas dinâmicas de funcionamento. Nesse movimento, defendemos a relevância da abertura das instituições escolares para a cidade, entendida não apenas como espaço físico, mas como território marcado por relações, saberes e experiências que atravessam a forma como aprendemos e ensinamos. Ao considerar os saberes, as vivências e as relações presentes no entorno, a escola assume a busca pela construção de práticas pedagógicas contextualizadas como um de seus princípios, aspecto que contribui efetivamente para a formação integral dos sujeitos que passam a reconhecer, problematizar e intervir em desafios presentes em seus cotidianos. Nessa perspectiva, entendendo que a escola não detém o monopólio dos processos educativos, reconhecemos a importância dos territórios, que passam a ser percebidos como educativos, uma vez que são neles que os sujeitos se apropriam dos saberes que não se encontram curricularmente estabelecidos, mas que são fundamentais na construção de suas subjetividades. Ao reconhecer que a aprendizagem também se constrói nos espaços que encontram fora do ambiente escolar, que esse processo se estabelece nas relações e nos saberes construídos cotidianamente, ampliamos a concepção de educação, reconhecendo que a escola tem um papel fundamental na formação dos estudantes, mas que não existe um monopólio por parte da escola na construção de suas subjetividades.

É a partir desses referenciais que sustentamos a análise do caso da Escola Municipal Dom Aquino Corrêa. Ao longo dos dez anos de atuação na rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro, tive a oportunidade de atuar em diferentes bairros e em diferentes contextos sociais. Ao longo desse processo, me deparei com diferentes desafios. No entanto, um aspecto comum vivenciado envolvia a reduzida integração entre as escolas e os territórios em que estavam inseridas. Na tentativa de intervir nessa realidade, encontrando respostas para as dificuldades identificadas, busquei construir o presente trabalho. Para tanto, considero como importante as discussões que foram travadas na disciplina Cidades Educadoras: educar e aprender no território, ministrada pelo Prof. Dr. Leonardo Freire Marino (UERJ), que possibilitou que parte de minhas inquietações fossem transformadas no problema que envolve esta pesquisa – a reduzida integração entre a escola Dom Aquino Correa e os equipamentos com potencial educativo que se encontram em seu entorno. Os estudos orientados pelas leituras indicadas na disciplina possibilitaram o aprofundamento teórico e o desenvolvimento da pesquisa que, ressaltado, tem contribuído efetivamente para minha atuação profissional e acadêmica na área da educação.

A Escola Municipal Dom Aquino Corrêa, campo da pesquisa, foi selecionada por ser a instituição onde atuei por cinco anos como gestora escolar. Nesta função pude perceber a

difficuldade enfrentada pelos sujeitos escolares no estabelecimento de conexões entre as práticas pedagógicas e a realidade vivenciada pelos estudantes fora dos muros escolares. Acredito que a relevância do trabalho consiste em contribuir para que essa discussão ganhe corpo e que os conceitos de Cidades Educadora, Territórios Educativos, Educação Integral e Mapeamento Colaborativo passem a compor o instrumental dos docentes em suas práticas. Com o Produto Educacional desenvolvido, busco oferecer um percurso metodológico para a identificação de potenciais educativos no entorno escolar, condição essencial para a territorializar as práticas pedagógicas.

O objetivo geral do trabalho é avaliar como os professores identificam e mobilizam os componentes territoriais com potencial educativo que se encontram presentes do entorno da Escola Municipal Dom Aquino Corrêa. Partindo desse objetivo se desdobram um conjunto de objetivos específicos: perceber as dificuldades vivenciadas e as resistências dos docentes na realização de atividades fora do ambiente escolar; reconhecer se os docentes mobilizam as concepções de Território Educativo, Educação Integral e Cidade Educadora; elaborar e aplicar uma metodologia de mapeamento coletivo como estratégia de formação docente; identificar e sistematizar os equipamentos com potencial educativo presentes no entorno da Escola Municipal Dom Aquino Corrêa; avaliar o processo formativo da metodologia de mapeamento coletivo por intermédio de uma oficina com o coletivo de docentes da escola.

De abordagem qualitativa e por sua natureza, a pesquisa se desenvolve como um estudo de caso. O percurso metodológico procurou articular a reflexão teórica, a aplicação da metodologia e a elaboração do manual de mapeamento coletivo, que corresponde ao produto educacional. O produto educacional que compõe esta dissertação de mestrado profissional corresponde a um instrumento metodológico formativo, seu objetivo reside em apresentar uma metodologia de mapeamento colaborativo voltada para os processos de ensino-aprendizagem. A elaboração do produto foi planejada com a intenção de ampliar a compreensão dos professores e gestores na utilização do entorno escolar e oferecer um instrumento para subsidiar a escola como centralidade social. Por esta condição, o produto foi aplicado e validado em grupo composto por nove professoras da E.M. Dom Aquino Corrêa. Cabe destacar que a participação dos docentes foi voluntária, condição que demonstra o reconhecimento por um grupo de docentes da importância dos componentes territoriais nos processos educativos.

O manual propõe a reflexão do professor e da professora sobre sua própria prática cotidiana e sobre a função da escola enquanto instituição capaz de estabelecer conexão e

leitura crítica dos territórios. Considera-se um produto de impacto médio, uma vez que propõe uma reflexão sobre a conexão da escola com o seu entorno, envolvendo outros atores sociais, propondo melhoria da prática docente e intervenção na sociedade.

O resultado obtido com a aplicação do produto possibilitou identificar que a temática dos territórios educativos ainda é nova para muitos professores. Ao longo da atividade, foi possível observar diferentes níveis de compreensão e apropriação do conceito, bem como o surgimento de questionamentos acerca das possibilidades e limites da escola na composição de práticas de ensino territorialmente referenciadas. Considero que a aplicação da metodologia atingiu seu objetivo ao contribuir para a ampliação do olhar dos participantes, favorecendo o reconhecimento dos potenciais educativos presentes no território em que a escola se encontra inserida. Além disso, a aplicação do produto revelou desafios importantes, como dificuldades para a implementação das propostas pedagógicas cuja solução ultrapassa o alcance da escola, como violência, mobilidade, estrutura e falta de política pública motivadora.

Os capítulos foram pensados para levar o leitor a uma compreensão progressiva do tema, partindo da discussão teórica sobre a cidade como espaço formativo, avançando para a relação entre a escola e o bairro como território educativo e, por fim, apresentando a construção metodológica e a aplicação do produto educacional. Assim, o trabalho está estruturado em quatro capítulos, a saber: A cidade e seu potencial educativo; Diálogos entre a escola e o território; Metodologia; Aplicação do produto educacional e discussão dos resultados.

No capítulo I, “A cidade e seu potencial educativo”, foram apresentadas as bases conceituais que fundamentam a compreensão da cidade como espaço formativo e a construção de uma escola integrada ao território, voltada à promoção de uma educação integral. Foram abordados conceitos essenciais, como cidades educadoras, territórios, territórios educativos, educação integral e mapeamento colaborativo, que orientam a proposta de uma escola conectada ao seu entorno e comprometida com a formação plena dos sujeitos. Desse modo, o enfoque teórico tem como autores mobilizados nesse primeiro momento: Albagli (2004), Antunes e Padilha (2010), Barbosa (2014), Bernet (1997), Canário (2004), Freire (1995, 2006, 2006a, 2019), Gadotti (2006), Gomes e Azevedo (2020), Marino (2018, 2021, 2022, 2023), Santos (1996, 1999), Simão (2023) e Singer (2015). No capítulo II, “Diálogos entre a escola e o território”, é detalhada a configuração da Escola Municipal Dom Aquino Corrêa, local do estudo de caso, com um panorama geral do perfil da unidade escolar, incluindo o quantitativo de alunos, de profissionais, dados de mobilidade, perfil

socioeconômico e localização. A apresentação da metodologia de construção do produto educacional decorrente desse mestrado profissional é feita no capítulo III, “Metodologia”. O capítulo traz os procedimentos de elaboração e estruturação do produto, explicitando as etapas metodológicas seguidas para seu desenvolvimento. O capítulo IV, “Aplicação do produto educacional e discussão dos resultados”, por sua vez, apresenta a aplicação e a análise dos dados obtidos com o uso do manual com os professores da E.M. Dom Aquino Corrêa, evidenciando as possibilidades e os desafios da aplicação do produto educacional.

1 A CIDADE E SEU POTENCIAL EDUCATIVO

Os estudos em busca de uma educação integral significativa e territorialmente referenciada se associam ao caráter formador da cidade e à crescente perspectiva das cidades educadoras, a qual ganhou maior visibilidade com o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras. O pulsar educativo passa a ser um compromisso dos governantes no planejamento das políticas públicas, tendo como eixo central e permanente a educação da comunidade no projeto de construção das cidades.

Nessa linha de estudo, o capítulo foi organizado em cinco seções. A primeira seção, intitulada “Carta das Cidades Educadoras (CCE) e Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE)”, dá início à análise ao apresentar o documento e a associação, com uma breve perspectiva histórica de sua formação. A segunda seção, “Cidade Educadora: conceitos e princípios”, propõe uma apresentação teórica do conceito, a fim de aprofundar as bases que compõem a cidade educadora. A terceira seção, “Educação integral territorialmente referenciada a partir dos territórios educativos”, introduz o conceito de território, a fim de garantir uma base teórica para o entendimento de territórios educativos e estabelece a relação entre territórios educativos e educação integral. A quarta seção, “O papel da escola na articulação com os territórios educativos e no protagonismo juvenil”, apresenta o papel da instituição escolar como articuladora dos territórios educativos, com centralidade no desenvolvimento de práticas pedagógicas que fortaleçam as potencialidades educativas existentes na cidade e o protagonismo juvenil na transformação social. Por fim, a quinta seção, “O mapeamento colaborativo como metodologia educativa”, discute o mapeamento colaborativo como uma estratégia de ensino-aprendizagem que pode contribuir para práticas escolares que se conectem ao território.

1.1 Carta das Cidades Educadoras (CCE) e Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE)

No ano de 1990, em Barcelona, aconteceu o primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras, no qual foi elaborada a Carta das Cidades Educadoras, posteriormente revisitada, em 1994, 2004 e 2020, a fim de adequar-se aos novos desafios sociais. A Carta consiste em documento orientador dos governos locais que formam a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), com vinte princípios que caracterizam a

cidade educadora. Os princípios estabelecidos baseiam-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de discriminação racial (1965); no Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); na 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher celebrada em Pequim (1995); na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001); na Carta Mundial pelo Direito à Cidade (2005); na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); no Acordo de Paris sobre o Clima (2015), e na Agenda 2030 sobre o Desenvolvimento Sustentável (2015).

A Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), em uma ação colaborativa entre os membros, que assumiram o compromisso com a Carta das Cidades Educadoras, foi fundada em 1994, no III Congresso das Cidades Educadoras. Atualmente, a associação conta com 490 (quatrocentos e noventa) cidades espalhadas por 28 (vinte e oito) países. As áreas de maior concentração estão na Europa e na América. O Brasil conta com 41 (quarenta e uma) cidades associadas (até janeiro de 2025), com adesão progressiva, sendo Curitiba a cidade coordenadora no Brasil. Ou seja, Curitiba atua como articuladora dos municípios brasileiros que fazem parte da AICE, propondo ações de troca de experiências e a implementação das políticas públicas para a consolidação dos princípios da Carta das Cidades Educadoras.

Os governos que compõem a Associação assumem, nessa carta, o compromisso de desenvolver um modelo de cidade pautado em princípios como inclusão, igualdade de oportunidades, justiça social, democracia participativa, convivência entre diferentes culturas, diálogo entre gerações, promoção de estilos de vida saudáveis e respeitadores do meio ambiente, planificação de uma cidade acessível e interconectada, cooperação e paz. As cidades que se pretendem educadoras assumem a responsabilidade de “exercitar e desenvolver a sua função educadora em paralelo com as tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), com o olhar posto na formação, promoção e desenvolvimento de todas as pessoas de qualquer idade” (Aice, 2013), em um processo permanente de formação comunitária e cidadã, pautado em políticas públicas.

A Associação possui um endereço eletrônico¹ – site, no qual constam os documentos norteadores das práticas educativas, como a Carta das Cidades Educadoras e o Guia

¹ <https://www.edcities.org>.

Metodológico de Consolidação das Cidades Educadoras. Não há uma única maneira de construir uma Cidade Educadora, mas há dinâmicas essenciais para sua consolidação, expostas no Guia Metodológico, o qual tem como objetivo a transformação social, a articulação dos territórios e a educação como eixo central do projeto de cidade. Cada local possui seu ritmo de desenvolvimento e resultados singulares, mas compartilham dos mesmos princípios estabelecidos na CCE. Partilhar as experiências permite a aproximação pelas semelhanças entre as cidades ou o reconhecimento das diferenças de cada território, o que gera novas aprendizagens e engrandece as inspirações de mudança.

O site funciona como um espaço de troca de experiências, com a possibilidade de publicação de experiências de sucesso de cada cidade. O site reúne informações gerais sobre a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), a identificação dos membros associados, orientações sobre como se associar, os documentos norteadores, as atividades que estão sendo desenvolvidas com a temática, os eventos, os temas da atualidade, notícias, recursos e o banco de experiências. Todos esses elementos convergem para a ideia de troca de saberes e inspiração para os membros e outras cidades.

1.2 Cidade Educadora: Conceito e Princípios

A Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) define a Cidade Educadora como uma proposta político-institucional: trata-se de um município que assume intencionalmente a educação como eixo estruturante de seu projeto de desenvolvimento, formulando políticas públicas intersetoriais (educação, saúde, direitos humanos) que busquem garantir a educação ao longo da vida para todos os seus cidadãos. Para isso, a cidade deve se comprometer formalmente com os princípios da Carta das Cidades Educadoras, elaborando planos, projetos e ações que envolvam diversos setores da gestão pública (educação, cultura, saúde, mobilidade, urbanismo etc.).

Para não cair em uma proposta esvaziada, o espanhol Jaume Bernet (1997) estabelece três dimensões do conceito de Cidade Educadora para sua progressão e acompanhamento: aprender na cidade, aprender com a cidade e aprender a cidade. A primeira dimensão, aprender na cidade, refere-se aos equipamentos educativos localizados nos municípios onde ocorrem propostas de educação formal, não formal e informal, em um contexto educativo. Na segunda dimensão, a cidade passa a ser agente educativo, em que a interação do ambiente com as relações sociais que se estabelecem e a diversidade cultural e de valores presentes

naquele território geram processos de formação e socialização inerentes às vivências dos sujeitos. Já na terceira dimensão, a própria cidade torna-se conteúdo de aprendizagem. Entender a estética, a estrutura, a política que rege a estrutura, a cultura e os processos que acontecem na cidade é compreender a própria cidade. Na cidade educadora, os ambientes educativos se acolhem e se articulam em uma troca mútua entre o que é formalizado pedagogicamente e as vivências educativas que ocorrem espontaneamente em espaços não formalizados.

O espaço físico e a materialidade da cidade estão intrinsecamente ligados às relações sociais, aos seus elementos constituintes, à sua organização e história. Lefebvre (1991) caracteriza as cidades como obras. Diferentemente de uma estrutura pronta e estática, a cidade é dinâmica, resultado de um processo histórico contínuo. Ela é construída por sujeitos e coletividades que, inseridos em contextos históricos específicos, imprimem ritmos e formas às suas transformações. Assim, a cidade se modifica na medida em que a sociedade também se transforma. Contudo, “as transformações da cidade não são resultados passivos da globalidade” (Lefebvre, 1991, p. 51), o que evidencia que as mudanças decorrem de processos sociais ativos e localizados que vão moldando a cidade. Essa dinâmica evidencia não apenas o caráter educador da cidade, mas também seu perfil de educanda, em que as subjetividades afetam e são afetadas pela cidade, assumindo, simultaneamente, o papel de sua formação.

Portanto, pensar o futuro de uma cidade exige o reconhecimento das marcas históricas, das memórias do passado, além do reconhecimento das vivências do presente, para projetar a construção de um plano coletivo consequente. A proposta da cidade educadora não acaba em um plano estratégico de governo. Ela assume o caráter metamórfico das transformações históricas, tendo como prioridade a formação cidadã e cultural considerando todos os habitantes, desde as crianças até os idosos. Promover essa nova dimensão de cidade — a cidade educadora — não é tarefa simples nem exclusiva de um sistema ou de uma instituição; necessita da mobilização de toda a sociedade, de ordem social, econômica e política.

Gadotti (2006) afirma que a cidade pode ser intencionalmente educadora quando, além de suas funções de prestação de serviços econômicos e sociais, exerce a função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. O conceito de cidadania é muito utilizado no senso comum, possuindo diversas significações e complexificações². Neste trabalho, teremos como

² Em 1789, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão estabelecia as primeiras normas para assegurar a Liberdade individual e a propriedade. Nascia a cidadania como uma conquista liberal. Hoje o conceito de cidadania é mais complexo. Com a ampliação dos direitos, nasce também uma concepção mais ampla de

referência Gadotti (2006), com a visão de que a cidadania está relacionada à consciência e ao exercício de direitos e deveres e da vida democrática, envolvendo “direitos civis, como segurança e locomoção; direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação; direitos políticos, como liberdade de expressão, voto e participação em partidos políticos e sindicatos. Não há cidadania sem democracia.” (Gadotti, 2006, p. 134). Contribuindo para a discussão, Dowbor *apud* Padilha (2009) apresenta a ideia de que a cidadania se exerce em diferentes níveis, mas a participação pode se expressar de forma mais efetiva no plano local. A gestão e organização das cidades, os resultados dessas práticas e a experiência cotidiana também são formadoras de cidadania (Cavalcanti, 1999, p. 82), e precisam estar presentes no projeto de cidade que visa à formação para e pela cidadania. Pensar a cidade educadora significa pensar, com intencionalidade pedagógica, a construção da cidade para a comunidade, tendo a educação como eixo central, refletindo na possibilidade de maximizar o impacto educativo e participativo em cada decisão política.

Temos claro que, na forma mais simples e natural, todas as cidades, muito ou pouco, bem ou mal, educam (Bernet, 1997). No campo educacional, Freire (1995) e Gadotti (2006) ressaltam o caráter formativo espontâneo das cidades. Assim como Bernet (1997), Freire (1995) e Gadotti (2006), entendemos que as cidades são espaços de aprendizagem permanente em suas dinâmicas sociais. Cada cidade possui regras, símbolos e estruturas que orientam e regulam os movimentos dos corpos no espaço urbano, moldando comportamentos, trajetórias e interações cotidianas no fluxo do que está estabelecido nesse sistema. Esses elementos expressam os valores, os modos de vida e as relações de uma determinada sociedade em seu tempo histórico. Ao mesmo tempo, refletem o modo de vida da comunidade contemporânea, assim como as marcas da memória dos que viveram em outro período.

“As cidades expressam em suas ruas, calçadas, praças e demais estruturas a complexidade da vida humana. Nelas emergem símbolos, experiências de vida e manifestações culturais. É no espaço das cidades que parte das biografias humanas tem sido construída e que diversas subjetividades são constituídas ao longo do tempo. As cidades são semeadas por antigos e novos saberes, por uma memória coletiva que se materializa em formas, volumes, cores e odores, expressões da vida que revelam identidades socioespaciais. As cidades são tramas de relações, nelas os aspectos humanos e físicos se entrelaçam, formando um emaranhado de relações que conferem sentido à vida urbana” (Marino, 2021, p.239).

cidadania. De um lado, existe uma concepção consumista de cidadania (direito de defesa do consumidor) e, de outro, uma concepção plena, que se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na gestão da vida pública, através, por exemplo, da discussão democrática do orçamento.

