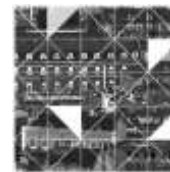

CIDADES, Comunidades e Territórios



Identificação de novos territórios educativos na escola infantil em tempo integral: a contribuição de alguns instrumentos de avaliação da percepção ambiental.

Alexandre Mauricio Matiello, Ana Laura Vianna Villela, Guilherme Rodrigues Bruno, Giselle Arteiro Nielsen Azevedo¹, Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil.

Resumo

No Brasil, são amplamente utilizados para a avaliação do espaço escolar os instrumentos da percepção ambiental, por linhas metodológicas como a Avaliação pós-ocupação (APO) e a Análise de desempenho do ambiente construído. Neste artigo exploramos três destes instrumentos: *Walkthrough*, Mapeamento visual e Jogo da memória, adaptados para o ambiente urbano e o contexto escolar. A aplicação destes instrumentos contribuiu para a identificação de novos territórios educativos no escopo da educação integral. No bojo dos princípios difundidos por meio da Carta das Cidades Educadoras (1990), a concepção de territórios educativos também incorpora a contribuição de outros espaços e agentes no processo formativo, e tem ganhado força a partir do Programa Mais Educação, criado no país a partir de 2007. Para além das teorias pedagógicas, a Arquitetura e o Urbanismo, que lidam com a cidade e seus artefatos, podem dar importantes contribuições para a educação integral, recuperando no arcabouço metodológico da percepção ambiental, instrumentos que ajudem a revelar as possibilidades educativas dos espaços fora da escola. Apresentamos os resultados e contribuições para um programa que incorpore novos territórios e agentes educativos a partir da aplicação dos instrumentos em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) que trabalha em tempo integral. Destacamos as potencialidades de espaços que já são utilizados pelas crianças em seu cotidiano, e indicamos caminhos de incorporação de territórios por meio de atividades e conteúdos educativos, que inclusive ultrapassam a dimensão da escola e sinalizam oportunidades de integração entre políticas públicas e demais agentes na formação integral dos sujeitos.

Palavras-chave: percepção ambiental, avaliação pós-ocupação, educação Integral, cidade Educadora, novos territórios educativos.

¹ alexandre.matiello@uffs.edu.br

Introdução

“A educação integral precisa de toda a cidade: do teatro à banca de jornal; do museu ao campinho de futebol; do clube à casa do vizinho – precisa de tudo: espaços edificados e espaços livres de edificação. A escola integral precisa das ruas. Ao contrário do que muitos pensam e desejam, não quer tirar as crianças das ruas, mas, sim, dar-lhes a oportunidade e o direito do reencontro.” (Faria, 2012: 108)

A arquiteta Beatriz Goulart de Faria, que tem destacada trajetória no campo da Arquitetura e Educação, fornece esta fala introdutória e provocativa para os atores envolvidos com a educação em tempo integral, mas de modo particular, àqueles que lidam com a cidade. Destino inexorável de uma formação que pretende contribuir para que os sujeitos sejam integrais, a rua é um campo de possibilidades, não se limitando ao logradouro público obviamente, mas como síntese de tudo aquilo que se encontra do lado de fora dos muros da escola.

Neste contexto é que as possibilidades apontadas pelo Programa Mais Educação (2007) tem estimulado a incorporação de novos territórios educativos pela Escola em tempo integral. No bojo dos princípios difundidos por meio da Carta das Cidades Educadoras (1990), esta concepção de territórios educativos também incorpora a contribuição de outros agentes no processo formativo, dentro do que se denomina comunidade escolar. Contudo, é forte a inércia de uma escola que atuou historicamente nos processos formativos sem sair pela cidade e sem trazer a cidade para a escola, devido a preconceitos contra os “aprendizados de rua”, os quais são temidos e desqualificados, e que inclusive contribuiriam para [des]ensinar o que a escola ensina (Bernardi, 2012). Faria (2012) sinaliza que é necessário estabelecer vasos comunicantes entre a escola e a cidade. Mas como fazer isto?

Para além do aporte das teorias pedagógicas, a Arquitetura e Urbanismo como campo de conhecimento que lida com a cidade e seus artefatos pode dar importantes contribuições para a educação integral. As pesquisas no âmbito da percepção ambiental, materializadas em instrumentos de avaliação pós-ocupação e análise do desempenho do ambiente construído, utilizadas como subsídios para o projeto arquitetônico e urbanístico, vêm sendo empregadas também para revelar as possibilidades educativas dos espaços fora da escola.

Neste artigo exploramos particularmente três destes instrumentos: *Walkthrough*, Mapeamento visual e Jogo da memória, os quais foram adaptados para o ambiente urbano e o contexto escolar. Apresentamos aqui os resultados e contribuições para a formulação de um programa que incorpore novos territórios e agentes educativos no âmbito da educação infantil². A aplicação dos instrumentos aconteceu em uma Escola municipal de educação infantil (EMEI) que trabalha em tempo integral³, e foi realizada por pesquisadores do campo da Arquitetura e Urbanismo em julho de 2016.

