

An abstract illustration of a school building. The building is composed of various geometric shapes in shades of blue, purple, and brown. It is surrounded by a network of colorful lines in green, yellow, and blue, some of which are tied with bows. The background is a mix of warm colors like orange, yellow, and pink, with some darker, textured areas. The overall style is artistic and hand-drawn.

imp ETN

ÍMPETO | REVISTA DE ARQUITETURA E URBANISMO

V. 16 | N. 2

ISSN (Impresso): 1983-6171 | ISSN (Digital): 3085-6574

DOSSIÊ TEMÁTICO | ESCOLA COMO EQUIPAMENTO
DE ESTRUTURAÇÃO DA VIDA COTIDIANA



ÍMPETO | REVISTA DE ARQUITETURA E URBANISMO
V.16 | N.2
ISSN (Impresso): 1983-6171 | ISSN (Digital): 3085-6574
DOSSIÊ TEMÁTICO | ESCOLA COMO EQUIPAMENTO DE
ESTRUTURAÇÃO DA VIDA COTIDIANA

SUMÁRIO

VERSA CONVERSA CONVERSA
CONVERSA CONVERSA CONVERSA
CONVERSA CONVERSA CONVERSA
CONVERSA **CONVERSA** CONVERSA
CONVERSA CONVERSA CONVERSA
CONVERSA CONVERSA CONVERSA
CONVERSA CONVERSA CONVERSA

03

TEMPO LIVRE DEPOIS DA ESCOLA

SAMIRA BUENO CHAHIN; THAISA SAMPAIO SARMENTO

09

TUDO BEBÊ E TODA CRIANÇA É ORIGEM: COEXISTIR COM GEOGRAFIAS INFANTIS PARA DESACOSTUMAR UM AMONTOADO DE MUNDOS ACOSTUMADOS

JADER JANER MOREIRA LOPES

35

SOBRE O AMBIENTE ESCOLAR E O CONTATO CRIANÇA-NATUREZA

GLEICE ELIALI

59

ESCOLAS2030.ORG

ELIE GHANEM

CONVERSA
CONVERSA
CONVERSA

PlantKingBoy

TEMPO LIVRE DEPOIS DA ESCOLA

CHANIN, SAMIRA¹; SARMENTO, THAISA S.²

¹Professora doutora, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Alagoas, samira.chahin@fau.ufal.br;

²Professora doutora, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Alagoas, thaisa.sampaio@fau.ufal.br;

¹O projeto está vinculado ao Programa de Pós-Graduação Dinâmicas do Espaço Habitado, da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Alagoas.

Todas bem-vindas. A todas as pessoas queridas aqui presentes, sejam bem-vindas! Hoje começamos um primeiro ciclo de conversas como parte de um trabalho que estamos muito felizes em começar. 'Tempo livre depois da escola' é um projeto de pesquisa e extensão universitária que vem buscando atuar no entorno escolar de comunidades do Tabuleiro da cidade de Maceió¹ com estudantes de pós-graduação.

O projeto investiga o papel do equipamento escolar no território. Para isso, em linhas gerais, identifica relações comunitárias existentes e, partindo delas, tenta mediar a organização de comunidades de aprendizagem por meio de projetos de trabalho. Incentiva a valorização das relações infância-natureza no cotidiano da vida no bairro, bem como o fortalecimento de redes de apoio e cuidado essenciais para a educação escolar.

Ocupa-se em entender como o nosso campo da Arquitetura e do Urbanismo pode desenvolver materiais que apoiem gestoras escolares e professoras nos processos de territorialização da escola. Interessa-se em refletir sobre a formulação de metodologia de projeto e elaboração de políticas públicas voltadas à qualificação dos espaços públicos do entorno escolar com foco em acolher o convívio comunitário. E, nesse sentido, pensando nas práticas comunitárias em sua totalidade e não apenas nas relações de horizontalidade que acontecem entre as crianças, busca encontrar caminhos para trabalhar o entrelaçamento entre projeto urbano e projeto do equipamento escolar, com atenção aos marcadores sociais que caracterizam a vida cotidiana nos bairros periféricos. Pretende semear sonhos que alimentem o interesse comunitário pela formulação de planos de bairro protagonizados pelas comunidades, enfatizando práticas que incentivem a interação entre a escola e o território.

A perspectiva de incentivar uma (re)aproximação entre crianças e natureza aparece no projeto como uma premissa, fazendo coro com movimento contemporâneo posicionado no desemparedamento da infância (Barros, 2018). Essa é a principal premissa para o desenho do espaço de transição entre o equipamento escolar e a cidade. Trazendo essa como uma condição, como um fundamento para o planejamento da inserção do equipamento escolar no sistema de espaços livres do bairro, para o projeto urbano de modo geral. Nesse mesmo sentido, buscando maneiras de contribuir com ações direcionadas à mitigação dos problemas climáticos e ambientais dos centros urbanos a partir de pequenas intervenções na escala dos bairros que busquem nas soluções baseadas na natureza seus fundamentos projetuais (Caitana; Ferreira; Campos, 2020; Costa; Sakurai, 2021).

A primeira etapa de desenvolvimento do projeto, dedicada aos equipamentos escolares destinados à primeira infância, foi aprovada no edital ProExt-Ufal de extensão para pós-graduação (2024-2025). Nela, ensaiamos um programa de assistência técnica para escolas de educação infantil de modo que professoras e gestoras escolares tenham apoio universitário para uso das pequenas verbas adquiridas junto ao PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola – destinadas a melhorias na infraestrutura escolar. Trabalho que, quase sempre, é feito por elas sem apoio técnico.

Primeiro porque as prefeituras municipais quase sempre não têm à disposição das escolas um profissional para prestar esse serviço. Segundo, porque o PDDE não paga a contratação de profissionais de Arquitetura e Urbanismo para desenvolver projetos de reformas e pequenas melhorias na infraestrutura escolar.

As escolhas de transformação do espaço do equipamento escolar são sempre, ou quase sempre, direcionadas ao aumento da altura de seus muros, à pavimentação de áreas permeáveis, ao enclausuramento ainda maior da escola em relação à calçada em tentativas de melhorar a segurança do equipamento. As escolhas de manutenção do espaço do equipamento escolar tendem a contradizer as possibilidades de ampliar as conexões entre a escola e os espaços públicos de seu entorno, orientando em maior medida o enclausuramento do equipamento e não sua abertura à comunidade.

Em oposição, o projeto busca pautar as soluções espaciais que promovem mais conexão entre a escola e os espaços públicos de seu entorno. Que acolhem o relacionamento entre escola e comunidade com mais afetuosidade. Que semeiam a interação entre escola, comunidade e natureza.

É uma proposta em que refletimos coletivamente sobre (des)envolvimento local (Santos, 2015) desde a escola, vista como um elemento de estruturação do tecido urbano e de sua vida cotidiana. Nesse projeto, pensamos no equipamento escolar que se abre para a comunidade, que recebe a comunidade, que quer pensar o território coletivamente. Buscamos diálogo com os Conselhos Escolares e, a partir dele, o incentivo à formação de comunidades de aprendizagem.

Nosso propósito é dialogar com a comunidade escolar sobre a integração entre a vida cotidiana do bairro, articulando a constituição de comunidades de aprendizagem desde a formação de gestoras e professoras (Torres, 2001). Constituição que visa a articulação entre currículo escolar e planejamento urbano desde a escala local, gerando sementes para a discussão do sistema de espaços livres do bairro, do território estruturado pelo equipamento escolar.

E como é que olhamos para o sistema de espaços livres na escala local? Para além de sua morfologia, como paisagem constituída por interações sociais, disputas ideológicas, práticas culturais de convívio e partilha de saberes (Sandeville, 2005). Lugar primordial para a formação de comunidades de aprendizado, a tessitura de espaços de ação e impulso às insurgências (Miraftab, 2015; Hooks, 2013), sem, contudo, perder de vista os limites da ação local frente às determinações do sistema político e econômico sobre a produção do espaço urbano (Brenner, 2018).

E como realizamos esse projeto? Ele está estruturado em dois momentos. O primeiro consiste em um ciclo de formação de professoras, gestoras, funcionárias e representantes do Conselho Escolar, realizado por meio de oficinas teóricas e práticas sobre o espaço do equipamento escolar, visto na escala da interação entre a edificação e o entorno imediato, além de situado no território. Neste primeiro momento, discutimos a ideia do espaço escolar ampliado, esparramado no bairro. O momento da formação é encerrado com a organização de desejos voltados a algum tipo de transformação física no recorte proposto entre o pátio e a

calçada. É no segundo momento que pensamos no projeto e a execução completa ou parcial da transformação semeada coletivamente durante a jornada de formação.

Acreditamos que a contribuição mais original desse projeto de extensão esteja na parte prática ensejada ao longo do segundo momento, pois é nela que simulamos junto ao corpo gestor das escolas o uso da verba do PDDE. Com os recursos recebidos via edital Proext-PG, doamos uma verba equivalente ao PDDE para as escolas participantes executarem total ou parcialmente a transformação sonhada coletivamente. Um projeto que reafirma a importância da luta pela qualificação da escola pública popular (Freire, 1995).

Importante mencionar que a organização dos desejos para transformação física do espaço de transição entre a escola e a cidade é apoiada pelo uso de um banco de soluções em desenvolvimento dentro do grupo de pesquisa IDEA, Intersecções entre Design e Ambiente Construído. Inspiradas em diversas iniciativas de mutirão comunitário para qualificação de espaços públicos – como por exemplo a Wikipraça², entre outras tantas iniciativas que poderiam ser mencionadas –, estruturamos o banco de soluções a partir da conjugação de quatro elementos: rede, cilindro, linha e roda. Um material que está sendo organizado na forma de um manual direcionado ao apoio nas ações de formação de professoras e gestoras escolares (Chahin; Sarmiento, prelo).

²Ver: <https://www.projeto-draft.com/como-funciona-uma-wikipraça-um-projeto-que-quer-reinventar-espacos-publicos-de-forma-colaborativa/>.

Com a realização de um projeto-piloto, queremos apresentar à comunidade escolar as possibilidades de elaboração de um plano coletivo para a interação entre o equipamento escolar e o bairro. Gostaríamos de oportunizar a elaboração de um projeto dialógico às práticas pedagógicas e acolhedor das práticas comunitárias. Mas, principalmente, demonstrar como é possível planejar as mudanças e pouco a pouco realizá-las, indicando um horizonte de otimismo em que pequenas melhorias podem ser feitas ao longo do tempo. Esse ano fazemos uma pequena coisinha, no próximo fazemos outra e, pouco a pouco, lutamos pela transformação que queremos usando os poucos recursos do PDDE.

Enfim, sem mais delongas, essa é apenas uma introdução preliminar para que as pessoas presentes possam minimamente se conectar com o diálogo que buscamos construir a partir da fala de nossas convidadas.

Para sonhar junto, porque sonho bom é aquele que sonhamos juntas, esta conversa traz à mesa três interlocutoras bastante importantes para a formulação teórica do projeto “Tempo livre depois da escola”. Nossa primeira pessoa convidada é o professor Jader Janer Lopes, pesquisador na Universidade Federal de Juiz de Fora e na Universidade Federal Fluminense, inspiração e referência para nossos estudos sobre a infância. Pessoa que admiramos muito. Também sonhando conosco, a professora Gleice d’Azambuja Elali, pesquisadora na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pessoa amiga e parceira, grande mestra sobre os estudos que integram a psicologia e o espaço escolar. Sua dedicação aos estudos da psicologia ambiental, integrando teorias às pesquisas empíricas sobre os ambientes infantis, é sem dúvida um norte para nossas pesquisas. Por fim, o querido professor Elie Ghanem, pesquisador na Universidade de São Paulo, a quem não há palavras para agradecer o tamanho do aprendizado compartilhado. Sua atuação no chão de equipamentos escolares nos orienta a enfatizar a escuta da comunidade escolar em pesquisas que pretendam dialogar com o campo da educação formal.

Em nome de nosso grupo de trabalho, sejam muito bem-vindas!

REFERÊNCIAS

BARROS, M. I. A. de (Org.). **Desemparedamento da infância**. A escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018.

BRENNER, N. **Espaços da urbanização**: o urbano a partir da teoria crítica. Rio de Janeiro: Letra Capital / Observatório das Metrôpoles, 2018.

CAITANA, B. ; FERREIRA, I. ; CAMPOS, P. F. Co-criação de Soluções Baseadas na Natureza envolvendo comunidades e oportunidades no diálogo Europa-Brasil. **Parcerias Estratégicas**, Brasília/DF, v. 25, n. 50, p. 189-216, jan.-jun. 2020.

CHAHIN, S. B. ; SARMENTO, T. F. (Org.). **Tempo livre depois da escola**. Orientações para pequenas transformações do pátio à praça [no prelo].

COSTA, B. F. M. ; SAKURAI, T. A participação comunitária em projetos de Soluções Baseadas na Natureza na cidade de São Paulo. Estudo das hor-

tas urbanas, Horta da Dona Sebastiana, Agrofloresta-Refazenda e Horta Popular Criando Esperança. **Revista LABVERDE**. FAUUSP. São Paulo, v. 11, n. 1, e188679, 2021.

FREIRE, P. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

SANDEVILLE, E. Paisagem. **Paisagem Ambiente: ensaios**, São Paulo, no 20, p.47-60, 2005.

SANTOS, A. B. **Colonização, quilombos**: modos e significados. Brasília: INCT/UnB, 2015.

TORRES, R. M. Comunidades de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. **Simpósio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje**, Barcelona Forum 2001, Barcelona, 5 e 6 de outubro de 2001. Disponível em: <https://shorturl.at/C47Sp>

Se houver **subtítulo**, separar esta subseção da seção por uma linha, que deve conter as mesmas configurações das linhas do corpo textual, conforme a seguir.

TODO BEBÊ E TODA CRIANÇA É ORIGEM: COEXISTIR COM GEOGRAFIAS INFANTIS PARA DESACOSTUMAR UM AMONTOADO DE MUNDOS ACOSTUMADOS¹

GEOGRAFIA DA INFÂNCIA E A TRANSFORMAÇÃO PARTICIPATIVA DO ENTORNO ESCOLAR

JADER JANER MOREIRA LOPES¹

¹Professor doutor, Universidade Federal de Juiz de Fora, jjanergeo@gmail.com.

¹O título original da conversa foi Amorosidade Espacial e Justiça Existencial.

Figura 1 - Pés e chãos.
Fonte: Acervo GRUPEGI/
CNPq [s.d.].



Bom dia para todas as pessoas. Eu quero começar dizendo da minha alegria de estar aqui hoje com vocês. Agradecer à Samira Chahin, à Thaísa Sarmiento e ao Clériston Isidro, a todo o grupo que me convidou. Eu fiquei muito feliz quando recebi o convite. Expresso, também a minha alegria de poder dialogar com esse coletivo e, claro, dar os parabéns para esse projeto tão bonito que estão desenvolvendo. Foi ótimo ter dado a nós essa visão geral do projeto de extensão que estão desenvolvendo na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Alagoas. Que coisa fantástica! Eu fico à disposição para ajudar no que for preciso, porque eu adorei, achei muito importante, muito significativa a proposta de extensão de vocês. Além do aspecto muito formativo, penso no impacto social desse trabalho. Acho que é na partilha que vamos nos constituindo, nos formando e nos juntando. Seleccionei alguns pontos que me

parecem ser interessantes para a gente conversar e refletir. Espero que contribua com os propósitos que vieram com este convite.

Começo trazendo uma narrativa de que eu gosto bastante. Eu queria que, ao mesmo tempo em que eu for falando, prestem atenção nas imagens porque elas são fotografias originárias dos projetos atuais que desenvolvimento no Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI/CNPq², que coordeno. Vejamos:

²Trata-se do projeto “Exotopos e vivências espaciais: espaços acompanhados com bebês e crianças pequenas”, aprovado no comitê de ética da UFJF (Número do Parecer: 4.314.532) e que segue princípios éticos de se fazer pesquisa com crianças (Campo de estudos da infância-Brasil).

“Encontro crianças brincantes, brincando seriamente com as tintas. Uma delas me diz: gosto de maçãs roxas e bananas vermelhas. As outras riem. Ele adora embaralhar as cores. Nessas cores embaralhadas, lembra-se que as crianças não gostam de cores órfãs. Foi esse menino embaralhador que anunciou: cornão pode ficar sozinho. Um adulto fala, é assim mesmo. Criança adora trocar as cores. Não aprendeu ainda a cor certa de cada coisa. Mas cor certa não é órfão? Tão certinho e pronta que não precisa de ninguém? Aquele menino gostava mesmo era da cor roxa. Parecia até que cor tem gosto e cheiro. Nem tem tanta cor assim. Talvez precise de óculos. Tão pequeno e já enxerga estranho. Insistia aquela pessoa que de tão alta parecia encostar-se na luz pendurada no teto. A criança achava engraçado. Ria disso: ‘Será que nunca vira água do mar? Quando está tudo junto é azul, verde, mas, quando chega perto não tem cor, tem cor da mão e do pé da gente. Gente que quase encosta na luz do teto é tão estranha às vezes, nunca deve ter reparado no sol que não deixa nenhuma cor sozinho passeia com várias: amarela, laranja, vermelha...’. Um dia me peguei perguntando: quem convidou a cor roxa para ter essa cor? Culpa desse menino. Eu que já tinha decorado todas as cores do mundo, tive que desaprender. Comecei a reparar com que cores eu andava olhando as coisas do mundo.” (Lopes, 2018, p.15-16).

Eu trouxe para vocês essa transcrição para a gente começar a conversar um pouco sobre como a minha vivência com as crianças, com os bebês me fez rever muitas forças em meu existir. São narrativas do viver, apesar de a gente dar outro enunciado a elas quando os eventos vivenciados se transformam em letras grafadas, mas são registros dos encontros que estamos fazendo e vivendo. Tenho chamado esse prosear de “Escrituras de documentação espacial das crianças desde que nascem”.

Eu sempre começo minhas falas, quando convidado para estar em alguma roda de conversa, trazendo esses acontecimentos. Gosto de começar trazendo essas situações exatamente para a gente poder se perguntar como temos lidado com as documentações sobre as infâncias, sobre

essas escrituras, sobre as enunciações infantis. Como é que a gente tem documentado essas narrativas que chegam até nós, adultos, e, sobretudo, como temos acolhido a singularidade espacial que elas carregam.

Trago, assim, o primeiro argumento a partir do qual quero desdobrar minha fala. Algo que parece óbvio, mas não é tão óbvio assim: trata-se de assumir o espaço como uma categoria fundamental da existência e da vivência humana. Eu estou dizendo que isso às vezes parece evidente, mas, quando a gente vai para o campo da prática, ou até mesmo da teoria, vemos muitas vezes a espacialização da vida desaparecer. Veja, por exemplo, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de muitas escolas. Neles há sempre a clareza da condição da historicidade humana (sujeitos históricos e, no caso de nossas reflexões, bebês e crianças históricas), mas, raramente, nós nos lembramos de trazer para eles a condição da espacialidade da vida humana (sujeitos geográficos e, no nosso caso, bebês e crianças geográficas, como uma peculiaridade importante no processo de metamorfose do humano). O professor Stuart Aitken³, da Universidade de San Diego, nos Estados Unidos, diz exatamente isso. Ele até conta uma anedota sobre dois peixes numa porção qualquer do oceano no planeta. Em dado momento, um peixe fala com o outro: “Nossa, essa água está muito boa”. Aí o outro peixe pergunta: “Que água?”.

³Essa história nos foi narrada em conversas cotidianas em uma de suas vindas ao Brasil. Quem desejar ler algo do referido autor indicamos o livro: AITKEN, Stuart A. Jovens, direitos e território. Apagamento, político e ética pós-infância. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2018. e que segue princípios éticos de se fazer pesquisa com crianças (Campo de estudos da infância-Brasil).

Ele traz essa história para problematizar o fato de que, apesar de todos nós habitar um espaço, muitas vezes somos cegos à sua existência. Muitas vezes nós o negamos como uma gênese importante da nossa formação, da nossa transformação, do processo de humanização, de alomorfia. Penso ser fundamental nos perguntar: por que criamos essa condição, por que assumimos essa situação? Então, nesse sentido, é que tomamos claramente, como um primeiro grande argumento, e que tem muito a ver com o trabalho de vocês, que as atividades humanas, de fato, ocorrem num tempo histórico, ninguém está negando isso, mas elas também acontecem num espaço geográfico. É a condição geohistórica de nosso viver em humanidade, uma condição de que não temos como escapar.

E é por isso que falamos em Geografia da Infância [ou, se preferirem, geografias das infâncias (Lopes; Vasconcellos, 2005)]. Isso porque é possível a gente pensar e refletir sobre a dimensão da vivência dos bebês e das crianças a partir das suas vidas espacializadas. Daí a gente trabalha com essa noção da Geografia da Infância como um dos loci importantes de reflexão sobre a existência e a formação humana. Essas ideias, em

“Utilizaremos a letra “i” na grafia do nome desse autor, por concordar com as recentes traduções ocorridas direto do russo para o português, que apontam que essa é a melhor transliteração do alfabeto cirílico para o nosso (Ver Prestes, 2012), salvo naquelas citações retiradas de outras obras.

nossas pesquisas, estão, muitas vezes dialogadas e fundamentadas na perspectiva histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski⁴, mas é importante destacar que muitas de minhas posições são minhas escolhas em parolear com os postulados desse autor, não, necessariamente o que, talvez, ele queira dizer, mas são palavreares autorais que me formaram no prosear com suas propostas para pensar vidas outras, mundos outros.