São inúmeras as possibilidades educadoras da cidade que, quando reconhecidas e vividas com intencionalidade pedagógica e coletiva, tornam-se territórios educativos. A ideia de cidade educadora amplia e complexifica a ideia de educação, responsabilizando toda a comunidade e sua organização pelo processo de ensino e aprendizagem, sem um fim métrico, mas com o objetivo de construção social coletiva, dinâmica e constante para a justiça social. No contexto da ampliação do conceito de educação para além do processo de escolarização e do reconhecimento do papel educativo dos espaços urbanos, os conceitos de território educativo e de cidade educadora se articulam, na perspectiva de que “as cidades sejam pensadas como instâncias educativas, como territórios de aprender e ensinar” (Marino, 2023, p. 27).

1.3 Educação integral territorialmente referenciada a partir dos territórios educativos

Toda cidade, enquanto educadora, constitui-se plenamente pela ativação de seus territórios educativos. Os territórios educativos, por sua vez, podem existir fora do contexto de uma cidade formalmente reconhecida como educadora, quando a escola e/ou a comunidade local constroem práticas educativas integradas aos espaços cotidianos. A conceituação de territórios educativos apresenta complexidade “porque tal construção conceitual carrega uma densidade de significados” (Gomes; Azevedo, 2020, p. 49).

Inicialmente, traremos uma discussão relacional acerca da noção de território, pela qual o trabalho se direcionará, a fim de embasar o entendimento de territórios educativos. Para compreender o conceito de território no contexto desta pesquisa, adotamos a concepção de Milton Santos (1999), com ênfase na noção de “território usado”, que supera a ideia de espaço físico e material. Nas palavras de Santos (1999),

“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” (Santos, 1999, p.8).

Para o autor, o território é o espaço vivido, praticado e transformado pelas ações humanas ao longo do tempo. É o resultado da combinação entre os aspectos materiais do espaço e os elementos subjetivos, simbólicos e culturais que ali se manifestam. O território

usado, portanto, é entendido como um espaço dinâmico, carregado de significados, histórias e relações sociais, onde se entrelaçam práticas cotidianas, afetos, saberes locais e representações simbólicas que produzem sentimento de pertencimento e identidade. Ele é construído continuamente pelas interações entre os sujeitos e o espaço, sendo apropriado e ressignificado de acordo com as necessidades, valores e culturas das comunidades que o habitam.

Na mesma linha, Sarita Albagli (2004, p. 26) considera que o território não se reduz à sua dimensão material. Construído historicamente, o território é “o espaço apropriado por um ator, sendo definido e delimitado por relações de poder em suas múltiplas dimensões”. Na abordagem apresentada por Albagli (2004, p. 27), a concepção e a dinâmica dos territórios vinculam-se a quatro dimensões: dimensão física, econômica, simbólica e sociopolítica. Aqui, com ênfase na dimensão simbólica, adotamos a definição de território como “conjunto específico de relações culturais e afetivas entre um grupo e lugares particulares, uma apropriação simbólica de uma porção do espaço por um determinado grupo, um elemento constitutivo de sua identidade”.

Em ambas as abordagens, fica evidente que a dimensão material e a dimensão simbólica são inseparáveis na conceituação de território. O território é o produto das construções de sentido geradas pelas relações que ali se estabelecem, num movimento dialético, no qual as relações transformam o meio, ao mesmo tempo em que são por ele transformadas. Essa dinâmica contínua contribui para a constituição de identidades coletivas, reforçando o sentimento de pertencimento dos indivíduos em relação àquele território. O dinamismo dos territórios apresenta sua face formativa, em que “todas as experiências e práticas construídas pelos indivíduos são significativas, interferem na construção de subjetividades e, conseqüentemente, na construção de suas subjetividades” (Marino, 2023, p. 27).

A abordagem dos territórios educativos amplia o entendimento acerca dos territórios, ao reconhecer que todo espaço vivido é espaço de aprendizagem e torna-se educativo desde que exista intencionalidade pedagógica, participação comunitária e articulação intersetorial. Um território torna-se educativo ao cumprir quatro requisitos fundamentais (Singer, 2015). O primeiro ponto refere-se à existência de um fórum intersetorial que atua de forma colaborativa e interdisciplinar, reunindo áreas como educação, saúde, assistência social e relações intergeracionais, comprometidas com a construção, de maneira participativa, de um plano educativo envolvendo todas as gerações, isto é, um projeto educativo pensado, planejado e

discutido por moradores e gestores públicos do território. O segundo ponto consiste na atuação de escolas que reconhecem seu papel na transformação do território em educativo. Dessa forma, os projetos político-pedagógicos das escolas devem ser elaborados em consonância com os princípios da educação integral, que reconhecem os saberes cotidianos, consideram os problemas locais e promovem a mobilização do território. O terceiro e o quarto requisitos referem-se à identificação, à articulação e à mobilização da atuação em rede, a fim de garantir serviços integrados capazes de trabalhar com os problemas locais e com os moradores em conjunto.

Os pontos elencados por Singer (2015) para a concretização de um território educativo não se limitam apenas à escola. No entanto, assim como a autora, consideramos que essa instituição possui centralidade importante na ativação dos territórios educativos, na articulação dos seus projetos político-pedagógicos e no desenvolvimento de práticas educativas que envolvam todo o território e seus saberes no cotidiano escolar. Também reconhecemos, porém, as dificuldades e as limitações que surgem quando a escola é unicamente responsabilizada por esse processo. Na gestão escolar, deparamo-nos com adversidades que comprometem o tempo necessário à ativação dos territórios educativos, como a ausência de profissionais, suprida pelo trabalho da própria gestão escolar, em funções como agentes educacionais, porteiros, inspetores, outros membros da equipe gestora e até mesmo professores. Somam-se a isso demandas infraestruturais que não são sanadas de forma permanente e influenciam diariamente a dinâmica escolar, além da burocracia, que, em grande escala, esgota o tempo de trabalho dos gestores escolares.

Há um grande desafio na efetivação dos territórios educativos, que envolve um percurso que vai desde a sensibilização e a mobilização da comunidade, das escolas e das demais instituições, passando pelo comprometimento de gestores públicos, até a incorporação do potencial educativo da cidade nas políticas públicas. Na prática, a integração dos diferentes agentes torna-se uma das maiores dificuldades, pois a lógica atual da gestão dos setores é fragmentada. Por esse motivo, quando a escola necessita estabelecer uma rede de articulação com os demais setores da saúde, da assistência social e até mesmo do lazer, esbarra na dificuldade de comunicação ou na excessiva burocratização do acesso, o que, muitas vezes, inviabiliza a concretização da ação educativa da unidade escolar. Por isso, torna-se fundamental fortalecer a conscientização intersetorial e a atuação do Estado para ampliar essa articulação.

Desse modo, no contexto da concretização dos territórios educativos, é necessária a

realização de um projeto coletivo e estratégico que mobilize as diferentes forças políticas e sociais. Gomes e Azevedo (2020) levantam a importante diferença entre os territórios educativos e os territórios escolares, afirmando que:

“Não cabe mais pensar a relação entre educação e cidade através de uma perspectiva de escolarização, ou, de acordo com Canário (2004), como políticas de territórios escolares, e sim como territórios educativos, no sentido real do termo” (Gomes; Azevedo, 2020, p. 57).

Os territórios escolares tendem a reproduzir o conhecimento legitimado pela instituição escolar e, ainda que operem em rede, perpetuam a exclusão e a desvalorização da pluralidade de saberes. Canário (2004) afirma que o caráter restrito do território escolar também se manifesta nas formas de relação e controle pela administração central, marcada pela lógica centralizadora e de regulação burocrática. Esse modelo limita a escola como agente ativo na articulação da educação extramuros e dificulta a articulação intersetorial. Em contrapartida, os territórios educativos ampliam o conceito de educação para além dos muros da escola, favorecendo articulações intersetoriais, potencializando a ação da escola como agente transformador e como parte ativa de um território educativo mais amplo, no qual múltiplos espaços e sujeitos contribuem para a formação integral.

Quando Singer (2015) apresenta, como requisito de um território educativo, os planos político-pedagógicos da escola em congruência com os princípios da educação integral que reconhecem os saberes cotidianos e os problemas locais e promovem a apropriação do território, fica clara a relevância da escola que trabalha com a concepção da educação integral, em uma ação reflexiva de reconhecimento sobre os territórios e de atuação local.

Entende-se como educação integral a proposta de desenvolver todas as dimensões do sujeito, em um movimento coletivo de corresponsabilidade e valorização de todos os saberes. Antunes e Padilha (2010) consideram a educação integral como o trabalho pelo atendimento e desenvolvimento dos aspectos: biológico, psicológico, cognitivo, comportamental, relacional, valorativo, sexual, ético, estético, criativo, artístico, ambiental, político, tecnológico e profissional. Guará (2006) complementa, evidenciando a realidade na qual o educando está inserido: “na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive”. Ao se comprometer com o desenvolvimento de todas as dimensões do sujeito, o projeto pedagógico extrapola os muros da escola, encontrando potencial educativo nas histórias e nas experiências vividas nas cidades.

A educação integral busca a construção do cidadão consciente da sua posição histórico-social e crítica, capaz de identificar a realidade na qual está inserido e, sendo consciente, ativo. As crianças e os jovens assumem o protagonismo da sua formação, participando de decisões, compartilhando experiências, tomando consciência do seu papel social e se tornando autores da sua própria história e da história da comunidade. Pressupõe a compreensão do potencial educativo local, com o objetivo de integrar a comunidade com a aprendizagem escolar e a consequente intervenção, promovendo uma educação capaz de alcançar as diferenças sociais e culturais na tentativa de enfrentar as desigualdades sociais.

Esse tipo de educação compreende não só a escolarização, mas toda a cidade como espaço de conhecimento por meio da vida social, política e cidadã. A formação integral para a cidadania que considera toda a cidade e as suas dimensões históricas, além do protagonismo do aluno como sujeito, vai ao encontro das contribuições de Paulo Freire (2019) na construção de uma perspectiva de educação crítica que assume caráter autenticamente reflexivo, que implica o ato de desvelamento da realidade para a ação de superação dos desafios.

Educação integral e educação de tempo integral não são a mesma coisa. Antunes e Padilha (2010) apontam que a educação integral não se limita a tempos e espaços determinados, obedecendo apenas a calendários fixos e seriados e, menos ainda, à escola. A escola é um tempo e espaço de educação, e, quando trabalhada juntamente com as cidades, reconhece e dialoga com os outros tempos e espaços de formação, valorizando os processos formativos que estão postos no dia a dia dos indivíduos. A ampliação da jornada disciplinar, baseada nos moldes tradicionais, vai de encontro à concepção de educação integral, na qual a ampliação do tempo escolar precisa contemplar “arranjos diferenciados de horários, metodologias e parcerias que também possam oferecer oportunidades educativas variadas para todas as crianças” (Guará, 2006, p. 18), em um trabalho associado aos diversos espaços da cidade e aos saberes que eles oferecem, rompendo com o engessamento do espaço escolar.

Como já se observou, a proposta de educação integral não é alcançada com a escola trabalhando sozinha, mas por meio de articulações intersetoriais e de propostas político-pedagógicas comprometidas com a formação integral, em consonância com as políticas públicas locais. Guará (2006) afirma que a construção de um pacto que assegure o esforço coletivo em prol da educação integral deve levar em conta a meta comum, sem, contudo, impor um modelo único às iniciativas regionais, o que implica fomentar soluções não homogeneizadoras, que respeitem os diferentes contextos e possibilidades de cada realidade local.

Uma vez que compreendemos que a educação não ocorre unicamente na escola, mas também na vida cotidiana, em diferentes lugares e de modos variados, a educação integral sugere o compartilhamento de projetos educacionais pelas instituições em consonância com as políticas públicas locais, de forma coletiva, em direção a um objetivo comum.

1.4 O papel da escola na articulação dos territórios educativos e no protagonismo juvenil

“Os alunos e a sua experiência constituem o principal recurso para organizar e promover situações de aprendizagem, ou, pelo contrário, são encarados como o obstáculo principal à ação educativa?” (Canário, 2004, p. 61).

Ainda que essa indagação tenha sido feita há duas décadas, ainda hoje persiste a incerteza sobre como as experiências dos educandos são acolhidas no ambiente escolar. Ainda nas palavras de Canário (2004), ao longo de muitos anos, as experiências constituíam a principal forma de aprendizagem em uma perspectiva de continuidade, em que a quantidade de experiências cotidianas era proporcional às aprendizagens. No entanto, quando o processo de socialização passa a estar sob o poder da escola, ocorre uma ruptura na relação das experiências com os processos de aprendizagem. Lopes e Vasconcellos (2006), ao escreverem sobre a geografia das infâncias, revelam que, no final do século XVII, as mudanças ocorridas no âmbito político, econômico e social, baseadas nos ideais do liberalismo, refletiram nos espaços destinados às infâncias. Na reorganização da lógica espacial, as crianças deixam de ocupar as ruas, e as aprendizagens deixam de ocorrer a partir da vida cotidiana e da socialização local e passam a ceder espaço para a aprendizagem escolar.

A criação da instituição escolar obedeceu às exigências históricas de uma época, moldada para atender às demandas sociais daquele período. No entanto, percebemos que o modelo que orientou sua criação se perpetua até hoje, demonstrando descompasso entre suas estruturas arquitetônicas e o momento histórico atual. Em uma análise inicial sobre as estruturas arquitetônicas das escolas municipais do Rio de Janeiro, Flandes (2017) identifica uma incompatibilidade entre a realidade atual e a arquitetura escolar imutável e rígida, marcada pela época de sua criação. Essa incompatibilidade impede a integração efetiva da escola com a comunidade, favorecendo o distanciamento da instituição e seu isolamento em relação ao entorno. O modelo padrão das escolas públicas brasileiras foi baseado na fórmula abstrata do filósofo Michel Foucault (1926-1984), denominada panóptico (Flandes, 2017, p. 36). Sob esse olhar, em seu interior, prevalece a organização espacial da constante vigilância,

obedecendo à lógica do dispositivo disciplinar em oposição à expressão livre dos corpos. Essa organização tem a intenção de disciplinar, moralizar e civilizar os indivíduos, preparando-os para os objetivos da composição da sociedade capitalista industrial. Esse projeto arquitetônico é baseado no controle, na vigilância e na punição, como garantia da ordem e da obediência. Em entrevista, Uglione e Arteiro (2017) exemplificam a questão:

“O que acontece na prática é que os modelos continuam padronizados. As escolas são “escolas-padrão”. Sai gestão, entra a gestão, sai governo e entra governo e continuo falando de escola pública. Essa escola é padronizada e normalizada. (...) . O pátio não é usado em sua plenitude e é muito cerceado. Então, vemos que a escola ainda hoje é como Foucault descreve: é vigiar e punir. A escola é feita e pensada com aquele controle e disciplina típicos dos séculos passados” (Uglione; Arteiro, 2017, p. 37).

A escola, como concebida e perpetuada ao longo dos séculos XIX e XX, constitui um artefato inadequado aos novos tempos e que precisa passar por profundas modificações (Marino, 2018, p. 21). A ressignificação da escola pressupõe o abandono das dinâmicas que se tornaram esvaziadas na temporalidade, superando o encarceramento dos corpos e pensando em novos rumos para uma educação capaz de formar cidadãos críticos, com autonomia, e conectar saberes e territórios.

O desenvolvimento da sociedade ultrapassou os moldes da escola fincados no modelo exposto, propiciando novos modos de viver e estar no mundo que não se encaixam mais nas moldagens institucionais disciplinares. Para Marino (2022), a marca da sociedade contemporânea fortemente midiaticizada, fascinada pelo efêmero e pela visibilidade, provocou uma ampliação e dispersão dos mecanismos disciplinares por meio das tecnologias de controle, transformando a disciplinarização dos indivíduos em processo contínuo e permanente ao tornar quase tudo visível. O modelo escolar herdado da modernidade já não atende a essas dinâmicas contemporâneas.

Surge a necessidade de rever ou construir relações entre o novo e o antigo. Por isso, a breve contextualização cronológica se torna relevante para pensarmos a escola, ao entendermos que “o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar e pelas marcas culturais que herdamos” (Freire, 1995, p. 12). Ou seja, a compreensão das organizações das dinâmicas da cidade, das relações sociais e econômicas do passado exerce uma presença histórica nas decisões do presente para a realização do futuro que desejamos. Dessa forma, compreendemos que a educação é permanente em um movimento contínuo de interação dos indivíduos no tempo-espaço e, dessa forma, não é estritamente escolar. As cidades, com seus

múltiplos territórios em suas múltiplas dinâmicas e expressões culturais, são igualmente educativas, constituindo potencial de ampliação dos processos educativos a partir da escola.

Nesse cenário, repensar a escola implica rever práticas e estruturas que já não respondem adequadamente às exigências contemporâneas de formação crítica, participação e articulação com a cidade. Trata-se de deslocar a instituição escolar de uma posição isolada para uma atuação integrada aos territórios, reconhecendo que os processos formativos também se produzem nas relações sociais, culturais e políticas vividas no espaço urbano.

O trabalho com os territórios educativos a partir de uma educação integral surge como uma resposta pedagógica e política a essas transformações sociais e à necessidade de integração entre escola e cidade. Em diálogo com Azevedo, Tângari e Flandes (2020), entendemos que a escola pode assumir papel central e estratégico como núcleo irradiador de práticas educativas, considerando que a escola é um dos atores que compõem a rede de um território educativo. A cidade passa a ser integrada às práticas escolares, considerando as ruas, os eventos, as praças, os teatros, os cinemas, a natureza, os bens e serviços como elementos com potencial educativo. A escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar, com isso, nova vida (Gadotti, 2006), na ressignificação constante das práticas escolares de acordo com a comunidade na qual se localiza e suas transformações, constituindo-se em um território de construção de cidadania (Gadotti, 2006).

Essa perspectiva educativa rompe com a concepção da escola embasada pela educação bancária, em que “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 2019, p. 81). Na estruturação da relação professor-aluno da educação bancária, apenas o professor detém o conhecimento e o transfere para os alunos, os valores e saberes selecionados como importantes para os educandos, desconsiderando as múltiplas vivências. No prefácio do livro “Educação e mudança”, de Paulo Freire (2006), Gadotti ressalta a insistência da pedagogia tradicional em limitar o potencial pedagógico às salas de aula, em um projeto social não apenas de controle espacial como também ideológico dos saberes valorizados. A parcialidade das políticas públicas na seleção de conteúdos curriculares e as propostas a serem seguidas nas instituições, quando não consideram o aspecto local, são pontuadas por Freire (2019) como retalhos da realidade desconectados do cotidiano e, portanto, não significativos para os educandos.