Da arquitetura escolar aos territórios educativos: ultrapassando os muros da escola em direção à cidade que educa

De acordo com Almeida e Rocha (2009), a arquitetura escolar ainda é um campo de investigação pouco debatido e sistematizado, dentro do qual há dois ramos de trabalhos: os que se ocupam do resgate histórico e os que propõem integrar escola, comunidade e seu entorno.

² De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no 9.394, promulgada em dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a educação infantil no Brasil é considerada a primeira etapa da educação básica tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. O texto da lei marca ainda a complementaridade entre as instituições de educação infantil e a família. O Referencial curricular nacional para a educação infantil (BRASIL, 1998) detalha o perfil dos profissionais, objetivos e orientações curriculares para esta modalidade de educação.

³ A EMEI Dr. Vera Sass localiza-se no Bairro Paiol Grande em Erechim-RS (Brasil), foi inaugurada em 2014 e conta com cerca de 140 crianças, matriculadas em turmas de Berçário I e II e Maternal I e II, de 0 a 4 anos, totalizando 12 turmas, todas atendidas pela educação em tempo integral. A escola tem 28 professoras, todas de contratação efetiva e mais 6 estagiárias.

Há ainda uma gama de estudos, que no Brasil vem sendo desenvolvida pelas linhas teórico-metodológicas da Avaliação pós-ocupação (APO) e da Análise de desempenho do ambiente construído que tem focado nas qualidades físico-ambientais destes espaços. Dentro delas, há abordagens mais voltadas para métodos quantitativos, já resumidos em publicações como de Ornstein e Martins (1995) e outros mais qualitativos, como sintetiza Elali (2002), ou combinando-os. Enfim, todas as abordagens convergem para a importância do espaço educacional: “As questões educacionais têm sido foco de muitas discussões no Brasil. Sua qualidade vem sendo constantemente questionada, principalmente, através de avaliações de desempenho aplicadas junto aos alunos das escolas públicas. Essas avaliações demonstram a necessidade de se tratar a educação como prioridade, dada sua importância social na preparação dos indivíduos para a vida adulta e para a construção de uma sociedade mais justa e humana” (Kowaltowski e Deliberador, 2011, p. 159).

O nexo da qualidade dos espaços escolares com o seu conteúdo e função, no caso, os processos de aprendizagem, ainda é um campo aberto a investigações. Para Azevedo (2012), que lidera um grupo de pesquisa⁴ que é referência na área:

As evidências da importância do ambiente escolar no processo ensino-aprendizagem têm fundamentado estudos, pesquisas e ações que visam pensar conceitos e métodos de análise e de intervenção - numa abordagem transdisciplinar, capaz de responderem aos desafios de criar lugares comprometidos com a valorização e a promoção do desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas. (Azevedo, 2012: 3495).

Na convergência entre os estudos que consideram escola, comunidade e seu entorno, e aqueles que consideram o ambiente escolar no processo de ensino e aprendizagem, é onde este artigo se situa, procurando identificar potenciais territórios educativos na cidade, no bairro e no entorno da EMEI pesquisada.

A escola é comumente vista como lugar fechado, blindado à participação dos pais, alunos e sociedade, os quais não veem ali um espaço como sendo seu, e desta forma, se alienam do que ali acontece. Os muros da instituição atrapalham a percepção das pessoas e contribuem para formular visões positivas ou negativas da escola. Ao mesmo tempo em que protegem, podem simbolizar barreira, influenciando no imaginário e limitando a criatividade das crianças. Ao acentuar a divisão entre interior e exterior, se favorece o não-pertencimento em todos os aspectos, o que não acontece só em razão dos muros, mas também de condições sociais e econômicas (Almeida e Rocha, 2009).

A segregação socioespacial, comum nas cidades brasileiras, acaba por se refletir neste modelo de escola ilhada intramuros, sendo ela o “resumo da ópera” de um território que esconde seus conflitos ao invés de reconhecê-los e com eles trabalhar. Para Matiello (2015), justamente no reconhecimento da intencionalidade que o espaço enseja, “tirando o véu”, é que adquirimos poder para ressignificar o espaço, e ao invés de apropriados por sua força invisível, passamos a nos apropriar dele, fazendo da escola que temos a própria substância para construir a escola como queremos.

Estudos complexos serão mais sensíveis em perceber que, mais do que uma metáfora, o fechamento da escola em si tem consequências nefastas para os processos de identificação com o território, além de ser contraditório com princípios que por vezes são preconizados nos projetos pedagógicos das escolas, como transparência e visibilidade (Matiello, 2015). Ao se esconder atrás dos muros, o edifício escolar não é visto nem identificado, e não se tem identidade com o que não se vê, uma vez que identidade pressupõe relação entre um e outro, entre ambiente e sujeito (Almeida e Rocha, 2009).