Vigotski nasceu na Bielorrússia, no dia 17 de novembro de 1896, em uma cidade chamada Orsha. Ficou pouquíssimo tempo nesse local, daí se mudou para Gomel, cidade do mesmo país, que viria assumir como sendo a sua cidade natal. Ali, com o tempo, começou a dialogar com a estética, sobretudo do teatro, e, a partir dessa pesquisa, começou a desenhar o que mais tarde se constituiu como sua teoria histórico-cultural. Foi em um congresso em Leningrado (atual São Petersburgo), o II Congresso Psiconeurológico, que apresentou uma conferência que viria mudar sua vida. Alexander R. Luria, que viria ser seu parceiro de trabalho, estava presente e, em uma de suas obras, narra esse momento:

“Não é exagero dizer que Vygotsky era um gênio. [...] Conhecemo-nos no início de 1924, no Segundo Congresso Psiconeurológico, em Leningrado. Esse era, nessa época, o fórum mais importante para os cientistas soviéticos que trabalhavam com psicologia em geral. [...] Quando Vygotsky se levantou para dar sua palestra, não portava consigo qualquer texto impresso, e nem mesmo notas. No entanto, falava fluentemente e parecia nunca ter que vasculhar a memória à procura da próxima ideia. Fosse prosaico o conteúdo de sua fala, esta seria admirável pelo encanto do seu estilo. Mas sua fala não foi, de modo algum, prosaica. Ao invés de atacar um tema menor, como talvez fosse conveniente para um jovem de 28 anos que está falando pela primeira vez aos decanos de sua profissão, Vygotsky escolheu como tema a relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem.” (Luria, 1992, p. 43).

Como pode ser percebido, era um congresso onde estavam os grandes líderes do comportamento humano da Rússia naquele momento e ele, ainda desconhecido, causou um impacto que o levou a ser convidado a trabalhar em Moscou. O próprio Luria (1992, p. 44) traz essa situação: “Ainda que ele não tenha conseguido convencer a todos [...] tornou-se claro que este homem [...] era uma potência intelectual que não podia ser ignorada. Decidiu-se [...] que iria integrar [...] a equipe do novo Instituto de Psicologia de Moscou”.

⁵Para maiores detalhes tanto sobre o A. R. Luria, como sobre alguns aspectos da Revolução Russa, ver o livro "A ciência Romântica de Lúria: contextos de uma época e estudos contemporâneos", organizado por Bruno Muniz Figueiredo Costa, Jader Janer Moreira Lopes e Luiz Miguel Pereira. O livro pode ser baixado sem custo em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/a-ciencia-romantica-de-luria-contextos-de-uma-epoca-e-estudo-s-contemporaneos/>

A Revolução de Outubro⁵ convocou a população, os pesquisadores e os intelectuais diversos a pensar não só a formação de uma nova sociedade, o que significava, naquele momento e contexto político, pensar a formação de um novo ser humano, mas com um princípio explícito: o de pensar esse ser humano como sujeito livre. É nesse aceno que L. S. Vigotski, A. R. Luria, A. Leontiev e demais membros que faziam parte desse círculo buscam revolucionar as teorias existentes na época e, nesse movimento, forjar novas concepções sobre a consciência e o comportamento humano.

Não podemos esquecer que, entre as várias teorias psicológicas que circulavam naquele momento, havia muitas outras que eram recorrentes entre os campos de conhecimento nascentes: duas buscavam explicar o comportamento e as diferenças não só humanas, mas do planeta em seus muitos aspectos, incluindo o desenvolvimento e as transformações das próprias espécies e que ainda reverberam como ecos de um tempo em nossas vidas contemporâneas.

A primeira teoria é o determinismo biológico, também conhecido por inatismo, ou seja, a noção de que o ser humano vai se desenvolver basicamente pela maturação biológica dos seus órgãos. Então, por exemplo, uma criança vai aprender a falar porque naturalmente isso é inato ao ser humano, bastando haver maturação do fonador, que, ao se desenvolver naturalmente, permite a emergência da fala. O mesmo poderia ser aplicado em toda a corporeidade humana, como no ato de andar, bastaria ela maturar seus sistemas musculares e ósseos para começar a se locomover.

A segunda teoria é o determinismo ambiental ou geográfico. Trata-se de uma ideia que pressupõe o comportamento determinado pelo lugar onde a pessoa habita. Lopes, (2013) em suas palavras, expressa essa situação:

"[...] se trata aqui de retomar as velhas teses do determinismo geográfico, cujas bases foram sistematizadas a partir das concepções do geógrafo alemão, Friedrich Atzel (1804-1904), pois esse autor entendia que o ambiente interfere no desenvolvimento de uma sociedade na medida em que pode oferecer melhor ou pior acesso aos recursos, atuando, assim, como estímulo ou obstáculo ao progresso. Ao configurar o termo Lebensraum (espaço vital), as interpretações simplificadas e resumidas que dele decorreram acabaram por criar a lógica do determinismo ambiental, ou seja, a concepção de

que o ambiente determina a fisiologia, a psicologia humana e, portanto, a 'natureza social' do humano [...]". (Lopes, 2013, p.127-128).

Observem como essas duas teorias, tanto o inatismo quanto o determinismo geográfico ambiental, eram as que mais explicariam comportamento humano, suas diversidades, diferenças e desigualdades e como transpassaram os tempos e chegaram até hoje. O grupo de pensadores russos buscava desconstruir ambas as noções, propondo outras possibilidades de compreensão.

E, ao fazer essa desconstrução, eles criaram outra perspectiva para o entendimento da questão. Entre as várias situações e teorias que postularam naquele período, o conceito de vivência me parece um conceito-chave para nossa conversa. A palavra vivência está presente na língua russa a partir do vocábulo *perejivanie*.

E o que é que vivência para Vigotski e esse grupo de intelectuais russos?

Diferentemente do que se acreditava até então, quando um bebê chega ao mundo, ele não chega num vazio de espaço e de tempo, como um mero corpo, um mero cueiro biológico, mas ele chega como um acontecimento que entorta e distorce todos os fluxos do viver e, ao chegar, já encontra erguidas formas na paisagem. Ele já encontra, por exemplo, uma história acontecendo, ele já encontra aromas, texturas, uma série de situações. Portanto, quando um bebê chega, ele chega numa história que já pré-existe, em geografias que já pré-existem. É um encontro intergeracional, intertemporal e intergeográfico, mas que não teria uma força determinante sobre seu desenvolvimento e suas transformações como ser humano, pois existe uma condição primordial nesse processo, que é a da autoria humana.

Esses bebês vão se apropriar desses elementos do mundo e, pela sua autoria, vão reelaborá-los. Vão criar com esse processo um mundo novo, que nunca existiu. Há, aqui, um segundo conceito pouquíssimo utilizado no Brasil que é o de reelaboração criadora. Cria-se o inexistido pelo existido, em fronteiras potentes que nos arrancam constantemente de nós mesmos, ao mesmo tempo que arrancamos os outros deles mesmos. Nesse ocorrem as metamorfoses humanas (prefiro essa palavra no lugar de desenvolvimento) e nelas a constituição da humanidade. Nesse mundo de humanos e não humanos, vai se instituindo a consciência,

criando uma relação consigo mesmo e com o que já existe. Esse movimento é o que ele chama de vivência.

Nesse sentido é que se diferencia o conceito de vivência do conceito de experiência. Por isso que eu coloquei lá para vocês a palavra do russo *perejivanie*.

Segundo a professora Zoia Prestes (2012), que é uma colega que tem trabalhado com as traduções do russo para o português, a tradução mais adequada para a palavra *perejivanie* seria vivência. Quando Vigotski estava em Gomel, ele se inspirou muito no teatro e na estética da vida para elaborar a teoria histórico-cultural. E ele vai dizer que, se a experiência social é uma experiência coletiva, quando nós elaboramos essa experiência social, nós vivenciamos de forma singular a experiência social. Por exemplo, nós estamos aqui agora tendo essa conversa. Teoricamente, todos nós estamos tendo a mesma experiência social. Estamos em conversas, estamos em diálogos, “aparentemente” todos sobre a mesma perspectiva, mas é aí que entra a vivência, pois cada um vai transformar essa experiência social em pessoal, mas sem perder a condição de fronteira que coloca essas duas facetas como forças titânicas das experiências sociais e das vivências singulares e peculiaridades. Mas, sempre, toda peculiaridade humana é também coletiva, habita-se em fronteiras, não está no lá, não está no cá, mas na unidade do encontro do [con]viver e do [co]existir (Lopes, 2021).

Como cada um de nós vai elaborar de forma criadora e criativa essa experiência social, isso cria um afastamento fundamental do conceito clássico de internalização, segundo o qual se tinha a ideia de que, ao organizar uma situação, as crianças expostas a internalizariam de forma igual e a ficção de que todas partiriam de um mesmo ponto e chegariam a um mesmo ponto. Existiria, assim, um aprendizado previsível e comum a todos. Pensar nas vivências é romper com esse olhar acostumado sobre o mundo e as crianças.

Inspirando-se no teatro, Vigotski nos ensina que todos, mesmo assistindo à mesma peça de teatro (mesmo plano social, plano social comum, experiência coletiva comum), serão “tocados” de forma diferente em cada um de nós. Aí está a noção de vivência inspirada na experiência estética. Essa vivência é que vai formar a minha consciência, é que vai estabelecer a minha relação comigo mesmo e a relação com o mundo

no qual eu vivo e me coloca no front com minhas histórias, outras histórias, com meu mundo, com muitos mundos.

Eis por que o desenvolvimento humano é um drama. O drama vivenciado no teatro refrata-se como drama do viver e do mudar. Cada vez que nós vivemos uma experiência, nós vamos viver uma situação dramática do social que vai nos reconfigurando. Vejam que essa é uma perspectiva importante, pois, com essa diferenciação (entre vivência e experiência), aporta-se a abertura para reconhecer como cada ser humano se anuncia como ser humano único no coletivo do mundo, em sua relação com seu retorno a esse mundo. Uma das belezas e riquezas de estar convivendo com os outros (ou deveria ser) é ver como, no encontro, se vão forjando as singularidades de cada humano.

Se herdamos o mundo, se o reelaboramos, cada um, ao retornar a esse mundo, o renuncia para gestar a autoria sobre ele, mas é sempre uma renúncia em tensas amarrações do eu-outro-eu-mundo. É preciso evocar outro conceito: o de situação social do desenvolvimento. Sobre a vivência, o que nós conseguimos fazer (talvez) é organizar a situação social do desenvolvimento a partir daquilo que nós consideramos que sejam as nossas melhores intencionalidades éticas para a vida com o outro. Então, por exemplo, quando Samira nos apresenta a intenção de propor reorganizações espaciais em diálogo com a natureza, contemplando uma série de situações para a vida humana negligenciadas nos equipamentos escolares que temos na cidade, essa é uma escolha ética e responsiva perante a demanda de ofertar algo ao outro. Apesar de não ter garantia de que essa proposição vai provocar nas crianças aquilo que gostaria, é o que lhe resta fazer, percebem?

A chave está em criar situações sociais que possam potencializar o desenvolvimento humano. E o que significa potencializar o desenvolvimento humano? Para esses autores, a noção de desenvolvimento é sempre a noção de transformação. É aquilo que leva o ser humano a ir para além dele, do que ele já tem, do que ele já existe. Então, a questão que coloco é: como pensar ações éticas e potencialmente transformadoras?

E, com isso, Vigotski desconstrói as noções de inatismo e de determinismo geográfico, pois demonstra que o ser humano se transforma na relação com outro ser humano e, claro, com outras espécies, com os artefatos sociais. Uma criança aprende a falar não porque há uma maturação biológica pura e simples que a leva a essa situação, mas porque,

desde o momento em que ela nasceu, foi colocada em contato com outros falantes. E, ao colocá-la em contato com falantes no mundo, aprende a compreender e a dominar a fala, aprende a colocar em relação discursiva, intensamente linguageira, o que transforma sua própria biologia (eis a plasticidade do biológico). Uma criança isolada de pessoas que falam, mesmo tendo a potencialidade biológica para desenvolver a fala, não vai aprender a falar. Vigotski inverte a ideia de que precisa haver competência cognitiva e biológica para aprender algo. Ele vai dizer que é o contrário. Ele vai dizer que é a criação da situação social do desenvolvimento, a criação da potência do desenvolvimento é que vai gerar as transformações.

É no diálogo com essas teorias que estamos buscando desdobrar o que seria o conceito de vivência espacial em nossas pesquisas. Essa foto é de uma comunidade quilombola chamada Colônia do Paiol, onde fazemos pesquisas e extensão em conjunto com seus moradores. Vejam que, dentro dela, passa um rio. Essas são as crianças em um dia de calor na região, mergulhando literalmente (e metaforicamente) nas águas que são abundantes na comunidade, que abundam a vida por lá. É pura vivência espacial, ser em fronteira, viver à moda de paisagem (Lopes, 2021).

A gente vem trabalhando com esse conceito de vivência espacial, buscando refletir como se têm criado situações sociais de desenvolvimento nessa dimensão espacial que potencializamos chamando de *obutchenie* pelo grupo de Vigotski. Segundo Prestes (2012), essa é uma palavra de difícil tradução do russo para o português. Apesar de encontrarmos diversas traduções de seu significado, ela aponta para o que mais se aproxima seria “atividade de instrução”. Sei que, para nós, no Ocidente, a palavra instrução tem um peso revestido por uma lógica muito tecnicista, mas, em russo, *obutchenie* é a relação que estabelecemos com o outro gerando potencialidade de transformação. É essa íntima relação que nos joga (todos envolvidos no ato) para além de nossos lugares ocupados no mundo, refunda a vivência espacial, nossa posição de valor no espaço e conosco nesse espaço.

Bakhtin (em suas diversas obras), outro autor russo que tenho estudado, que se dedica à Filosofia da Linguagem, vai nos dizer que qualquer relação que a gente estabelece com o outro é sempre uma relação de transformação. Por isso que a gente deve sempre pensar na vida humana como um ato responsável, ver Bakhtin (2012). E esse ato responsável

significa pensar e agir em perspectiva ética com o outro. Eis sua arquitetônica do ato: eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro.

Como podemos estabelecer relações de vivência espacial, já que reconhecemos que a vivência espacial está na relação com o outro? Toda vivência espacial é sempre uma interespacialidade, uma relação que está entre primeiro para depois virar uma relação intra, não no clássico sentido de internalização, que geraria uma estabilidade. A vivência humana é sempre um drama; lembremos isso constantemente. Como que a gente pode tentar romper com essa perspectiva de um *topoadultocentrismo*, em que a gente olha o espaço infantil a partir de um espaço marcadamente centrado na posição adulta, desconsiderando muito a escala de existir dos bebês e das crianças?

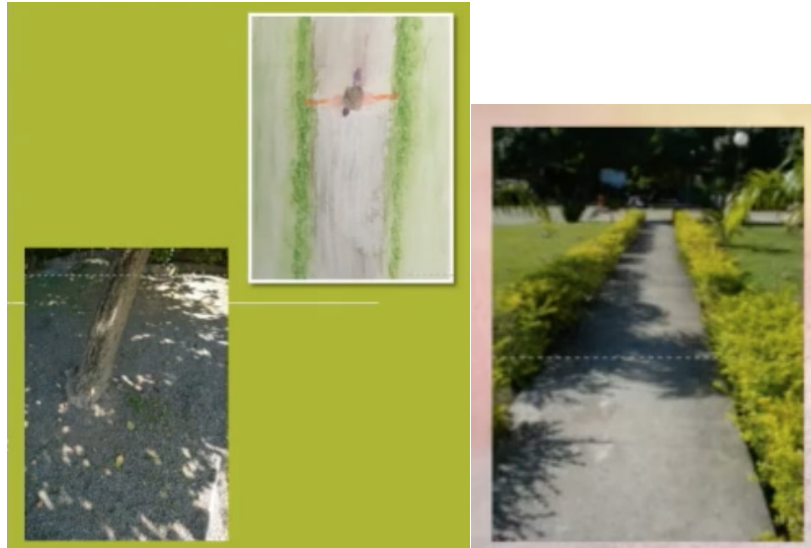
Se crianças pegam, colecionam os elementos do mundo, das paisagens e os reelaboram a partir das suas autorias e das suas lógicas próprias, criando situações vivenciais peculiares, podemos nos questionar: como posicionamos a condição ética, estética, política e responsiva, como diria Bakhtin, para lidar com as linguagens espaciais infantis, com as vivências espaciais infantis, com essas interespacialidades?

Trouxe duas situações para pensarmos juntos a partir delas.

Figura 2 - Crianças da Colônia do Paiol nadando.
Fonte: GRUPEGI [s.d.].



Figura 3 - Imagens da Creche da UFF.
Fonte: GRUPEGI [s.d.].



⁶Atualmente, o que era denominado Creche UFF é a Unidade de Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis, ligado à própria Universidade Federal Fluminense.

Na imagem da direita (Figura 3), temos a entrada da creche da UFF, Universidade Federal Fluminense⁶. Antes de chegar ao portão de acesso ao lado interno, existe um corredor externo. Era muito comum as crianças virem correndo por ali, entre os vasos, passando a mão pelas plantas. Um dia, uma criança chegou e disse para nós: “Olha aqui, minha mão está cheia de verde”.

A imagem da esquerda (Figura 3) é num espaço dessa mesma creche e que chamamos de Pátio das Pedrinhas. Esse pátio foi montado embaixo de uma árvore, buscando abrigo para o calor de Niterói. É um lugar de que as crianças gostam muito, só que, para estar lá, é necessário o sombreamento da árvore de grande copa. Em certo dia, estávamos saindo para o Pátio de Pedrinhas com as crianças e uma delas chega para mim e diz: “É bom ir lá porque a sombra da árvore deixa o pé ver as pedras”.

Olhem como nesses dois exemplos nos mostram como as crianças desacostumam os nossos espaços acostumados. Porque eu poderia ter respondido de imediato para o menino, assim: “Que bobagem...mão não fica verde passando na planta e pé não vê pedra”. Mas as crianças trançam os elementos da paisagem a partir de uma outra perspectiva, com suas lógicas e autorias. E a gente compreender essa situação é um ato ético, uma escuta responsiva, o que irá impactar muito as formas como a gente pode organizar e pensar esses espaços para as crianças e como as crianças vivenciam suas espacialidades.

Por isso venho trabalhando com dois conceitos-chave, o de justiça existencial e o de amorosidade espacial, ver Lopes (2022). Eles estão di-

retamente relacionados a como reconhecemos bebês e crianças como seres criadores e, nesse movimento, também criam novas espacializações. Eles nos dizem sobre a importância dessa forma muito singular de cada criança ler o espaço, de se anunciar “nos” e “com” os elementos espaciais. Eles nos implicam a reconhecer bebês e crianças como seres criadores, capazes de produzir atividades autorais. Isso porque falamos muito em justiça em outras situações para a vida das crianças, mas muitas vezes deixamos de lado essa dimensão.

Então, a ideia de justiça espacial está relacionada a reconhecer como crianças e bebês têm atividades criadoras e autorais. E desse conceito se desdobra a ideia da amorosidade espacial que questiona como acolhemos essas sensibilizações para as atividades autorais de bebês e crianças em nossos projetos e em nossas pesquisas.

Ninguém tem que deixar de ser adulto na relação com bebês e crianças. É preciso reconhecer mesmo que ocupamos lugar diferente na relação com elas, mas isso não significa subalternizar os saberes infantis, as vivências espaciais infantis. Então, como estabelecer uma relação de diálogo e de escuta com bebês e crianças?

No diálogo com esses conceitos está o que, para nós, tem sido a grande contribuição da Geografia da Infância ao ler a infância pelo viés do espaço, compreender as crianças buscando suas lógicas, ouvi-las, sentir suas presenças no mundo, suas contribuições, suas formas de ser e estar. Ou seja, tecendo a amorosidade por meio do reconhecimento disso que chamamos de espaço desacostumado (Lopes, 2018).

Trouxe algumas imagens de situações criadas com a intenção de demonstrar o que as crianças vêm trazendo como marcos para pensarmos esses conceitos.

Na Figura 4 aparece um trabalho feito com uma professora da mesma creche da UFF de um dos exemplos anteriores. Nesse trabalho mapeamos os cheiros da creche junto com as crianças. Vejam as muitas tintas que viram cheiros. Tinha cheiro de fruta, mas também tinha “cheiro normal”. Veja como as crianças dão nome aos eventos do mundo. Como é que a gente lida com isso? Cheiro de comida, cheiro de comida com coisa antiga, cheiro de livro, apenas como uma experiência sensorial, como muitas vezes nosso olhar nos leva? Ou como vivência espacial? Vivência espacial é o mergulho de que falamos anteriormente no Rio

da Colônia do Paiol, vivência espacial não aloca e dá acabamento às crianças apenas em suas condições cognitivas, racionais, ou afetivas e emotivas, isso é transitar entre dois polos que segmentam o humano. Vivência espacial é reconhecer a condição indissociável do afeto-intelecto, do emotivo-volitivo, ou seja, vivência não tem o mesmo caráter de vivido.