Nessa mesma perspectiva, Dayrell (1996) aponta a homogeneização da escola, que se manifesta na seleção restrita dos conhecimentos a serem transmitidos e na falta de abertura

para ouvir as realidades dos educandos. Esses saberes, por sua vez, acabam sendo reduzidos a produtos, resultados e conclusões prontas, desconsiderando o processo educativo. Desse modo, o conhecimento escolar, materializado em programas e livros didáticos, transforma-se em um mero objeto a ser repassado para o cumprimento de metas. Dayrell (1996) ressalta que, nessa lógica, predomina uma visão instrumental da educação, que a reduz à mera instrução baseada na transmissão de informações. Sob o discurso da democratização da escola, ou mesmo da ideia de uma escola única, essa perspectiva homogeneizante guiada pelos resultados revela uma concepção específica de educação, de ser humano e de seus processos formativos. Arroyo (2012) aponta que “O moralismo e intelectualismo pedagógico a que reduzimos as aprendizagens secundarizou a vida, os corpos, os espaços-tempos do viver, aprender, de humanizar-nos, ou desumanizar-nos”. Essa abordagem privilegia a padronização de conteúdos, ritmos e estratégias, em detrimento da valorização da diversidade.

Os documentos educacionais norteadores, os currículos escolares oficiais e os planejamentos pedagógicos são construções que expressam propostas de identidades culturais (Marino, 2023, p. 28) e que tendem a invisibilizar determinados saberes e culturas.

Apesar das discussões no campo do currículo e da importância da valorização das vivências dos alunos, ainda é comum observarmos que “o processo de ensino/aprendizagem ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independentemente da origem social, da idade, das experiências vivenciadas” (Dayrell, 1996, p. 5). Ficam excluídas as marcas da historicidade do sujeito, que constituem o processo formativo de suas relações e os diferenciam como indivíduos. O tratamento uniforme dado pela escola apenas consagra a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos (Dayrell, 1996, p. 5).

Marino (2023, p. 35) observa que “as cidades têm espaços negados a determinados grupos sociais”. Identificar os territórios tomados como objetos de análise significa também reconhecer a desigualdade na ocupação e na experimentação da cidade. Simão (2023) problematiza o desafio de falar da cidade pelos olhares das diferentes experiências pelas quais se vive o mesmo espaço e ressalta que “muitas vezes chegamos a desconhecer completamente essas muitas vivências de cidade que coabitam o espaço urbano”. Em muitos casos, os planejamentos urbanos reforçam os processos de apartação dos segmentos sociais considerados indesejados. Essa segregação resulta na invisibilização das manifestações culturais e subjetivas produzidas nesses territórios e na negação do acesso das infâncias e juventudes à cidade. Simão (2023) ressalta que a cidade é lugar de contradições, tensões e

conflitos estabelecidos pela lógica de acumulação do capital, que impõe a ordem econômica de produção de riquezas às outras formas de uso da cidade, sendo valorizados os saberes construídos em determinados espaços em detrimento de outros.

Arroyo (2012), ao discutir os direitos a tempos e a espaços que garantam um viver justo e digno, evidencia como representações sociais carregadas de preconceito ainda permeiam o discurso social, reforçando uma visão segregadora sobre crianças e jovens das periferias. Esses sujeitos são frequentemente estigmatizados como carentes de valor e esforço, carentes de cultura, indisciplinados e violentos. Barbosa (2014) também apresenta a visão dos territórios periféricos, como as favelas, sob o mesmo viés estigmatizante — identificados como espaços carentes, miseráveis e violentos. Nesse cenário, esses lugares e as pessoas que neles vivem ficam invisibilizados na produção de cultura e no reconhecimento de suas subjetividades. Apesar desse estereótipo reducionista das áreas periféricas, Barbosa (2014) ressalta que é inegável a riqueza de suas expressões estéticas e modos significativos de representar e afirmar sua diferença cultural. Os saberes ali produzidos não são considerados ou são pouco encontrados nas práticas escolares. É na ausência da pluralidade de saberes nos currículos, na homogeneização escolar, que as produções culturais periféricas ficam invisíveis.

A insistência dessa visão reflete-se nas políticas e propostas educativas que passam a ser pensadas para superar as ausências desses indivíduos, colocando o foco nas faltas imaginárias e desviando o olhar da diversidade cultural que emerge das áreas periféricas. Como exemplo, temos o incentivo ao aumento da carga horária escolar com o objetivo de compensar essas defasagens, suprir lacunas cognitivas, oferecer suporte nas tarefas escolares e melhorar o desempenho nas avaliações nacionais, estaduais e municipais (Arroyo, 2012, p. 37). Desse modo, a ampliação da carga horária é reduzida à reprodução do cenário disciplinar, ao afastamento das ruas e ao confinamento na escola como opção para a superação da ameaça moral atribuída aos coletivos populares.

A defesa de uma escola pautada no reconhecimento da cidade como produtora de saberes e aprendizagens contrapõe-se ao panorama estigmatizado dos conhecimentos das diferentes infâncias e formas de viver. Reconhecer a diversidade de ocupações da cidade não significa negar as condições sociais, espaciais e temporais precárias de algumas regiões. Abrir o espaço escolar para a discussão sobre as diferentes vivências corpóreas é assumir posturas críticas diante da ordem social vigente, que nega o direito a uma vida digna das infâncias. Freire (2006a) defende que é necessário assumir o dever não apenas de respeitar os saberes que os educandos, especialmente os das classes populares, trazem consigo, saberes estes

socialmente construídos na vivência comunitária, mas também de dialogar e fomentar discussões com os alunos sobre a razão de ser de alguns desses conhecimentos em relação aos conteúdos escolares, aproveitando essas experiências para promover discussões significativas, inclusive sobre vivências em áreas frequentemente negligenciadas pelo poder público.

As escolas, ao se blindarem em relação ao seu entorno e negarem os saberes dos educandos, negam também toda a diversidade e criatividade que emergem dos diferentes territórios. Dar voz aos alunos e deixar que as realidades adentrem as salas de aula é estar atento às mudanças da sociedade, possibilitar maior reflexão sobre ela para que, criticamente, possamos entender e intervir nas demandas das crianças e da sociedade. Os sujeitos incapazes de se ver como sujeitos históricos, ao não reconhecerem a realidade da qual fazem parte, não chegam a transformar o mundo, pois, ao não terem consciência, são incapazes de agir significativamente para a transformação. A primeira condição para que um ser possa exercer um ato comprometido com a realidade é a sua capacidade de atuar e refletir, que o faz um ser da práxis (Freire, 2006).

Assim como Marino (2023), defendemos que o estudo das cidades pode contribuir para superar o distanciamento entre as instituições de ensino e os conhecimentos populares, favorecendo o estabelecimento de uma educação integral territorialmente referenciada. O fazer pedagógico significativo, emancipatório e transformador, então, pressupõe assumir as diferentes territorialidades e seus saberes construídos como potencialidades pedagógicas.

1.5 O mapeamento colaborativo como metodologia educativa

“La ciudad es un contenedor de una educación múltiple y diversa, positiva y negativa, que se desparrama por lá mayoría de sus espacios. Si fuese posible dibujar el mapa educativo de una ciudad, y no solamente su mapa escolar, seguramente resultaria una trama en la que no sería fácil localizar amplios sectores vacíos de reales y potenciales edectos de educación” (Bernet, 1997, p. 20).

A pesquisa se desdobrou com a finalidade de identificar os potenciais educativos espalhados e invisibilizados no entorno escolar, ampliando o repertório dos docentes na perspectiva de uma educação territorialmente referenciada. Ao entender a cidade não só como um conjunto de recursos materiais, mas também como a forma como os indivíduos a utilizam, e ao compreender a escola como a possibilidade de ser instância-síntese ou lugar de encontro e confronto entre o saber científico e o saber cotidiano (Cavalcanti, 1999, p. 82), o mapeamento colaborativo é proposto como uma estratégia de ensino-aprendizagem e construção de conhecimento de maneira contextualizada ao espaço local.

O potencial educativo na cidade está por toda parte, e reconhecer os saberes que pulsam no nosso cotidiano com intencionalidade pedagógica traça uma extensão da escola com o seu território. O que já se vê comumente são as visitas ou os chamados passeios escolares que levam um grupo de alunos a determinado museu, teatro ou biblioteca, mas o caminho também pode ser potencializado educativamente com a valorização e o aprimoramento do olhar para os elementos que compõem a cidade e suas formas de produção. É necessário entender que, quando essas experiências se limitam a ações pontuais e desarticuladas, corre-se o risco de reduzir o território educativo a práticas superficiais, sem efetiva contextualização ao processo formativo. Cavalcanti (1999) defende que a defesa do direito à cidade para todos os seus habitantes fundamenta-se na compreensão de que a produção do espaço deve ocorrer com a participação dos sujeitos que o vivenciam, respeitando suas particularidades e diferenças, o que implica também a necessidade de promover a gestão democrática. A padronização das escolas e seu consequente distanciamento do território afastam o olhar, invisibilizam os saberes que permeiam aquele ambiente e distanciam os indivíduos como sujeitos de ação e transformação social.

O mapeamento colaborativo configura-se como uma ferramenta pedagógica e metodológica, pois permite que educadores e educandos se envolvam ativamente na leitura crítica e afetiva do território em que estão inseridos. Ao identificar e representar coletivamente os espaços educativos formais e não formais — como escolas, praças, centros culturais, unidades de saúde, organizações comunitárias, manifestações culturais, ruas e saberes locais —, o processo de mapeamento amplia a compreensão sobre o potencial formativo do território, revelando dinâmicas sociais, históricas, econômicas e culturais, mobilizando diferentes atores para refletirem sobre o território usado e construam diagnósticos socioterritoriais (Marino, 2021, p. 158).

Marino (2021) destaca que “a cartografia coletiva constitui um método de entrelaçamento de experiências”. Ao possibilitar a reimaginação das configurações espaciais, coletiva e individualmente, estimula o protagonismo e a educação crítica, essenciais na prática da educação integral e emancipatória. Nesse sentido, o mapeamento colaborativo contribui não apenas para o reconhecimento dos territórios educativos, mas também para a ressignificação do currículo, possibilitando que a escola dialogue com os saberes locais e valorize a diversidade das vozes dos educandos.

Além disso, a elaboração conjunta do mapa, com os profissionais e as crianças, a partir da escola, ressignifica o caminhar dos corpos, das subjetividades, das experimentações e das

ocupações no território. Fernández (2016) analisa que a prática do mapeamento colaborativo pode contribuir para o fortalecimento da democracia ao ampliar a participação de atores e comunidades que historicamente estiveram pouco presentes nos processos de tomada de decisão, especialmente no âmbito das políticas públicas, possibilitando que seus direitos, demandas e visões sobre o território sejam considerados. A construção colaborativa dos mapas, nas trocas de vivências coletivas, permite a elaboração de outras narrativas e ocupações que se contrapõem ao caráter unilateral imposto, valorizando a diversidade.

Trabalhar o mapeamento nas instituições escolares a partir de seu prédio é encontrar um ponto de partida para a construção do olhar reflexivo sobre a dinâmica e a ocupação dos territórios. Compartilhamos a ideia de Risler e Ares (2013) de que

“El mapeo es una práctica para derribar barreras y fronteras, y permite encontrarnos en un territorio de complicidad y confianza. Es también una dinámica a través de la cual vamos construyendo y potenciando la difusión de nuevos paradigmas de interpretación de la realidad. Y es un modo de producir territorio, pues es a partir de la institución y renovación de las formas espaciales y los mecanismos de percepción del tiempo que nutrimos y proyectamos nuestro accionar” (Risler, Ares, 2013, p. 8).

Se propomos uma escola crítica que se aproxime dos territórios, precisamos possibilitar, nas atividades escolares, a experimentação com um outro olhar sobre o cotidiano. Ao envolver educadores e demais atores locais, o processo de mapeamento como metodologia busca fortalecer a relação entre a escola e seu entorno, contribuindo para uma educação contextualizada e significativa. Outro ponto relevante é a intersectorialidade dos territórios educativos, que apenas conseguem ser ativados se reconhecidos como existentes e educativos. Assim como Cavalcanti (1999), consideramos o conceito de território instrumentalizador para a compreensão da relação entre cidade e cidadania. “Por meio da dimensão territorial, o exercício da cidadania pode ser pensado como uma questão de direito à cidade, direito ao domínio coletivo do espaço da cidade” (Cavalcanti, 1999, p. 87).

Considerando a aproximação das práticas escolares com a realidade dos alunos, precisamos pensar também no método do mapeamento. Sibilia (2012) analisa a divergência de época entre os corpos e as subjetividades das crianças e jovens da era digital e a instituição escolar pautada nos moldes da modernidade, o que acaba gerando conflitos constantes. A autora ainda observa, na relação entre escola e corpos, que:

“É uma transição entre certos modos de ser e estar no mundo – que, certamente, eram mais compatíveis com o colégio tradicional e com as diversas tecnologias dessa linhagem escolar – e as novas subjetividades que atualmente florescem, e que manifestam sua flagrante incompatibilidade com tais ferramentas enquanto se

ensamblam com outros artefatos” (Sibilia, 2012, p. 198).

Diante da crescente presença dos dispositivos móveis de comunicação e de informação na vida dos jovens, o mapeamento colaborativo online configura-se como uma ferramenta importante, tanto para o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o território — a partir das múltiplas vivências urbanas — quanto para a aproximação entre a linguagem dos alunos e a dos professores. Em diálogo com Silva, Nascimento e Fabrício (2022), dado o ritmo da sociedade marcado pelo avanço tecnológico, compreende-se a demanda por aprendizagens escolares concernentes às novas tecnologias. No entanto, vale destacar que não defendemos a intensa entrada das tecnologias na escola em detrimento do professor ou a substituição do diálogo e do tempo livre, mas sim como ferramenta de ampliação do processo de aprendizagem, alinhando o avanço tecnológico à prática docente.

Em seu artigo, Fernández (2016) analisa as tendências da cartografia e a ampliação do uso dos mapas e do mapeamento colaborativo por não profissionais na discussão da participação cidadã em larga escala e na democratização da cartografia. Ao traçar um panorama sobre as práticas de mapeamentos colaborativos, Fernández (2016) observa que, por meio delas, “uma determinada comunidade se reúne, participa e colabora para organizar, desenhar e construir um produto cartográfico no qual se plasmam objetivos e metas comuns frente a uma problemática específica” e, desse modo, desenvolve perspectivas de intervenção naquela comunidade e soluções para as problemáticas expostas.

O uso das plataformas online de mapeamento amplia as possibilidades de leitura e entendimento da organização socioespacial da qual o estudante faz parte (Silva; Nascimento; Fabrício, 2022). Os sujeitos passam de consumidores de informação para produtores do conhecimento geográfico. Assim como no mapa impresso, ao participar da construção colaborativa de mapas digitais, os estudantes são levados a observar, registrar, comparar e interpretar diferentes aspectos do espaço vivido, como as desigualdades socioespaciais, a infraestrutura urbana e as dinâmicas culturais. Esse processo estimula a reflexão crítica, uma vez que o território passa a ser compreendido não apenas como um espaço físico, mas como um produto de relações sociais, históricas, econômicas e políticas. O mapa, então, é um instrumento visual que pode atuar como ponto de partida para o aprofundamento coletivo das análises críticas das representações expostas nos mapas.

Entre as ferramentas disponíveis online, como parte da oficina do produto educacional a ser elaborado neste trabalho, utilizaremos a ferramenta Google My Maps, cujo formato é

gratuito, interativo e de compartilhamento online. O portal online possibilita “a criação, a personalização e o compartilhamento de mapeamentos, com níveis de acesso e colaboração que podem ser restritos, parciais ou totalmente públicos” (Silva; Nascimento; Fabrício, 2022).

A partir dessas discussões, o capítulo seguinte situa a pesquisa no contexto da Escola Municipal Dom Aquino Corrêa e de seu entorno, buscando compreender de que modo o território investigado pode subsidiar a construção do produto educacional.

2 DIÁLOGOS ENTRE A ESCOLA E O TERRITÓRIO

Após a discussão teórica estabelecida no primeiro capítulo, este capítulo situa essas reflexões no contexto empírico em que a pesquisa se insere, contemplando a escola do estudo de caso e o território que conforma o seu entorno. O mapeamento mais detalhado do entorno, com raio de 400 metros a partir do prédio escolar previamente delimitado pela pesquisadora como território educativo, será realizado no capítulo 4, a partir da visão dos docentes da unidade escolar.

Dessa forma, no presente capítulo, serão apresentados o perfil da Escola Municipal Dom Aquino Corrêa e algumas considerações relevantes sobre o bairro de Copacabana, no Rio de Janeiro, onde a unidade escolar está situada. Ao se analisarem as especificidades do local de estudo, incluindo seus aspectos socioeconômicos, a mobilidade do público atendido, bem como a estrutura física da escola, sua história e seus elementos materiais, busca-se construir uma base empírica capaz de evidenciar tanto as potencialidades quanto os desafios para a constituição de um território educativo. Posteriormente, o levantamento dessas informações contribuirá para a realização do mapeamento colaborativo e para a elaboração do produto educacional, articulando o quadro teórico à realidade investigada.

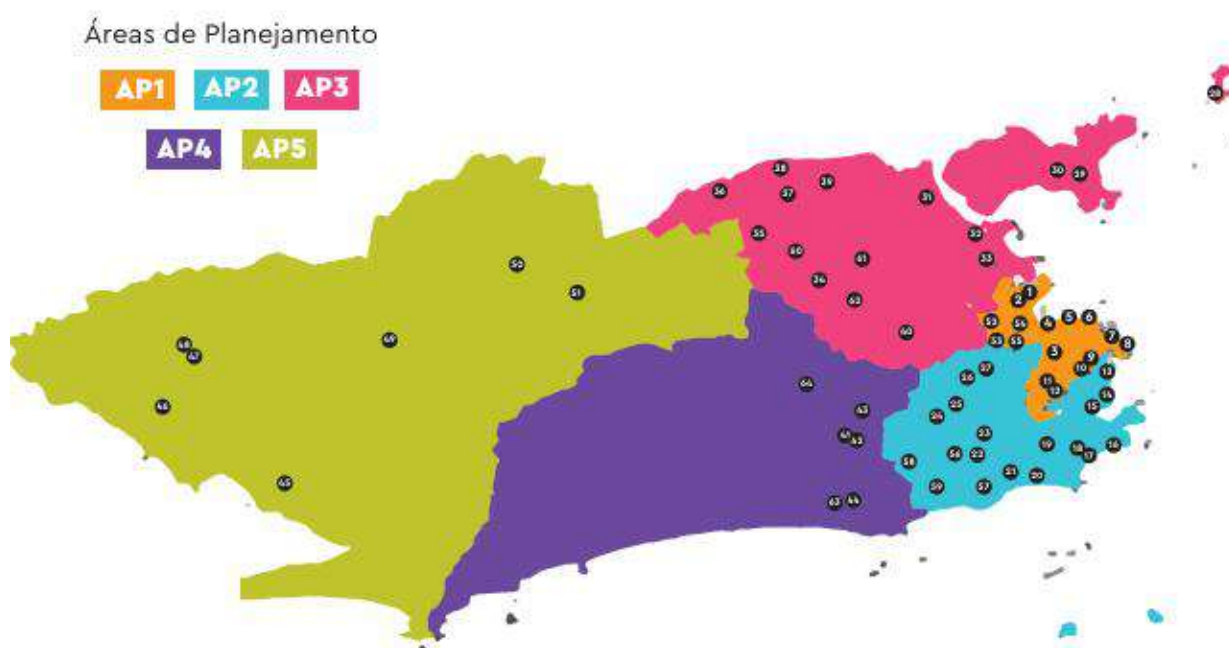
2.1 A Escola Municipal Dom Aquino Corrêa e o seu entorno como território educativo

Em relação ao território, cabe uma apresentação inicial para nortear a compreensão do bairro onde a pesquisa se desenvolve. Flandes (2017) destaca que o município do Rio de Janeiro apresenta uma potencialidade bastante alta em termos educativos, tanto por sua rede municipal de ensino, considerada a maior da América Latina, quanto por sua diversidade urbana de espaços construídos e livres que serviriam como base para configurar os territórios educativos. Na organização administrativa da cidade, Copacabana, junto com o Leme, faz parte da V Região Administrativa e está situada na Área de Planejamento 2 (AP2) (Prefeitura do Rio de Janeiro, 2026). Juntamente com outros bairros, forma a chamada Zona Sul do Rio de Janeiro.