Azevedo (2012) alinha-se com o que demais autores têm problematizado a respeito da educação integral e da cidade educadora quando aponta que o olhar do lugar pedagógico precisa ir para além do espaço dentro dos muros da escola, favorecendo conexões com o sistema urbano. A autora sugere que se neutralizem as expressões como “o lado de dentro” e o “de fora”. Para ela, a alegria e a liberdade estão relacionadas a este último, sobretudo no extravasamento do sentimento das crianças quando saem de sala, o que precisa ser também

⁴ Trata-se do Grupo Ambiente-Educação – GAE, que vem acumulando há mais de 10 anos experiência em pesquisas de ambientes escolares, focalizando as relações entre o espaço físico, o desenvolvimento infantil e a adequação ao meio-ambiente. Para mais informações consultar <http://www.gae.fau.ufjf.br>.

experimentado quando a escola vai aos espaços públicos da cidade. A incorporação destes espaços como território educativo ajuda a superar uma visão reducionista de Educação, que ignora a relação entre os dois lados, e por isto mesmo, acaba por desperdiçar o potencial dos espaços externos da escola para atividades mais criativas e prazerosas.

Sendo a criança não só o principal usuário da escola, mas o motivo pelo qual o edifício escolar existe, Azevedo (2012) indica que nela deve se focar a análise de necessidades demandadas do espaço, compreendendo os ambientes de aprendizagem como lugar de conhecimento e não como mero receptáculo neutro. Logo, dimensões do desenvolvimento físico-motor, socioafetivo e intelectual são requisitos para o projeto, e também o são, na visão destes pesquisadores, para a incorporação de novos territórios educativos.

Barbosa (2013) destaca que a Cidade educadora foi a precursora na proposta de incorporação da cidade e de seu território como agentes educativos. Desde o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona em 1990 e a partir da carta deste movimento, preconiza-se que os espaços de aprendizagem precisam extrapolar os muros da escola, permitindo a construção de “territórios de aprendizagens”, envolvendo entes públicos, privados e a própria comunidade como parceiros na tarefa de ampliar a jornada escolar.

No Brasil, embora a base teórica dos territórios educativos – difundida a partir de materiais e cartilhas do Programa Mais Educação (2007)⁵ – tenha sido influenciada pelo ideário das Cidades Educadoras, as ideias de ampliação da jornada escolar e as pretensões de “promover uma educação integral como caminho para qualidade não é um movimento recente” (Barbosa, 2013: 2), e remontam ao que já era proposto por movimentos progressistas no início do século XX.

Se no que se refere à educação integral, as influências quanto à ampliação do tempo na escola são remotas, também quanto à ampliação dos espaços de aprendizagem podemos recuperar algumas influências nem tão recentes. Esta dimensão espacial sempre foi um elemento organizacional significativo. Destacam-se as experiências inspiradas no norte americano John Dewey, filósofo norte-americano do início do século XX, cujas ideias influenciaram a concepção da escola-parque de Anísio Teixeira nos anos 1950 em Salvador, a qual também serviu de referência ao Programa Mais Educação⁶ (Barbosa, 2013).

De acordo com Cavaliere (2007: 9), “com a expressão escola-parque, Teixeira traduziu o objetivo de que a escola não deve se limitar ao trabalho dentro de quatro paredes, mas no contato com a natureza”. Tângari et al. (2015) também detectam esta inspiração dentro do Programa Mais Educação, pois como relatam estes autores, na escola-parque está presente: “(...) uma educação que busca a formação do educando para a vida, onde a percepção de educação integral seria a formação integral do ser humano e não vinculada somente ao tempo escolar em jornada ampliada. Nessa concepção, aponta especialmente para uma educação integrada à comunidade, à cidade.” (Tângari et al., 2015, p. 6).

Isto corrobora o entendimento de que a educação integral não é simplesmente a ampliação da jornada escolar. A incorporação de novos territórios educativos propicia que em outros tempos educativos, os sujeitos se formem de maneira integral, contrastando com a formação fragmentária da escola em tempo parcial. Desta forma, oportuniza-se ao sujeito que se integre a si mesmo e aos outros nas relações que se utilizam do território como espaço material.

Para Moll e Leclerc (2013), a visão de território educativo oferece então possibilidades para superar a crise paradigmática pela qual passa a educação escolar, com uma proposta radical de superar a concepção

⁵ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso.

⁶ Práticas anteriores também influenciaram a elaboração do documento, como o Programa Escola Integrada, na prefeitura de Belo Horizonte e o Programa Bairro-Escola, da Prefeitura de Nova Iguaçu, ambos criados em 2006. Contudo, como afirma Matiello (2015: 58): “No contexto dos documentos do Programa Mais Educação (MEC), a proposta da integração de novos territórios educativos não se vincula institucionalmente a proposta do Movimento das Cidades Educadoras, e embora compartilhe em muito do seu ideário, não estabelece uma ‘filiação’. Há que destacar, porém, que a incorporação da cidade como agente educativo é iniciativa muito mais da escola, do que do poder público como protagonista, diferente do exemplo pioneiro de Barcelona”.

hegemônica, na qual a educação se centra unicamente em seu espaço e nos recursos pedagógico-didáticos da escola. Perde a escola sua centralidade física, mas não na ação educativa, pois desempenha a partir desta perspectiva um protagonismo no qual se assume como “locus de articulação de saberes” (ibid.: 300), integrando com suas ações, espaços e redes, os quais incluem organizações comunitárias, artistas, iniciativas sociais, dilatando a compreensão de “tempo integral como tempo de vida vivida e compartilhada, de experiências significativas de narrar-se a si mesmo, de ouvir aos outros” (ibid.: 300).