Figura 4 - Paisagem olfativa.
Fonte: GRUPEGI [s.d.].

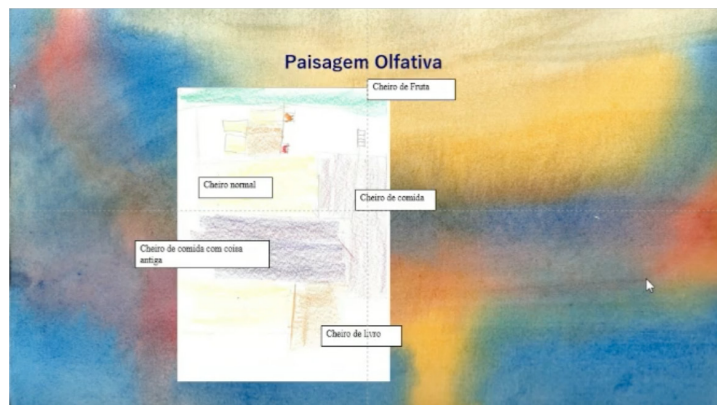
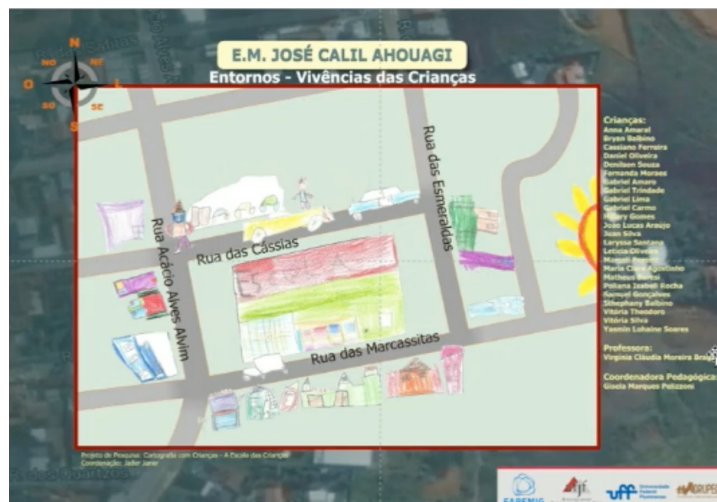


Figura 5 - Mapas Vivenciais.
Fonte: GRUPEGI [s.d.].



Figura 6 - Mapas Vivenciais.
Fonte: GRUPEGI [s.d.].



A imagem da Figura 5 traz um mapa forjado a partir das referências espaciais das crianças. A questão cartográfica é uma daquelas a que damos bastante atenção em nosso grupo de pesquisa porque a cartografia ocidental é totalmente adultocêntrica e pautada em condições técnicas. Se olharmos os mapas das nossas cidades, os mapas dos nossos bairros, eles só têm as referências espaciais dos adultos e fazem referência, quase sempre, aos aspectos turísticos ou comerciais do território. Esse aqui foi um trabalho feito por um orientando de mestrado em Areal, no Rio de Janeiro, ver Lima e Lopes (2015) e Lima (2014). Tivemos financiamento do CNPq e com ele produzimos outra cartografia para o centro de Areal a partir do que levantamos com crianças. A pesquisa foi feita com crianças e adultos e seu resultado pôde ser compartilhado com as escolas da cidade.

O que vocês veem no mapa como foto é a referência dos adultos. Suas vivências são sempre elementos de grande escala, que representam uma série de situações urbanas comuns. Já o que está desenhado são as referências das crianças. As referências espaciais infantis são diferentes das referências espaciais dos adultos. Fazendo isso, estamos apontando para a existência das várias diferenças, não para a primazia de uma sobre a outra, não para criar ou reforçar dicotomias, mas questionamos como a produção desses mapas pode ser um processo de partilha e acolhimento das muitas vivências. Esse é o sentido central da amorosidade espacial, da justiça existencial.

E queria terminar minha fala comentando um pouco sobre a importância da perspectiva interseccional que vem sendo intensamente trabalhada nos últimos anos. Entre esses elementos da perspectiva interseccional, a dimensão de pertencimento a um território é um elemento muito importante. Nascer num lugar ou outro nesse planeta não determina a minha vida, mas faz a diferença na minha vida. Porque sabemos que os espaços são valorados de forma diferenciada e essa diferenciação na valoração dos espaços nos impõe também relações diferentemente valoradas para as crianças.

Essas diferenças marcam as muitas formas de infâncias nesse mundo. A morte de uma criança em um território não é vivenciada da mesma forma da morte de uma criança em outro território. As hierarquias espaciais em escala planetária criam inserções espaciais diferentes nas vidas infantis. Nós nos sensibilizamos de formas diferentes, noticiam-se as mortes de algumas crianças e não de outras. Por que nós nos tocamos

pouco quando vemos crianças brasileiras morrendo de balas perdidas em nossos centros urbanos? Por que crianças que têm pertencimento territorial diferente são tratadas de formas tão diferenciadas? E por que, emocionalmente, a gente se relaciona de forma tão diferenciada com essas situações? Isso nos deixa clara a força do território, do pertencimento espacial, que é uma grande marca da diferença, da perspectiva interseccional desses processos que a gente vem estudando e que sei ser um dos focos do trabalho de vocês.

A Figura 6 mostra um outro mapa feito numa escola de Juiz de Fora. Esse foi com crianças bem pequenas. A gente perguntou a elas o que colocariam no mapa para orientar uma pessoa recém-chegada no bairro onde vivem. O resultado vocês podem ver no mapa, ele fala por si só.

A Figura 7 é um trabalho que a gente fazia muito na creche da UFF, que é essa coisa da organização do espaço para as crianças, mas também com as crianças. Fazíamos muito essa ação de produção espacial com as crianças. Uma das coisas que a gente vem discutindo muito também é como o espaço é um documento institucional do grupo que o habita. Porque acredito que quem chega a esses espaços deve poder reconhecer as ações e as enunciações de todas as pessoas que ali estão.

Figura 7 - Organização espacial "para" e "com"...
Fonte: GRUPEGI [s.d.].



Figura 8 - Caminho das flores.
Fonte: GRUPEGI [s.d.].



Outra preocupação que tínhamos também na organização do espaço da creche da UFF era como contemplar todas as texturas que existem no mundo ou, pelo menos, a maior parte delas, porque a cultura escolar contemporânea tem algumas coisas complicadas. Tem escolas onde as crianças não podem mexer na água, por exemplo. Mas lá a gente tinha grama, tinha pedrinha, tinha água. Pensávamos muito em oferecer contato com os elementos naturais, também com formas, sons, aromas, texturas que estão no mundo. No pátio das pedrinhas, as crianças caminhavam descalças para poder sentir a textura das pedras. Tínhamos também chuveirões para que as crianças brincassem na água.

Tínhamos também o caminho das flores (Figura 8) para facilitar a autoria espacial das crianças. É um caminho que leva a criança da porta da escola até a sala de atividades. As flores guiavam as crianças sem que mensagens verbais precisassem contingenciar seus corpos. O combinado com as crianças era que as flores impressas no chão delimitavam o caminho onde elas poderiam estar sem adultos. Essa condução lhes dava autonomia autoral em relação ao espaço escolar. E nos lugares onde elas não poderiam estar sem a presença de adultos, havia outros desenhos impressos no chão. Desse modo, nós as auxiliávamos a criar suas territorialidades, suas próprias espacialidades dentro do espaço escolar dessa unidade.

E a última coisa que eu queria comentar com vocês é sobre um projeto chamado “Narradores de paisagens”. Na perspectiva da teoria histórico-cultural, há a certeza de que nós, seres humanos, não precisamos experienciar fisicamente um território para ter uma vivência desse território. As coisas que nos contam e que a gente vê, que nos são narradas também, criam também uma vivência espacial em nós. Claro que, quando você experiencia concretamente, isso muda o escopo dessa vivência em sua unidade eu-mundo, afeto-intelecto. Eu nunca fui, por exemplo, à Oceania, nunca fui à Austrália, nunca fui à Nova Zelândia, mas eu tenho uma vivência desses locais do planeta por aquilo que eu leio, por aquilo que a mim chega.

Uma das coisas que é importante ressaltar sobre a vivência ambiental, espacial, segundo Vigotski, é que as narrativas, os enunciados dos outros, em todos os seus gêneros discursivos, também formam vivências. Por isso, uma das questões que a gente discutia muito com os professores na organização do cantinho de leituras era como contemplar paisa-

gens e arquiteturas, cores, formas do mundo todo, fugindo de leituras de literatura infantil centradas numa perspectiva eurocêntrica.

Isso agora se ampliou e temos essa problematização/reflexão mais difundida na Educação Infantil, mas naquela época estávamos bastante preocupados com os valores desenvolvidos pelas crianças sobre certas paisagens, pois, como toda vivência espacial envolve o afeto-intelecto, nelas estão marcadas, também, as dimensões melhorativas e pejorativas das paisagens.

Falávamos muito a partir da imagem dos bosques europeus, das paisagens temperadas, tão presentes nos contos infantis, mas muito pouco sobre a Caatinga, o Cerrado, por exemplo. E, quando falávamos sobre a Caatinga, as narrativas das crianças apresentavam valores pejorativos, como se fossem lugares ruins, sem vida, áridos. O projeto buscava contemplar as muitas paisagens terrestres, as suas diferenças, via narrativas, contações de histórias e literatura infantil, que também vão formando a vivência espacial das crianças.

Gostaria de terminar apresentando algumas questões para vocês: como nossas intencionalidades e ações podem (ou não) criar essas iminências de liberdade? Como podemos potencializar essas iminências de liberdade no espaço escolar não apenas pela organização do espaço, mas também pelas provocações que fazemos à imaginação?

Tem um poema do Manuel de Barros de que eu gosto muito que se chama “Desexplicação” (2001, s/p). Ele diz assim:

“Língua de criança é a imagem da língua primitiva.
Criança fala o índio, a árvore, o vento.
Na criança fala o passarinho
O riacho por cima das pedras soletra os meninos.
Na criança os musgos desfalam, desfazem-se.
Os sapos andam na rua de chapéu.
Os homens se vestem de folhas no mato
A língua das crianças conta a infância em tatibitati e gestos.”
(Barros, 2001, s/p).

Agradeço!

CONVERSA

Samira Chahin. Muito bom, Jader, muito obrigada. Sua fala foi muito elucidadora. Assim, a gente está aqui num trabalho de pensar o espaço escolar e eu acho que você ajuda a gente a desmistificar algumas coisas que, na arquitetura, eu diria que são, para mim, quase fetiches em relação ao espaço escolar pensado para a criança e não com a criança. No campo da arquitetura e do urbanismo mobilizamos um conjunto de prerrogativas, de teorias, de como projetar para a criança. E a gente se esquece de que elas são sujeitos com desejos e capacidade criativa. A sua fala sobre autoria infantil é muito elucidativa. Muito obrigada, muito obrigada mesmo por partilhar esse conhecimento conosco.

Thaís Sarmiento. Eu anotei várias coisas aqui de você falando, porque eu tenho várias alunas trabalhando com o ambiente para criança. Uma, trabalhando agora com o mestrado, tem um filho pequeno e se inquietava muito pelas crianças não conseguirem brincar na rua, pela dificuldade de segurança, de não ter onde brincar e toda hora passar carros e os espaços não serem pensados para esse acolhimento. E aqui anotei várias coisas, já mandei ela buscar seu nome, fazer uma leitura para mudar muitas coisas que a gente vinha discutindo. Fiquei muito feliz com sua fala. Eu estudei Vigotski no meu doutorado, mas não foi nada parecido com o que você traz de abordagem. Assim, fiquei bastante feliz com essa tua fala. Vou estudar teu material com muita atenção. Muito obrigada, Jader.

Infelizmente, as nossas cidades não foram pensadas nem para as crianças, nem para ninguém. Elas são, na verdade, centros de circulação de produção do capital. Isso. Não foi pensado para as pessoas. Eu falo muito isso aqui. Eu dou aula de ergonomia e as pessoas acham que a ergonomia só é dimensionamento. Mas não, a gente foi pensado para um homem, um homem é uma pessoa equiparada a uma máquina, espaços de morar. Vocês lembram disso na aula de História da Arquitetura? Espaços de morar, máquinas de morar. Eu fico muito assim, impactada quando eu ainda vejo alguém trazer essa definição. De espaços como lugares, como se nós fôssemos máquinas, nós somos pessoas.

Jader Lopes. Não, eu falo muito assim aqui com o pessoal. Até o pessoal, eu dou essa disciplina de cartografia com crianças aqui na universidade. Como é uma disciplina eletiva, acaba que eu recebo muitos estudantes, até da Arquitetura, vêm muitos estudantes fazerem essa disciplina

comigo. E a gente discute muito isso. É uma cidade que não é pensada para o devaneio infantil nem para o nosso devaneio, porque, se você devanear, em algum momento você morre atropelado.

Assim, você tem que estar na racionalidade técnica o tempo inteiro. Não é pensado para as pessoas de tempo lento. Para as pessoas de idade, mais velhas. É para essa circulação mesmo do fluxo de pessoas e mercadoria. Assim, é lamentável. A gente agora está aqui, vocês também devem estar passando aí com essa questão da construção do plano da primeira infância. E eu acabei dando umas assessorias, o pessoal me pediu muito. E aí um dia eu fiz uma provocação aqui. Porque eles começaram assim: “Ah, não, porque então vamos pôr ciclovias” e tal, tal, aquelas discussões todas. Eu falei: “Gente, está ótimo assim, mas vocês vão colocar também o lugar para as crianças andarem de velotrol no cantinho aí da rua, né?”

Aí o pessoal, aí todo mundo parou. Mas foi uma provocação. “Gente, eu estou falando isso, parece brincando, mas eu estou falando sério.” Como que as crianças têm autonomia para se deslocar na cidade? Não só pela questão de segurança. Qual é o deslocamento de uma criança? O deslocamento que a gente tem de um bebê, por exemplo. Eu fico com pena de ver essas pessoas que deslocam crianças em carrinhos. Gente, não tem adaptação nenhuma para esse deslocamento do corpo infantil. Então, a gente tem muito ainda, realmente, o que refletir nesse campo da cidade. Tem aquele livro clássico, “A Cidade para as Pessoas”, de Jan Gehl. Ele traz muito essa questão de como a escala humana é completamente ignorada.

Samira Chahin. Jader, uma coisa que eu gostaria de trazer é que, quando pensamos no espaço escolar público, as leituras são bastante aderentes à leitura foucaultiana do panóptico. O espaço escolar, em geral, está muito marcado pela padronização, pela ideia de controle e vigilância. Infelizmente isso é um fato.

Fiz uma pesquisa recentemente, um trabalho que está em vias de ser publicado, que foi buscar dados nos mapas comportamentais disponibilizados numa série de relatórios de APO, Avaliação Pós-Ocupação, feitos em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. Li objetivamente os mapeamentos de comportamento das crianças em diferentes escolas, buscando principalmente o pátio da escola e sua relação com a rua. Percebi as crianças como autoras de espacialidades nesses relatórios, a

despeito da constante avaliação negativa do espaço escolar. A produção de espacialidades cotidianamente pelas crianças, a constituição de territorialidades que se sobrepõem às lógicas institucionais de tempo e espaço escolar, conforme percebi nesses relatórios, vão muito ao encontro do que você apresentou hoje para nós.

Então, a despeito dos espaços escolares serem, em geral, muito ruins, foi com muito otimismo que percebi como esses mapas comportamentais mostravam a capacidade das crianças de transformar espaços materialmente ruins, muitas vezes até inadequados, em espaços de troca e alegria entre elas. Foi nessa leitura que comecei a me questionar: o que precisamos garantir como mínimo para o pleno desenvolvimento infantil?

Estou tentando dialogar com o que você traz como uma postura ética para com o outro, nesse caso, para com as crianças. É necessária uma postura ética com o outro para garantir o que é minimamente razoável como espaço escolar. Mas até onde o espaço minimamente adequado vai? Programaticamente, o que seria um espaço minimamente adequado para criar a situação social do desenvolvimento? Será que não estamos gastando nossos esforços com firulas para o espaço escolar, pautando nossas lógicas de adequação em projetos fetichistas que, na verdade, não necessariamente apoiam a criança na construção de suas territorialidades, em seu brincar heurístico, enfim, no exercício da sua liberdade? Adoraria te ouvir falando um pouco mais sobre essa questão.

Jader Lopes. Então, Samira, essa é uma questão que eu sempre me perguntei muito e sempre me coloquei também e eu vou te confessar uma coisa: eu sempre fico muito temeroso de como é que eu a respondo. Temeroso, porque as pessoas de má fé podem se apropriar da minha fala e dizer que podemos entregar qualquer espaço para as crianças que elas vão resolver. Mas vou te responder com toda sinceridade.

Eu acabei orientando uma pesquisa muito parecida com o que você colocou. Carol pegou alguns lugares, situações muito pontuais e foi mostrando como as crianças, mesmo naquela condição bastante precária, iam transformando a situação. É dado concreto que as crianças possuem capacidade de reelaboração criadora. Por exemplo, tem essa cena aqui [referência a um escorregador] onde as crianças transformavam o escorregar da escola em todas as coisas do mundo. Virava até a cachoeira! Eu lembro que um dia as crianças estavam brincando lá, que

estava ventando muito, aí elas estavam em cima, uma segurando a outra subindo para o lado e tal, a criança falava: “Não, estou te segurando, senão você vai morrer afogada, as águas hoje estão muito fortes”. Ela falava assim: “A cachoeira está muito forte. Nesses anos todos, tenho verificado como as crianças realmente curtem muito esse processo de elaboração criadora.

Então, nesse sentido é que entra essa questão que a gente tinha falado anteriormente: como que a gente pensa algumas potencialidades espaciais para poder se potencializar a vida? Por exemplo, como criar espaços em que elas tenham sombras, em que elas possam acompanhar os ciclos do dia pelas sombras, que elas possam perceber as texturas e as cores diversas da natureza?

Essas diretrizes precisam estar em nossa intencionalidade pedagógica de modo que possamos criar situações potencializadoras da atitude criadora das crianças. Tirá-las do confinamento. Claro que vão criar também em espaços confinados, mas, para além deles, precisamos ofertar situações socioespaciais com horizonte mais ampliado.

Recentemente, fui convidado para fazer um trabalho em um projeto desenvolvido neste ano de 2024. Trata-se de uma parceria entre a Universidade Federal Fluminense e a Prefeitura de Niterói. O projeto chama-se “Palavra”. Era uma atividade envolvendo as paisagens gustativas e olfativas com as nossas infâncias e que tem muito a ver com essa conversa. Uma das coisas que me impressionam muito quando entro em unidades de Educação Infantil é a quantidade de EVA que tem sido usada para ambientar os espaços. Esse EVA, gente, esse material tem um cheiro tão forte! Cheiro de emborrachado que impregna o ambiente da Educação Infantil. Nesse dia, fizemos um trabalho com as professoras que participavam do evento. Começamos lembrando das memórias olfativas das nossas infâncias. Eu perguntava para elas: é essa memória olfativa que vocês querem ofertar para as crianças? Que outros cheiros existem, ou poderiam existir, dentro das unidades de Educação Infantil, para que essas crianças tenham boas, ricas memórias olfativas depois desse período de escolarização? A sua escola tem cheiro de quê? Que texturas as crianças vivenciam? Acho que temos que ampliar essa potencialização e precisamos criar um senso de responsabilidade para ela.

Os nossos parquinhos são muito padronizados também. Muitas vezes vou a reuniões em que as professoras reclamam que não têm parquinho.

Mas, gente, esse negócio padronizado? Será que precisamos desse tipo de parquinho tradicional que se repete em todos os lugares sem atenção às culturas locais?

Se criássemos uma série de formas tridimensionais no espaço dos pátios, as crianças iriam vivenciar o tempo escolar com muito mais potencialidade. Porque esses parques, quando eles foram criados, tiveram uma intenção prescritiva. Vieram de uma lógica pedagógica que, muitas vezes, pretende até definir os movimentos que as crianças têm que fazer. Só que as crianças não fazem e enlouquecem as professoras porque não fazem, elas enlouquecem quando amenizada começa a subir pela rampa do escorregador.

Uma das coisas que realmente aprendi é que essas crianças se integram de forma muito amorosa com a paisagem. Na creche da UFF, certa vez, um menino saiu correndo pela grama e, quando foi repreendido por um adulto, respondeu assim: “Quando olho essa grama, minhas pernas não se controlam”.

Precisamos criar um espaço que convide a criança e deixar que ela crie suas territorialidades sem muito pré-determinar o que ela deve fazer. A questão que devolvo para vocês da arquitetura e do urbanismo é: como podemos criar elementos no espaço que potencializem a força criadora das crianças?