O bairro de Copacabana possui uma urbanização consolidada e uma ampla diversidade de equipamentos essenciais à constituição de territórios educativos, que, quando ativados, podem atuar como instrumentos de reestruturação espacial e de potencialização das territorialidades. A localização e a distribuição dos equipamentos culturais de uma cidade

resultam de decisões políticas que revelam prioridades, disputas e projetos de cidade. Para ilustrar a distribuição dos equipamentos culturais na cidade do Rio de Janeiro e evidenciar a composição do bairro de Copacabana, foi consultado o Relatório da Gestão da Cultura Carioca 2021–2024, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro, que apresenta o mapa abaixo e indica a maior concentração de equipamentos culturais municipais na Área de Planejamento 1 (AP1) e, em seguida, na Área de Planejamento 2 (AP2) (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2025). Consideramos como equipamentos culturais teatros, museus, centros culturais, bibliotecas, espaços de leitura, arenas, areninhas e lonas com estruturas físicas e endereços fixos.

Figura 1 - Mapa dos equipamentos culturais sob comando municipal do Rio de Janeiro (APÊNDICE D)



Fonte: Relatório da Gestão da Cultura Carioca 2021–2024³

A área de Copacabana demonstra elevada concentração de equipamentos culturais e um significativo investimento em manifestações artísticas, o que confere à região grande potencial educativo. Esse cenário favorece a criação de oportunidades para que escolas e instituições de ensino estabeleçam conexões mais profundas com o território, articulando

³ Disponível em: https://cultura.prefeitura.rio/wp-content/uploads/sites/38/2025/01/bookatualizado_2025-1_compressed.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

práticas pedagógicas para além dos espaços escolares. Gadotti (2006) destaca a importância de conhecer e valorizar os equipamentos culturais da cidade, ressaltando que iniciativas voltadas à articulação entre esses espaços são fundamentais, visto que, frequentemente, a própria cidade é desconhecida ou tem suas potencialidades subutilizadas, sendo necessário promover o empoderamento educacional desses equipamentos. Apesar da expressiva quantidade de equipamentos culturais evidenciada no mapa, uma das inquietações que motivou esta pesquisa reside justamente na dificuldade de estabelecer conexões entre as práticas pedagógicas escolares e o território, mostrando que a existência e a proximidade desses recursos não garantem parcerias com a escola, isto é, são necessárias políticas públicas e mediações intencionais para que a rede educativa se estabeleça. Essa constatação é relevante para o produto educacional, pois indica que a oficina de mapeamento colaborativo poderá partir da identificação desses equipamentos e também problematizar as mediações necessárias para que eles sejam efetivamente incorporados às práticas pedagógicas.

O bairro de Copacabana, situado na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, é classificado como um bairro de classes alta e média. É reconhecido nacional e internacionalmente por receber os chamados megaeventos, como shows gratuitos e a festa de Réveillon na Praia de Copacabana, que chega a receber aproximadamente 2 milhões de pessoas em sua orla e cerca de 100 mil transeuntes por dia (Multirio, 2014). Área altamente turística e conhecida como cartão-postal carioca, Copacabana constitui-se como um bairro complexo, com a paisagem marcada por desigualdades socioespaciais e pela diversidade populacional, configurando-se como um bairro cosmopolita.

À medida que atraía um número cada vez maior de moradores, os contrastes econômicos e culturais foram se estabelecendo. Copacabana tem uma expressão estética baseada no grande contingente populacional, no comércio informal e na dicotomia da paisagem, com prédios de alto padrão em contraste com as favelas e edificações antigas. A desigualdade territorial está tanto nas condições habitacionais quanto nas oportunidades de acesso a bens culturais, equipamentos públicos e serviços urbanos em razão dos altos custos, evidenciando que o território é atravessado por desigualdades, conflitos e exclusões, e que nem todos os sujeitos têm acesso real aos bens culturais e educativos disponíveis. Esses contrastes constituem elementos centrais para a leitura crítica do território e devem orientar a seleção dos aspectos a serem observados no mapeamento colaborativo.

Santos (1996) afirma que o cotidiano é produtor de fenômenos políticos, na medida em que evidencia como as diferenças se constituem e orientam a tomada de posições na

cidade. Polycarpo (2021) contribui com a reflexão sobre as tensões territoriais e políticas presentes em parte dos discursos da classe média residente no bairro de Copacabana, expostos nas reuniões do Conselho Comunitário de Segurança de Copacabana e Leme (CCSCL), que evidenciam a disputa territorial entre os diferentes grupos que residem e ocupam o bairro.

“Sendo aplaudido pela maioria, esse morador reafirma a desvalorização do bairro diante da onda de marginalidade e criminalidade, que faria a favela “descer” para o “asfalto” de forma contagiosa e nociva. Quando, portanto, a desordem (o perigo e o medo) aparece nos bairros de classes médias e altas do Rio, a relação com a favela, como propagadora dessa desordem, é imediatamente explicitada” (Polycarpo, 2021, p.452).

O discurso do morador revela uma representação social marcada pelo medo e pela estigmatização da favela como espaço produtor de criminalidade, criando uma associação entre o território e seus moradores à ameaça, reforçando as fronteiras simbólicas existentes no bairro. Ter claro esse tipo de discurso que atravessa a vida dos moradores do bairro é relevante, visto que a maioria dos alunos da E.M. Dom Aquino Corrêa reside na Ladeira dos Tabajaras, favela que se inicia na Rua Siqueira Campos (Copacabana) e finaliza na Rua Real Grandeza (Botafogo). Essa informação aproxima a discussão teórica da realidade estudada, uma vez que evidencia como as representações sociais sobre o território atravessam a experiência escolar dos estudantes.

Santos (1996) apresenta a compreensão da cidadania definida pela forma como o sujeito vive e constitui-se no território, considerando três dimensões do homem: a dimensão da corporeidade, a dimensão da individualidade e a dimensão da socialidade. A corporeidade expressa a forma concreta do corpo na cidade, a “forma com que eu me apresento e me vejo” (Santos, 1996, p. 10), a experiência objetiva de viver e circular na cidade com aquele corpo, com aquelas marcas. A dimensão da individualidade é a dimensão subjetiva, da consciência, da identidade e da trajetória individual, tendo também a ver com as relações entre os indivíduos, que são uma parte das condições de produção da socialidade, que se refere à dimensão coletiva, do estar junto, incluindo o espaço e suas interações (Santos, 1996, p. 10). A relação entre essas dimensões define as diferenças nas formas de cidadania, e a corporeidade evidencia fortemente a diferenciação do direito de ocupação da cidade, o que se reflete em como as aprendizagens fora da escola interferem dentro desse espaço. No contexto investigado, essa leitura permite compreender que a circulação dos estudantes pelo bairro e suas formas de pertencimento ao território também compõem a experiência educativa.

O cotidiano da escola emerge como resultado de interações heterogêneas criadas

extramuros, em que se articulam reproduções e conservações, transgressões e resistências. Nesse contexto, os corpos se expressam e as diversidades de ocupações da cidade se manifestam, tornando-se um desafio ao fazer docente que reconheça e inclua essas formas de cidadania, conectando escola e território. Por vezes, o discurso estigmatizado sobre a favela aparece na fala de pais e de professores, comumente associado à violência e à agressividade de alunos. Na relação entre diversidade, escola de tempo integral e educação integral, Moll e Leclerc (2013) afirmam que o reconhecimento da diversidade dá sentido à escola que, firmada na educação integral, emancipa, desaliena e promove o conhecimento para uma sociedade democrática e igualitária. A proposta do produto educacional é que, com a leitura crítica do território, considerando não apenas os elementos materiais da cidade, mas também as representações sociais, a dimensão simbólica, as diferentes cidadanias e formas de ser e estar no território, os professores reconheçam e acolham a diversidade que constitui cada sujeito que chega à escola e problematizem as questões que atravessam o cotidiano escolar.

Defendemos o mapeamento colaborativo como prática educativa que auxilia na concretização da escola territorializada. A participação coletiva na construção dos mapas abre espaço para que cada indivíduo expresse as suas formas de ver e viver o mundo, suas experiências, sua ocupação territorial e seus desejos sobre a cidade. Ao identificar os espaços físicos do território, juntamente com as experiências pessoais, o mapeamento colaborativo se torna ferramenta que favorece a visualização, a integração e a articulação dos territórios. Como já sinalizado, entendemos a escola como uma instituição potente para a ativação dos territórios educativos, e a apropriação do mapeamento colaborativo pelos professores subsidia o processo de territorialização das escolas. Essa articulação fundamenta a proposta do produto educacional, ao aproximar a discussão teórica sobre território educativo da prática de leitura e representação do entorno escolar.

A partir dessa contextualização, retomamos a descrição do perfil da E.M. Dom Aquino Corrêa, em que será aplicado o produto educacional. Diante da contextualização do bairro de Copacabana, fica evidente que as escolas públicas do bairro atendem um público heterogêneo, tanto em termos socioeconômicos quanto territoriais. No bairro, há três escolas públicas da rede municipal do Rio de Janeiro que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental, sendo uma delas a Escola Municipal Dom Aquino Corrêa. A unidade foi o único projeto de Escola Parque de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro, “na qual se expandia o esforço educativo para além de mera instrução caracterizada pelo ensino formal de determinados conteúdos” (Moll; Leclerc, 2013, p. 296), e foi abandonada após a exoneração de Anísio Teixeira da Secretaria

de Educação do Distrito Federal. Somente em 1962, o prédio construído se tornou uma escola. Inicialmente, a construção contava com um auditório, que foi desanexado e vinculado ao setor de cultura, transformando-se no Teatro Gláucio Gil, atualmente sob curadoria do Estado do Rio de Janeiro. O prédio está localizado na Praça Cardeal Arcoverde, entre a Estação de metrô Cardeal Arcoverde e o Teatro Gláucio Gil, configurando o entorno escolar como local de intensa circulação de pessoas e ponto central do bairro.

Figura 2 - Lateral da E.M. Dom Aquino Corrêa ao lado da Praça Cardeal Arcoverde



Fonte: Google Maps

A sua infraestrutura inclui seis salas de aula utilizadas, sala de leitura, quadra de esportes coberta, quadra descoberta, sala de recursos, sala da equipe gestora, sala dos professores, cozinha e pátio interno coberto. A escola também possui recursos de acessibilidade, como banheiros adaptados, corrimãos, elevador, pisos táteis, portas com vão livre, rampas e sinalização visual. Além disso, conta com internet banda larga e equipamentos multimídia, como computadores e projetores. Em 2019, deixou de funcionar em horário parcial (manhã e tarde) para integrar o conjunto de escolas de turno único, funcionando das 7h30 às 14h30. Esses elementos materiais também são relevantes para compreender as

condições institucionais de realização da oficina e de uso das tecnologias no processo de mapeamento colaborativo.

Em 2026, a escola passou a integrar o programa Ginásio Educacional Tecnológico (GET), iniciativa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, considerado um modelo inovador de ensino integral. O documento orientador do GET (2026), desenvolvido pela Secretaria de Educação, afirma que, nesse modelo, os professores são estimulados a utilizar metodologias ativas integradas à tecnologia, com foco em STEAM+CAI (acrônimo para Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes, Matemática, Computação e Inteligência Artificial), valorizando as abordagens de *design thinking*, gamificação, educação *maker* e trabalho colaborativo, tendo o estudante como protagonista do seu conhecimento. Para isso, foi instalada a sala do Colaboratório, equipada com computadores, kits de robótica, óculos de realidade virtual, impressora 3D, cortadora a laser e máquina de costura para subsidiar as práticas pedagógicas, tendo um professor articulador como mediador da sala. A inserção da escola nesse programa dialoga diretamente com a proposta do produto educacional, uma vez que o uso do Google My Maps e de práticas colaborativas se aproxima das metodologias ativas e do trabalho mediado por tecnologias.

No ano de 2025, a escola atendeu um total de 147 alunos. Dados levantados pelo Questionário do Saeb, com estudantes do 3º e do 5º ano do Ensino Fundamental, indicam que 70% dos estudantes demoram menos de 30 minutos para chegar à escola. Entre eles, 61% realizam o trajeto a pé, 16% utilizam transporte público e 12% deslocam-se em carro particular. Esses dados reforçam a importância de considerar o deslocamento cotidiano dos estudantes como dimensão empírica da relação entre escola e território.

No levantamento relacionado ao nível socioeconômico, os estudantes situam-se majoritariamente no nível IV, conforme dados do QEDu (2025). Os estudantes situados nesse nível estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) do Inep. Os dados indicam que a maioria declarou possuir em casa alguns bens e serviços básicos, como geladeira, banheiro, acesso a wi-fi, máquina de lavar roupa, televisão por internet, freezer e dois ou mais celulares com acesso à internet, embora parte desses estudantes ainda não disponha de todos os itens investigados. Outras respostas, que não alcançaram maioria, sugerem que uma parcela dos alunos declarou possuir uma ou duas televisões, forno de micro-ondas, garagem, carro, mesa para estudo, computador e dois ou mais quartos para dormir. As informações também apontam que a escolaridade da mãe, do pai ou de responsáveis situa-se, em muitos casos, entre o 5º ano do ensino fundamental

completo e o ensino médio completo (QEdU, 2025). Esse perfil indica uma condição marcada por certa estabilidade material, mas também apresenta limitações. Para o produto educacional, esse perfil contribui para dimensionar as condições de acesso dos estudantes às tecnologias e aos bens urbanos que serão considerados na leitura do território.

A Escola Municipal Dom Aquino Corrêa é conhecida pelo seu alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o que atrai famílias em busca desse reconhecimento da unidade escolar. Entendemos importante esclarecer que o conceito de qualidade pautado na métrica da prova padronizada do IDEB não necessariamente condiz com o que consideramos educação de qualidade. Compartilhamos a visão de Libâneo (2001) de que:

“Educação de qualidade é aquela em que a escola promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania (inclusive como poder de participação), tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (Libâneo, 2001, p. 19).

Esse movimento de busca pela escola com base no IDEB torna ainda mais visíveis as diferenças socioespaciais que marcam a composição do bairro, uma vez que famílias de diferentes localizações do bairro, com a expectativa de uma boa educação para seus filhos, vão à procura de uma escola de boa qualidade segundo a nota do IDEB e não necessariamente pela proximidade de suas moradias. Esse dado também contribui para compreender a escola como ponto de convergência de diferentes trajetórias territoriais, aspecto a ser considerado na oficina de mapeamento colaborativo.

O quadro de professores conta com um total de 14 pessoas, sendo três membros da equipe gestora (diretora-geral, diretora adjunta e coordenadora pedagógica), cinco professoras dos anos iniciais, uma professora da classe especial e cinco professores especialistas (professor de sala de leitura, professor de artes, professor de inglês, professora de educação física e professora articuladora do GET). Desses profissionais, nove participarão da oficina de mapeamento colaborativo do entorno escolar, fruto desta pesquisa. Desse modo, os dados apresentados neste capítulo constituem a base empírica que subsidiará a metodologia, a aplicação e a análise do produto educacional nos próximos capítulos.

Com essa caracterização, encerra-se a contextualização do campo empírico e abre-se caminho para a explicitação dos procedimentos metodológicos que orientam a elaboração, a aplicação e a avaliação do produto educacional.

3 METODOLOGIA

Retomando a caracterização da escola e de seu entorno apresentada no capítulo anterior, este capítulo explicita os caminhos metodológicos que conduzem a pesquisa, desde a definição dos participantes até a aplicação e a avaliação do produto educacional.

Na modalidade do mestrado profissional, é preciso desenvolver e aplicar um produto educacional realizado em um contexto real e que pode assumir formatos variados. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no documento da Área de Ensino (Brasil, 2019), estabelece:

“No Mestrado Profissional, distintamente do Mestrado Acadêmico, o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido” (Brasil, 2019, p. 15).

Nesse sentido, este capítulo apresenta os caminhos metodológicos que orientaram a elaboração do produto educacional: Manual de Mapeamento Colaborativo do Entorno Escolar, compreendido como uma proposta de mapeamento colaborativo desenvolvida no contexto escolar investigado. O produto foi pensado nos moldes exigidos para a conclusão do curso de mestrado profissional do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ), dando relevância e visibilidade ao processo de elaboração do produto educacional que busca responder a questões emergentes da prática docente.

O presente estudo caracteriza-se, com base em Gil (2010), como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem de pesquisa-ação, com o envolvimento da pesquisadora na aplicação do produto educacional. A escolha metodológica justifica-se por favorecer o processo dialógico e colaborativo, articulando investigação e participação, contribuindo para a reflexão e a análise do território.

A pesquisa iniciou-se com a revisão bibliográfica, com a discussão teórica inicial apresentada no capítulo 1, a partir de autores que se dedicam à temática para fundamentar as questões iniciais do problema de pesquisa. O produto educacional que compõe esta dissertação de mestrado profissional é o Manual de Mapeamento Colaborativo do Entorno Escolar, que tem como objetivo instrumentalizar gestores e docentes para compreenderem a utilização do entorno escolar e oferecer uma ferramenta para subsidiar a escola como

centralidade social que participa da configuração do seu território educativo, com vistas a uma educação territorializada. O produto foi idealizado a fim de responder ao problema de pesquisa e apontar caminhos a partir de um contexto real e coletivo.

O procedimento metodológico se estruturou da seguinte forma:

1. Revisão teórica: levantamento e discussão bibliográfica, constituindo a base conceitual do estudo.
2. Caracterização do local de pesquisa: descrição do território e da escola do estudo de caso.
3. Questionário diagnóstico: elaboração e aplicação do questionário para levantamento das percepções e demandas das professoras sobre a temática para a construção do produto educacional.
4. Planejamento do produto educacional: elaboração da proposta do manual de mapeamento colaborativo.
5. Aplicação do produto educacional: desenvolvimento das atividades de mapeamento colaborativo com os participantes.
6. Análise dos dados: organização e interpretação dos registros produzidos durante o processo.
7. Avaliação do produto educacional: reflexão sobre os resultados, limites e potencialidades da proposta.

O desenvolvimento do projeto de pesquisa na unidade escolar, o questionário, bem como divulgação dos dados coletados, foram submetidos à Plataforma Brasil para apreciação do Comitê de Ética e à SME/Rio, assim como à direção da unidade escolar selecionada para a leitura e assinatura do Temo de Anuência Institucional (TAI).

3.1 Seleção dos participantes e seleção do local da pesquisa

A escolha do local de realização da pesquisa está relacionada à atuação profissional da pesquisadora como gestora escolar na instituição durante cinco anos, contexto do qual surgiram as inquietações para a escrita do trabalho.