Assim, ao reconhecermos a importância de um olhar ampliado sobre a educação e os ambientes escolares, neste artigo apresentamos uma reflexão a respeito das oportunidades do território para a educação integral a partir da experiência de aplicação de instrumentos da percepção ambiental. Bastante consagrados no âmbito da APO, e por serem baseados nos usuários, podem servir de importante aporte metodológico, possibilitando a identificação (e também preservação, projeto, reivindicação e construção) de novos territórios educativos, e conseqüentemente, o transbordamento dos ambientes de aprendizagem para além dos muros da escola.

Em busca de instrumentos para a identificação de territórios educativos

***Walkthrough*: os territórios educativos na perspectiva dos pesquisadores**

A técnica de entrevista-percurso (*Walkthrough*) consiste no que poderia se considerar a primeira aproximação com o local em estudo, precedendo levantamentos mais apurados e possibilitando rápida compreensão dos aspectos positivos e negativos do ambiente em análise. A técnica propõe a constituição de “uma equipe composta por especialistas e por representantes dos diversos grupos de usuários do ambiente” (Rheingantz et al., 2009: 24). Estes observadores realizam a entrevista-percurso, percorrendo todos os ambientes do local em estudo e registrando suas impressões de reconhecimento e/ou ambientação.

Entende-se necessário a primeira explicação de adaptação do instrumento ao estudo da EMEI. Visto o objeto em análise ser o entorno urbano de uma escola de educação infantil em tempo integral, e que o primeiro contato com o grupo gestor deixou claro que são poucas as incursões e atividades fora dos limites da escola devido a pouca idade das crianças, optou-se pela composição da equipe ser somente técnica, utilizando-se de registro fotográfico e em mapa para a aplicação do instrumento e reconhecimento do local, com ênfase para os espaços livres públicos.

O Passeio *Walkthrough* aplica-se pelo entendimento da capacidade que tem o espaço físico em auxiliar os técnicos a articular as reações e as sensações sobre o local em estudo, neste caso, o entorno urbano da EMEI. Assim, o percurso foi realizado procurando entender o que se observa como característico deste entorno em estudo, que sensações provocam nos usuários e que atividades deixam registro sobre o território, como pode se observado na Imagem 01 e na Tabela 01, bem como verificar as possibilidades do território enquanto oportunidades educativas e explicitar observações e recomendações, para tanto se servindo para a análise de referências da percepção ambiental, como Lynch (2011), Kohlsdorf (1996) e Cullen (2010).

Imagem 1. Passeio Walkthrough



Fonte Imagem Aérea: Google Earth (13.03.2014).

Fonte imagens 01, 03, 05 e 09: Google Street View (11.2011).

Fonte imagens 02, 04, 06, 07 e 08: Alexandre Matiello e Guilherme Bruno (2016).

Tabela 1. Possibilidades educativas do Walkthrough

Imagem	CARACTERÍSTICA	SENSAÇÕES	ATIVIDADES
1	Desnível topográfico acentua a visualização da vegetação nativa do entorno e reforça a segregação física existente entre o bairro e o restante da malha urbanizada que fica atrás da mancha verde	Interessantes visuais se abrem para o observador	Composição funcional de bairro – moradia e circulação.
2	Forte presença visual do edifício da EMEI na paisagem.	Edifício como elemento simbólico e ordenador do espaço.	Educacional
3	Baixa volumetria das edificações, a existência de poucos muros e as roupas no varal refletem o ambiente habitacional do bairro.	Tranquilidade e segurança.	Composição funcional de bairro – moradia e circulação.
4	Repetição da tipologia edilícia de um pavimento deixa clara a inserção de conjunto habitacional para a classe baixa, contrastando com o restante do bairro.	Monotonia	Moradia
5	Adaptações do sistema viário para possibilitar a mobilidade mesmo com desnível topográfico tão acentuado.	Dificuldade de acessibilidade e interessantes visuais se abrem para o observador.	Circulação
6	Mirante permite o contato visual entre os extremos do desnível topográfico.	Vigilância sobre o espaço e segurança.	Lazer
7	Mirante permite o contato visual entre os extremos do desnível topográfico.	Vigilância sobre o espaço e segurança.	Circulação e moradia.
8	Desnível topográfico acentua a visual do barranco	Barramento visual e delimitação de uma ambiência urbana.	Circulação e lazer.
9	Forte presença de vegetação.	Tranquilidade e segurança.	Moradia e circulação.

Fonte: Elaboração própria.

A partir deste levantamento podemos destacar três importantes recomendações:

1) A grande quantidade de ruas sem saída (limites⁷) e algumas ambiências oferecem razoável controle sobre estes espaços por parte dos moradores da rua e de quem por ali circula. Isso somado a pouca circulação de veículos no local transforma estes espaços em interessantes territórios educativos onde as crianças poderiam com segurança, brincar, interagir e até deixar suas marcas – criando uma identidade com o espaço e o bairro⁸, territorializando-os, em percursos educativos programados pela escola.