Elaine Silva. Bom dia. Obrigada pela oportunidade de estar aqui, é um prazer participar dessa conversa. Sou da área da Música, minha graduação é em Música e eu fiz o mestrado em Educação. Participo de um movimento pelo cuidado na rede escolar municipal de São Paulo e, nesse trabalho, estamos com a proposta de mudar alguns dos espaços de escolas de Educação Infantil. Mas tem sido um desafio enorme porque esbarra na formação dos professores. Ela é muito importante porque vejo um congelamento frente à necessidade de realizar mudanças. Muitas vezes, eles demonstram não estar preparados, às vezes até não querem que mudanças aconteçam.

Raiane Rodrigues. Eu me chamo Raiane, sou aluna da graduação de Arquitetura e Urbanismo da UFAL e membro da pesquisa “Tempo livre depois da escola”, coordenada pela professora Samira Chahin. Minha questão é mais voltada para a escala urbanística. Em sua perspectiva, seu estudo sobre a Geografia da Infância, quais seriam as devidas diretrizes para um bom projeto urbano com espaço acolhedor para o bom

desenvolvimento de culturas infantis nos centros urbanos, visto que há uma série de transformações urbanas que podem interferir em como acontece o funcionamento da infância?

Jader Lopes. Essa é uma pergunta difícil de responder, Raiane. Difícil no sentido que a gente estava falando anteriormente. Porque, primeiro, se a gente for pensar essa virada que foi a constituição de uma cidade chamada de pedestres do século XIX para uma região metropolitana dos grandes centros, que é a cidade da circulação intensa do capital e uma cidade que hoje é própria, porque, num primeiro momento, a cidade tinha uma força muito grande, só muito forte na circulação do capital. Isso continua muito intensamente, tanto que a ideia é sempre da velocidade, do fluxo dos carros, do fluxo dos deslocamentos. Hoje a cidade também virou uma cidade em que ela também se produz como uma materialidade comercial que produz capital, pela venda, pela especulação imobiliária, por essas questões.

Entendo que nosso grande enfrentamento é, como falávamos anteriormente, devolver de fato a cidade para os seres humanos e para as demais espécies. Quando falo de seres humanos, estou me referindo a certa unidade entre sociedade e natureza. Como devolvemos, por exemplo, a noite e as estrelas para as crianças? Como permitir que elas possam contemplar a lua? Gente, as crianças hoje não contemplam mais a abóboda celeste, coisa que há pouco tempo fazíamos costumeiramente na nossa infância.

A relação com a natureza permite que aconteçam coisas fantásticas na formação e no desenvolvimento humano. Precisamos pensar nessas microssituações escalares e não estou falando da escala clássica, cartográfica e métrica, mas na escala da vivência, na escala da intensidade do viver. Como podemos trazer uma variedade de escalas de vivências que permitam devolver a cidade, em todas as suas dimensões, para o ser humano, e mais especificamente para as crianças?

Infelizmente, as nossas praças acabam funcionando muito mais como espaço de contenção do que como espaço de expansão da vivência das crianças. Não estou dizendo que elas não são importantes. São importantes. Mas viraram um espaço de contenção de crianças numa área circunscrita.

Acho que precisamos juntar forças. Partir de boas conversas como essa de hoje e pensar ações, pensar experiências. Achei fantástico o projeto de extensão que Samira apresentou e me coloco à disposição para colaborar. Precisamos realmente devolver a cidade para a vida que a gente, que nós, seres humanos, merecemos ter.

Samira Chahin. Eu queria só adicionar uma coisa ao que você comentou em sua resposta a Raiane. Você citou Jan Gehl, a sua defesa pela produção de cidade para as pessoas e todo o desenvolvimento teórico em torno dessa ideia. O capitalismo é tão cruel que fagocita até as iniciativas positivas. Ao estar na cidade com minhas crianças, percebo que essa noção de ‘cidades para pessoas’ tem sido apropriada por um viés mercantilizador. A produção dos espaços públicos da praia, dos parques, das praças está sendo transformada, está transformando o desenho dos espaços de permanência, das atividades de permanência voluntária em lugares de consumo. Ou seja, eu vou para a praça, porque eu quero estar na praça e passar lá duas ou três horas e o que encontro são ofertas de consumo e o apelo de produtos voltados ao público infantil. É estarrecedor. Tem sempre um quiosque, tem sempre alguém vendendo alguma coisa, um pula-pula inflável de plástico custando vinte reais por três minutos. A verdade é que ficamos desesperados no espaço público com tamanha ofensiva sobre o desejo das crianças. A liberdade das crianças é assaltada por essa perspectiva de estar consumindo produtos a todo instante. E fico pensando como esse ambiente de “cidade para pessoas consumidoras”, como esse tempo e espaço proposto em nossos espaços públicos contemporâneos têm emoldurado a infância. Não apenas nos grandes centros urbanos, em qualquer lugar. Em qualquer pequena cidade do interior, você vai encontrar as praças tomadas por essa oferta desenfreada de produtos para crianças.

Jader Lopes. A gente tem muita luta, você estava falando, por exemplo, essa coisa que até foi feita em alguma cidade, seguindo lá as perspectivas dele, de você colocar aquelas extensões na calçada. Certa vez me sentei num destes *parklets*. Estava numa metrópole aqui do Sudeste, sentei ali e logo a pessoa veio me perguntar se eu ia comer alguma coisa. Aí eu questioneei: “mas isso aqui não é público?” Ela falou sim, que era pública, mas uma área pública que o restaurante usava.

Recentemente fui passar férias em uma capital brasileira e me deparei com um parque infantil super diferente, um monte de estacas de madeira, que faziam vários cruzamentos sem propor a padronização de movi-

mento algum. Eram somente estacas de madeira fazendo um emaranhado. As crianças podiam escalar, fazer o que quisessem. Achei o máximo. Porque tendemos a ver os parques infantis apenas pela instalação de equipamentos que propõem às crianças esses movimentos padronizados.

Eliane Silva. Eu nasci em Maceió. Sou do bairro da Chã da Jaqueira e foi somente com oito anos que eu conheci a praia. Demorou muito para eu conhecer a praia. E aí eu fico pensando que muitas crianças dos territórios do Tabuleiro, que é a parte alta da nossa cidade e a mais periférica e com menos infraestrutura urbana, não devem conhecer a praia, mesmo morando na cidade.

A gente também pensa a escola em extensão ao território para além do próprio edifício escolar, estendida para essas outras situações da cidade. Nesses territórios periféricos, muitas vezes, há contenções financeiras que não permitem o deslocamento das pessoas, o deslocamento das crianças para outras áreas, para viver outras experiências.

Samira Chahin. Essa colocação da Eliane até me comove já, porque, de fato, aqui em Maceió, a segregação socioespacial é aterrorizadora. Mas sua observação me fez lembrar de uma questão que não podemos deixar de registrar contigo aqui nessa conversa, Jader. Falo do crime da Braskem que provocou a migração forçada de milhares de famílias e, com elas, suas crianças. Um tema que vem sendo trabalhado por você desde sua tese de doutorado, propondo reflexões sobre o impacto das imposições migratórias sofridas pelas crianças. As famílias mais afetadas são aquelas mais pobres, não resta dúvida. Famílias evidentemente empurradas para áreas ainda mais distantes da faixa litorânea.

Jader, muito obrigada mais uma vez.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BARROS, M. **Poeminhas pescados numa fala de João.** Rio de Janeiro. São Paulo: Record, 2001.

LIMA, R. J. de. **Tem que estar no mapa porque faz parte do mundo:** cartografia com crianças em Areal (RJ). Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. UFF. Ano de Obtenção: 2014

LIMA, R. J. de; LOPES, J. J. M. A cartografia nas mãos – e nas vozes – das crianças. **Instrumento:** R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 17, n. 2, jul./dez. 2015.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. de. **Geografia da Infância:** reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

LOPES, J. J. M. **Geografia e educação infantil:** espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LOPES, J. J. M. A “Natureza” Geográfica do Desenvolvimento Humano: Diálogos com a Teoria Histórico-Cultural. In: TUNES, Elizabeth (Org.). **O fio tenso que une a psicologia à educação.** Brasília: UniCEUB, 2013.

LOPES, J. J. M. **Terreno Baldio:** um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar Geografias. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

LOPES, J. J. M. Geografia da Infância, justiça existencial e amorosidade espacial. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 31, n. jan/dez, p. 1–13, 2022. DOI: 10.29286/rep.v31ijan/dez12405.

LURIA, A. R. **A construção da mente.** São Paulo: Ícone, 1992.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOBRE O AMBIENTE ESCOLAR E O CONTATO CRIANÇA-NATUREZA

ELALI, GLEICE¹.

¹Professora Doutora, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, azambuja.elali@ufrn.br.

Foi um desafio elaborar essa fala a partir da problematização apresentada, que sintetizei como “Sobre o ambiente escolar e o contato criança-natureza”. Para trabalhar essa problemática tentei recuperar os modos como tenho trabalhado com tais assuntos, de maneira que imaginei conduzir nossa conversa a partir de três focos: o ambiente da escola, o território educativo e as relações crianças-natureza mediadas pela escola.

No entanto, antes de chegarmos a esses focos, quero esclarecer dois pressupostos inerentes ao meu lugar de fala, que é voltado para a intersecção entre Psicologia Ambiental e Projeto de Arquitetura.

O primeiro pressuposto é considerar a apropriação do espaço pelas pessoas como uma experiência humana imprescindível. Nesse campo, recorro à acepção de apropriação do espaço defendida por Pol (1996), que envolve três etapas: ação, transformação e identificação. Tais etapas, por sua vez, abrangem processos simbólicos, cognitivos e afetivos, que são interativos, interagindo continuamente. Esses processos promovem a construção de vínculos das pessoas com o ambiente (Giuliani, 2005; Cavalcante; Elias, 2011; Elali; Medeiros, 2011), configurando uma experiência a partir da qual um espaço gradativamente se transforma em um lugar (Tuan, 1983). A construção destes vínculos é essencial para o surgimento e consolidação de fenômenos como a identidade de lugar e o cuidado com o ambiente, entre outros. Obviamente, na escola há um enorme potencial para a apropriação do espaço pelos usuários (estudantes, professores e funcionários), com impacto em sua qualidade de vida.

O segundo pressuposto está no fato de o ambiente escolar ser, com exceção da habitação, o local onde crianças e adolescentes passam a maior parte da vida, contabilizando cerca de 30% das horas vividas por este grupo, e mais de 50% das horas conscientes. Partindo desse entendimento, Taylor e Vlastos (1983) comentam que, em linhas gerais, a escola é “um microcosmo que representa a sociedade”, pois nela se fazem

presentes recortes relacionados à cultura, à população, às normas sociais, aos hábitos e atividades cotidianas, os quais também apresentam variações e peculiaridades em função da realidade na qual a instituição se insere. Ou seja, a escola não se restringe ao espaço físico intramuros, uma vez que o ambiente extramuros também afeta e é afetado pela comunidade educativa.

Dito isso, nessa fala inicial irei comentar os três focos que mencionei inicialmente, o que corresponde a uma leitura a partir de três lentes que delimitei com base nos sistemas do modelo de desenvolvimento ecológico de Bronfenbrenner (1979): a micro (ambiente escolar), a meso (território educativo) e a macro (relações criança-natureza).

A adequação do espaço escolar às necessidades e às aspirações dos usuários é um importante ideal social e o principal objetivo dos estudos realizados pela área de Avaliação Pós-ocupação (Fernandez-Balesteros, 2010; Roméro; Ornstein, 2003; Preiser, 1991; Sommer, 1979). Essa discussão e os resultados das investigações realizadas a partir dela devem se refletir no projeto, inclusive quanto à contraposição entre usos previstos e não previstos, alguns dos quais presentes desde o início do projeto e outros que surgem com o tempo e gradativamente vão se impondo.

O primeiro foco está no ambiente escolar. Essa é a lente mais próxima, e diz respeito às características e usos da escola em si, o que envolve tanto as características da edificação quanto as pessoas que ali se encontram e aquilo que elas fazem. Na escola convivem diversos tipos de usuários: estudantes, professores, funcionários, familiares, vizinhos, visitantes. Todas essas pessoas precisam ser reconhecidas como parte do ambiente escolar; assim, embora, obviamente, os estudantes estejam em maior quantidade e sejam a razão de existência da instituição, não é possível omitir as demais pessoas que usufruem do local.

A adequação do espaço escolar às necessidades e às aspirações dos usuários é um importante ideal social e o principal objetivo dos estudos realizados pela área de Avaliação Pós-ocupação (Fernandez-Balesteros, 2010; Roméro; Ornstein, 2003; Preiser, 1991; Sommer, 1979). Essa discussão e os resultados das investigações realizadas a partir dela devem se refletir no projeto, inclusive quanto à contraposição entre usos previstos e não previstos, alguns dos quais presentes desde o início do projeto e outros que surgem com o tempo e gradativamente vão se impondo.

Um exemplo, aliás bem atual, e incidente sobretudo em ambientes universitários, é o uso de computadores pessoais. Hoje é comum (e mesmo desejável) que os estudantes tragam laptop e telefone celular. Com isso, a disponibilização de wi-fi e de instalações elétricas para carregar baterias é cada vez mais necessária, sendo amplamente prevista nos projetos atuais, embora não fosse tão evidente há 15 anos. Assim, hoje muitas das reformas nas nossas escolas envolvem adicionar tomadas aos diferentes ambientes. Como outro exemplo, trago o skate. Até agora, eu não encontrei projetos escolares com previsão para uso de skate. Mas ele já está acontecendo, e cada vez mais, em especial após ter se tornado esporte olímpico; em um futuro próximo o skate irá se incorporar às práticas escolares e, conseqüentemente, ao seu ambiente e ao projeto.

Não vou me deter às características do edifício escolar ao conversar com estudantes de arquitetura. Só quero lembrar da importância de uma boa programação arquitetônica, da necessidade de um dimensionamento eficiente e da preocupação com a elaboração de um projeto adequado ao clima da região, voltado para a maximização das condições de conforto em termos térmicos, lumínicos, acústicos e ergonômicos, e cuja manutenção seja fácil e dentro das possibilidades da comunidade. As referências curriculares e construtivas e as normas para elaboração de edifícios escolares trazem muitas indicações nesse campo, mas ainda são insuficientes. Outro problema é a padronização das soluções, que produzem edifícios geralmente não são ajustáveis a alguns climas e contextos.

E, falando em clima, também é preciso citar o clima social na escola (Elali, 2010), que se forma pela relação entre os grupos humanos que nela se encontram. Esse clima social envolve a convivência com os semelhantes, mas principalmente a convivência com as diferenças. Em suas casas, as crianças só convivem com semelhanças, ou seja, com pessoas e hábitos que representam aquela família; entrar em contato com outras realidades é um desafio e uma parte importante do seu aprendizado. De fato, para estar na escola elas precisam sair da segurança do sistema casa/família e conviver com um ambiente diferente, com pessoas que não são familiares e com costumes diferentes daqueles que cultiva. Sob essa perspectiva, o clima social da escola é transpassado por fenômenos como amizade, respeito, competitividade, violência, drogadição e tantas outras questões que fazem a realidade das nossas cidades e instituições.

O segundo foco é o território educativo. Falar em territórios educativos envolve a discussão das relações entre a educação e a escola, e entre a escola e a cidade, salientando-se que, tanto quanto em atividades escolares (formais), as pessoas aprendem no cotidiano (informais). Uma das bases para o surgimento do conceito de território educativo foi lançada por Freire (1968), que defendeu a priorização das vivências estudantis como fundamento do processo de ensino-aprendizagem e a educação como base para a transformação social. Inúmeros outros pesquisadores tocaram, direta ou indiretamente, nessa temática, entre os quais podemos citar Henri Lefebvre, Milton Santos, David Harvey, Boaventura de Sousa Santos e Raquel Rolnik, que problematizaram modos como os significados e as relações de poder se materializam na cidade, reforçando o papel da educação para sua transformação. Mesmo sem detalhar, o que não cabe nessa conversa, é preciso mencionar algumas das contribuições dos autores supracitados, tais como: o estudo da vida cotidiana e a noção de “direito à cidade” (Lefebvre, 1968); a aproximação entre identidades e relações sociais (Santos, 1982); a necessidade de considerar as desigualdades sociais e os processos de aniquilamento dos territórios comunitários e de gentrificação (Harvey, 1985); a importância da justiça social para o surgimento e consolidação de relações que acatem as diversidades étnicas, sociopolíticas e epistemológicas (Santos, 2018; 2019); a necessidade de valorizar a participação popular, os saberes e fazeres dos grupos presentes em um local (Rolnik, 2017). Tal arsenal de conhecimentos alargou o conceito de territórios educativos e fomentou a ideia de cidade educativa, difundida a partir da criação da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), da promoção de eventos específicos e da divulgação de documentos, como a Carta de Barcelona (AICE, 1990).

Quando se refere às múltiplas inteligências humanas e menciona modos para ativá-las, Gardner (1995) indica a importância de as crianças terem amplo contato com a cidade a fim de que apreendam/aprendam o que ali acontece, prevendo que grandes ensinamentos advêm deste contato. O movimento das cidades educadoras surge a partir desse entendimento e no sentido de facilitar a absorção destes ensinamentos.

De fato, a cidade nos ensina continuamente. Mas o que ela ensina? E como ela ensina? Isso precisa ser muito bem pensado e trabalhado. A cidade pode trazer ensinamentos maravilhosos, mas também pode estar ensinando conteúdos socialmente menos desejados. Entre os primeiros estão o aprendizado de percursos, o fortalecimento de memórias, a cria-

ção de laços afetivos com o ambiente, a convivência com o diferente e o desigual, o exercício político, a participação em movimentos sociais e reivindicatórios. Entre os segundos, estão a violência, a criminalidade, a segregação de grupos específicos, a drogadição. Precisamos estar conscientes de que a cidade tem potencial para ensinar tudo isso; precisamos entender como aproveitar esse conhecimento, até para poder discuti-lo e repensá-lo. É fundamental aprender com a diversidade e com a multiplicidade de experiências.

Como a cidade não é um ambiente pasteurizado, ela possibilita que uma pessoa usufrua muitas experiências, às vezes em um mesmo local, que pode se mostrar diferente a cada momento e promover diversas ambiências (Thibaud, 2004; Duarte, 2013). Isso pode variar em função do horário do dia, da época do ano e do clima, dos grupos sociais presentes etc. Imagine uma praça. Bem cedo no local podem ser encontrados adultos em caminhada, durante a manhã há crianças brincando, no fim da tarde há idosos em conversas e jogos, à noite torna-se ponto para venda de drogas e prostituição. Em épocas de inverno, a praça pode ser muito fria; em períodos de calor, ela pode ficar muito quente (pois está sob o sol); quando chove, o quadro muda novamente. Como lidar com essa diversidade de situações oferecidas pela experiência?

Quando a escola utiliza a diversidade da vida na cidade como alavanca para o aprendizado do alunado, é importante, por exemplo, reconhecer o ir e vir destes estudantes entre a casa e a escola, um importante diferencial para a experiência urbana nessa faixa etária. Embora possa aparentar ser algo simples, este tema é bastante complexo. Antigamente tal percurso acontecia de modo livre, porém isso mudou. Embora alguns estudantes ainda possam ir para a escola sozinhos ou com colegas, as questões de segurança têm limitado essa prática, exigindo o acompanhamento por um adulto. Assim, embora muitos autores indiquem que percorrer o caminho casa-escola a pé contribui para o desenvolvimento, aprendizado e autonomia na infância e adolescência e até para a economia familiar, é comum nossos estudantes recorrerem a vários modais de transporte para chegar à escola, o que dificulta o trajeto e exige tempo.

Mas essa é apenas uma mínima faceta do debate sobre territórios educativos. Há inúmeras outras, que revelam relações intramuros e extramuros, notadamente no tocante às aproximações/convergências e afastamentos/divergências entre a escola e a comunidade/bairro, em sua condição de ambientes sociais e físicos complementares. Há situações

em que, para além do uso da calçada, a comunidade divide espaços com a escola e, em sentido inverso, ocasiões nas quais a escola se abre para receber atividades comunitárias (Elali, 2017). Exemplificam o primeiro caso o uso de terrenos próximos para aulas, esportes e festividades, o contato com outras instituições presentes no local, a participação de professores e estudantes nos debates sobre problemas locais, entre outros. No segundo caso estão, entre outros, o acesso das famílias ao uso de auditórios, quadra e biblioteca fora do horário letivo, a realização de campanhas públicas genéricas (como vacinação e eleições), o acolhimento de pessoas em algum tipo de risco.

Há muitas escolas que se abrem no fim de semana, que recebem os pais para jogar bola, que oferecem sua biblioteca para que as pessoas possam estudar (mesmo não sendo seus alunos), que acolhem reuniões comunitárias. Mas elas são escolas diferenciadas, pois há outras que não têm esse mesmo perfil. Existem situações em que é difícil tanto a incorporação do universo escolar pela comunidade quanto a incorporação do espaço da escola pela comunidade. Conheço instituições em que os professores dizem temer o chegar e o sair, que só se sentem minimamente tranquilos quando estão dentro da escola. Essa dificuldade reflete a distância social entre estes dois mundos, pois naquele local as pessoas permanecem isoladas em seus muros, não querem sair para o exterior ou permitem que o exterior entre. A redução desse abismo social exige o surgimento e a consolidação de um sistema de trocas que inclua o reconhecimento e o acolhimento mútuos, aproximação que pode se tornar fator de segurança para ambos.