As participantes são professoras que atuam na Escola Municipal Dom Aquino Corrêa e que demonstraram interesse em participar da oficina de mapeamento colaborativo de forma voluntária. Foram convidadas nove professoras, que aceitaram o convite e atuam na unidade escolar selecionada, no biênio 2025/2026. As professoras foram convidadas na escola focal pela facilidade de acesso aos profissionais, pela localização e pela relevância da pesquisa para o grupo, por atuarem na região que será mapeada. Foi disponibilizado às interessadas o Termo

de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice A), a fim de esclarecer as participantes sobre os objetivos do estudo, os procedimentos adotados, os possíveis riscos, assim como a garantia do sigilo e o direito de recusar ou desistir da participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Todas as participantes são mulheres, pois é um grupo majoritariamente feminino. Em relação à formação acadêmica, das nove professoras, cinco possuem apenas a graduação, três concluíram a pós-graduação *lato sensu* e uma professora possui pós-graduação *stricto sensu* (mestrado). Todas as formações são na área da educação.

3.2 Elaboração do questionário diagnóstico

Em um primeiro momento, foi aplicado o questionário diagnóstico às nove professoras participantes, com foco na temática dos territórios educativos e na utilização docente dos espaços dentro e fora do ambiente escolar. As perguntas do questionário referem-se às práticas profissionais ao longo dos dois últimos anos, com o objetivo de coletar dados para guiar o desenvolvimento da oficina de mapeamento.

Gil (2010) explica que, em geral, os questionários são propostos por escrito aos participantes e sua construção consiste em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas, que fornecerão os dados necessários pelo pesquisador para descrever as características do grupo ou testar as hipóteses levantadas. Embora apresente muitas vantagens, o questionário apresenta também limitações e precisa de atenção em sua elaboração para atingir o rigor acadêmico, tais como: “constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário” (Gil, 2010, p. 121).

Desse modo, o questionário contém perguntas de dois tipos: abertas e fechadas, com período de tempo de referência especificado, de 20 a 30 minutos, proposto para ser respondido em um encontro presencial. Por ser uma aplicação presencial e considerando a preferência do grupo, foi escolhida a versão impressa. Para evitar viés de desejabilidade social e garantir maior transparência na coleta de informações, visto que a autora, no momento da aplicação, ocupava o cargo de gestora da escola, as professoras foram informadas de que o questionário não coletaria dados identificadores, respeitando-se o anonimato e o sigilo da identidade, garantindo maior confiabilidade nas respostas.

A aplicação do questionário foi antecedida pela apresentação de seu propósito para

gerar o interesse dos participantes pela pesquisa. A estruturação do questionário obedeceu à organização proposta por Nogueira (2002), sendo as questões iniciais com temas abertos, as respostas mais importantes no meio do questionário, após as perguntas que envolveram o respondente, e, ao final, as questões de caráter demográfico. Seguindo essa organização, as primeiras questões buscaram respostas confortáveis sobre a própria prática docente, com o objetivo de gerar fluidez nas respostas subsequentes. Na sequência, apresentou-se um segundo bloco com perguntas mais direcionadas ao conhecimento acerca dos territórios educativos, perguntas com graus de opinião e, por fim, perguntas de caráter demográfico, idade e local onde mora, para compor o perfil do grupo estudado.

As perguntas têm por objetivo:

- Investigar as concepções dos professores do ensino fundamental I sobre os territórios educativos;
- Conhecer limites e desafios apontados pelos professores para as aulas fora do prédio escolar;
- Entender o conhecimento sobre a temática apresentada.

3.3 Planejamento e Aplicação do Produto Educacional

No campo da educação integral, Singer (2011) considera a pesquisa-ação como um processo coletivo em que o sujeito e o objeto do conhecimento não se encontram dissociados, desenvolvendo-se por meio de um ciclo que envolve o planejamento, a implementação, a descrição, a avaliação e a análise de uma transformação social, possibilitando aprendizagens tanto no âmbito da prática quanto da teoria ao longo da experiência. Seguindo essa lógica, o produto foi planejado como um manual de mapeamento colaborativo do entorno escolar com a aplicação de uma oficina que permite a interação considerada necessária para a pesquisa. A oficina é uma forma de trabalho em grupo que promove o diálogo, a intervenção e a ação entre os participantes.

O processo de mapeamento colaborativo norteia a oficina seguindo o sequenciamento proposto no manual. Dois momentos de mapeamento constituem a pesquisa: o mapa impresso e o mapa online. Ambos foram disponibilizados pela pesquisadora e apresentaram o raio de 400m a partir do prédio da E.M. Dom Aquino Corrêa entendido como entorno escolar. Foi determinado o raio de 400 m a partir da Escola Municipal Dom Aquino Corrêa, pois foi entendido pela pesquisadora como uma distância limite confortável para sair da unidade

escolar com uma turma de crianças do Fundamental I.

O manual caracteriza-se como um material instrucional nos moldes de livro digital (e-book), em formato PDF, disponível online e gratuito após a defesa da dissertação no site do PPGEB/Cap-UERJ e no portal EduCAPES. Nesse sentido, o produto educacional foi pensado com uma estrutura específica que subsidie o propósito formativo com capacidade de replicabilidade em outros locais, além de suas bases teóricas e metodológicas que fundamentam e compõem a pesquisa. A organização foi pensada com a finalidade de criar um passo a passo para a implementação da oficina participativa de mapeamento colaborativo, com especificações e descrições detalhadas que permitem a reprodução por outros grupos de educadores, podendo ter adaptações conforme os diferentes contextos de aplicação. O formato digital visa fomentar a aplicação prática e autônoma, facilmente compartilhada.

O e-book intitulado "Manual de mapeamento colaborativo do entorno escolar" está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica (PPGEB). Na parte inicial do e-book, encontra-se o texto introdutório explicando o produto educacional como fruto da pesquisa de mestrado profissional.

O e-book está estruturado da seguinte forma:

Apresentação

Sobre o Manual

Por que desenvolver o Manual ?

Como usar o Manual ?

1 Módulo I- Fundamentos Conceituais

2 Módulo II – Oficina de Mapeamento Colaborativo

Etapa 1- Escolher o território

Etapa 2- Selecionar um tema central e suas categorias e desenhar os ícones, mapear

Etapa 3- Mapeamento colaborativo online

3 Módulo III – Avaliando o percurso

4 E agora, o que fazer?

Referências Bibliográficas

Na parte inicial do e-book, encontra-se o texto de apresentação explicando o produto educacional oriundo da pesquisa de mestrado profissional, a motivação e como utilizá-lo.

O módulo I, “Fundamentos conceituais”, tem como finalidade esclarecer os fundamentos teóricos que sustentam a proposta da oficina de mapeamento colaborativo dos

potenciais educativos do entorno escolar. Buscou-se criar uma base conceitual sobre territórios como espaços educativos, educação integral, ampliando-se o olhar pedagógico para o entorno escolar e fortalecendo práticas pautadas na integração dos saberes escolares com os saberes da vida cotidiana. Os objetivos do módulo I são: (a) compreender os conceitos de educação integral, território educativo e cidade educadora; (b) refletir sobre o papel da escola e do professor na articulação entre currículo, território e comunidade; (c) reconhecer o entorno escolar como espaço de aprendizagens; (d) embasar teoricamente o módulo II, Oficina de Mapeamento Colaborativo. O módulo se apresenta de forma expositiva, por meio de roda de conversa com abertura do espaço para o compartilhamento das experiências pedagógicas.

O módulo II, “Oficina de Mapeamento Colaborativo: mapeando olhares”, será o módulo dedicado à aplicação da Oficina. Nesse módulo, a prática de mapeamento tem como referência o caderno *Mapeando o Território*, do grupo Iconoclastas, formado em 2006 por Julia Risler e Pablo Ares. A dupla, desde 2008, vem desenvolvendo oficinas de mapeamento colaborativo em diversos pontos do mundo, na construção de uma percepção crítica dos territórios e potencializando os processos de subjetivação e de produção de sentidos coletivos. Esse método vem ganhando força e mostrando seu poder tanto em abordagens territoriais organizadas por espaços coletivos, instituições educacionais, culturais e políticas. A metodologia foi ganhando influência da geografia crítica, das pedagogias de Freire, da pesquisa-ação participativa de Fals Borda, das epistemologias críticas e feministas e dos movimentos sociais. Sendo assim, utilizaremos essa metodologia para montar as etapas da oficina prática e investigar os alcances e os limites da formação docente.

Considerando a necessidade da cartografia online, o módulo II também abordará a prática de mapeamento colaborativo por meio da plataforma Google My Maps. A atividade busca aproximar os docentes das linguagens cartográficas contemporâneas, articulando saberes tecnológicos e experiências cotidianas, de modo a ampliar outras formas de participação e construção coletiva do conhecimento. O módulo II tem como objetivos: (a) vivenciar o mapeamento colaborativo presencial e online como prática pedagógica crítica; (b) estimular a construção de percepções críticas e coletivas sobre o território.

O módulo III, “Avaliando o percurso”, constitui o encerramento do manual e tem como finalidade analisar e avaliar o percurso formativo proposto ao longo do guia. Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma roda de conversa com os participantes, por meio da socialização de percepções, reflexões e conclusões construídas durante o processo de

utilização do material. A avaliação contempla a análise do mapeamento desenvolvido de forma colaborativa, considerando as opiniões dos participantes acerca da proposta, de sua aplicabilidade e de suas contribuições para a prática pedagógica presente e futura.

Antecipando a possível dúvida, após o mapeamento, “E agora, o que fazer?”, o manual trará os caminhos que podem ser percorridos pelo grupo com a finalização do mapa.

3.4 Análise dos dados

Os dados obtidos no questionário diagnóstico auxiliaram na elaboração do manual. A partir do cruzamento das respostas das professoras, foram identificados os conhecimentos sobre territórios educativos e os maiores desafios expostos na percepção das professoras. Essas questões guiaram as discussões e provocações dos módulos I e II do produto educacional.

Ao longo da aplicação da oficina, foram realizados registros de áudio e fotográficos, além da organização do material empírico produzido em cada etapa do processo. O material foi composto por registros escritos, produções cartográficas e falas dos participantes, gravadas ou anotadas. Posteriormente, esse conjunto de dados foi submetido a uma leitura interpretativa, orientada pelos mesmos aportes teóricos discutidos nos capítulos anteriores. A análise buscou identificar recorrências, convergências e tensões nas representações do território, destacando os elementos valorizados, invisibilizados ou problematizados pelos participantes ao longo da experiência.

3.5 Avaliação

Como visto anteriormente, o módulo III, Avaliando o percurso, será dedicado à avaliação da oficina realizada. Para alcançar esse objetivo, será realizada uma roda de conversa com os participantes, por meio da socialização de percepções, reflexões e conclusões construídas durante o processo de utilização do material. A avaliação contemplará a análise do mapeamento desenvolvido de forma colaborativa, considerando as opiniões dos participantes acerca da proposta, de sua aplicabilidade e de suas contribuições para a prática pedagógica presente e futura.

Também será disponibilizada uma avaliação assíncrona em formulário eletrônico para os concluintes da oficina, em que serão abordadas questões relacionadas às características do produto educacional, tais como suas contribuições, nível de complexidade, grau de inovação,

abordagem adotada, layout, bem como seus pontos fortes e limitações.

4 APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo é dedicado ao detalhamento do processo de aplicação do produto educacional com os professores da E.M. Dom Aquino Corrêa, buscando esmiuçar as etapas do manual, discutir os resultados obtidos ao longo do processo de aplicação do produto e apresentar a avaliação dos módulos do manual e do produto educacional feita pelos professores participantes da pesquisa.

4.1 Aplicação do questionário diagnóstico

Após o aceite do grupo para a participação da pesquisa, iniciamos o encontro para aplicação do questionário diagnóstico que levantou os dados para o desenvolvimento do produto educacional. Inicialmente, havia sido planejado e estipulado o tempo de 20 a 30 minutos, no entanto demorou em torno de 40 minutos para que todos os participantes finalizassem as respostas.

Como um dos objetivos é entender o uso dos espaços escolares além das salas de aula, a pergunta número um foi objetiva ao interrogar “Você costuma utilizar outros espaços para dar aula além da sala de aula na escola?” Das nove professoras, seis não utilizam outro espaço para desenvolver atividades além das suas salas de aula. As respostas já apontam para as respostas subsequentes sobre a utilização dos outros espaços no entorno da escola. A segunda pergunta ampliou a escala com o apontamento de atividades fora da escola com os alunos nos últimos dois anos de atuação, em que três responderam que foram ao Teatro Gláucio Gil e/ou ao Parque Estadual da Chacrinha, e as outras seis não realizaram atividades fora da escola nos últimos dois anos.

Na terceira pergunta, sobre a identificação dos espaços no entorno da escola com potencial educativo, seis professoras responderam de forma genérica espaços como praia, teatro e museus. Uma professora disse não identificar espaços no entorno como potencial educativo, e duas citaram locais específicos: Parque da Chacrinha e Teatro Gláucio Gil. Do total de respondentes, uma não levaria seus alunos para atividades no entorno da escola por ser arriscado, devido ao fato de o local ser de grande movimento e não ter segurança. Uma professora condicionou a saída ao sentimento de insegurança em relação à violência das ruas. As outras sete professoras disseram que levariam os alunos, sem explicitar condicionantes na

resposta. Todas consideram importante os alunos conhecerem o entorno da escola, mas não souberam explicar o porquê.

Na pergunta de número sete, sobre a contribuição de outros setores para o acontecimento das aulas fora da escola, as respostas foram variadas, mas podemos perceber a citação do poder público de diferentes maneiras como “secretaria de cultura”, “secretaria do meio ambiente”, “setores culturais”, “profissionais do posto de saúde”, “prefeitura”, “ingressos”, “transporte”, “menos burocracia por parte do poder público”.

A idade das professoras respondentes varia entre 46 e 61 anos. A segunda pergunta, aborda o local de moradia. Das nove professoras, seis moram no bairro de Copacabana, mesmo bairro da Escola Municipal Dom Aquino Corrêa, onde trabalham.

Apesar da suposta previsibilidade das respostas acima o questionário diagnóstico tem relevância para traçar as próximas etapas e as discussões que serão trazidas no embasamento teórico, auxiliando na determinação do aprofundamento do tema, sendo possível também identificar alguns pontos de resistência pelos respondentes. Além disso, é um material de coleta concreto de comprovação das hipóteses levantadas.

4.2 Aplicação do Manual de Mapeamento Colaborativo do Entorno Escolar

A aplicação do Manual de Mapeamento Colaborativo do Entorno Escolar foi iniciada com um encontro presencial, seguindo o percurso formativo estruturado em momentos de exposição conceitual, diálogo coletivo, atividades práticas e avaliação. Seguindo a sequência proposta pelo manual, foi feita a leitura do módulo I, que apresentou conceitos e aspectos voltados ao diálogo sobre escola e território, tais como territórios educativos, educação integral e cidades educadoras. Buscou-se criar uma base conceitual sobre territórios como espaços educativos e sobre educação integral, ampliando o olhar pedagógico para o entorno escolar e fortalecendo práticas pautadas na integração dos saberes escolares com os saberes da vida cotidiana.

A construção do manual foi pensada para levantar discussões acerca da temática pesquisada, e optou-se por inserir o conceito de cidades educadoras para iniciar a discussão, considerando sua complexidade e apostando no desenvolvimento do debate. Como esperado, o conceito de cidades educadoras foi a discussão mais prolongada. As nove professoras participantes desconheciam esse conceito e essa proposta organizacional de cidade. Também

desconheciam que, no Brasil, há mais de 40 cidades com essa proposta em ação. O que foi percebido é que essa temática mobiliza o imaginário da construção de uma cidade que tenha como eixo central a educação, idealizada de diferentes formas, o que considero positivo para iniciar uma formação, pois desperta a esperança na possibilidade de mudança. Foi feita a provocação proposta no módulo I: “Você acha que a sua cidade poderia ser uma cidade educadora?” As possibilidades de participação do Rio de Janeiro foram discutidas, mas uma fala encerrou logo a provocação.

Professor 1: *“O Rio é muito grande com uma complexidade socioeconômica, acho que não dá.”*

A partir do entusiasmo com a temática e com os exemplos de intervenção que foram surgindo nas discussões, a pesquisadora aproveitou para encadear a sequência da leitura da escola e de seu território educativo, diferenciando cidades educadoras de territórios educativos. Muitas hipóteses de reorganização urbana para um novo uso da cidade foram surgindo, como a mudança das direções das vias e o fechamento da orla de Copacabana aos domingos. Também foram discutidos o aumento do uso de bicicletas elétricas na cidade, a falta de espaços adequados para esses veículos, as fragilidades das ciclovias estreitas e com buracos, que dificultam o uso da bicicleta como meio de transporte de casa até o trabalho, além das áreas verdes e dos canteiros do bairro. As diferentes formas de imaginar a cidade foram, então, elaboradas e confrontadas. Marino (2023) traz a ideia de que “a comparação entre as diferentes percepções constitui uma estratégia pedagógica, uma ação educativa que amplia o quadro analítico-crítico, possibilitando que as comunidades sejam reimaginadas (...)” (Marino, 2023, p. 158).

A Escola Municipal Dom Aquino Corrêa, atualmente, não possui uma área verde interna que permita aos alunos o contato com o ambiente natural e com os elementos da natureza. Nesse cenário, a professora 1 trouxe a temática ambiental em sua fala.

Professora 1: *“Tem a possibilidade do trabalho com os canteiros urbanos que rodeiam a escola.”*

Perguntei quem saberia falar das árvores do entorno escolar, dos canteiros e das áreas verdes que rodeiam a escola, indicando que essa poderia ser uma temática para um próximo mapeamento. O encaminhamento da discussão foi sendo conduzido para pensarmos em possíveis intervenções em nível micro, no entorno escolar e como escola. A escola foi apresentada como centralidade social que, além de trabalhar, em seu interior, a perspectiva crítica de leitura dos mapas, pode irradiar a utilização desses espaços e possíveis intervenções.

Foi retomada a ideia defendida neste trabalho de que a escola, sozinha, já não consegue responder às demandas formativas de crianças e jovens no século XXI, o que torna necessário reconhecer os parceiros e outros espaços educativos presentes no território da cidade, ampliando tempos, atividades e oportunidades de formação ligadas à cultura, às artes, aos esportes, à tecnologia e à consciência ambiental (Azevedo, 2023).

A intersectorialidade dos territórios educativos foi colocada em pauta. O manual traz exemplos de como podemos ativar os agentes locais para a composição do território educativo. Propus o exercício de pensarmos em ações que a Escola Municipal Dom Aquino Corrêa já realizou para integrar a comunidade. A primeira lembrança foi o estabelecimento da agenda do PSE. Como trabalho periódico, conseguimos estabelecer uma agenda com o PSE (Programa Saúde na Escola) da Unidade de Saúde João Barros Barreto, que atende à área da escola, realizando rodas de conversa com pais, professores e alunos com foco na saúde mental. O programa manteve a agenda nos anos de 2024 e 2025. Também nos anos de 2024 e 2025, estreitamos a comunicação com a diretora da Sala de Leitura localizada a poucos metros da unidade escolar, onde comparecemos a algumas contações de histórias. Em 2025, a escola recebeu uma ligação da diretora da Sala de Leitura Alfredo Machado agradecendo a campanha realizada na escola, pois uma aluna da U.E. se inscreveu para participar do empréstimo de livros por meio da campanha realizada. As professoras relataram que o restabelecimento do contato com a Sala de Leitura Alfredo Machado foi muito positivo, mas sentiam falta de outros espaços se conectando com a escola e ofertando atividades para compor a formação dos alunos. Outra lembrança foi a pintura de grafite no pátio da escola, realizada por um ex-aluno da escola vizinha e morador do bairro.