2) As visuais em forma de mirantes (marcos visuais⁹) também se colocam como pontos interessantes para os territórios educativos visto que podem ser trabalhados pela escola em percursos educativos em que se explorem os efeitos topológicos¹⁰, por exemplo, noções de longe/perto e dentro/fora para ampliar o imaginário das crianças em relação ao espaço físico do bairro.

3) A aparente pouca diversidade tipológica reforça a edificação da escola como importante elemento simbólico e ordenador para o bairro. Contudo, pode-se num exercício mais aprofundado de percepção, ser trabalhado um percurso destacando tanto as formas construídas, volumetria, cores e materiais¹¹, comparando-as entre si, bem como os elementos naturais, como a vegetação e sua função na cidade.

Jogo da Memória: os territórios educativos na perspectiva das crianças

Para a identificação de potencialidades e obstáculos ao estabelecimento de práticas educativas vinculadas ao território é fundamental a participação do público alvo dessas práticas, independentemente de sua idade. No caso, por tratar-se de uma EMEI, a faixa etária dos usuários não ultrapassa os quatro anos de idade. A técnica utilizada¹² foi o chamado “jogo da memória”, no qual a “adivinhação” de fotos de elementos constituintes do território que se pretende avaliar serve de gatilho para o diálogo dos pesquisadores com as crianças.

Este instrumento assim batizado pelo GAE para dar mais ludicidade a sua aplicação com crianças inspira-se na seleção visual (*visual preferences*) difundida por Sanoff (1991). Ao utilizar-se da imageabilidade, dá vazão a aspectos subjetivos que outros instrumentos não conseguem apreender bem. É reveladora da influência e significado dos ambientes, seja ao se utilizar imagens de seu cotidiano, como foi no caso da presente pesquisa, seja para uma prospecção a respeito de preferências, utilizando-se de um repertório imagético que não seja do universo cotidiano dos usuários (Rheingantz et al. 2009).

Nesta pesquisa, cuidados na preparação do instrumento, como a presença da professora responsável pelas crianças e a manutenção do agrupamento por turmas o qual as crianças estão acostumadas, bem como a descrição no apontamento dos aspectos técnicos, tornaram-se imprescindíveis. O ambiente e os recursos, como colchonete para melhor acomodar as crianças e projetor *datashow*, eram os da própria EMEI. A presença da professora durante a aplicação do instrumento e o ambiente conhecido – no caso uma sala de uso múltiplo da própria EMEI – foram importantes para evitar estranhamentos e distrações. A escolha das duas turmas foi determinada pela

⁷ A mata ao final destas ruas e a falta de conectividade deste sistema viário remete ao que Lynch (2011) entende ser a qualidade física mais importante relacionada aos atributos de identidade e estrutura na imagem mental: a imageabilidade, ou seja, a característica de um objeto/espaço físico que lhe confere uma grande probabilidade de evocar uma imagem forte em qualquer indivíduo. Neste caso de acolhimento e segurança para a apropriação do espaço público.

⁸ Para Lynch (2011), Setores/bairros (districts) são regiões médias ou grandes de uma cidade, concebidos como dotados de extensão bidimensional, por onde o observador “penetra” mentalmente, e que são reconhecidas como tendo algumas características comuns que os identificam. Sempre identificáveis a partir de seu interior, são também utilizados para identificação exterior quando visíveis de fora.

⁹ Para Lynch (2011), Marcos visuais (landmarks) são pontos de referência em que o observador não os penetra: são externos.

¹⁰ Para Kohlsdorf (1996) as relações topológicas se dão a partir do relacionamento imediato dos indivíduos com os lugares através do posicionamento de seu corpo no espaço físico. São relações espaciais qualitativas.

¹¹ Para Cullen (2010) o conteúdo está relacionado com a própria constituição da cidade: cor, textura, escala, estilo, natureza, personalidade e tudo o que a individualiza.

¹² Já empregada pelos Grupos de Pesquisas ProLUGAR - qualidade do lugar e da paisagem e GAE - Ambiente Educação, ambos do Programa de Pós-graduação em Arquitetura (PROARQ) da UFRJ.

faixa etária mais alta, no caso, as turmas de maternal II, uma vez que o instrumento exigia o registro das falas, que estão mais articuladas entre as crianças de aproximadamente 4 anos. Foi fundamental que o interlocutor do instrumento estabelecesse, antes mesmo da aplicação do instrumento, um nível de empatia com as crianças, o que permitiu um clima favorável para o envolvimento na atividade.

Por meio de variados elementos urbanos escolhidos para serem apresentados em fotos, procurou-se contemplar diferentes usabilidades bem como gradativos raios de distâncias em relação à EMEI. Como se pode ver na Imagem 02, foram apresentados: mobiliário urbano, praça, casas, a própria EMEI, equipamentos comunitários (duas igrejas), estabelecimentos comerciais (dois mercados e um posto de combustível), um jardim e uma estufa agrícola. A ideia era identificar qual elemento ou tipologia propiciava às crianças mais experiências educativas, o que poderia ser identificado pela narrativa das atividades e acontecimentos relacionados a cada imagem.