Esse relacionamento precisa ser cuidadosamente investigado. De fato, a escola serve à comunidade recebendo seus filhos e netos que, como estudantes, se tornam elos entre as famílias e a escola, unindo os dois sistemas. Esse elo tem enorme potencial para auxiliar a produção de conhecimento sobre as questões humano-ambientais da comunidade e a busca por soluções conjuntas. É muito interessante quando os professores e estudantes conseguem debater as questões da comunidade e mesmo discutir suas questões internas com ela.

Desse encontro podem acontecer muitos projetos comuns. Imaginemos, por exemplo, a reforma de uma praça. Não é possível apenas acatar uma solução predefinida. É essencial questionar a proposta, entender o que todos esperam que aconteça naquele local, envolver a escola e a comunidade na tomada de decisões. Esse é meu entendimento da cidade

como território educativo e da participação da escola nessa gestão do território, de seu papel no processo de empoderamento da própria comunidade. Isso faz a diferença.

O terceiro foco está nas relações criança-natureza mediadas pela escola. A discussão sobre as relações criança-natureza mediadas pela escola emergiu fortemente nos últimos dez anos, em função da crise da habitabilidade das cidades, caracterizada por, entre outras, intensa urbanização, produção de habitações com áreas cada vez mais restritas, trânsito intenso e mobilidade mediada por modais nem sempre eficientes, bem como pelo aumento da insegurança (real ou percebida). A intensificação do medo do uso de espaços públicos e áreas verdes reverbera na redução de sua quantidade e acessibilidade, e conduz à degradação da qualidade e da quantidade de experiências na natureza, notadamente pelas gerações mais jovens.

Em contraposição a isso, surgiu o movimento das cidades amigas das crianças, visando prover espaços seguros para que elas brinquem e tenham acesso a ambientes naturais. Não se trata de natureza “intocada” ou “selvagem”, é simplesmente a presença de árvores, água, pedras, fauna e flora; é a priorização da escala humana e a valorização das características e necessidades do corpo infantil, com suas dimensões reduzidas, grandes exigências e rápidas variações. O termo ‘variações’ se justifica porque o crescimento impõe mudanças, exigências precisam se refletir nos espaços e reforçar a importância de políticas públicas que favoreçam e ampliem o acesso da infância a ambientes naturais. Na realidade, é um grande movimento pela humanização das cidades, pela busca de ambientes com qualidade para todos.

Apesar desse movimento, as pesquisas mostram que crianças e jovens usufruem cada vez menos quantidade de experiências ao ar livre em ambientes naturais, embora esse contato tenha potencial para favorecer o bem-estar (Chawla, 2006; Kaymaz, 2017), o conhecimento dos limites e das potencialidades do corpo (Karsten, 2005), a redução do estresse e fadiga (Berman; Jonides; Kaplan, 2009), entre outros benefícios.

Conheço adolescentes que dizem não ir de jeito nenhum a lugares onde existam formigas. Mesmo que geralmente a formiga seja um inseto com o qual as pessoas costumam conviver com naturalidade, ela pode tornar-se assustadora para quem não vivenciou esse contato. De fato, mesmo que o planeta continue a disponibilizar vivências diferenciadas, elas

não são usufruídas por alguém que se restringe às suas quatro paredes. A literatura aponta que na contemporaneidade as pessoas estão vivendo a “desconexão com seus sentimentos” (Louv, 2016), a “extinção da experiência” (Pyle, 2003) e a “apatia em relação ao ambiente” (Idem), dificuldades fortemente relacionadas ao afastamento entre o ser humano e o mundo natural. Sob essa perspectiva, é preocupante notar que muitas das nossas crianças estão crescendo entre paredes e em áreas artificialmente climatizadas, privadas do contato com plantas, com animais, com variações de temperatura e umidade. Diante desse quadro geral, é preciso reforçar ações que aproximem as crianças do mundo natural, estimulando-as a entenderem o mundo em que vivemos e se relacionarem com ele; afinal, dentro de muito pouco tempo elas serão as líderes que atuarão no e sobre o planeta.

A brincadeira e a exploração livre da natureza e na natureza durante a infância favorecem o reconhecimento de elementos e padrões naturalmente estabelecidos (Chawla, 2006), a exemplo da naturalidade do ciclo da vida (nascer-crescer-morrer). As pesquisas nesse campo apontam que, entre os benefícios do contato com a natureza, estão: (i) aumento do bem-estar (Chawla, 2006; Kaymaz, 2017); (ii) desenvolvimento físico-motor, (Abdullah; Ali; Ghani, 2017; Bjorgen, 2016; Fjortoft, 2004; Taylor; Kuo; Sullivan, 2001), socioemocional e cognitivo (Collado; Staars, 2016); (iii) compreensão do amadurecimento corporal (Evans, 2006; Wells; Evans, 2003) e oportunidades para exercícios e autoconhecimento promovidos pelo enfrentamento de desafios de diversos níveis (Bjorgen, 2016); (iv) restauração da atenção, redução da fadiga mental (Kaplan; Kaplan, 1989), descanso cognitivo (Berman; Jonides; Kaplan, 2009); (v) compreensão das características e dificuldades das pessoas mais jovens e mais idosos, o que pode conduzir a comportamentos de cuidado com eles (Chawla, 2006); (vi) aperfeiçoamento da percepção da paisagem, dos seres vivos que a habitam, das questões socioambientais emergentes e desenvolvimento de vínculos com o ambiente (Profice; Muniz, 2016); (vii) redução de percepções negativas em relação a flora e fauna a ditos ‘selvagens’ (Abdullah; Ali; Ghani, 2017). Não se pode prescindir de tanto aprendizado!

Segundo McCracker et al. (2016), crianças que brincam em áreas livres e naturais têm mais oportunidades para contatos com outras crianças, o que também favorece o surgimento de amizades e o fortalecimento da autoestima. Luz e Kuhnen (2013) ainda ressaltam a importância de haver variação tanto na dimensão e na qualidade destes espaços quanto

nos tipos de brincadeira e no nível de interação entre crianças que eles proporcionam, condições que têm fortemente associadas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e psicológicas individuais.

O livro da Cristiana Profice (Profice; Muniz, 2016) é maravilhoso para aprofundar essa discussão; e ela é brasileira, baiana, fala muito sobre a nossa realidade. Sugiro chamá-la para uma destas conversas. De fato, a maior parte da literatura que trata da relação criança-natureza é europeia ou norte-americana, produzida em sociedades com níveis de desenvolvimento socioeconômicos diferentes dos nossos. Claro que existem alguns problemas semelhantes, mas também há muitas diferenças importantes, inclusive epistemológicas e culturais. Assim, é essencial lembrar que, embora estejamos todos na mesma tempestade, cada grupo está num tipo de barco, o qual é dotado de diferentes arsenais para enfrentamento de adversidades. Não vou me deter sobre isso, mas notem que, de acordo com dados publicizados pela Unicef (2012), por todo o planeta os avanços urbanos são desiguais e milhões de crianças vivem em contextos marginalizados, que afetam seu desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional e promovem a privação de direitos, entre os quais está o acesso a um ambiente digno e à natureza.

De fato, em situações de grande vulnerabilidade, a escola pode se configurar como a única ou a última instância a promover ou facilitar o contato cotidiano de crianças e adolescentes com algum tipo de natureza, embora nem sempre consiga assumir adequadamente esse papel (Elali, 2003). Atualmente participo de uma investigação que articula pesquisadores de seis estados brasileiros, coordenados pela profa. Claudia Pato, da UnB (Pato, 2023). Um dos conjuntos de perguntas feitas aos estudantes se refere à frequência com que sobem em árvores, tomam banhos de praia, rio, lagoa, igarapés (dependendo do estado, claro), brincam em áreas naturais. Não os dados, que ainda estão sendo coletados, mas posso falar sobre o que tenho visto no meu estado. Encontrei crianças com 8 anos ou mais que moram em Natal, e responderam nunca ter ido à praia. É até difícil imaginar uma criança que mora numa cidade nordestina litorânea não ir à praia, que é considerada um lazer simples e gratuito. Mas também é preciso ponderar que existem dificuldades sociais e econômicas que impedem certos grupos de acessar esse direito.

Como, além de tudo o que já fazem, nossas escolas podem criar mais situações para o contato criança-natureza, ou seja, assumir mais um papel? Para ser mais educativo em relação à natureza, seria essencial

que ela estivesse presente na escola, em pátios, recuos, hortas, terrenos remanescentes e que houvesse mais recursos para levar as crianças a ambientes naturais. No entanto, respondendo a partir da minha experiência, entendo que nem sempre isso acontece: algumas escolas estão em terrenos muito pequenos localizados em bairros muito adensados e cheios de restrições; há questões burocráticas a serem vencidas para que os estudantes possam sair da escola, começando pela autorização dos pais ou responsáveis, e por conseguir um transporte (geralmente ônibus). Aumentar os laços com o bairro pode ser uma saída, mas também não é simples, pois é uma tarefa a longo prazo, ações imediatistas poderão tornar esse contato ainda mais complexo. Porém, reforço: o campo da arquitetura e do urbanismo tem grande potencial para participar desse esforço, notadamente a partir do desenvolvimento de um olhar crítico para o ambiente e do fomento a cidades mais amigáveis, planejadas com base em ideias como docilidade ambiental (Gunther; Elali, 2018) e desenho universal (Mace; Hardie; Plaice, 1991).

Como possibilidades para atuação nesse campo podemos mencionar a implementação de programas de Assistência Técnica, o incentivo à residência profissional, o aumento das exigências para a elaboração de projetos e sua fiscalização, o estímulo a uma cultura profissional que valorize o projeto participativo e colaborativo, o projeto centrado no usuário, a redução da padronização e a aposta na customização. Enfim, o reforço à ideia do 'arquiteto na escola'.

A implementação da residência profissional pelos cursos de arquitetura e urbanismo (Gordilho-Souza, 2024), nos moldes que universidades como a UFBA, a USP e a UFPB podem ser fundamentais para o reconhecimento do papel educativo do espaço e influenciar a maior problematização da ideia de território educativo (que tratei anteriormente). Estas e outras modalidades de atuação profissional precisam ser debatidas no CAU-BR e incentivadas como modos de fomentar a incorporação de arquitetos e urbanistas ao debate sobre o ambiente escolar.

Além disso, é essencial que os órgãos reguladores passem a exigir uma atuação mais efetiva de arquitetos no cotidiano das escolas, tanto públicas quanto privadas. Não estou falando em técnicos vinculados às secretarias de educação e que passem por lá uma vez a cada dois anos. Me refiro a arquitetos atuando diretamente nas escolas, não apenas para orientar grandes construções, mas para auxiliarem no dia a dia. Há quem diga que o funcionamento das escolas não precisa arcar com mais esse

custo, mas penso que os benefícios superam os custos. Mas não dá pra esperar que a sociedade cobre isso, como profissionais precisamos lutar por esse tipo de espaço; não podemos renunciar a espaços de trabalho que são nossos; ao contrário, deveríamos reivindicá-los fortemente.

Para encerrar, preciso ressaltar que essa fala não contém apenas ideias minhas. Além das muitas referências bibliográficas, ela surgiu a partir de ideias que vêm sendo construídas há bastante tempo e por muitas mãos, desde meu doutorado (Elali, 2002). Isso abrange projetos de pesquisa que coordenei (Elali, 2010, 2014), bem como a orientação de mestrados (Silva, 2024; Bulhões, 2020; Ciríaco, 2016; Oliveira, 2016; Souza, 2012; Taveira, 2008; Soares, 2006; Calado, 2006; Fernandes, 2006), doutorados (Cavalcante, 2024; Gomes Jr, 2024; Andrade, 2023; Silva, 2023), e trabalhos finais de graduação (Medeiros, 2024; Saraiva, 2023; Vieira, 2017; Ramos, 2025; Almeida, 2011; Gondim, 2020; Medeiros, 2010; Cunha, 2008; Liberalino, 2007; Araujo, 2005; Petri, 2003; Morais, 2003; Medeiros, 2002; Zau, 2001). O diálogo com estudantes e com outros pesquisadores tem alimentado e estimulado minha curiosidade e novas buscas, como está acontecendo nessa nossa conversa.

¹Gilvan é o nome artístico adotado por Paulo Gilvan Duarte Bezerril (1928-2010), pernambucano de nascimento e potiguar de coração, pintor autodidata e músico fundador do 'Trio Irakitan' (no qual atuou por 50 anos, tendo obtido grande sucesso entre 1960 e 1990). A obra em foco, datada de 2007, participou da Exposição Coletiva 8 "Arte naif ou arte popular? Tanto faz, arte do Brasil", realizada em junho-julho de 2023 pela Galeria Jacques Ardies, São Paulo.

Finalizo com o quadro de arte naif (Figura 1) que acompanhou os slides dessa apresentação, e do qual me lembrei ao ser convidada para essa conversa. Ele foi elaborado por Gilvan¹, artista que conheci por meio de um amigo comum. É uma imagem muito simples e leve, mas também muito forte, que mostra crianças brincando ao redor de uma árvore, num espaço amplo e amigável, cheio de verde e de pontos de cor. Vejam a areia no chão, a vegetação, o céu azul, as dunas, a diversidade étnica e etária das crianças, o modo como elas, ao mesmo tempo que estão de mãos dadas e em roda, também se movimentam, brincam, conversam, tocam instrumentos musicais. Se nossas escolas e seus pátios fossem planejados visando essa integração e inspirados nesse tipo de aproximação com a natureza, certamente estariam funcionando muito bem e conseguindo atingir plenamente seus objetivos. Agradeço sua atenção. Obrigada, gente!

Figura 1 - Pintura de Paulo Gilvan Duarte Bezerril (2007).

Fonte: Disponível em <https://ardies.com/exhibition/arte-do-brasil/>.



CONVERSA

²Lei nº 11.888, de 24 de dezembro de 2008. Assegura às famílias de baixa renda assistência técnica pública e gratuita para o projeto e a construção de habitação de interesse social. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11888.htm

Samira Chahin. Fico pensando em quem paga a conta, para quem mandamos essa fatura. Porque, claro que seria incrível se as escolas, sobretudo as públicas, tivessem acompanhamento de um profissional, mas toda vez que eu discuto essa possibilidade de assistência técnica, o retorno é sempre o mesmo. Se for a exemplo da experiência em habitação, quem tem pagado a conta são editais especiais e efêmeros porque o Estado não se tomou para si a responsabilidade de criar meios permanentes de contratação de remuneração de profissionais, apesar de existir a lei de ATHIS, Assistência Técnica em Habitação de Interesse Social². O Estado determina que é direito ter assistência técnica para habitação, mas não proporciona meios de remunerar adequadamente profissionais que assistam a população.

Gleice Elali. O pagamento desta conta é um problema, mas a sociedade precisa começar a fazer essa exigência e cobrar para que essa responsabilidade seja coletivamente assumida. Outras profissões conseguiram ultrapassar essa questão e conquistar mais espaço no cotidiano das pessoas; nós também precisamos reivindicar ou planejar modos para solucionar esse impasse. Desculpem, o exemplo que lembro nesse momento é o das farmácias, no comércio varejista mesmo. Uma farmácia precisa contar com a presença de um farmacêutico durante todo o tempo que estiver aberta ao público, logo, para se manter em funcionamento é preciso contratar profissionais. Isso é ótimo, garante segurança para a população, mesmo que represente algum valor a mais no preço dos remédios. Agora, observemos a situação oposta: em uma escola, uma clí-

nica ou um hospital, às vezes com grande área construída, não é exigido haver um arquiteto diretamente responsável por seu funcionamento, que oriente as alterações e adaptações diárias que acontecem. Já encontrei situações em que o aparelho de ar-condicionado de uma sala liberava ar quente diretamente dentro da sala ao lado; já vi trincos de janelas parafusados para impedir que fossem esquecidos abertos e limitar o acesso de estranhos... imaginem a insalubridade, certamente não contavam com um profissional sensível às questões emergentes e apto a resolvê-las sem reduzir a qualidade ambiental e o conforto dos usuários. Porém, não há quem oriente esse cotidiano ambiental, e não se pode esperar que os gestores tenham esse conhecimento e essa sensibilidade. Só quando é feita uma construção de porte ou para a renovação do alvará de funcionamento é exigida a responsabilidade de um profissional, no dia a dia isso não ocorre. Deveria existir alguma exigência quanto a haver um profissional responsável por esse controle e acompanhamento: em condições específicas (acima de xx m², por exemplo) as instituições só poderiam funcionar se existisse um arquiteto em seus quadros, responsabilizando-se pela manutenção de condições ambientais adequadas. Não precisaria ser um profissional em tempo integral, mas também não poderia ser a assinatura em uma autorização, sem qualquer retorno à instituição. Dependendo do caso, talvez estar no local alguns dias por mês fosse suficiente, com a realização de visitas para observar necessidades e orientar pequenos ajustes. Alguém pode alegar que isso representaria um custo a mais para as instituições, mas não é bem assim; inclusive há grande chance de haver tanto redução de custos com decisões equivocadas e ocasionais problemas delas derivados, quanto aumento de qualidade ambiental, qualidade de vida e bem-estar... Não há como desconsiderar o custo-benefício desta atividade ou julgar seus gastos supérfluos. É uma questão de qualidade de vida; todos merecemos usufruir de ambientes melhores.

Thaís Sarmiento. Eu tive uma aluna que terminou um trabalho comigo de TFG há um tempo, a Gabriela Canuto. Ela já terminou a graduação. Nessa época, ela era estagiária da Secretaria Municipal de Educação aqui em Maceió. E o trabalho dela de estagiária era fazer o levantamento das escolas de educação infantil para identificar o que precisava melhorar, reformar para que as escolas voltassem ao funcionamento pós-pandemia.

Ela não tinha supervisora de estágio. Na Secretaria não tinha arquiteto ou arquiteta para supervisionar o estágio dela. Ela fez o estágio sozi-

nha, sem supervisão. Ela levantou mais de cento e cinquenta escolas. Então você imagina o que é uma secretaria municipal de educação de uma cidade com mais de um milhão de habitantes, um milhão e duzentos mil habitantes, que não tem um arquiteto sequer. Mas é algo absurdo, minha gente. Então, imagina na escola? Se não tem arquiteto na secretaria, quem faz as pequenas reformas, os ajustes, o que tiver que ser, são engenheiros que sequer sabem o que é acessibilidade. Imaginem outras questões de humanização em ambientes escolares, vocês acham que o engenheiro tem condição de resolver sozinho? É a falta do profissional e eu acredito que você tem toda a razão, que temos que pressionar para que o profissional esteja nos lugares estratégicos da sociedade.

Temos que debater com o CAU. Onde está o CAU para exigir que o projeto escolar só pode ser aprovado com arquiteto na equipe? Que coisa mais doida é essa, gente? Mas eu acho que na escola tem também uma questão que é importante. As verbas de manutenção, sobretudo nos municípios pequenos, são muito pequenas e o arquiteto cobra muito caro. Quanto que o arquiteto-paisagista cobraria para fazer uma visita técnica e acompanhar a implantação de um jardim numa escola? Quanto cobraria para acompanhar a execução de um pequeno jardim de três mil reais, que é mais ou menos o que recebe eventualmente uma escola de pequeno porte para pequenas melhorias em sua infraestrutura? A conta não fecha. Por isso teria que ser um arquiteto vinculado à escola de algum modo.

Gleice Elali. Há aqui uma questão de fundo: nossa categoria profissional precisa se posicionar em situações nas quais seu trabalho é imprescindível. É evidente que a escola precisa proporcionar boa qualidade ambiental em seus espaços intramuros e, no tocante às relações extramuros, precisa estar integrada à comunidade, à cidade, à natureza... Porém, é necessário definir quem articula isso tudo, sobretudo considerando a quantidade de tomadas de decisão envolvidas e o quanto as características e condições do ambiente influenciam cada uma delas. Não resta dúvida de que este é um trabalho interdisciplinar, que deve envolver vários profissionais. Não quero tirar o valor e o papel de outras profissões, gestores e professores têm que participar, claro, mas penso que os arquitetos e urbanistas não podem ser excluídos, notadamente quanto às questões ambientais. Notem, ainda, que não estou falando do trabalho das gerências escolares do município ou do estado. No caso das instituições públicas, estas equipes já têm muito trabalho, dificilmente terão

tempo para fazer ajustes em layout, verificar a colocação dos brinquedos do playground, orientar hortas ou pequenos jardins verticais. Seria preciso criar uma outra inserção profissional, para receber aqueles que se proponham a assumir a qualidade ambiental de escolas. Tenho certeza de que existiriam muitos interessados, não apenas recém-formados, mas também pós-graduandos necessitados de horas de atividades fora da universidade, profissionais experientes que são pais e familiares de alunos, ou que estudaram ou moram próximos a escolas... alguns poderiam receber pelo trabalho, outros atuarem de forma voluntária ou como troca de serviços, não sei exatamente como isso se concretizaria, mas precisamos pensar nisso, é uma questão política.