Encerramos o encontro após uma hora e meia de discussão e muitas indagações que se sucederam no encontro seguinte. Como a discussão foi acalorada e buscando aproveitar o ânimo com a temática, o encontro que deu início ao módulo II foi realizado na mesma semana.

Figura 3 - Aplicação do módulo I na E.M. Dom Aquino Corrêa



Fonte: Arquivo pessoal

O módulo II do manual propõe a aplicação prática do mapeamento colaborativo, tendo como referência o caderno *Mapeando o Território*, do grupo Iconoclasistas. O caderno sugere um sequenciamento para a realização da oficina de construção dos mapas: escolher e desenhar um território; selecionar um tema central e suas categorias; desenhar os ícones; mapear. Aqui, guiaremos-nos por esse passo a passo, reconhecendo os alcances e os limites da aplicação dessa metodologia. Com base nesse percurso, definimos o processo de mapeamento colaborativo para esse manual em três etapas definidas: Etapa 1 - escolher o território; Etapa 2 - selecionar um tema central e suas categorias, desenhar os ícones e mapear; Etapa 3 - mapeamento colaborativo online. Cada etapa foi desenvolvida em um dia diferente.

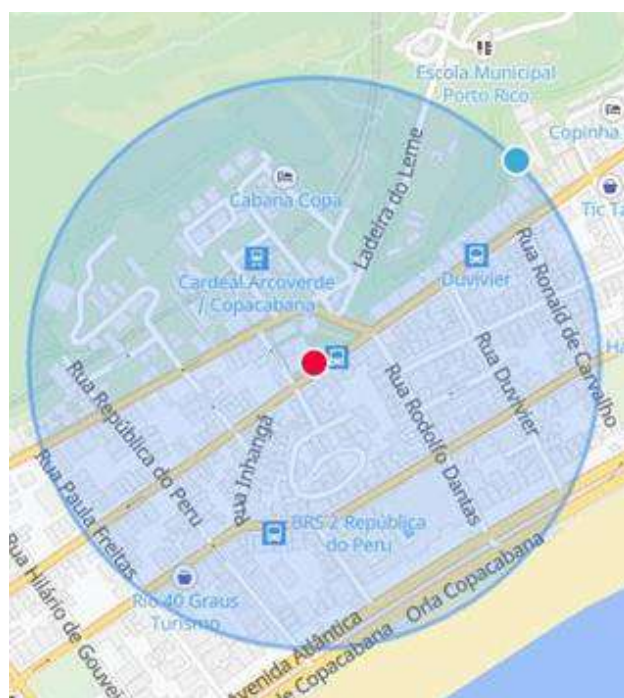
Etapa 1 – Escolher e desenhar um território.

No caderno *Mapeando o Território*, encontramos as possibilidades de recortes geográficos que podem ser determinados de acordo com o interesse da oficina:

- **Percursos cotidianos:** representação individual dos trajetos diários mais frequentes, destacando pontos, pessoas e instituições significativas, bem como as diferenças quando o caminho é feito a pé, de ônibus ou de carro.

- **Reconhecimento do bairro:** mapeamento esquemático do entorno da escola, com identificação de ruas, quarteirões, comércios, serviços e marcos de referência.
- **Pensar uma cidade ou uma vila:** desenho geral da configuração urbana, indicando vias principais, limites geográficos e rurais, bairros de referência, áreas verdes, monumentos e edificações relevantes.

Figura 4 - Raio de 400 metros a partir da Escola Municipal Dom Aquino Corrêa



Fonte: CalcMaps⁴

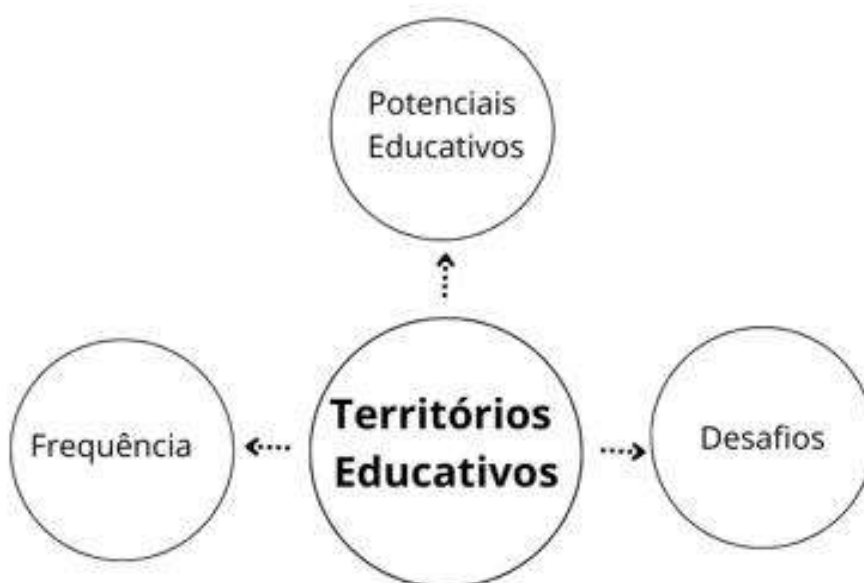
Na aplicação do PE, o recorte geográfico já estava preestabelecido pela pesquisadora, por se tratar de um estudo de caso com objetivo específico para esta pesquisa. Apesar da sugestão, no caderno *Mapeando o Território*, de que o mapa a ser trabalhado fosse desenhado pelos participantes, entendemos que, para a formação continuada de professores, esse formato demandaria mais tempo no início da discussão. Por esse motivo, optou-se por levar o mapa impresso previamente disponibilizado pela pesquisadora no formato 1,5 m por 1,5 m, garantindo uma área grande de visualização do território e conforto no manuseio na prática do mapeamento em grupo.

⁴ <https://www.calcmaps.com/map-radius/>

Etapa 2 – Selecionar um tema central e suas categorias e desenhar os ícones, sinalizar no mapa.

Como a primeira etapa foi feita pela pesquisadora, seguimos para a segunda etapa, que consiste na seleção do tema central e de suas categorias para posterior desenho dos ícones. Os temas centrais e as suas categorias foram definidos utilizando o exercício gráfico chamado diagrama aranha, conforme a figura 5. O tema central foi desenhado no meio do diagrama, e as categorias de interesse foram listadas ao redor do centro, escolhidas pelos participantes. O mapeamento pode ser realizado a partir de uma temática específica, e cada tema pode originar um novo mapa. No caso deste trabalho, a temática central foi a escola e o seu território educativo.

Figura 5 – Diagrama



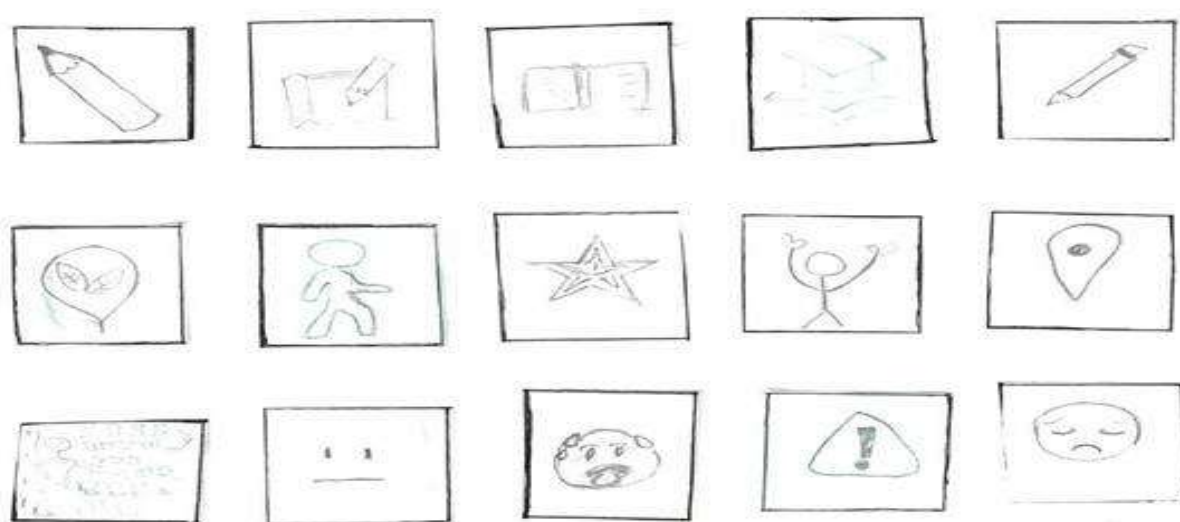
Fonte: Arquivo pessoal

Ao apresentar a temática central, o diagrama foi desenhado no quadro branco, e foram pensadas, de forma conjunta, quais seriam as categorias de interesse do grupo que fariam parte do mapeamento. Para cada categoria definida, foi criado um ícone para representá-la no mapeamento. Os próprios participantes desenharam os ícones e, em seguida, votaram naqueles que representariam cada elemento do tema ao final da atividade. Os ícones são importantes recursos considerados como “creaciones y soportes gráficos y visuales que, mixturizados con dinámicas lúdicas, se articulan para impulsar espacios de socialización y

debate, que son también disparadores y desafíos en constante movimiento, cambio y apropiación” (Risler; Ares, 2013, p. 7).

Ao finalizarmos a escolha das categorias, ficou determinado que seriam mapeados: potenciais educativos, desafios e frequência. Seguindo o diagrama, as professoras se dividiram em grupos e desenharam os seguintes ícones:

Figura 6 – Ícones desenhados pelas professoras participantes



Fonte: Arquivo pessoal

Concluídos os desenhos, foi realizada a votação dos ícones que representariam as categorias selecionadas. Incluímos um código cromático para organizar as informações no mapa. É recomendado empregar cores para representar diferentes níveis ou sentidos, preferencialmente aquelas já socialmente compartilhadas, como as do semáforo. Por exemplo, podem-se utilizar as cores do semáforo para determinar o grau de dificuldade encontrada no uso do potencial educativo: verde - baixa dificuldade; amarelo - dificuldade média; vermelho - muita dificuldade.

Figura 7 – Ícones com código de cor

PONTOS EDUCATIVOS 	ALTA FREQUÊNCIA 	MÉDIA FREQUÊNCIA 
BAIXA FREQUÊNCIA 	BAIXO DESAFIO 	ALTO DESAFIO 

Fonte: Arquivo pessoal

Antes de começar a mapear, é importante ter uma grande quantidade de ícones disponíveis, que podem ser impressos antes do mapeamento. Por esse motivo, escolhemos os ícones, determinamos o código de cores e imprimimos os materiais em quantidade suficiente para iniciar a atividade. O processo de debate das categorias a partir da temática central, por meio do diagrama aranha, o desenho coletivo dos ícones e a votação das imagens que seriam utilizadas no mapeamento geraram maior envolvimento e comprometimento das professoras, além de certa expectativa em relação à atividade.

Com o território determinado, as categorias selecionadas e os ícones desenhados, seguimos para mapear. O mapeamento foi realizado com a mediação da pesquisadora, a fim de garantir o fluxo de ideias:

- 1) Após os conceitos trabalhados, quais os potenciais educativos conseguimos identificar no mapa?
- 2) Quais desses lugares costumamos frequentar? Por quê? Será que os alunos também tem acesso a esses lugares?
- 3) Quais são as dificuldades e os desafios encontrados na utilização desses lugares?
- 4) Quais elementos das ruas e praças podem ser educativos?
- 5) Como podemos estabelecer essas redes enquanto escolas?

Figura 8 - Aplicação do módulo II na E.M. Dom Aquino Corrêa



Fonte: Arquivo pessoal

O processo de mapeamento gerou muita discussão e troca. Inicialmente, o grupo começou a identificar os espaços formais de educação dentro do raio estipulado. O entorno possui muitas escolas e instituições de ensino, e todas foram mapeadas. Durante o processo de mapeamento colaborativo, surgiam questionamentos e reflexões sobre os pontos a serem reconhecidos como espaços educativos. No momento do apontamento das escolas e instituições de ensino, foi questionado se deveriam ser marcadas como potenciais educativos, já que a escola é um espaço formal de educação, com sistematização do ensino e estrutura curricular. As professoras chegaram à conclusão de que sim, de que deveriam ser registradas todas as instituições formais de ensino, pois, se pensamos na rede de conexão educativa do território, os espaços formais de educação também devem estar interconectados com o território e entre si.

Em relação aos pontos educativos identificados no mapa, as professoras foram indicando espaços não formais de educação. Cabe explicitar que não houve uma exigência de sequenciamento no mapeamento dos espaços. A lógica de mapear os espaços formais e, em seguida, os não formais surgiu do próprio grupo que estava em ação, porém não foram utilizadas essas categorias de classificação. Foram indicados os teatros, a sala de leitura, o Parque Estadual da Chacrinha e as praças. Foi lembrado por uma das professoras com maior tempo de atuação na unidade escolar que, uma vez, em período anterior à pandemia, representantes do Hotel Copacabana Palace chegaram à escola com a proposta de os alunos conhecerem o hotel e sua história, e convidaram os alunos para participar de um quiz sobre a história da sua construção e do bairro, no salão do Copacabana Palace. Foi levantada a questão de se o Copacabana Palace entraria no mapeamento como espaço educativo.

Durante essa discussão, surgiu um elemento relevante: a intencionalidade pedagógica. Uma parte do grupo entendia que só haveria aprendizagem nesse tipo de espaço se houvesse intencionalidade pedagógica. Outro segmento contestou, levando em consideração que as aprendizagens emergem das experiências cotidianas, das interações sociais, das práticas culturais e das relações estabelecidas nos diferentes contextos de vida. Ainda que não haja planejamento pedagógico com atividades específicas, o espaço e suas dinâmicas contribuem de modo significativo para a construção de valores, saberes, comportamentos e identidades. As praças, as feiras livres, a praia e o ponto de ônibus foram indicados. Nessa etapa, considero relevantes dois momentos. O primeiro ocorreu com uma frase que chamou a atenção, quando uma professora perguntou, em tom de contraposição:

Professora 4: *“Ah, se for para mapear ponto de ônibus como educativo, assim mapearemos tudo!”*

Em contraposição à fala anterior, outra professora afirmou que, no ponto de ônibus, a orientação espacial, a mobilidade urbana, o conhecimento do transporte público, os bairros pelos quais o ônibus passa e o gestual necessário para a parada são elementos educativos e, sim, poderia haver um planejamento de aula naquele local, articulando os conhecimentos que as crianças já trazem com outros conteúdos a serem desenvolvidos. Portanto, há um conhecimento ali que pode ser explorado pela escola com intencionalidade pedagógica.

Retomei a fala da professora 1 no módulo anterior sobre os canteiros urbanos. Pontuamos os canteiros urbanos e identificamos algumas árvores do entorno do prédio escolar. Identificamos também um canteiro em frente à escola que tem estrutura, limites e terra, porém não possui vegetação e no qual poderíamos realizar uma intervenção. Em geral, nenhuma professora havia atentado para esse canteiro, o que evidencia seu potencial para o desenvolvimento de atividades. Imediatamente, identificamos também que ele fica na margem da rua, o que dificulta o trabalho com as crianças se não houver mobilização de outras frentes, como a Guarda Municipal, para desviar parte do trânsito naquele trecho durante a intervenção. A falta de uma área verde escolar reflete diretamente no trabalho com a natureza.

O outro local que gerou muita discussão foi o mercado. Apenas no raio de 400 m a partir da escola há mais de dez lojas de mercado/hortifruti. Ao mapearem o mercado em frente à escola, seguimos para a discussão da quantidade de mercados do entorno, do tipo de consumo e dos tipos de estabelecimentos presentes na região. Novamente, a questão da intencionalidade pedagógica retornou. A professora 4, que havia contestado anteriormente, agora apresentou o seguinte discurso: *“já que consideramos o ponto de ônibus como*

educativo, o mercado também é muito rico, porque as crianças aprendem a mexer com o dinheiro, a comprar e comparar preços”. Na conversa, uma das professoras ficou empolgada com o tema e afirmou que, em sua turma, pode trabalhar com o mercado, pois aprecia atividades diferenciadas e pretende incluí-las em seu planejamento. Junto à discussão, também surgiu o desafio a ser enfrentado. O mercado é um espaço com grande circulação de pessoas, e levar uma turma inteira para realizar uma atividade geraria tensão entre os professores pelo risco envolvido. Pensando em possibilidades, surgiu a ideia de a direção conversar com o gerente para verificar a possibilidade de reservar um horário e um espaço do mercado em que fosse possível realizar a maior parte da atividade com menor circulação de pessoas. A professora 3 disse que faz suas compras mensais naquele local, conhece a gerente e se propôs a fazer a mediação para um trabalho futuro: “é uma boa pessoa, posso ver com ela”.

Aproveitei o apontamento da relação do espaço com a vivência da professora e provoquei o mapeamento das suas próprias experiências pessoais. Ao marcarem no mapa os locais de sua vivência, o grupo projetou memórias, sentimentos e lembranças associados a cada parte do território, dando nova forma ao mapa. A motivação para mapear está relacionada às experiências ali vividas, aos vínculos estabelecidos e às ações realizadas nesses espaços, atribuindo-lhes sentidos que ultrapassam a localização e revelam geografias construídas a partir da experiência cotidiana, tanto na infância quanto na vida adulta, criando outras leituras do território. Foram marcadas as igrejas, os centros religiosos, a feira, as residências, as escolas nas quais se formaram, o caminho do trabalho para casa e os restaurantes que frequentam.

Ao irem mapeando e avançando nas discussões, as professoras iam se identificando com as ruas, territorializando suas lembranças e conectando-se umas com as outras nas vivências espaciais. As próprias professoras precisam se reconectar com suas experiências territoriais e reconhecer a importância da relação entre território e identidade para que possam trabalhar na e com a cidade. Ao mesmo tempo, ao trazerem suas experiências, cada uma identificou lugares e vivências convergentes e divergentes, evidenciando que, apesar do mesmo bairro, cada uma viveu o mesmo espaço de forma distinta, o que levou o grupo a considerar que “ser criança na cidade irá diferir de acordo com cada espaço público, bairro ou território que habitam” (Azevedo, 2023, p. 102).

Na identificação dos desafios, emergiram problematizações relacionadas às desigualdades no acesso, à insegurança, bem como às dificuldades de articulação entre escola

e comunidade e à ausência do poder público. Os desafios foram sendo mapeados, associados à utilização dos potenciais educativos identificados. Para cada potencial educativo, as professoras associavam um ícone de desafio com o código de cor estipulado de acordo com o grau de dificuldade. Em alguns pontos, as professoras chegaram à conclusão de que não apresentam alto grau de dificuldade de uso, mas também não são incluídos nas práticas pedagógicas. Ao longo do mapeamento e da percepção desse paradoxo, foi questionado o que, então, estaria faltando para que as práticas pedagógicas incluíssem esses espaços. O desafio principal sinalizado por todas as professoras foi a falta de segurança, tanto a falta de segurança nas ruas, gerada pela violência, quanto a falta de segurança decorrente do alto movimento de carros nas ruas ao redor da escola. A escola dificilmente consegue ônibus para as atividades externas. Em seguida, estava presente nos discursos a burocracia institucional e a responsabilidade legal, como a necessidade de autorizações, de acompanhamento adequado para o quantitativo de alunos e o receio diante de possíveis acidentes. A sobrecarga do trabalho no dia a dia da escola também foi considerada, já que essas aulas demandam mais pesquisa prévia, articulação com parceiros externos e a elaboração de roteiros para fazerem sentido para os alunos.