Foram “entrevistadas” duas turmas de crianças, separadas e consecutivamente. Na primeira, com maior presença de meninos, as crianças pareciam mais dispostas e integradas com a atividade, no entanto, justamente as poucas meninas se mostravam bastante retraídas, tendo, por vezes, suas manifestações conduzidas pela professora responsável. Para incentivar a participação das meninas, na segunda turma se tentou realizar uma competição de meninos contra meninas, para estimular a participação. No entanto, as crianças não só não aderiram à proposta como sequer demonstraram interesse pela competição, ao contrário, seguiram contribuindo e colaborando com a experiência independente de um sentido de vitória ou derrota.

No direcionamento das perguntas, procurou-se anular pistas da resposta, que já induzissem a um juízo de valor, limitando a pergunta inicial a um simples “essa foto é do que?”, ao invés de “que casa é essa?”, por exemplo. Igualmente, procurou-se não abreviar narrativas mais longas e espontâneas das crianças, que não se referiam exatamente à imagem apresentada. Nesses casos, foi extremamente recorrente a colocação, na cena da foto, de um adulto do seu círculo afetivo, para explicar, a partir desse “personagem”, o que se realiza no lugar mostrado. Por vezes, esse familiar ou amigo era o foco da narrativa, e não exatamente o lugar fotografado.

Outro fator que chamou muito a atenção dos pesquisadores foi a menção do transporte escolar na identificação das diferentes fotos. Em muitos momentos, a expressão “o micro[ônibus] passa aí” era repetida, revelando que o próprio enquadramento das janelas desse veículo emolduram a percepção infantil do espaço urbano. Poder-se-ia dizer que até mesmo fragmenta, espaça e define cada lugar, ao mesmo tempo em que, dilata para os que se utilizam dele, a abrangência do território percorrido até a escola, se comparado aos que vem a pé.

Nota-se que nos lugares frequentados pessoalmente pelas crianças, costumeiramente acompanhadas por responsáveis, as narrativas são mais ricas, contando detalhes dos procedimentos de troca nos estabelecimentos comerciais, por exemplo. Muito embora a identificação desses mesmos lugares não seja tão imediata, tanto por conta do ângulo de sua visualização quanto por causa da escala de aproximação, que são provavelmente diferentes do emolduramento sequencial da apresentação de slides, mais semelhante ao deslocamento do micro-ônibus.

As crianças demonstram dominar relações topológicas elementares. Expressões de lateralidade, anterioridade e profundidade foram frequentemente utilizadas pelas crianças diante das diferentes imagens. Por exemplo: “eu brinco lá dentro” (EMEI), “é perto da pracinha quebrada” ou “a pracinha tá lá no fundo”. Por outro lado, a imagem de estatuetas de fadas e gnomos em um jardim não foi identificada, pelo fato de estas estarem por detrás de um gradil metálico, o que dificultava a gestalt da composição. Revela-se sintomática essa ilegibilidade da paisagem urbana em decorrência de um elemento “intruso”, no caso, o gradil, presente pela necessidade de segurança e não por escolhas propriamente estéticas. Ilegibilidade que poderia passar despercebida, senão pelo olhar desnaturalizado da criança.

Pode-se dizer que, de uma forma geral, a resposta simples e direta das crianças é mais reveladora da realidade presente do bairro do que, como se poderia imaginar num primeiro momento, das suas fantasias e fabulações. A escola de ensino fundamental existente no bairro é identificada como “lugar onde [alguém da família] joga bola”, e a Igreja é apenas o “lugar onde se faz injeção” (sede de campanhas de vacinação). Somente mediante estímulo

vieram à tona descrições mais próximas da visão naturalizada dos adultos, como “lugar onde se estuda” e “lugar onde minha avó reza”.

Interessante destacar, ainda, a empatia com elementos do meio rural, como a feira de produtos agrícolas, ao lado da creche, e uma estufa agrícola, instalada por um agricultor nos limites do bairro. Nos dois casos, as crianças expressam interesse pelas “saladas”, “moranguinhos” e “porcão”, segundo elas, “buscados [por seus responsáveis]” nesses lugares. Essa proximidade poderia ser explorada em estratégias de fomento à articulação de territórios educativos, uma vez que o convívio com a natureza é, por si mesma, educativa, especialmente na faixa etária pré-escolar.

Na mesma linha de possíveis recomendações, advindas da aplicação e análise desse instrumento “jogo da memória”, pode-se destacar que a visita guiada a outros equipamentos e estabelecimentos locais, como mercados, igrejas, escolas, posto de saúde, etc. seria de grande utilidade para a formação dessas crianças.

Imagem 2. Jogo da Memória



Fonte Imagem Aérea: Google Earth (13.03.2014)

Fonte imagens: Alexandre Matiello e Guilherme Bruno (2016).

Mais do que um preciosismo, ou a invenção de novas dificuldades para o já difícil cuidado institucional da primeira infância, entende-se que essa iniciativa seria viável e necessária, uma vez que o confinamento edilício não dá conta do papel social das EMEI's. Mais do que um equipamento público, que auxilia na organização das rotinas laborais dos pais, as escolas, inclusive creches e EMEI's, podem desempenhar um papel fundamental no aperfeiçoamento das apropriações urbanas, qualificando a apropriação dos espaços públicos como um todo. Em contraposição, o confinamento pode ocultar práticas e incidentes reprováveis. A relativa familiaridade das crianças com os lugares apontados nas imagens revela o fato de que estes já fazem parte de seu cotidiano, o que

serve de estímulo à incorporação destes territórios em um percurso educativo, diferente de outras realidades onde esta faixa etária, por questões diversas como segurança, desconhece o próprio entorno escolar.