Temos pela frente o desafio de valorização da nossa profissão. Precisamos atuar coletivamente para atingir esse tipo de meta. Para mim, a Assistência Técnica realmente parece ser a grande saída. Mas, como implementá-la? Há países que adotam estratégias que condicionam a formação graduada em escolas públicas a algum tipo de trabalho comunitário pós-formatura. Não penso que os estudantes devam algo ao Estado, já que a educação é um direito de todos, mas acredito ser possível existir algum modo de promover o retorno social do investimento público. Talvez nos moldes daquilo que acontece na residência médica obrigatória, por um ou dois anos os recém-formados poderiam dedicar alguns dias por mês para prestar assessoria a uma escola pública, por exemplo. Isso seria bom para os dois lados: a escola teria acompanhamento, e os profissionais ganhariam experiência.

Samira Chahin. Uma coisa que eu também costumo questionar é a ideia da cidade educadora e você trouxe um pouco desse questionamento também na sua fala quando recuperou a ideia de que a cidade educa, mas em muitos sentidos, alguns dos quais indesejados. Apesar de haver esse movimento internacional pelas cidades educadoras, percebemos claramente que existem diversos entendimentos do significado da educação, com variações morais inclusive. A cidade em que vivemos é educadora? Sem dúvida. Precisamos avançar no entendimento dessa forma de educação para além da disseminação de um slogan bem-intencionado voltado a promover a qualificação e o bom uso de espaços públicos.

Antônio Nóvoa fez uma fala aqui no Brasil essa semana em que disse que, apesar de existir muitos espaços de educação, nenhuma deles substituiu a escola, a força da escola na cidade³. A força da escola como elemento de estruturação urbana está justamente em ser diferente da

³Ciclo de conferências "Educação na cidade", organizado em 2024 no Brasil pela Cátedra UNESCO UniTwin, A cidade que educa e transforma, liderada pelo ISEC, Instituto Superior de Educação e Ciências, de Lisboa, juntamente com outras doze instituições de ensino superior de Portugal, Brasil e Guiné-Bissau.

cidade. Está no fato de ser um espaço em que o clima social pode ser praticado de modo diferente. A escola deveria ser esse elemento estruturador que dispara questões para a sociedade, ao invés de reproduzir seus ciclos viciosos.

Gleice Elali. Escola é um tema maravilhoso, que me é muito atraente, sempre. Também a considero insubstituível enquanto instituição, e reconheço sua força na estruturação da cidade. Mas quero focar a relação escola-cidade e os agentes que a produzem. Precisamos entender os estudantes como os elos entre a família, a escola, a comunidade e a cidade, pois são eles/elas que vêm e vão entre estes ambientes, são eles/elas que levam e trazem informações. Esse diálogo só acontece por ser mediado por essas crianças e adolescentes que, para se desenvolverem, precisam de ambientes físicos e sociais que os respeitem, acolham seus corpos, estejam abertos a suas diversidades e se disponham a entender e atender seus desejos. Quem se aproxima do debate sobre o ambiente escolar geralmente acaba ficando, porque começa a descobrir as muitas nuances e complexidades por detrás de cada assunto em pauta. Isso aconteceu aqui hoje. Falamos sobre muitas coisas que podem aparentar não se conectarem, porém são partes de um grande e complexo conjunto de ideias.

Thaís Sarmiento. A escola tem que ser um projeto situado que dialogue com a comunidade. É por isso que a gente questiona a padronização, inclusive. A padronização é um problema. Apesar de haver especificações técnicas muito boas, os projetos escolares são muito padronizados no sentido de que colocam padrões de uso escolar por metro quadrado. E aí, o que acontece no fim das contas é que as secretarias municipais de educação não têm arquitetos e pedagogos que trabalhem na implantação desses projetos padrão. Pegam esses projetos e apenas vão carimbando nos territórios, sem fazer as adequações necessárias. Essa replicação pouco pensada acontece no país inteiro.

Acho importante a gente voltar nessa questão de reivindicar a presença de um profissional ou uma equipe de profissionais no estado, na prefeitura, da secretaria municipal de educação, que pudesse pegar esse projeto e fazer reflexões. Aqui precisa disso, precisa daquilo. Precisa adequar à zona bioclimática. Mas isso não é feito. Quando você não se adequa à zona bioclimática, os erros de conforto são absurdos. E o clima é definidor da qualidade ambiental. Então, há diversos problemas na padronização como solução para o problema da infraestrutura escolar.

Eu também acho uma coisa que eu até já tinha refletido antes, não sei se vocês já pensaram sobre isso. A arquitetura escolar brasileira não tem padrão normativo. Eu acho que essa é uma coisa que a gente precisa pensar em construir, a exemplo das normatizações para habitação.

⁴Doris Kowaltoski, Arquitetura escolar. O projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

E as pesquisas ainda se referenciam muito ao livro da professora Doris Kowaltowski⁴. É um livro excelente, reuniu muitas coisas, mas ele precisa ser atualizado. E precisa que as pessoas comecem a ler as pesquisas atuais sobre ambiente escolar. Porque se não temos uma normativa, se não temos um livro atualizado com questões mais atuais, se profissionais não costumam ler trabalhos acadêmicos... A prática profissional de projeto escolar fica muito alheia do que deveria ser um ambiente escolar de qualidade.

Eu acho que precisamos de um esforço nacional para resolver isso. Agora, quem vai fazer esse esforço? Temos quase cinquenta por cento das escolas sem pátio, tem muitas escolas ainda improvisadas. Por mais que eu acredite na discussão de que com o pé no chão também se aprende a ler, que sim é possível fazer uma sala embaixo de uma árvore, eu acho que esse não pode ser o padrão. O padrão tem que ser a escola do jeito que ela precisa ser. A gente tem as referências para estabelecer o que é a qualidade mínima do espaço escolar.

Obrigada, professora! Foi ótimo recebê-la mais uma vez para conversar conosco.

REFERÊNCIAS

ABDULLAH, M.; ALI, W.N.A.W.; GHANI, I. Exploring the Elements of Natural Landscape Character in Engaging Children with their Natural Environment. **Environment-Behaviour Proceedings Journal**, 2 (5), p. 209-214, 2017.

ALMEIDA, M. B. C. **Escola de Dança**. 2011. Trabalho de Final de Graduação (bacharelado em arquitetura e urbanismo) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

ALVES, S. M. Ambientes Restauradores. In: CALVACANTE, S.; ELALI, G.A. (Orgs). **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 44-52.

ANDRADE, C. F. **Crianças e espaços públicos: a percepção da infância como subsídio para transformar áreas com vulnerabilidade socioambiental**. Tese (Doutorado). PPGAU/UFRN. Natal, 2023.

ARAÚJO, A. **Anteprojeto de uma Escola de Circo**. 2005. Trabalho de Final de Graduação (bacharelado em arquitetura e urbanismo) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Carta de Barcelona**. Barcelona, Espanha: (1º) Congresso Internacional das Cidades Educadoras / Fórum Mundial de Cidades Educadoras, 1990. Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>

AZEVEDO, G. A. N.; TÂNGARI, V. R.; RHEINGANTZ, P. A. (Orgs.). **Do espaço escolar ao território educativo: o lugar da arquitetura na conversa da Escola de Educação Integral com a cidade**. Rio de Janeiro: RioBooks, 2016.

BERMAN, M.G.; JONIDES, J.; KAPLAN, S. The cognitive benefits of interacting with nature. **Psychological Science**, v. 19, n. 12, p. 1207-1212, 2008.

BJORGEN, K. Physical activity in light of affordances in outdoor environments: qualitative observation studies of 3–5-year-olds in kindergarten. **Springer Plus**, v. 5, n. 950, p. 1-11, 2016.

BRONFENBRENNER U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

BULHÕES, R. P. G. **Plural - Anteprojeto de escola pública integral de ensino infantil com referência à Base Nacional Comum Curricular**. Dissertação (Mestrado profissional), PPAPMA/UFRN. Natal, 2020.

CALADO, G. C. **Acessibilidade no ambiente escolar: reflexões com base no estudo de duas escolas municipais de Natal-RN**. Dissertação (Mestrado), PPGAU/UFRN. Natal, 2006.

CAVALCANTE, J. F. F. **Do projeto à realidade: O caso do desempenho e manutenção das escolas padrão MEC da rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará – Brasil**. Tese (Doutorado

com dupla titulação). Doutorado em Arquitetura / Universidade de Lisboa; PPGAU/UFRN. Lisboa/Natal, 2024.

CHAWLA, L. Benefits of nature contact for children. **Journal of Planning Literature**, v. 30, n. 4, p. 433-452, 2015.

CHAWLA, L. Learning to Love the Natural World Enough to Protect It. **Barn**, v. 24, n. 2, p. 57-78, 2006.

CIRÍACO, C. H. O. **Um lugar onde os espaços ensinam: anteprojeto arquitetônico de uma escola infantil e fundamental em Parnamirim, RN**. Dissertação (Mestrado profissional). PPAPMA/UFRN. Natal, 2016.

COLLADO, S.; STAATS, H. Contact with nature and children's Restorative Experiences: An Eye to the Future. **Frontiers in Psychology**, v. 7, n. 1885, p. 1-6, 2016.

CUNHA, L. M. **Creche e pré-escola**. Trabalho de Final de Graduação (bacharelado em arquitetura e urbanismo) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

DUARTE, C. R. *Ambiance: pour une approche sensible de l'espace*. In: Thi-
baud, J. P.; Duarte, C R. (Org.). **Ambiances urbaines en partage**. Genève:
Metis Presses, p. 21-30, 2013.

ELALI, G. A. (Coord.) et al. **Cuidado, escola! Ambiente e qualidade socio-ambiental em escolas da rede pública de ensino fundamental e médio**. (Projeto de pesquisa). Brasília: CNPq / Bolsa de Produtividade, 2010.

ELALI, G. A. (Coord.) et al. **O olhar do outro: escolas públicas natalenses sob o ponto de vista da vizinhança**. (Projeto de pesquisa). Natal: UFRN, 2014.

ELALI, G. A. O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 309-319, 2003.

ELALI, G. A. **Ambientes para educação infantil: um quebra-cabeça? - contribuição metodológica na avaliação pós-ocupação de edificações e na elaboração de diretrizes para projetos arquitetônicos na área**. Tese (Doutorado), PPGAU, FAU/USP. São Paulo, 2002.

ELALI, G. A. Do intramuros ao extramuros: comentários sobre a apropriação dos espaços livres da escola e pela escola. In: AZEVEDO, G. A.; RHEINGANTZ, P. A.; TANGARI, V. R. (Orgs.). **O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres**. Rio de Janeiro: RioBooks/PROARQ, p. 123-136, 2017.

EVANS, G. W. Child development and the physical environment. **Annual Review of Psychology**, v. 57, p. 423-451, 2006.

TAYLOR, A. F.; KUO, F. E.; SULLIVAN, W. C. Coping With Add: The Surprising Connection to Green Play Settings. **Environment and Behavior**, v. 33, n. 1, p. 54-77, 2001.

FERNANDES, O. S. **Crianças no pátio escolar: a utilização dos espaços e o comportamento infantil no recreio**. Dissertação (Mestrado). PPGPsi/UFRN. Natal, 2006.

FERNANDEZ-BALESTEROS, R. Avaliação do Ambiente Construído. In: ARAGONÉS, J.I.; AMÉRIGO, M. (Orgs.) **Introducción a la Psicología Ambiental**. Madrid: Piramede, 2010.

FJORTOFT, I. Landscape as playscape: the effects of natural environments on children's play and motor development. **Children, Youth and Environments**, v. 14, n. 2, p. 21-44, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOMES JÚNIOR, J. S. **Ambientes restauradores para adolescentes: uma investigação com estudantes de uma cidade de médio porte do Nordeste brasileiro**. Tese (Doutorado). PPGPsi/UFRN. Natal, 2024.

GONDIM, L. F. **Intervenção no espaço físico do NEI-UFRN com base na Avaliação Pós-ocupação**. Trabalho de Final de Graduação. (bacharelado em arquitetura e urbanismo) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

GORDILHO-SOUZA, A. M. **Implantação da Residência em Arquitetura, Urbanismo e Engenharia**. Trabalho final de graduação (Especialização em Assistência Técnica, Habitação e Direito à Cidade) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

HARVEY, D. **Consciousness and urban experience**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1985.

KARSTEN, L. It all used to be better? Different beneration on continuity and change in urban children's daily use of space. **Children's Geographies**, v. 3, n. 3, p. 275–290, 2005.

LEFEBVRE, H. **Le droit à la ville**, Anthropos, Paris, 1968.

LIBERALINO, C. C. **Espaço Kurumi**. Trabalho de Final de Graduação (bacharelado em arquitetura e urbanismo) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

LOUV, R. **A Última Criança na Natureza**: Resgatando Nossas Crianças do Transtorno do Déficit de Natureza. São Paulo: Aquariana, 2005/2016.

LUZ, G. M.; KUHNEN, A. O uso dos espaços urbanos pelas crianças: explorando o comportamento do brincar em praças públicas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 3, p. 552-560, 2013.

MACE, R. G.; HARDIE, J.; PLAICE. Accessible environments: Toward universal design. In: PREISER, W. et al. (Eds). **Design Interventions**: Toward a More Humane Architecture. New York: Van Nostrand Reinhold, 1991.

MEDEIROS, B. L. D. **Escola Sentir** - instituição para educação infantil. Trabalho de Final de Graduação (bacharelado em arquitetura e urbanismo) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010.

MEDEIROS, V. M. **Centro Lúdico Infantil**. Trabalho de Final de Graduação (bacharelado em arquitetura e urbanismo) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2002.

MEDEIROS, V. S. **Dunas** - rede de apoio à educação integral: proposta arquitetônica de um centro de apoio à educação integral no bairro de Cidade Nova em Natal/RN. Trabalho de Final de Graduação (bacharelado

do em arquitetura e urbanismo) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2024.

MORAIS, M. A. **Centro de Ensino Médio para o Rio Grande do Norte**. Trabalho de Final de Graduação (bacharelado em arquitetura e urbanismo) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2003.

OLIVEIRA, C. **O ambiente urbano e a formação da criança**. São Paulo: Aleph, 2004.

OLIVEIRA, L. M. A. N. **O olhar dos estudantes sobre a relação escola-bairro: um estudo no Guarapes, Natal-RN**. Dissertação (Mestrado). PP-GPSI/UFRN. Natal, 2016.

OLIVEIRA, L. M. A. N.; COSTA, L. M. M.; ELALI, G. A. Percepção ambiental de estudantes sobre seu bairro. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 18, p. 445-464, 2018.

PATO, C. M. L. (Coord.); HIGUCHI, M. I. G.; SILVA, A. P. S.; ELALI, G. A.; ALBUQUERQUE, D. S.; CAMPOS, C. B. **Conexão com a natureza em ambientes escolares da educação básica no Brasil**. Brasília: CNPq / Edital Pro-humanidades, 2023.

PATO, C. M. L. (Coord.) **Conexão com a natureza em ambientes escolares da educação básica no Brasil**. Projeto de pesquisa em execução com apoio do Edital Pro-Humanidades do CNPq. Brasília, 2023.

PETRI, T. **Anteprojeto de uma instituição para educação infantil**. Trabalho de Final de Graduação (bacharelado em arquitetura e urbanismo) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2003.

POL, E. La apropiación del espacio. In: IÑIGUEZ, L.; POL, E. (Comps.), **Cognición, representación y apropiación del espacio** (Monografies Psico/Socio/ Ambientals, Vol. 9). Barcelona, Spain: University of Barcelona. 1996.

PREISER, W.; VISCHER, J.; WHITE, E. (Org.). **Design Intervention - Toward a more humane architecture**. New York: Van Nostrand Reinhold, 1991.

PROFICE, C. C.; MUNHOZ, C. **Crianças e natureza: Reconectar preciso**. São Paulo: Pandorga Editora, 2016.

PROFICE, C. C. **Percepção ambiental de crianças em ambientes naturais protegidos**. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, CCHLA, UFRN, 2010.

PYLE, R. Nature matrix: reconnecting people and nature. **Oryx**, v. 37, n. 2, 2003.

RABINOVICH, E. P. Barra Funda, São Paulo: as transformações na vida das crianças e na cidade – um estudo de caso. In: GÜNTHER, H.; PINHEIRO, J. Q.; GUZZO, R. S. L. (Orgs.). **Psicologia ambiental**: entendendo as relações do homem com seu ambiente. Campinas, SP: Alínea, p. 55-100, 2004.

RAMOS, M. B. R. **Integrando saberes**: um projeto participativo na escola EEHR. Trabalho de Final de Graduação (bacharelado em arquitetura e urbanismo) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2015.

ROLNIK, R. **Guerra dos lugares**: A colonização da terra e da moradia na era das finanças. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

ROMÉRO, M. A.; ORNSTEIN, S. W. (Coord.) **Avaliação pós-ocupação** - métodos e técnicas aplicados à habitação social. Porto Alegre: ANTAC, 2003 (Coleção Habitare).

SANTOS, B. S. **O pluriverso dos direitos humanos**: A diversidade das lutas pela dignidade. Lisboa: Edições 70, 2019.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Lisboa: Cortez, 2018.

SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo, Hucitec, 1982.

SARAIVA, A. B. **Escola Maria Flor**: Estudo preliminar de uma escola de ensino fundamental baseada no Método Montessoriano. Trabalho de Final de Graduação (bacharelado em arquitetura e urbanismo) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2023.

SILVA, L. H. S. **Adequação de Unidade de Educação Infantil da Rede Pública à zona bioclimática 07**. Dissertação (Mestrado profissional). PPA-PMA/UFRN. Natal, 2024.

SILVA, M. L. S. **A Escola e a formação de conceitos pró-ecológicos.** Tese (Doutorado). PPGPsi/UFRN. Natal, 2023.

SOARES, C. **Muitas histórias, uma imagem: a percepção socioambiental de alunos residentes da Escola Agrícola de Jundiá.** Dissertação (Mestrado). PPGAU/UFRN. Natal, 2006.

SOMMER, R. **A Conscientização do Design: o papel do Arquiteto.** Brasília: Brasiliense, 1979.

SOUZA, L. L. **Padronização e flexibilidade: proposta de um edifício tipo para uma escola técnica profissionalizante.** Dissertação (Mestrado profissional). PPAPMA/UFRN. Natal, 2012.

TAVEIRA, F. G. **Práticas sócio-ambientais no espaço escolar.** Dissertação (Mestrado). PPGAU/UFRN. Natal, 2008.

TAYLOR, A. P., VLASTOS, G. **School Zone: learning environments for children.** Corales, New Mexico: School Zone, 1983.

THIBAUD, J. P. O ambiente sensorial das cidades: para uma abordagem de ambiências urbanas. In: TASSARA, E.; RABINOVICH, M. E.; GUEDES M. C. (Orgs.). **Psicologia e ambiente.** SP: EDUC, 2004.

TUAN, Y.-F. **Espaço e lugar, a perspectiva da experiência.** São Paulo: Difel, 1983.

UNICEF. Situação Mundial da Infância - 2012: **Crianças em um Mundo Urbano.** Relatório anual do Fundo das Nações Unidas para a Infância. Nova York, 2012. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/PT-BR_SOWC_2012.pdf. Acesso em: 29 de maio de 2017.

VIEIRA, C. C. C. **Centro municipal de educação infantil Hakuna Matata: anteprojeto arquitetônico de uma escola em Pium-RN.** Trabalho de Final de Graduação (bacharelado em arquitetura e urbanismo) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017.

ZAU, P. S. **Escola de 2o. Grau para o bairro Pitimbu.** Trabalho de Final de Graduação (bacharelado em arquitetura e urbanismo) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2001.

ESCOLAS2030.ORG

GEOGRAFIA DA INFÂNCIA E A TRANSFORMAÇÃO PARTICIPATIVA DO ENTORNO ESCOLAR

GHANEM, ELIE¹

¹Professor Doutor, Universidade de São Paulo, elie@usp.br.

Meu bom dia para todo mundo! Eu sou professor de sociologia de educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Sou pesquisador também, como em geral os docentes da Universidade são.

Minha temática de concentração é inovação, reforma e mudança educacional. Coordeno um grupo de pesquisa com esse nome: Ceunir (Centro Universitário de Investigações em Inovação, Reforma e Mudança Educacional). Esse grupo tem três linhas de investigação. A mais densa tem sido a de educação escolar indígena, à qual eu me dedico mais diretamente há quinze anos, pelo menos.

Também faço umas outras coisas e acho que foi principalmente por isso que a professora Samira Chahin sugeriu que eu viesse conversar com vocês, porque, entre essas coisas, está a minha participação na equipe de coordenação do programa Escolas2030. É um programa global, internacional, proposto pela Aga Khan Foundation, que atua em vários países da Ásia, da África e, na Europa, em Portugal.

O programa se chama assim, Escolas2030, porque está centrado nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, estabelecidos no âmbito da ONU, e particularmente o ODS 4: educação de qualidade para todos e todas até 2030. Os ODS foram formulados em 2015. A proposta era incentivar ações para que esses objetivos fossem atingidos até 2030.