Retornamos ao mapa para rever os pontos educativos considerados de baixo/médio desafio e pouco frequentados, para pensarmos nas limitações. A falta de pessoal de apoio e a insegurança permaneciam presentes como desafios para as professoras. Como gestora, falei da dificuldade em manter a comunicação ativa com as outras instituições e em conciliar o calendário escolar com as agendas dos agentes. Concluimos que também existe uma falta de hábito de pensar nesses outros espaços como potenciais educativos e tendemos a nos fechar nos currículos e materiais internos para cumprir o cronograma que é cobrado.

Ao final da construção do mapa, após muitas considerações, encerramos o encontro e prosseguimos para a etapa 3, que foi realizada em outro dia de encontro presencial.

Etapa 3 - Mapeamento colaborativo online: utilizando o GoogleMyMaps

A escolha da aplicação da oficina com professores em formato de papel impresso respeitou a facilidade e intimidade com o processo de construção cartográfica dos participantes desse grupo. No entanto, reconhecemos a construção dos mapas como influenciada pelos contextos sociais e culturais nos quais são produzidos. Diante disso, a crescente utilização das tecnologias no cotidiano e das relações mediadas pelas redes sociais

afeta a natureza das produções cartográficas. Já encontramos diversos exemplos de cartografia colaborativa online, porém os participantes, e mesmo a pesquisadora, não estão acostumados a utilizar essas plataformas.

Tratando-se de um produto educacional com finalidade formativa e instrumentalizadora, a complementação da cartografia impressa com a cartografia colaborativa digital torna-se de grande relevância. A apropriação dessa ferramenta pelos professores, mesmo que do ensino fundamental I, ganha importância para se alcançar os alunos como autores cartográficos. Outro ponto relevante é que as plataformas de mapeamento online permitem que o usuário seja, ao mesmo tempo, produtor do mapa e consumidor de outros mapas disponíveis.

Quando foi apresentada a proposta do uso da plataforma Google My Maps, identificou-se que nenhuma professora havia utilizado a ferramenta como instrumento pedagógico de construção cartográfica e nem a conhecia. Duas das professoras já haviam utilizado o Google Maps para identificar a escola no mapa, numa aula expositiva de geografia, e fizeram as considerações:

Professora 3: “Os alunos adoraram a experiência de ver a escola pelo mapa que foi projetado no quadro, ficaram empolgados”.

Professora 5: “Eles amam usar o Google Maps, sempre pedem pra identificar as casas e a escola.”

A proposta inicial era realizar o mapeamento junto com a caminhada fora da escola para ir identificando, fotografando e inserindo na plataforma as observações nas ruas, aprofundando o conhecimento e as reflexões. Porém, as professoras preferiram usar o Google My Maps na própria escola, aprendendo a explorar a plataforma. Assim, as imagens foram retiradas da galeria pessoal de cada professora ou de capturas de tela do Google Maps, Street View.

Esse módulo apresentou alguns desafios ao grupo. Como algumas professoras tinham pouca intimidade com as plataformas digitais, a construção coletiva do mapa facilitou o processo, mas, tratando-se de uma ferramenta nova para todas, ficou uma etapa mais cansativa em sua elaboração. Optamos apenas por identificar no mapa o que já havia sido discutido no mapa impresso. Como um dos objetivos da atividade é aproximar os docentes das linguagens cartográficas contemporâneas, instrumentalizando-os para outras formas de participação discente na construção de conhecimento, achei importante respeitar esse limite e acredito que o objetivo tenha sido atingido. Com isso, essa etapa teve que seguir um rumo

diferente do planejado diante da demanda e voltou-se para a exploração coletiva e colaborativa da ferramenta.

Figura 9 - Plataforma Google My Maps



Fomte: Google My Maps

Foram levantadas questões pela pesquisadora sobre as tecnologias na escola e sobre se os aparatos tecnológicos disponíveis dariam suporte ao trabalho com a ferramenta digital. Também foi discutida a caminhada pelas ruas com as crianças para a identificação dos pontos e a estimulação dos olhares e das memórias a partir do contato direto com o local fora da escola. Foi reconhecido pelo grupo que a escola possui projetores nas salas e computadores para os professores, o que facilita o uso da plataforma em aula. A percepção geral das professoras é de que não se sentem confortáveis com os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental levando o celular para a escola, mesmo que para desenvolver uma atividade. Apenas uma professora, da turma do 5º ano, disse que acredita ser possível esse trabalho com os celulares pessoais.

A saída da escola com os alunos, montando um itinerário formativo, ainda é vista como um grande desafio pelas professoras, por falta de apoio de outros setores quando a escola vai às ruas com as crianças e pelo alto quantitativo de alunos por turma sob a

responsabilidade de uma professora. Ao final da atividade uma professora apontou *“Achei interessante sim, e acho a ferramenta bem intuitiva, considero bem tranquila de usar mesmo.”*

O último encontro foi dedicado ao módulo III - Avaliando o percurso. Nesse módulo, foi realizada uma roda de conversa, com a intenção de promover uma abordagem mais descontraída para que os professores pudessem contribuir com suas percepções e opiniões sobre o desenvolvimento do produto educacional. Iniciamos a conversa tratando do processo de aplicação do manual. De forma geral, as professoras gostaram do formato e consideraram o mapeamento dinâmico.

Professora 1: Depois do trabalho, ficou um pouco cansativo, mas, se fosse em outro momento, como no centro de estudos, seria mais proveitoso.

Essa pontuação da professora 1 gerou concordância entre todas as professoras. As participantes consideraram que o processo contribuiu para ampliar o olhar sobre as possibilidades do entorno escolar como território educativo.

Professora 4: A gente fica tão dentro daqui na rotina que essas coisas a gente vai esquecendo de ver e deixando passar.

As participantes avaliaram que o mapeamento colaborativo pode ser uma ferramenta para trabalhar com os alunos nas suas aulas. Uma professora falou sobre o mapeamento online na plataforma Google My Maps e afirmou:

Professora 7: “Achei interessante, e acho a ferramenta bem intuitiva, acho bem tranquila de usar mesmo.”

Todas consideraram possível a inserção do uso da plataforma online no planejamento. Foi questionado se alguém se via colocando em prática a oficina realizada. Uma das falas deixou claro o posicionamento da professora.

Professora 1: É difícil porque a gente precisa ter tempo para encaixar no planejamento, e esse tipo de atividade demora uns dias para terminar. A gente tem que dar conta de fechar os livros, os cadernos pedagógicos e o reforço escolar, e não dá para inventar muito.

Para encerrar a conversa, foi perguntado como a gestão escolar pode auxiliar os professores na conexão entre o território e a escola. Em todas as falas, o ponto principal é o da escola como articuladora da intersetorialidade, conectando e planejando os processos educativos para além do ambiente escolar.

Professora 1: Firmando parcerias.

Professora 2: Sendo a ponte entre o local e os alunos. Oferecendo maiores oportunidades e momentos de enriquecimento.

Professora 3: É, fazer contato para se aproximar.

Professora 7: A escola poderia construir uma relação mais direta com esses espaços.

Nas falas, ficou claro que os professores se sentem sobrecarregados na rotina diária, buscando cumprir as metas e as diretrizes curriculares que dão ênfase à alfabetização e à matemática. Assim, os planejamentos que envolvem uma formação para a cidadania e a criticidade do aluno perdem espaço no trabalho docente.

4.3 Análise dos dados

As produções das professoras, especialmente os mapas produzidos colaborativamente, tanto o impresso quanto o online, constituem os principais artefatos entre os resultados obtidos na pesquisa. As conversas dos professores e a negociação na identificação dos espaços educativos ou potencialmente educativos geraram reflexões e debates sobre o próprio conceito de educação, de espaços educativos e sobre a possibilidade da escola como articuladora dos territórios educativos. Esse movimento indica o aspecto formativo por meio da troca e da construção do conhecimento no diálogo entre os professores, considerando que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a própria prática” (Freire, 2006a, p. 39). Verificamos também que o momento coletivo do mapeamento abriu discussões para reflexões pessoais sobre a própria utilização dos espaços que estão na rotina dos moradores do bairro e que comumente não são frequentados, fazendo com que repensassem as suas próprias vidas.

Outro ponto analisado foi a conexão da escala local com a escala global. Ao se discutirem aspectos locais, eram visualizadas relações com a escala global dos acontecimentos. Por exemplo, ao identificar problemas no bairro de Copacabana e vislumbrar as possibilidades de uma cidade idealizada pelas professoras, logo se estabelecia comparação com outras cidades, com o que ocorre em outros locais e com o que pode, ou não, ser reproduzido no âmbito local.

Verificou-se que a construção do mapeamento colaborativo permitiu uma aproximação das professoras com o entorno escolar, que tende a ser negligenciado nas formações docentes e na prática pedagógica cotidiana. Foi possível explorar as possibilidades que o entorno escolar tem de inserção na vida escolar e a importância de se conhecer o bairro

para aprofundar também o conhecimento sobre os alunos que chegam à escola. O processo de cartografar coletivamente, ancorado nas experiências e percepções dos participantes, favoreceu a leitura crítica do território e estimulou reflexões sobre as possibilidades de integração desses espaços às práticas pedagógicas. Além disso, ampliou discussões, fomentou planejamentos diferentes e fortaleceu a proposta de educação integral territorialmente referenciada. Também foi possível discutir as múltiplas relações entre infâncias, escola e cidade e compreender que:

“No usufruto das potencialidades (e também nas precariedades) oportunizadas pelo seu ir e vir na cidade, as crianças desenvolvem seu pensamento crítico e sua visão de mundo, ao mesmo tempo que provocam mudanças em si mesma e na urbe, dotando-a de vitalidade” (Azevedo, 2023, p. 103).

Ao mesmo tempo, ao reconhecerem que a cidade apresenta uma gama de oportunidades de incorporar o território às práticas pedagógicas cotidianas, as professoras também apresentam, em seus discursos, muitas dificuldades na concretização dessa relação entre escola e cidade. Todos os pontos identificados como educativos foram seguidos do mapeamento dos desafios, e as falas recorrentes envolviam a violência, a insegurança nas ruas, a presença de muitos moradores de rua usuários de drogas no entorno escolar, a falta de parcerias para sair da escola com os alunos, a ausência de atividades direcionadas pelos locais identificados, o alto movimento de veículos nas ruas, com pouco respeito aos transeuntes, a falta de incentivo de políticas públicas e a falta de transporte. O isolamento da escola na identificação dos desafios torna-se evidente.

O desenvolvimento da plataforma online Google My Maps apresentou muitas dificuldades em relação ao manuseio, pela falta de intimidade de alguns participantes com as tecnologias. Apesar desse conflito, as professoras demonstraram curiosidade capaz de abrir espaço para a aprendizagem do uso da ferramenta, e entendemos que utilizar a tecnologia no contexto escolar não se resume à substituição do caderno, mas se apresenta como uma possibilidade de ampliar os horizontes de aprendizagem no sentido de articular as tecnologias com a resolução de problemas cotidianos, tanto para o espaço escolar quanto para além dele (Silva; Nascimento; Fabrício, 2022).

Como foi a primeira vez que as professoras tiveram contato com o mapeamento colaborativo e com uma formação centrada na discussão sobre o território e sua complexidade, entendemos como desafio o aprofundamento das discussões sobre a temática, com maior problematização e diagnósticos socioterritoriais. Ainda assim, a aplicação do Manual de

Mapeamento Colaborativo incitou os participantes à exploração do território, ao compartilhamento das experiências, à reflexão sobre as diversas vivências do território e à conformação da cidade. Entendo o estudo como um ponto de partida positivo para o sequenciamento dos mapeamentos com temáticas específicas e propósitos que busquem explorar pontos sensíveis que precisam ser evidenciados em cada local.

Após a finalização da aplicação do Produto Educacional, considero que o objetivo de instrumentalizar os docentes para a aproximação dos territórios às práticas escolares por meio da construção coletiva crítica dos mapas, intencionando outras formas de experimentar os espaços e ressignificar os processos educativos escolares, foi alcançado. Existem muitas limitações externas ao ambiente escolar que ainda dificultam a utilização dos espaços fora da escola e cuja solução foge das mãos dos professores e gestores escolares. Porém, as discussões traçam caminhos e fazem emergir questões e problematizações que nos permitem também agir como cidadãos e formar cidadãos para que possamos superar, cotidiana e gradualmente, os desafios encontrados.

Assim, defendemos, com Marino (2023), que “a reflexão não é obra do acaso, ela precisa ser fomentada, os sujeitos precisam ser estimulados a compreenderem a conformação dos territórios”. A aplicação do Manual de Mapeamento Colaborativo do Entorno Escolar pode propiciar essa reflexão acerca da conformação dos territórios para que práticas pedagógicas estabeleçam maior conexão e maiores redes com o território.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas neste trabalho conduziram à compreensão de que educar não é uma tarefa circunscrita apenas ao espaço escolar, mas um processo que se tece nas relações que os sujeitos estabelecem com a cidade nos diferentes contextos de sua vida cotidiana. A crescente visão das Cidades Educadoras e dos territórios educativos convida os sujeitos a compreenderem os espaços urbanos não apenas como cenários da vida social, mas como lugares de aprendizagem e de produção de sentidos. Essa compreensão também alcança as políticas públicas, para que passem a considerar projetos de cidade com viés educador, e as instituições que constituem os territórios, para que assumam a educação em uma rede comunitária em que não só a escola, mas todos, se responsabilizem pela educação.

A cidade, pelo prisma apresentado neste trabalho, possui uma potencialidade pedagógica inerente que pode ser mobilizada pela instituição escolar. Procuramos expor a escola como um ambiente capaz de proporcionar práticas pedagógicas que reconheçam os saberes que permeiam o território e a diversidade que ele oferece, a fim de promover uma educação que caminhe na direção da formação cidadã crítica. Compreender o território como espaço de aprendizagem amplia as possibilidades educativas e permite que a escola estabeleça diálogos mais significativos com a realidade social dos estudantes e com os diferentes atores que dão vida à cidade.

Apesar de a educação integral estar em pauta nas políticas públicas municipais, como podemos reconhecer no aumento progressivo das escolas públicas de turno integral na cidade, ainda há um longo caminho a percorrer se buscamos alcançar uma escola não apenas de tempo integral, mas, efetivamente, de educação integral, que contemple os aspectos sociais, culturais, emocionais, físicos e éticos do ser humano. Trata-se de uma formação discente que vai além das aprendizagens curriculares tradicionais, encontrando permeabilidade nas fronteiras do currículo escolar para a entrada das experiências da vida além dos muros escolares.

O reconhecimento do território e a aproximação com os estudantes iniciam-se com a sensibilização dos profissionais capazes de incorporar, em suas práticas pedagógicas, o olhar para os potenciais educativos constituintes do território educativo. Na proposta do Produto Educacional, pretendemos ativar a conexão entre entorno escolar e professor para a compreensão da utilização dos espaços e das dificuldades reconhecidas por eles que poderiam impedir ou permitir o trabalho com o que vem das ruas. Ao longo da aplicação do Manual de

Mapeamento Colaborativo do Entorno Escolar, pôde-se perceber que as professoras foram se apropriando da temática e tendo mais envolvimento e reconhecimento do entorno da escola. Em algumas falas, pode ser vista uma resistência inicial, que foi sendo desfeita à medida que o grupo se fortalecia como uma unidade que caminha para uma mesma direção. Muitos desafios foram encontrados, e as soluções não estão ao alcance das professoras, porém a própria discussão e a reflexão sobre esses desafios, bem como as possíveis intervenções e lutas, tornam-se educativas.

Na aplicação da plataforma Google My Maps, apesar de ter sido necessário reorganizar a rota de aplicação com o grupo, fica evidenciada a desconexão tecnológica que muitas vezes ocorre nas escolas entre os docentes e os alunos que já nasceram em contato com a tecnologia. Assim, em uma sociedade em que a tecnologia se torna uma das preocupações da escola, na qual a discussão surge em torno da instrumentalização e do aparelhamento de discentes e docentes, a oficina de mapeamento colaborativo em formato digital trouxe uma possibilidade estratégica de ensino para estimular atividades que fomentem a curiosidade dos alunos, ao mesmo tempo que os torna protagonistas na discussão sobre suas comunidades.

Não tenho dúvida sobre a utopia da concretização de uma Cidade Educadora e da ativação de territórios educativos em sua capacidade plena. Porém, como educadora, a motivação desta pesquisa está na capacidade de transformação, e escrevo as palavras de Eduardo Galeano que aprendi com meu professor: “A utopia está lá no horizonte. Aproximo-me dois passos, ela se afasta dois passos... Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”. Com a utopia, a esperança e a transformação andando juntas, sinto-me na necessidade de problematizar o ontem, o hoje e o amanhã e de concordar com Freire (2006), que afirma que “a desproblematização do futuro, em uma compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação do sonho, da utopia, da esperança” (Freire, 2006, p. 73).

Considerar o sujeito integral e a educação como processo permanente é, de certa forma, baixar a armadura que cerca a escola contra o mundo que existe fora dela e perceber que os territórios e suas vivências apresentam uma riqueza educativa. Ultrapassar a concepção da educação tradicional e reconhecer a escola como espaço de potência das diferenças, dos encontros e dos saberes que devem dialogar e emergir é tornar os sujeitos ativos na educação. Quando me percebo como professora, percebo a minha humanidade histórica e a minha capacidade de ação-reflexão-ação sobre a minha prática, que busca construir uma educação

compatível com a realidade dos alunos e que, em um movimento dialógico e curioso, propicie as condições para que eles possam agir conscientemente na transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBAGLI, Sarita. Território e territorialidade. In: LAGES, Vinícius; BRAGA, Christiano; MORELLI, Gustavo (orgs.). *Territórios em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Brasília, DF: SEBRAE, 2004. p. 23-69.

AICE – ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. *Carta das cidades educadoras: a cidade educadora*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 2013. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2025.

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. *Educação cidadã: educação integral: fundamentos e práticas*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. (Educação Cidadã, v. 6).

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

AZEVEDO, G. A. N. Por uma infância urbana: participação social, cartografias afetivas e o direito à cidade. In: MARINO, Leonardo Freire (org.). *A cidade como sala de aula: educar e aprender no território*. Curitiba: CRV, 2023.

AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen; TANGARI, Vera Regina; FLANDES, Alain. O habitar das infâncias na cidade: territórios educativos como uma forma de resistência. *Desidades*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 111-126, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822020000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 abr. 2025.

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.

BERNET, Jaume Trilla. Ciudades educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, Maria Amelia Sabbag (org.). *Cidades educadoras*. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Documento de área: ensino*. Brasília, 2019.

CABEZUDO, Alicia. Cidade educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (orgs.). *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras América Latina, 2004.

CANÁRIO, Rui. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 47-78, 2004.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A cidadania, o direito a cidade e a geografia escolar:

elementos de geografia para o estudo do espaço urbano. *GEOUSP: Espaço e Tempo (Online)*, São Paulo, Brasil, v. 3, n. 1, p. 41-55, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.1999.123346>. Acesso em: 7 mar. 2025.

DATA RIO. *Mapa das áreas de planejamento (AP) e regiões administrativas (RA) do município do Rio de Janeiro*. Disponível em: <https://www.data.rio/documents/PCRJ::mapa-das-%C3%A1reas-de-planejamento-ap-e-regi%C3%B5es-administrativas-ra-do-munic%C3%ADpio-do-rio-de-janeiro/explore>. Acesso em: 3 mar. 2025.