Por fim, nota-se que o transporte escolar, que conduz as crianças até a creche, não pode ser visto como um receptáculo de confinamento móvel, pelo contrário, parte diária e importantíssima do processo educativo ocorre através dele. Por isso, seu próprio design pode ser pensado de forma a garantir e estimular a interação das crianças com a cidade. Veículos adaptados, como as conhecidas “kombis escolares”, talvez não garantam as necessidades fundamentais de visibilidade e acomodação.

Mapeamento visual: os territórios educativos na perspectiva de quem trabalha na escola

O “*visual mapping*” foi originalmente concebido no escopo dos instrumentos de Avaliação pós-ocupação (APO) por Ross Thorne e J. A. Turnbull nos anos 1990, tratando de transformar em visual aquilo que comumente o interlocutor costuma verbalizar. Este instrumento de percepção ambiental é útil na identificação de elementos de localização, de demarcação de territórios e de apropriações, bem como para apontar aspectos espaciais característicos, como barreiras. Utilizado intensivamente no Brasil e nomeado como mapeamento visual pelo grupo de pesquisa ProLUGAR (PROARQ/UFRJ), vem tendo aplicabilidade não só para ambientes internos mas também para ambientes urbanos. É favorável para a “construção de uma imagem ambiental de conjunto”, possibilitando identificar aspectos como a integração e o pertencimento ao lugar (Rheingantz et al., 2009: 50).

Analogamente ao seu uso para ambientes internos, no qual se parte de uma planta baixa esquemática como interface de diálogo com o entrevistado, nesta pesquisa adotou-se fotos aéreas em duas escalas distintas, de modo a abranger mais ou menos espaços, conforme o desenrolar da aplicação do instrumento. Como o objetivo era reconhecer potenciais novos territórios e a ação de agentes educativos no entorno imediato, bairro e áreas vizinhas, adaptou-se assim o instrumento, disponibilizando também o recurso de canetas hidrocores para intervenção sobre as fotos aéreas. Optou-se por trabalhar com duas duplas – uma constituída por uma professora e uma servente moradoras da área da EMEI e outra constituída por duas professoras que não moravam na área¹³. O critério que apresentamos para a direção da escola indicar as participantes da pesquisa é de que fossem duas duplas e que se contemplasse tanto moradoras, quanto não moradoras do bairro.

Contudo, ao abordar cada uma das duplas em uma introdução breve acerca dos objetivos da pesquisa e explicação do instrumento, percebeu-se que diferentemente de uma planta baixa da escola que trata de um microcosmo mais cotidiano, a aplicação do mapeamento visual a partir de fotos aéreas, que doravante vai se chamar de mapa, lhes pareceu pouco familiar. Percebemos, neste sentido, a dificuldade de aplicação do instrumento em uma análise do ambiente urbano, analogamente como é aplicado em ambientes internos, quando os entrevistados tomam a caneta na mão e por si próprios vão fazendo sinais sobre a planta. Ainda que não se tenha aplicado um pré-teste por razão de tempo reduzido, ao percebermos isto, e estando em três pesquisadores-aplicadores, conseguimos de imediato contornar a situação, assumindo um de nós a função de registro em mapa enquanto todos colaboravam na interlocução. Sempre que possível, utilizando o mapa para apontar, localizar, referenciar e perguntar.

Foi fundamental para a estruturação da questão norteadora o primeiro contato, obtido como uma entrevista informal, no dia anterior, junto ao grupo gestor, para o conhecimento da estrutura da EMEI, sobretudo a faixa etária e as atividades realizadas com cada turma do ensino infantil.

O mapeamento visual resultante, e que apresentamos na Imagem 3 e na Imagem 4 é, portanto, elaborado a partir da verbalização das entrevistadas, mas o registro foi realizado pelos pesquisadores. Optou-se pela apresentação de um único mapa de cada uma das escalas adotadas, reunindo as informações como um todo. Na aplicação do instrumento utilizou-se de uma questão norteadora básica: que lugar existente no mapa poderia ser visitado pelas