O programa Escolas2030 tem essa perspectiva. Abrange 10 países: Brasil, Afeganistão, Índia, Paquistão, Portugal, Quênia, Kirguistão, Tadjiquistão, Tanzânia e Uganda. Inicialmente, a proposta era que em cada um desses dez países o programa mobilizasse uma centena de escolas consideradas inovadoras e atuantes em áreas de alta vulnerabilidade social, considerando essas escolas como um certo desvio positivo. São escolas consideradas inovadoras porque, mesmo atuando em áreas de vulnerabilidade social, conseguem resultados de aprendizagem. Existe um entendimento de que há uma sabedoria, um conhecimento que essas

escolas desenvolvem e que isso precisaria ter apoio, ser incrementado e servir de base para extrair diretrizes de política educacional fundamentadas, para que se chegasse à realização desse ODS 4 de educação de qualidade para todo o mundo.

No Brasil, nós começamos a mobilização a partir dos conhecimentos que já tínhamos, convidando organizações educativas, não exclusivamente escolas, porque há outras organizações que fazem educação, dedicam-se à educação em áreas de vulnerabilidade e não são formalmente escolas.

Então, nós procuramos articular uma centena dessas escolas. Os nossos recursos são limitados, como em geral. Mas, desde 2020, nós conseguimos constituir o Coletivo Escolas2030 que hoje conta com 110 unidades em diferentes pontos do Brasil. E trabalhamos desde então em maior proximidade com algumas dessas escolas, digamos assim, com as quais a gente empreendeu um esforço mais concentrado.

A coordenação do programa Escolas2030 é composta pela Ashoka, que é uma organização internacional de empreendedoras e empreendedores sociais e pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Eu sou o docente da Faculdade que participa da coordenação do programa. É um grupinho da Faculdade muito pequeno, eu e dois pesquisadores de doutorado e uma estudante de graduação.

O programa foi proposto na vertente de pesquisa chamada pesquisa-ação. Não sei o quanto vocês têm de informação a respeito dessa proposta metodológica que orienta procedimentos de investigação social. Tem muitas ramificações, não é uma coisa nova, mas já foi sendo desenvolvida e experimentada com diferentes perspectivas.

O Brasil veio contribuindo para essa perspectiva ao longo das décadas, especialmente pelo trabalho de Paulo Freire, que aperfeiçoou a proposta nos seus aspectos que podem ser de maior exercício de poder pelas pessoas que fazem parte do projeto de pesquisa-ação. Esquemáticamente, a ideia é a seguinte: é uma pesquisa-ação porque tem uma intenção de melhoria de uma determinada situação, então ela envolve intervenção para modificar uma realidade, diferenciando-se de muitas pesquisas que podemos chamar de convencionais, aquelas que se detêm em retratar uma realidade ou compreender uma realidade.

Assim, há uma dimensão de pesquisa, que é essa de compreensão de uma determinada realidade, ao mesmo tempo em que se faz a proposição de medidas para experimentar, alterar, melhorar essa situação investigada. Dentro dessa proposta, quem pesquisa são as próprias pessoas dos grupos que estão envolvidos na situação. Quem são os pesquisadores e pesquisadoras? Não somos nós da universidade, não somos nós cientistas sociais, pesquisadores profissionais, são as próprias pessoas dos grupos. No nosso caso, as próprias pessoas das comunidades educacionais, das comunidades locais, que são principalmente lideradas por profissionais, por professoras e professores em escolas. Geralmente, é isso.

Mas não exclusivamente professoras e professores. Há também uma intenção e um incentivo para que, nesse trabalho, a pesquisa-ação envolva cada vez mais estudantes, em termos da tomada de decisões a respeito do processo de pesquisa. E outras pessoas da comunidade, familiares de estudantes, outras pessoas que trabalham na escola, mas que não são professoras, outras funcionárias, líderes comunitários. A proposta é que haja em cada uma das escolas a formulação coletiva de um projeto de pesquisa que seja ação também, que seja intervenção.

Foram escolhidas cinco aprendizagens em torno das quais as organizações educativas poderiam focalizar a sua investigação. Essas aprendizagens são autoconhecimento, empatia, colaboração, criatividade e protagonismo. Então, grande parte do nosso trabalho como universidade, nesse nosso grupinho de quatro pessoas, é manter uma interlocução com pessoas dessas organizações educativas. A maior parte são escolas, a maior parte são escolas públicas, algumas são comunitárias. Nós fizemos um trabalho mais intensivo com um grupo de 27 instituições que a gente chamou de organizações polo. Elas estão localizadas em diversas regiões.

Essas escolas são consideradas inovadoras por práticas que se diferenciam daquelas que são costumeiras, ou daquelas que já eram costumeiras nessas mesmas organizações educativas e foram substituídas por práticas diferentes. Ou são diferentes daquelas que são costumeiras em geral, entre as organizações educativas, entre escolas.

Pensei em dar alguns exemplos e levantar algumas perguntas na relação com o que vocês estão se concentrando. Eu entendi que é a relação, ou as possíveis relações, entre escolas e o seu entorno imediato. Ou o que

vem sendo chamado dos territórios. Os territórios em que as escolas estão situadas. Não são necessariamente territórios em que elas atuam, costumeiramente, escolas em geral.

Por quê? Pode-se dizer que pela nossa tradição as atividades escolares são concebidas para serem confinadas em um determinado local, em um determinado prédio, em um conjunto de instalações, isso que a gente chama de escola. Os trabalhos, as atividades educacionais e escolares foram, há muito tempo, entendidos para serem realizados no lugar separado do ambiente em que esse lugar está situado, do entorno.

Essas escolas, principalmente as escolas polo, as organizações polo do Programa Escolas2030, têm uma propensão: algo da sua inovação é um esforço de relacionamento mais estreito com o seu ambiente imediato exterior, com a chamada comunidade, o seu entorno, o seu território.

E fazem modificações em práticas internas às escolas. Então é uma combinação de atuação interna, especialmente em termos de promover maior envolvimento de estudantes, de crianças, de adolescentes na tomada de decisões sobre o que se realiza como atividade educacional dentro da escola e, ao mesmo tempo, quanto ao ambiente externo, um esforço de relacionamento mais estreito com os grupos, ações, órgãos públicos, organizações privadas, famílias do seu entorno.

Então, vou passar aqui uma sequência de exemplos.

O Cieja Campo Limpo. Cieja é Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos. O Campo Limpo é um dos 96 distritos do município de São Paulo. Essa é uma escola que tem, entre outras coisas, a peculiaridade de lidar com pessoas que já são jovens e adultas. São estudantes que interromperam a sua escolarização, ou que não chegaram a se alfabetizar.

A orientação que vem seguindo é de forte integração com o seu entorno imediato. O Campo Limpo tem uma área chamada periférica, uma população de muito baixa renda, com grande precariedade da vida urbana e da habitação. E, em alguns casos, isso é muito extremo.

Essa integração com o entorno é feita sobretudo por meio de muitas atividades festivas dentro da sede, no prédio do Cieja. Comemorações, seminários abertos, lidam muito com uma troca, um partilhamento de informações e apresentações, de manifestações artísticas, de variados

tipos (de origem africana, afro-brasileira, indígena). Então fazem festas, fazem muitos saraus, nos quais as pessoas de fora apresentam suas manifestações artísticas, música, dança; e estudantes de dentro também.

Durante todo o dia tem refeições no Cieja, que está sempre aberto para que outras pessoas, que não são necessariamente estudantes, entrem e partilhem das refeições. E acolhem. Uma grande quantidade de seus alunos são pessoas com deficiência. Tem uma parcela muito grande, cerca de um terço do alunado no Cieja Campo Limpo é de pessoas com alguma deficiência.

Outra escola é a Escola Comunitária Luísa Mahin.

Luísa Mahin fica em Salvador, num bairro de periferia chamado Uruguai, e se constituiu como escola comunitária exatamente porque o bairro era muito precário, porque não havia oferta escolar oficial pública. E essa escola comunitária tem esse nome, Luísa Mahin, porque ela é muito baliçada, muito orientada, para a valorização da cultura afro-brasileira. Luísa Mahin foi uma das líderes de movimentos do povo afrodescendente, e esse nome é uma homenagem. O esforço da Escola Comunitária Luísa Mahin é o de interagir com as famílias, com o ambiente externo, em termos dessa valorização das origens e das culturas africanas e afro-brasileiras.

Uma terceira escola, bem distante dessas, é a Escola Indígena Baniwa Eeno Hiepole. Baniwa é um dos povos de São Gabriel da Cachoeira, que fica no extremo noroeste do estado do Amazonas, no meio da floresta. Essas palavras “eeno hiepole” significam “umbigo do mundo” em Baniwa. Há um lugar, um dos rios da bacia do Rio Negro, do Alto Rio Negro, que é considerado a origem do mundo, o umbigo do mundo, eeno hiepole é a área onde fica a Escola.

E aí o trabalho é bem voltado para aprender sobre a própria cultura desse povo, o povo Baniwa, que é muito aliado ao povo Koripaco. E aprender sobre suas maneiras de ver, as condutas preferenciais dessa cultura, os seus saberes, as suas interpretações, sobre o seu próprio povo, sobre os demais povos e sobre o ambiente físico, a fauna e a flora na floresta. É um esforço constante de aprendizado, ao mesmo tempo sobre a própria cultura e sobre as culturas alheias, sobre as culturas brancas, vamos dizer assim, da sociedade envolvente.

Pelo que eu entendi, há no trabalho de vocês uma importância especial dada ao aprendizado ou à educação em contato com a natureza. E isso, no caso da Eno Hiepole é constante porque essa distinção entre o que é cultural, o que é natural, entre sociedade e natureza, tem outro enquadramento entre os povos indígenas, especialmente no caso dos Baniwa. Isso porque a sua cultura é o ambiente físico também. É também a flora e a fauna, são também os ventos, é também o relevo, é também o rio. É tudo isso.

Outra escola é a Alan Pinho Tabosa, uma Escola Estadual de Educação Profissional, de ensino médio e técnico. Ela fica em Pentecoste, no interior do Ceará, e lá praticam o que chamam de educação cooperativa. É um tipo de trabalho de aprendizado mútuo, em que os estudantes operam entre si para o aprendizado. Eles formam pequenos grupos, seja para estudar temas do saber escolar mais recorrentes, mais comuns, e para resolver problemas coletivos, internos do ambiente escolar e outros relativos a seu entorno.

Outra é a Escola Anne Frank, uma escola municipal em Belo Horizonte, num bairro chamado Confisco. E o próprio bairro se constituiu ao mesmo tempo em que se reivindicavam equipamentos para dar suporte à vida cotidiana. Entre esses equipamentos, a própria escola. Então, o esforço local por tornar o ambiente de moradia viável se mistura com a criação da escola.

Nessa escola eles também atuam sobre o ambiente interno, com essas modificações voltadas a incentivar a crescente influência das crianças na tomada de decisões, incentivar o protagonismo de estudantes nas decisões sobre a educação que se processa na escola. Aí são crianças bem novas, são crianças no primeiro ciclo do ensino fundamental, e assim mesmo mantêm práticas de assembleias de estudantes para essas tomadas de decisão. Ao mesmo tempo que mantêm a atenção na valorização do território, no entorno da escola, porque ainda tem suas precariedades nos tipos de moradia disponíveis e nos serviços públicos para viabilizar a vida urbana.

Outra ainda é a Escola Municipal de Educação Infantil Gabriel Prestes. Essa fica bem no centro da capital de São Paulo, no bairro da Consolação, um lugar altamente urbanizado, muito áspero, digamos assim. A experiência da Gabriel Prestes se chama mesmo território educativo. Essa

escola de educação infantil se articula com outras escolas próximas, também de educação infantil. E esse projeto, como nós chamamos de território educativo, é o de fazer com que as crianças, que são todas bem novinhas de três a cinco anos, “invadam” o ambiente externo. Elas circulam em grupos com as professoras, passeando pela cidade, pelo centro da cidade, e com isso aprendendo sobre esse ambiente e modificando também a relação com as pessoas que trabalham com os lugares, os órgãos públicos, os centros comerciais e mesmo as habitações daquela área altamente urbanizada. Então tem esse tipo de atuação combinada com pesquisa sobre memória das famílias e do próprio bairro.

A Escola Professor Paulo Freire é também de Belo Horizonte e também faz assembleias para decidir pautas pedagógicas com as crianças e nos fins de semana o equipamento da escola, ou seja, suas instalações prediais, é disponibilizado para ser utilizado como um espaço social e cultural do território.

A Escola Municipal Angela Antonia Misga de Oliveira fica em Almirante Tamandaré, município da região metropolitana de Curitiba, Paraná. Lá, os espaços do entorno da escola são também explorados nas suas potencialidades para seu usufruto. Vários desses espaços são deteriorados, são insalubres, então existe uma prática educacional de reconhecimento dessas características e de busca de modificação, como por exemplo transformar um terreno baldio cheio de lixo num gramado em que as crianças possam brincar, colocar brinquedos etc.

A Escola Municipal Desembargador Amorim Lima, na capital de São Paulo, no bairro do Butantã, próximo ao Campus Cidade Universitária da USP. Ela se caracteriza por uma aprendizagem por meio de projetos, propostos pelas professoras e professores em diálogo com os estudantes. É uma prática que os alunos e alunas desenvolvem pesquisas por meio de roteiros que são propostos pelos professores. Eles procuram se colocar como professoras e professores em apoio ao esforço dos estudantes no cumprimento de roteiros, que se pretende que levem a aprendizagem. Uma grande parte desses roteiros diz respeito ao conhecimento do ambiente imediato externo à escola, a área do bairro. Por exemplo, às vezes tematizam questões ambientais e lidam com a nascente de um córrego que é próximo, com o trânsito de automóveis e outros aspectos desse tipo.

Ao mesmo tempo, essa escola combina um grande incentivo e realização de práticas artísticas muito próprias de culturas populares, como os grupos de maracatu, de capoeira, artes populares em geral, mas também combinadas com uma dimensão erudita. Por exemplo, tem um acordo para ensino de língua grega por parte de estudantes da Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Gonzaguinha fica em Heliópolis. Heliópolis é uma das maiores favelas de São Paulo. Essa escola participa muito intensamente de algumas ações que fazem parte do calendário temático integrado do lugar de Heliópolis. Dentre essas atividades existe a caminhada pela paz.

Já faz 25 anos pelo menos que todo ano se faz uma caminhada pelas ruas de Heliópolis com forte participação das escolas. Ela se origina e tem como tema central o combate à violência e uma compreensão de que os atos violentos, as situações de violência em geral, acontecem muito em decorrência da falta de respeito a muitos direitos sociais, inclusive o direito à moradia, o direito à saúde e mesmo o direito à educação, variados deles. E essa escola se articula com a Unas (União de Associações de Moradores de Heliópolis).

Outra escola a mencionar é a Escola Quilombola Professora Lydia Sherman que fica em Búzios, no Rio de Janeiro. É um lugar de turismo muito bonito, paradisíaco. E ali eles têm um esforço concentrado nos aspectos da origem africana da população. A grande parte dos estudantes é do quilombo próximo e está procurando alternativas de caráter econômico, principalmente a montagem de uma padaria escolar. Então a meninada aprende a fazer confeitaria, pães e uma porção de outras coisas junto com isso. E ao mesmo tempo interagir por meio de trocas econômicas com o ambiente externo.

Em São Paulo, outra Escola Municipal de Ensino Fundamental é o Espaço de Bitita. O Espaço de Bitita se chama assim porque Bitita era o apelido da grande escritora Carolina Maria de Jesus, que viveu em uma favela no Canindé, o bairro onde a escola está situada. Então eles fizeram uma mobilização de toda a comunidade para renomear a escola com o nome de Maria Carolina de Jesus, em homenagem a essa escritora negra. A escola se chamava Infante Dom Henrique e eles verificaram que essa figura histórica, Dom Henrique, não merecia homenagem porque participou ativamente do comércio escravista. Ele fundou uma escola no sécu-

lo XV, a Escola de Sagres, que tinha tecnologia mais avançada da época para navegação. Criou caravelas e tal, toda essa história. Mas com isso ele incentivou muito e se envolveu diretamente com o comércio de escravos.

Então, como não gostaram nada dessa homenagem, fizeram uma votação com várias possibilidades de nomes e resolveram homenagear Maria Carolina de Jesus. Essa proposta foi para a Câmara Municipal, a mudança foi aprovada, mas o prefeito vetou e aí mudaram o nome da escola para Espaço de Bitita como homenagem pelo apelido da Maria Carolina.

Um aspecto marcante da opção do trabalho educacional do Espaço de Bitita é a integração de alunos imigrantes. Os filhos dos imigrantes que são alunos da escola. Alguns vêm do Afeganistão, outros do Haiti, muitos da Bolívia. Há muitas famílias bolivianas que são empregadas na indústria de confecção instalada neste bairro, sobretudo as mulheres bolivianas que são altamente exploradas, muitas vezes um trabalho semiescravo.

Outra é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Campos Salles, em Heliópolis, São Paulo também. Baseia-SE em três princípios: autonomia, responsabilidade e solidariedade. Ela atua conforme essas máximas que foram postas pelo diretor da escola, o Brás Nogueira, que dirigiu lá por 20 anos. Ele diria assim: “Tudo passa pela educação e a escola é um dos meios de articulação da comunidade”. Então, entre outras coisas, a EMEF Campos Salles, além da prática de assembleias internas, de envolvimento de estudantes na tomada de decisões internas, também participa da vida do entorno, inclusive a caminhada pela paz anual.

Já em Manaus, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Waldir Garcia se destaca ela mesma como um local de articulação da comunidade. Uma das suas frentes de destaque é a valorização da diversidade, a partir também do trabalho integrado de alunos nascidos no país e de imigrantes. Então, um grande envolvimento, tentativa com sucesso, de envolvimento dos familiares de estudantes que são imigrantes para compartilhar traços das suas culturas, inclusive culinária, dança, música. Esse é o seu empenho.

Em Bananeiras, município do interior da Paraíba, tem a Escola dos Sonhos. Ela está numa área rural e pretende que seus espaços físicos se-

jam integrados à realidade do campo. O currículo passou a se organizar por projetos de pesquisa sobre muitos dos aspectos do mundo rural, de seu entorno rural, e com roteiros de aprendizagem que são transdisciplinares. Por exemplo, ali próximo tem uma usina de açúcar, então a meninada vai lá ver o que é isso. As crianças propõem seus temas de interesse e de estudo, muito baseados em investigação.

E, finalmente, a Odé Kayodê, que fica na cidade de Goiás, antiga capital do estado de Goiás. Ela é uma escola comunitária. Odé Kayodê é traduzido como o caçador que traz alegria. O caçador, quando vem com uma caça, traz alegria: a comida. Essa escola está assentada em saberes das culturas indígenas e afro-brasileiras. Dá muita relevância para o lúdico, para a ludicidade, para a afetividade, para a ancestralidade e artes e diversidade. Propõe uma educação que deve servir para que se atue politicamente na sociedade e tem experimentado isso internamente.

Todas essas escolas são atravessadas por uma dimensão de política interna, quer dizer, de procura de distribuição de poder também para os educandos e educandas de modo que participem da tomada de decisões. E lá no Odé Kayodê, eles criaram um sistema político, com prefeitura, vice-prefeito e vereadoras e vereadores que são eleitos pelas crianças. Tanto tomam decisões internas quanto participam de alguns aspectos da política municipal. Por exemplo, a conferência da criança e do adolescente.

Então, minhas amigas e meus amigos, com esse panorama, eu destaco o sistema político. Há nesse conjunto de escolas consideradas inovadoras um empenho muito notável de modificar as relações internas, em termos de uso do poder, postos de poder, conferindo a estudantes um grau maior de influência nas decisões sobre educação que se processam na escola. E isso se combina também com um empenho em interagir mais estreitamente com os ambientes imediatos, externos, o entorno, os territórios. Na minha opinião, isso tudo tem um grande valor. É admirável.

As condições são muito adversas para fazer tudo isso. Algumas dessas condições são, pode-se dizer, referentes à mentalidade que predomina no entendimento de educação e de educação escolar. Como eu disse, o nosso modelo de educação escolar, aquilo que, em geral, se entende por escola, no Brasil e na maior parte dos países, é que é um lugar fechado, separado, preservado e alheio ao seu entorno. Confinado.

Então, todos esses esforços são bastante valiosos. Acredito, entretanto, que essas escolas têm conseguido maiores avanços em termos da distribuição de poder internamente para a tomada de decisões e para o aspecto de sensibilidade em relação à diversidade dos estudantes e às dimensões de subjetividade, de compreender a peculiaridade individual, pessoal de cada criança, de cada adolescente, ou mesmo quando se trata de adultos e adultas.

Nisso eu acho que há um avanço muito grande, bastante importante, mas muito menor do que eu chamaria de uma dimensão de educação que é sociopolítica. Olhando para o que se pratica, em geral, como educação escolar, esses são dois pontos de fragilidade. Nossa educação escolar, em geral, pela nossa tradição, é alheia à dimensão da subjetividade do sujeito pessoal e é alheia à dimensão sociopolítica, quer dizer, de compreender a própria atividade educativa como uma intervenção sociopolítica de mudar a situação de vida das pessoas, de mudar o bairro. Compreender, por exemplo, que o direito à moradia é um direito humano.