FLANDES, A. *A escola e seu território educativo: estudo de caso na Ilha do Governador, Rio de Janeiro*. 2017. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FERNÁNDEZ, P. A. Nuevas prácticas cartográficas: democratización de la cartografía mediante las geotecnologías y su impacto en el desarrollo local. *Revista de Estudios Políticos y Estratégicos*, Santiago, v. 4, n. 2, p. 55-71, 2016.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2006a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. 42. ed. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2014.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 1, n. 1, 2006.

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã: educação para e pela cidadania*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/33aeff17-75c6-427c-b967-7fe5d44d148e>. Acesso em: 6 jan. 2025.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOERGEN, Pedro. Cultura e formação: a ideia de formação humana na sociedade contemporânea. *Pro-Posições*, Campinas, v. 30, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0193>.

GOMES, Rafael; AZEVEDO, Giselle. Dos territórios vulneráveis aos territórios educativos. *Thésis*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 48-61, 2020.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006. Disponível em:

<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 1 jun. 2025.

ICONOCLASISTAS. *Mapeando el territorio*. 2019. Disponível em: <https://iconoclasistas.net/cuadernillo-escolar/>.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Moraes, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2074>. Acesso em: 25 jun. 2025.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tania de. Geografia da infância: territorialidades infantis. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 1, p. 103-127, 2006.

MARINO, Leonardo Freire. A falência do modelo escolar tradicional e a necessária construção de uma educação integral e comunitária. *Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II*, v. 5, n. 10, p. 19-30, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.33025/grgcp2.v5i10.2485>. Acesso em: 3 mar. 2025.

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, p. 231-248, 2021.

MARINO, Leonardo Freire. Nada será como antes: o futuro da sala de aula e a construção de escolas que conectem pessoas, saberes e territórios. In: JÚNIO, Marcos Antonio Gonçalves; PORTO, Maria Beatriz Dias da Silva Maia (orgs.). *Experiências na educação básica: práticas de formação e metodologias de ensino*. Goiânia: CIAR/UFG, 2022. v. 4, p. 96-105.

MARINO, Leonardo Freire. Por uma pedagogia da cidade. In: MARINO, Leonardo Freire (org.). *A cidade como sala de aula: educar e aprender no território*. Curitiba: CRV, 2023.

MARINO, Leonardo Freire. O mapeamento coletivo como estratégia de territorialização dos processos escolares. In: MARINO, Leonardo Freire (org.). *A cidade como sala de aula: educar e aprender no território*. Curitiba: CRV, 2023.

MARQUES, Thamiris *et al.* Identidade e representações sociais de moradores da zona sul da cidade do Rio de Janeiro. *Interações*, Campo Grande, v. 21, n. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v21i2.2069>. Acesso em: 14 maio. 2025.

MATTOS, Rafael Arosa de. *De Mercator ao Google Maps: mapas colaborativos digitais no ensino e aprendizagem de geografia*. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MOLL, J.; LECLERC, G. Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 291-304, 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 23 mar. 2025.

MULTIRIO. *Copacabana: de bucólico areal a cartão-postal do Brasil*. 9 dez. 2014. Disponível em: <https://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/reportagens/977-copacabana-de-bucolico-areal-a-cartao-postal-do-brasil>. Acesso em: 3 mar. 2025.

NOGUEIRA, Roberto. *Elaboração e análise de questionários: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real*. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPEAD, 2002.

PADILHA, Paulo Roberto. *Município que educa: nova arquitetura da gestão pública*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Cultura. *Book atualizado 2025*. 2025. Disponível em: https://cultura.prefeitura.rio/wp-content/uploads/sites/38/2025/01/bookatualizado_2025-1_compressed.pdf. Acesso em: 3 mar. 2025.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. *Relatório de gestão 2013-2016*. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/3607145/4180101/relatorio201320162812finalvirtual.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2025.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. *Escola Aquino Corrêa: era Vargas*. Disponível em: http://www0.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas_era_vargas/_4_dec/d_aquino_correa.html. Acesso em: 3 mar. 2025.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. *Escola Aquino Corrêa: era Vargas*. Disponível em: http://www0.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas_era_vargas/_4_dec/d_aquino_correa.html. Acesso em: 3 mar. 2025.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. *Material Rioeduca*. Disponível em: <https://materialrioeduca.prefeitura.rio/materialrioeduca/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

QEDU. *Escola Municipal Dom Aquino Corrêa*. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/33064946-0205006-escola-municipal-dom-aquino-correa>. Acesso em: 11 abr. 2025.

RISLER, Julia; ARES, Pablo. *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. 1. ed. Buenos Aires: Tinta Limón, 2013.

SANTOS, Milton. Território e dinheiro. *GEOgraphia*, v. 1, n. 1, p. 7-13, 1999.

SANTOS, Milton. Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existência. *Boletim Gaúcho de Geografia*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 7-14, 1996. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38613/26350>. Acesso em: 12 abr. 2025.

SIBILIA, Paula. A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros? *Matrizes*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 195-211, 2012.

SILVA, L. do C. da; NASCIMENTO, D. T. F.; FABRÍCIO, L. V. Possibilidades de construção de conhecimento geográfico a partir do uso da plataforma de mapeamento colaborativo Google My Maps. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 12, n. 22, p.

5-31, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v12i22.1006>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SIMÃO, Mário Pires. Pensando a escolarização de jovens estudantes de origem popular. In: MARINO, Leonardo Freire (org.). *A cidade como sala de aula: educar e aprender no território*. Curitiba: CRV, 2023.

SINGER, Helena (org.). *Cidade escola aprendiz: tecnologias do bairro-escola: pesquisa-ação comunitária*. v. 1. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz; Fundação Itaú Social, 2011.

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

UGLIONE, Paula; ARTEIRO, Giselle A. N. A escola precisa conversar com a cidade. *Desidades*, Rio de Janeiro, v. 15, p. 34-45, 2017.



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-graduação de Ensino em
Educação Básica

APÊNDICE A – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: **Entre escola e território: Uma análise dos potenciais educativos do entorno escolar** conduzida por Raquel Mendonça de Almeida. Este estudo tem por objetivo compreender como professores identificam e mobilizam os potenciais educativos do entorno escolar a partir da realização do mapeamento colaborativo. Você foi selecionado por atuar como professor no ensino fundamental da Escola Municipal Dom Aquino Corrêa no ano de aplicação da pesquisa.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Os riscos são considerados mínimos, sendo entre eles: possibilidade de desconforto ao responder o questionário e cansaço na participação. Entretanto, caso se sinta cansado, pode interromper o preenchimento do questionário ou a concessão da entrevista e retomar em outra oportunidade. Caso se sinta desconfortável com qualquer questão, você tem liberdade para não responder, sem que isso cause qualquer prejuízo a você ou ao estudo.

A sua participação não é remunerada e nem implicará gastos aos participantes. Esta pesquisa consistirá na participação de um questionário diagnóstico no formato presencial com duração média de 20-30 minutos. E, caso demonstre interesse, será realizada a aplicação do Manual de Mapeamento Colaborativo do entorno escolar: guia prático de oficina participativa, distribuído em quatro encontros presenciais conduzidos pela pesquisadora com duração em torno de 1h 30m cada encontro. O primeiro encontro será uma aula expositiva com roda de conversa; o segundo encontro terá a participação da oficina com delimitação do território estudado; desenhos de ícones; e contará com a sua participação ativa no mapeamento impresso; o terceiro encontro será a aplicação do mapeamento em plataforma online Google My maps; o quarto encontro será a avaliação do percurso com formulário online sobre o produto educacional. O formulário possibilitará partilhar suas percepções sobre o produto educacional. A duração estimada para responder o formulário é de 10-20 minutos. O mapa impresso em papel será disponibilizado para pesquisadora no tamanho 1,5 m X 1,5 m. Os encontros presenciais ocorrerão na Unidade Escolar Dom Aquino Corrêa. Os dias e horários dos encontros serão decididos previamente pela pesquisadora em concordância dos participantes.

Na divulgação dos resultados será necessário utilizar imagem da Oficina de mapeamento. Pode ser que você apareça. Você precisa concordar com esse procedimento.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem a identificação dos indivíduos participantes.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em

Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Caso você se sinta prejudicado, o parágrafo IV.3, os itens (g) e (h) da Resolução 466/12 garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): "g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes"; e "h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa." Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: "VI ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa".

Contatos do pesquisador responsável: Raquel Mendonça de Almeida; Professora de Anos Iniciais; Rua Barata Ribeiro, 204, Copacabana – RJ; Cel: 21998695651.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o(a) pesquisadora(a) responsável, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP UERJ, localizado a Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP UERJ é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____

Nome do(a) participante: _____ Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____ Assinatura: _____



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-graduação de Ensino em
Educação Básica

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Pesquisadora responsável: Raquel Mendonça de Almeida

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Freire Marino

Nesta pesquisa buscamos levantar dados para compreender a relação da prática cotidiana dos professores com os territórios educativos do entorno escolar, além de reconhecer possíveis desafios e caminhos. O questionário será o diagnóstico inicial para subsidiar o produto educacional que será elaborado para fim de conclusão do Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica. É importante esclarecermos que a análise dos dados obtidos neste levantamento terá finalidade exclusivamente acadêmica.

- Você costuma utilizar outros espaços para dar aula além da sala de aula na escola?

R:

- Nos últimos dois anos, você já realizou alguma atividade no entorno da escola? () sim () não

Se respondeu sim, onde?

Se respondeu não, justifique:

- Você conseguiria identificar algum espaço/ elemento no entorno da escola com potencial educativo?

R:

- Para você, qual o significado de território educativo?

R:

- Você levaria seus alunos numa aula no entorno da escola? Por que?

R:

- Você considera importante os alunos conhecerem o entorno da escola?

R:

- Você acha que outros setores podem contribuir para as aulas fora da escola?

R:

- Qual a sua idade?

R:

- Qual é o bairro onde você mora?



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-graduação de Ensino em
Educação Básica

APÊNDICE C

FORMULÁRIO ELETRÔNICO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL



Seção sem título

Prezado (a) Professor (a),

Este formulário faz parte do procedimento de validação/avaliação do produto educacional "Manual de mapeamento colaborativo do entorno escolar: guia prático de oficina participativa" vinculado à pesquisa de Mestrado Profissional do Programa de Pós Graduação em Ensino em Educação Básica (PPGEB -CapUERJ).

Sinta-se a vontade para registrar suas percepções sobre o Produto Educacional, considerando a sua participação na Oficina. As suas respostas colaboram com o aprimoramento da pesquisa que tem como objetivo instrumentalizar docentes para a aproximação dos territórios às práticas escolares através da construção coletiva crítica dos mapas.

Garantimos a privacidade e segurança dos dados fornecidos. Você também tem o direito de alterar ou corrigir suas respostas a qualquer momento.

Como você classificaria os seus conhecimentos sobre territórios educativos e educação integral antes da Oficina ?

- ☐ Nenhum
- ☐ Muito pouco
- ☐ Básico
- ☐ Avançado

Como você classificaria os seus conhecimentos sobre territórios educativos e educação integral após a participação na Oficina ?

- ☐ Nenhum
- ☐ Muito pouco
- ☐ Básico
- ☐ Avançado

A participação do mapeamento abriu novos olhares e formas de ativação do território do entorno escolar ?

- ☐ Sim, me deu diferentes ideias para aplicar.
- ☐ Sim, mas continuo achando inviável atividades fora da escola.
- ☐ Não, permaneci com as mesmas ideias.

Caso tenha marcado "SIM, ME DEU DIFERENTES IDEIAS PARA APLICAR", cite ao menos uma.

Sua resposta _____

Na sua opinião, você considerou a atividade porposta atrativa ?

- ☐ Sim, gostei da estrutura.
- ☐ Não, poderia ser diferente.

Ao visualizar o e-book, você achou a linguagem do material adequada para replicar ?

- ☐ Sim
- ☐ Não

O material é visualmente organizado e agradável?



Em relação a duração dos módulos, o quanto você considera acessível para a formação docente ?



Deixe sua sugestão ou crítica ao material.

Sua resposta

Você autoriza o uso dos dados para avaliação da pesquisa de mestrado profissional ?

- ☐ sim
- ☐ não

[Voltar](#)

[Enviar](#)

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Google Formulários.

Este formulário foi criado em vinteajudar.com.
Este formulário parece suspeito? [Denunciar](#)

Google Formulários



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-graduação de Ensino em
Educação Básica

APÊNDICE D

MAPA DOS EQUIPAMENTOS CULTURAIS SOB COMANDO MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO



AP2

- 13 **MEMORIAL MUNICIPAL GETÚLIO VARGAS**
Praça Luís de Camões, s/n, subsolo - Glória
- 14 **CENTRO CULTURAL MUNICIPAL ODUVALDO VIANA FILHO (CASTELINHO DO FLAMENGO)**
Praia do Flamengo, 158 - Flamengo
- 15 **TEATRO DE FANOCES E MARIONETES CARLOS WERNECK DE CARVALHO**
Av. Infante Dom Henrique, s/n - Flamengo
- 16 **BIBLIOTECA MACHADO DE ASSIS**
R. Farani, 53 - Botafogo
- 17 **SALA DE LEITURA ALFREDO MACHADO**
Avenida Nossa Senhora de Copacabana, 360 - Copacabana
- 18 **SALA MUNICIPAL BADEN POWELL**
Avenida Nossa Senhora de Copacabana, 360 - Copacabana
- 19 **TEATRO MUNICIPAL CAFÉ PEQUENO**
Avenida Ataulfo de Paiva, 269 - Leblon
- 20 **TEATRO MUNICIPAL IPANEMA - RUBENS CORRÊA**
R. Prudente de Moraes, 824-A - Ipanema
- 21 **TEATRO MUNICIPAL DOMINGOS OLIVEIRA**
R. Padre Leonel Franca, 240 - Gávea (Fundação Planetária)
- 22 **MUSEU HISTÓRICO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**
Est. Santa Marinha, s/n - Gávea
- 23 **CENTRO DA MÚSICA CARIOCA ARTUR DA TÁVOLA**
R. Conde do Bonfim, 824 - Tijuca
- 24 **CENTRO COREOGRÁFICO**
R. José Higino, 115 - Tijuca
- 25 **TEATRO MUNICIPAL DE GUIGNOL DA TIJUCA**
Praça Cmte. Xavier de Brito - Tijuca
- 26 **TEATRO MUNICIPAL ZIEMBINSKI**
R. Heitor Beltrão, s/n - Tijuca
- 27 **BIBLIOTECA MARQUES REBELO**
R. Guapêni, 61 - Tijuca

AP3

- 28 **SOLAR DEL REI**
R. Príncipe Regente, 55 - Ilha de Paqueta
- 29 **BIBLIOTECA EUCLIDES DA CUNHA**
Praça Danaides, s/n - Cocotá - Ilha do Governador
- 30 **ARENINHA CARIOCA RENATO RUSSO**
Parque Poeta Manuel Bandeira, s/n - Cocotá - Ilha do Governador
- 31 **ARENA CARIOCA CARLOS ROBERDO DE OLIVEIRA - DICRÓ**
Rua Flora Lôbo, s/n - Parque Ary Barroso - Penha Circular
- 32 **BIBLIOTECA JORGE AMADO**
R. Ivanildo Alves, s/n - complexo da Maré Lona Cultural Municipal Herbert Vianna
- 33 **ARENINHA CULTURAL MUNICIPAL HERBERT VIANNA**
R. Ivanildo Alves, s/n - complexo da Maré
- 34 **ARENA CARIOCA FERNANDO TORRES**
R. Bernardino de Andrade, 200 - Madureira
- 35 **ARENINHA CULTURAL MUNICIPAL TERRA**
R. Marcos de Macedo, s/n - Guadalupe
- 36 **ARENINHA CULTURAL MUNICIPAL CARLOS ZÉFIRO**
Est. Mal. Alencastro, s/n - Anchieta
- 37 **ARENA CARIOCA JOVELINA PÉROLA NEGRA**
Praça Ênio, s/n - Pavuna
- 38 **BIBLIOTECA JOÃO DO RIO**
Av. Monsenhor Félix, 512 - Itajá
- 39 **ARENINHA CULTURAL MUNICIPAL JOÃO BOSCO**
Av. São Félix, 601 - Vista Alegre
- 40 **TEATRO MUNICIPAL DE GUIGNOL DO MÉIER**
Praça Jardim do Méier - Méier

AP4

- 41 LONA CULTURAL MUNICIPAL JACOB DO BANDOLIM**
Praça do Barro Vermelho, s/n - Pechincha / Jacarepaguá
- 42 BIBLIOTECA CECÍLIA MEIRELES**
R. Barão, 1180 - Praça Seca / Jacarepaguá
- 43 CENTRO CULTURAL MUNICIPAL PROFA DYLA SYLVIA DE SÁ**
R. Barão, 1180 - Praça Seca / Jacarepaguá
- 44 CIDADE DAS ARTES**
Av. das Américas, 5300 - Barra da Tijuca

AP5

- 45 ARENA CARIOCA ABELARDO BARBOSA CHACRINHA**
R. Soldado Elizeu Hipólito, 138 - Guaratiba
- 46 ECOMUSEU DO QUARTEIRÃO CULTURAL DO MATADOURO DE SANTA CRUZ**
R. do Matadouro, 43 - Santa Cruz
- 47 SALA DE LEITURA MOACYR TEIXEIRA**
R. Doze, 1 - Santa Cruz (Lona Sandra Sá)
- 48 ARENINHA CARIOCA SANDRA DE SÁ**
R. Doze, 1 - Santa Cruz
- 49 BIBLIOTECA MANUEL IGNÁCIO DE ALVERENGA**
R. Amaral Costa, 140 - Campo Grande
- 50 ARENINHA CARIOCA HERMETO PASCOAL**
Praça Primeiro de Maio, s/n - Bangu
- 51 ARENINHA CARIOCA GILBERTO GIL**
Av. Marechal Fontenele, 5000 - Realengo

AP1

- 52 BIBLIOTECA MUNICIPAL ANITA PORTO MARTINS**
R. Sampaio Viana, 357 - Rio Comprido
- 53 CENTRO MUNICIPAL HÉLIO OITICICA**
R. Luís de Camões, 68 - Centro
- 54 CINE SANTA TERESA**
R. Pascoal Magno, 136 - Santa Teresa
- 55 TEATRO CORREIOS LÉA GARCIA**
R. Visconde de Itaboraí, 20 - Centro

AP2

- 56 BIBLIOTECA LÚCIO RANGEL**
R. Conde do Bonfim, 824 - Tijuca
- 57 BIBLIOTECA ÉCIO SALLES**
R. Visconde-Governador Rúbens Berardo, 100 - Gávea
- 58 TEATRO SÉRGIO PORTO**
R. Humaitá, 163 - Humaitá
- 59 CINECARIOCA JOSÉ WILKER**
R. Leite Leal, 45 - Laranjeiras

AP3

- 60 ARENINHA CULTURAL DA MARÉ HERBERT VIANNA**
R. Evanildo Alves, s/n - Maré
- 61 CASA DO JONGO**
R. Compositor Silas de Oliveira, 101 - Madureira
- 62 CINECARIOCA NOVA BRASÍLIA**
*Praça Nossa Senhora de Fátima
R. Nova Brasília, S/N - Bonsucesso*

AP4

- 63 BIBLIOTECA ZIRALDO**
Av. das Américas, 5300 - Barra da Tijuca
- 64 BIBLIOTECA MILTON SANTONS**
Praça do Barro Vermelho, s/n - Pechincha/Jacarepaguá