Não se trata apenas de ensinar algumas coisas para pessoas que são crianças de famílias que vivem e moram na favela, mas que essa educação seja ao mesmo tempo um combate para assegurar o direito à habitação, para assegurar que não haja favela, para assegurar um bom ambiente físico, social e cultural que possa ser desfrutado com igualdade e riqueza por todo mundo.

Então, minhas amigas e meus amigos, há só mais umas ideias que eu queria compartilhar com vocês. Do que eu observo na maior parte das escolas, em São Paulo, por exemplo, muitas das escolas municipais e estaduais mais antigas foram desenhadas sem estacionamento. A rede municipal da capital de São Paulo se iniciou em 1956. Não sei como as professoras iam para a escola, mas possivelmente havia muito menos automóveis particulares. Mas, na cidade de São Paulo, estacionamento virou uma necessidade. Isso é uma distorção enorme. Nós temos um transporte coletivo pouco amigável e não bem distribuído, e então as pessoas precisam, querem, andar em carro. As professoras vão para lugares distantes e tal e as escolas não têm estacionamento. Os estacionamentos são improvisados. Mas, além disso, as escolas não têm auditório.

Não têm um lugar que possa reunir todo mundo, que possa reunir a comunidade. Onde reunir a comunidade? Eu vi em Santo André, um mu-

nicípio do ABC paulista, um negócio bem legal. Não era numa escola. Era um lugar que servia de depósito de materiais da prefeitura, que foi reformado e ficou um lugar bem agradável. E criaram um auditório verde, de gramado, ao ar livre. As pessoas se reuniam, faziam cursos, sobre paisagismo inclusive.

Também há incentivo insuficiente a um trabalho educacional com horta e jardim. Grande parte, não saberia dizer quantas, mas grande parte das escolas não dispõe de horta nem de jardim, que são muito ricos para uma variedade enorme de atividades, de aprendizagem. Não fazem da horta e do jardim parte do seu ambiente educacional. Também acho que são muito tímidas as iniciativas de considerar como parte da atividade educacional o trabalho de arborização interna na escola e no entorno.

Muitos lugares são extremamente áridos e se beneficiariam imensamente se parte da atividade educativa fosse plantar, arborizar e cuidar. E outra coisa que é muito menos cogitada que eu gostaria muito que tivesse um desenvolvimento é a criação de pequenos animais. Isso é mais complicado, é diferente de plantas, porque os animais andam, comem, cagam, tudo isso.

Bom, acho que já falei demais, não sei se tem alguma utilidade para vocês e querem perguntar alguma coisa.

CONVERSA

Samira Chahin. A professora Chiara Maria da Costa que está aqui, coordenadora pedagógica do CMEI Edvaldo Albuquerque dos Santos, poderia nos contar da experiência dessa escola que tem um coelho. Não sei se Chiara vai poder falar, mas é uma escola muito pequenininha, que tem um pátio que é muito pequenininho, mas eles criam uma galinha e um coelho. É inacreditável. Só cabem um jardinzinho, uma hortinha, um coelho e uma galinha. Não é, Chiara? Vocês não têm uns bichinhos no pátio interno?

Muito obrigada, Elie. Muito legal você ter construído essa imagem para nós.

Gostaria de colocar uma primeira questão na roda. Todas essas escolas, me parece, não foram escolhidas por acaso. São exemplos de escolas inovadoras que são inspiradoras porque, a meu ver, conseguiram encon-

trar sua vocação de diálogo com o território, com a comunidade. Escolas que conseguiram se encontrar com um propósito educativo próprio. É lindo perceber como cada escola constrói um propósito próprio, e como não existe regra, como não existe uma melhor que a outra, como todas são igualmente inspiradoras.

E aí, uma coisa que nós, arquitetos urbanistas, sempre nos perguntamos é sobre como podemos apoiar as escolas que ainda não encontraram seu propósito a encontrar sua vocação de diálogo com o território. Como podemos apoiá-las a construir um programa de usos de seus espaços internos e dos espaços de seu entorno imediato, que transborde o projeto pedagógico padrão. Essa me parece ser a grande questão que nos move.

Rozana Melo. Sou coordenadora pedagógica no CMEI Fúlvia Rosemberg. Eu gostei muito da sua fala. Ela traz uma consistência muito grande sobre a relação criança-natureza.

A gente trabalha no espaço atual do CMEI desde 2016. Ele fica nos fundos da Universidade Federal de Alagoas. Aqui a gente tem um espaço imenso e já conseguimos fazer algumas plantações. Temos bananeira, acerola, manga, pinha. Temos uma árvore frondosa que é nosso xodó, um pé de canela. Um espaço muito generoso onde a gente faz o desemparedamento das crianças, crianças de várias idades. Agora nós fizemos a plantação de milho e a gente acredita muito nessa ideia de trazer a criança para fora da sala de aula.

A gente trabalha aqui no Fúlvia com essa pedagogia orgânica desde 2016. Temos alguns impasses, mas a gente não desiste. A Semed (Secretaria Municipal de Educação) tem algumas iniciativas. Mas quando a gente conheceu esse projeto de extensão da UFAL, vimos uma luz no fim do túnel. Percebemos que a gente pode caminhar para se abrir também ao território, com apoio desse projeto.

Elie Ghanem. Obrigado, Rozana! Legal! É bom saber desse trabalho que vocês fazem e da canela.

Chiara Maria da Costa. Gostei muito da fala do professor. Foi bastante esclarecedora. E quando ele falou sobre como poderíamos criar e cuidar de pequenos animais na escola... Realmente nós tínhamos um coelho. E o nosso coelhinho veio a falecer. E a gente queria saber: "quem foi que

matou o coelho?”. Como tinha um gatinho aqui, alguém disse que foi o gato. Eu não acreditei, não. Eu adoro gatos. Eu acho que vou fazer Direito para defender gatos. Não pode ter sido o gato! (risos)

Mas a gente não sabe o que foi que o matou. Só sei que saímos num dia e no outro dia ele estava morto. Foi triste o fim do coelho. Talvez tenha sido mesmo o gato. Mas estamos pensando em ver como conseguimos trazer outro coelho para a escola. Porque esse coelho envolveu até crianças especiais. As crianças autistas gostam muito de animais. A gente tem uma criança autista que conseguimos conquistar com o coelho.

A gente conseguiu agora uma tartaruga. A tartaruga está crescendo e está acontecendo o maior envolvimento com as crianças por causa dela. Elas amam, são apaixonadas pela tartaruga. A gente tem um professor na sala de referência, o Batista, que está com uma ideia de fazer um aquário para as nossas crianças.

A escola não tem um espaço físico grande. Meu Deus, o sonho da gente era que fosse um espaço físico enorme para a gente fazer muitas das ideias que a gente tem. O professor Batista nos ajuda muito com essas construções e adaptações. O professor Gibson Henrique também nos ajuda muito com a parte cultural, ele também está muito envolvido com projetos sobre meio ambiente aqui na escola.

Junto com Batista, fizemos uma horta na parte de trás, que inclusive tem um pé de mamão. Agora vamos explorar mais as ideias de fazer um jardim. Eu tenho um sonho de fazer esse jardim e a diretora me disse: “Vamos sonhar, vamos fazer. Vamos saber o passo a passo.” Vamos fazer algo a mais porque nossas escolas precisam mesmo desse trabalho, desse envolvimento das crianças com a natureza. Porque conhecer a natureza não é só aprender que ali tem um pé de árvore, o que é o caule e o que são as folhas. As crianças precisam se envolver.

Gibson Henrique Santana. É realmente interessante pensar no espaço da escola aberto para a comunidade, para que sejam feitas outras atividades. Até para oferecer às pessoas opções de ocupar o seu tempo e de aprender, inclusive sobre outras formas de ganhar dinheiro, de crescimento e conhecimento pessoal. A escola, o espaço de escola, passa um bom tempo sem atividades, fechado, e esse horário poderia ser usado para isso mesmo, para que as pessoas da comunidade pudessem agregar algo a mais para suas vidas, e até o enriquecimento da própria comu-

nidade. São comunidades muito carentes. Se a gente pudesse oferecer isso a elas, faria uma grande diferença.

Elie Ghanem. Muito bom, fico contente com as ideias e as coisas que vocês estão fazendo. Para mim é ótimo saber.

A questão da Samira é muito boa. Por muito tempo eu tenho me perguntado por que em algumas escolas acontecem essas coisas, essas inovações, esse movimento de mudança, e em outras não. Aparentemente, na maior parte não.

E até o momento, eu tenho para mim a seguinte explicação. O que eu noto nessas escolas é que existem algumas pessoas que são extraordinárias. Algumas pessoas que, por sua intenção militante, pelo seu tipo de formação ou pelas suas experiências, dedicam um empenho diferenciado. Em parte, essas pessoas questionam aquilo que habitualmente é feito e imaginam, criam alternativas de práticas diferentes. Estão enxergando de outra maneira. São essas pessoas que movem aquilo que se está chamando de inovações. Mas não tem esse tipo de pessoas em todas as escolas, não tem na maior parte das escolas.

Então essa seria a diferença. “O que é que a baiana tem?” O que é que ela tem que os outros não têm? Tem certas pessoas que seguram a onda. Impulsionam um processo, procuram animar os colegas, disputam ideias, canalizam sua energia na realização dessas alternativas. Agora, esse é um esforço extraordinário, um esforço para além daquele que já é dedicado ao funcionamento regular comum das escolas. Então, pensando assim, vejo que as demais escolas precisariam de um tipo de incentivo que fosse equivalente a essas energias, a essas características das pessoas extraordinárias das escolas inovadoras. E isso essencialmente depende do poder público.

Então o Programa Escolas2030, a partir das unidades que têm participado, gerou uma série de documentos. E essa era a intenção, que com base nessas experiências se pudessem extrair lições e diretrizes para melhorar a educação. Isso diz respeito à política educacional.

Há recomendações de política educacional que vão nesse sentido que eu estou dizendo. Para que o poder público venha a suprir com incentivo as escolas em que essas pessoas extraordinárias não estão presentes,

para que as pessoas comuns tenham condições de fazer coisas mais adequadas, criativas, diferentes, inovadoras.

E, essencialmente, pode-se apontar que isso quer dizer que precisa de gente com tempo. O tempo remunerado de trabalho profissional das professoras e professores é insuficiente para essa dedicação. Porque essa dedicação significa conversar com as outras pessoas, manter um sistema de comunicação, animar estudantes, articular-se com familiares, entender-se com agentes do lugar, pessoas das associações locais, dos órgãos públicos. Tudo isso é trabalho, requer tempo, requer qualificação também. Então, os órgãos gestores públicos deveriam oferecer isso. Quais são os recursos que podem ser postos à disposição? Entre esses recursos, tempo de trabalho remunerado para professoras e professores se dedicarem àquilo que é necessário.

Como é que elas vão inventar bons trabalhos educacionais de combinação e de intervenção no seu ambiente externo, no seu entorno, no seu território, se elas não contam com uma visão de que esse trabalho é um trabalho da sua profissão? É do seu ofício, que precisa ser remunerado, precisa ser considerado. Não como um esforço a mais, não como algo que é em grande parte voluntarista.

Tem que ter tempo de trabalho remunerado e tem que ter apoio especializado. Aí, imediatamente, estamos falando não exclusivamente, mas imediatamente, da universidade. Qual é a ligação que os órgãos públicos e gestores podem estabelecer, fechar o circuito daquilo que está sendo processado e feito nas escolas com esse grupo da universidade que deve investigar, deve fazer extensão universitária, deve fazer pesquisa e deve servir de apoio especializado para que esses grupos locais, sobretudo de corpos docentes das escolas, encontrem caminhos e combinem isso com condições para fazer coisas diferentes, mais adequadas, mais consistentes?

Eu penso dessa forma. Sua pergunta, Samira, me provocou a dizer essas coisas.

Samira Chahin. Uma das questões que levantamos como bandeira é a importância da assistência técnica em arquitetura e urbanismo no cotidiano de funcionamento do equipamento escolar. Uma forma de assistência técnica que pode acontecer por meio de projeto de extensão, que

é um pouco o que a gente está buscando viabilizar com esse projeto, o “Tempo livre depois da Escola”.

Apesar de não ser possível criar pessoas extraordinárias por meio da assistência técnica, a gente pode dinamizar, criar disrupção no cotidiano, incentivando a comunidade escolar a sonhar outros sonhos, outras possibilidades para o espaço escolar, trabalhando junto em caminhos possíveis para realizá-los. O programa escolar precisa, de algum modo, trazer o sonho por espaços melhores, pela conquista dos espaços públicos do entorno escolar, para dentro de sua proposição pedagógica, de modo que possa inclusive trabalhar na criação de espaços mais flexíveis e adequados às imprevisibilidades. Muitas vezes a escola não tem um auditório, mas pode improvisar “um auditório” para acolher a conversa entre famílias dentro da escola. E aí, nesse sentido, assistência técnica de arquitetos urbanistas pode cumprir papel fundamental.

E me parece que você tem toda razão em apontar para a falta de tempo livre remunerado como uma lacuna nas políticas públicas de educação. Eu sinto isso nos diálogos com as escolas, na fala das coordenadoras, das gestoras, no esforço que fazem para encontrar uma brecha no horário de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) para sonhar com um espaço escolar melhorado. É igualmente difícil reunir o Conselho Escolar. As famílias parecem estar a cada dia mais indisponíveis, talvez desinteressadas em atuar junto à escola de suas crianças.

Então, como é que viabilizamos esse diálogo entre as famílias dentro da escola? Não é apenas uma questão de espaço físico adequado para reuniões, é uma questão de tempo disponível para estar na escola fazendo ações para além daquelas obrigatórias, é uma questão de tempo disponível para pensar e realizar proposições extracurriculares.

Chiara Maria da Costa. Eu estou aqui com o professor Batista. Ele trouxe a geladeira para a escola porque ele tem a ideia de fazer um aquário de peixes para as crianças. Ele nos ajuda muito na horta, na construção de brinquedos. Ele traz materiais de casa quando não tem na escola. Ele faz muitas coisas aqui na escola para nós. Infelizmente, a gente não tem muito espaço físico e a gente não consegue fazer mais.

No Carnaval, desenvolvemos um projeto todo voltado para a cultura carnavalesca da cidade de Maceió. Batista fez um trio elétrico usando dois carrinhos de feira. Ele está aqui e vai falar um pouquinho com vocês.

José Batista da Silva. Bom dia! Estou em sala com o primeiro período, mas independentemente da turma eu sempre trago essa criatividade. Agora, tem barreiras, e muitas. Todos sabemos que tem as barreiras, principalmente as econômicas. Mas não vamos desanimar por isso. Aí a gente traz coisas de casa, traz de lixo quando passando nas ruas. E quando tem um suporte, uma coordenadora como a que a gente tem, a gente ataca dentro do possível e vamos fazendo. Eu tento incentivar os colegas a tomar uma iniciativa e dentro do possível a gente vai fazendo as coisas. Aqui tem jardim, tem horta, tem mamão com fruto, tem batata doce. Os espaços aqui são pequenos. Não chega a ser pequeno, não, os espaços são mínimos, quase que não tem espaço. Mas a gente dá um jeitinho para esses espaços crescerem e levar as crianças durante as aulas, que são muito boas e produtivas. Aqui tem a terra que a lavoura dá boa, e tem umas que não. Mas geralmente é por todo o canto assim. Tem a lavoura que se adapta mais e aqui a gente já plantou uns pés de macaxeira, que deu quase um metro da macaxeira. Foram duas: uma com quase um metro e a outra menor um pouquinho. E aí fizemos o escondido de macaxeira, trabalhamos a receita com as crianças. E é por aí, por esse jeitinho que transformamos os espaços pequenos.

Elie Ghanem. Muito bem, muito bem! Parabéns! Batista, “o aquariano”. Muito legal. É um exemplo, vocês todos são exemplos disso que eu estou chamando de pessoas extraordinárias. Não tem gente com esse ímpeto e com essas qualidades em todas as escolas, na maior parte não tem. Vocês valem ouro e servem de exemplo. Mas a gente tem que encontrar uma alternativa ampla sustentável para todas as escolas. E essa alternativa depende de pressão, de organizar gente, força política, pressão para assegurar aquilo que é necessário. Para que o poder público destine as condições e os recursos para que, em todas as escolas, práticas desse tipo venham a se realizar.

Ana Paula Alencar. Primeiro, gostaria de agradecer a partilha do seu conhecimento e dessa experiência maravilhosa que nos inspira também aqui como trabalhar com tantas possibilidades que existem. E eu achei interessante o relato desses exercícios democráticos com os alunos, de organizar as assembleias. Proposta que faz com que eles certamente discutam e exercitem a democracia. Achei muito interessante que algumas escolas tragam essa experiência também. Às vezes há também a possibilidade de trazer as famílias, de integrar as famílias nessas experiências. Vejo inclusive uma derivação de todo esse exercício na formação

desses estudantes como sujeitos políticos a partir dessa prática de construção democrática desde a escola. Achei interessantíssima a experiência da Chiara e do Tio Batista, de ver como eles usam a criatividade. Porque do plantio da macaxeira até o cozimento e o preparo do alimento, tudo isso é conhecimento, é construção do conhecimento. E quem observa, quem acompanha e quem faz junto também está construindo o conhecimento. Assim como os encontros com os animais, isso também é uma construção de afetos que deve ser bastante valorizada, assim como a construção de afetos para com a natureza, do que existe na natureza, de perceber como ela é generosa conosco. Obrigada, professor!

Elie Ghanem. Obrigado, você, Ana! E na escola da Chiara, do Batista, parece que eles trocaram a lebre pelo gato. Não tem aquela frase? Trocaram gato por lebre? Nessa escola, trocaram a lebre pelo gato.

Samira Chahin. Coitado do coelho! E você fazendo piada com o coitado do coelho.

Não queria deixar passar a fala da Ana, que traz uma questão bem importante para todos nós. Ela enfatiza algo que estava no final da fala do Elie sobre a dimensão sociopolítica da educação. Uma dimensão que se constrói no enfrentamento dessa cosmologia atual que está impregnada nas cidades. É sobre a construção de processos educativos e de intervenções no território que reivindicuem mudanças no sentido dos afetos, no sentido da relação com a natureza. A gente não pode abandonar essa perspectiva socioeducativa jamais.

Então, o tema das assembleias, da democratização dos espaços de tomada de decisões dentro do espaço escolar, das possibilidades de aproximação das famílias para dentro da gestão da escola. Isso tudo diz sobre plantar sementes que podem fazer muita diferença.

Elie Ghanem. Se vocês tiverem documentos e puderem compartilhar comigo e com o Programa Escolas2030, será de muito valor. Penso na proposta do projeto de extensão, das propostas de aproximação entre as escolas e a natureza. Eu me lembrei que o Instituto de Psicologia da USP tem um trabalho de pesquisa sobre escolas em que há atividades a céu aberto, atividades fora do confinamento, em contato direto com a natureza, além de ser a céu aberto. Porque é muito recorrente ver aulas

de Educação Física a céu aberto, mas no cimento de uma quadra de esportes. Não é isso. A professora Marilene Proença procurou fazer um levantamento e ela pediu a ajuda do programa Escolas2030. Então, algo pode haver de subsídio desse trabalho do Instituto de Psicologia, coordenado pela professora Marilene Proença, para o trabalho de vocês.

E eu quero continuar mantendo contato não só com a Samira Chahin, mas também com as outras pessoas, que são de origens variadas, profissionais de escolas também, para que a gente possa estreitar relações entre nós, nos fortalecer.

A outra coisa que a Samira falou foi sobre apoio especializado. Ela usou o termo assistência técnica. A gente procura fazer isso também no Escolas2030, dar esse apoio especializado da universidade como uma assessoria para que as experiências das escolas sejam sistematizadas, sejam interpretadas e sejam avaliadas. Qual é o efeito em termos de aprendizagem dessas práticas? As escolas precisam de apoio para fazer essa avaliação. Tem que ter registro para poder compartilhar. Tem muitas coisas fantásticas, por exemplo, isso que o Batista vem fazendo, o trabalho com a macaxeira primeiro e agora a intenção de construir um aquário. Onde vai estar o registro disso? Como que isso vai ser interpretado?

Existe uma porção de coisas de aprendizagem que estão envolvidas nisso, como salientou a Ana, do plantio, da colheita e do processamento da macaxeira à culinária. A gente aprende a ver o mundo de outra forma, a se relacionar entre nós fazendo coisas juntos. Tem aprendizagens incríveis. Como resgatar tudo isso de maneira que esse aprendizado coletivo possa ser explicitado, compartilhado com outras pessoas, outros lugares? Isso é parte do nosso desafio e precisamos de apoio do poder público.

Samira Chahin. Maravilhoso, Elie. Muito obrigada!

Elie Ghanem. Eu agradeço a vocês a oportunidade, essa ajuda grande da Samira de me colocar em contato com vocês. Agradeço muito a disposição e a paciência e continuo aqui para a gente manter relações de colaboração entre nós. Então, até breve! Beijão!