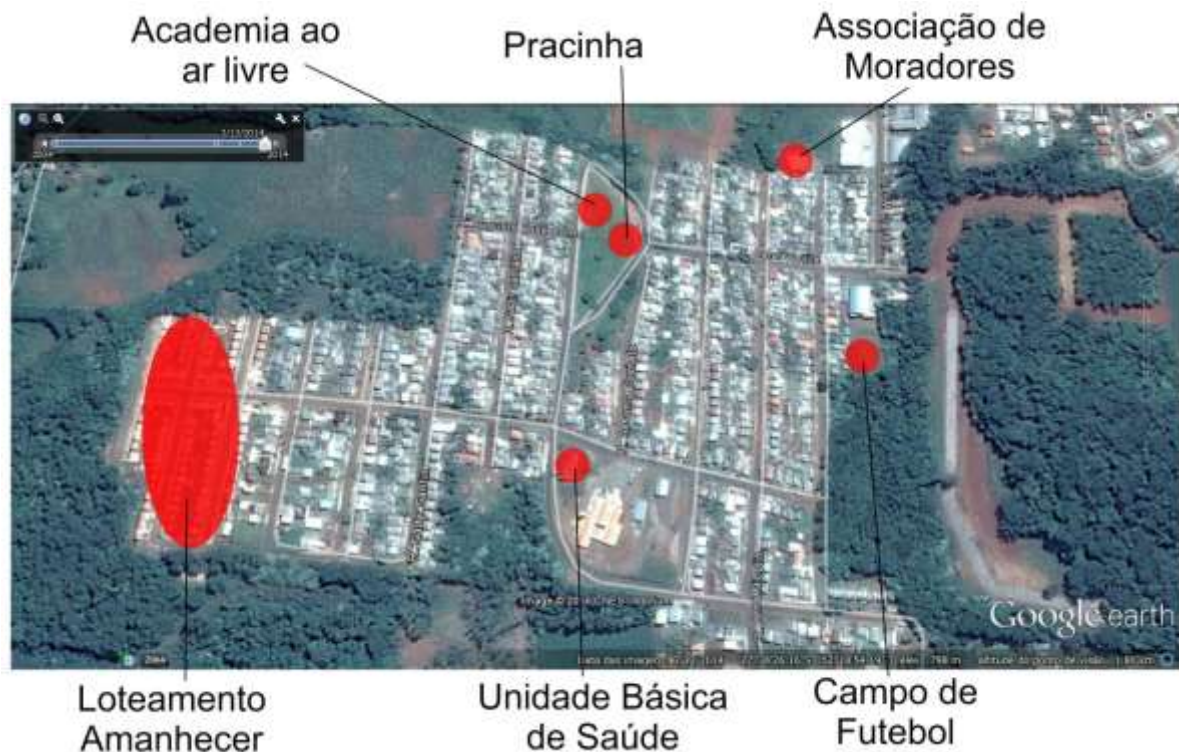
¹³ Temos a destacar ainda a impressão dos pesquisadores de que justamente a dupla moradora do bairro tem menos conhecimento de uma escala mais abrangente, diferente da dupla que mora fora do bairro e que vem de ônibus e/ou carro para a EMEI, a qual conseguiu trazer elementos de um raio bem maior. Há de considerar que a EMEI conta com uma equipe de apoio, que conduz visitas às famílias de crianças que tem alguma dificuldade e que uma das professoras que mora fora do bairro conhece bastante da realidade local por compor esta equipe.

crianças? A partir daí foi os pesquisadores foram mencionando segmentos ou categorias como espaços públicos de lazer e esporte, comércio, espaços produtivos, de encontro, etc. Sempre que possível pediu-se que indicassem qualificativos, por exemplo, se era acolhedor, frequentado, seguro. No elenco dos elementos, demonstrados na Tabela 2 e na Tabela 3 destacou-se como os entrevistados os nomeiam, a função que indicam ter e que entendem ter potencial educativo, bem como se localizam no mapa, uma vez que nem tudo que mencionavam foi abarcado pelas escalas dos mapas que foram elaborados. Também se indicou o potencial do território e dos agentes educativos, bem como conteúdos a serem trabalhados na percepção dos pesquisadores.

Tabela 2. Elementos em destaque na escala do bairro

Elemento	FUNÇÃO	LOCALIZAÇÃO	POTENCIAL EDUCATIVO
<i>UBS (Unidade básica de saúde) ou posto</i>	Mencionam sobre o trabalho das agentes de saúde que conhecem as famílias das crianças e reportam informações à EMEI a respeito de problemas específicos ou gerais.	Conseguem localizar no mapa.	Ações temáticas sobre saúde, higiene, aspectos preventivos de qualidade de vida no campo da alimentação e atividade física.
<i>Associação de moradores</i>	Comentam sobre eventos realizados e que mobilizam o bairro, como um jantar de encerramento de ano.	Não conseguem identificar precisamente no mapa, mas conseguem dar indicação da rua.	- Ações no campo da educação cidadã, democracia e participação. - Disponibilidade do espaço físico para atividades.
<i>Pracinha e academia</i>	Mencionam como um todo, como espaços possíveis para visita com as crianças, por ser próximo e já frequentado por elas. É também como espaço que sofre com as chuvas, especialmente a pracinha para onde a drenagem do terreno leva o barro.	Conseguem localizar no mapa.	Ações lúdicas e de atividade física, além de intervenções artísticas e paisagísticas.
<i>Amanhecer</i>	Assim referem-se ao Conjunto Habitacional Amanhecer. Em parte um grupo identificou como local mais inseguro (dupla fora do bairro), com presença de gangues e uso de drogas e que para as crianças da tal localidade, é negativo por não ter pracinha próxima. Já para a dupla que mora no bairro, esta visão negativa não corresponde, embora reconheça que ali more uma população mais carente, entende que os novos moradores são acolhidos e inclusive dinamizaram a demanda do comércio e serviços locais.	Conseguem localizar no mapa.	Ações exploratórias com percursos educativos pelas comunidades do entorno.
<i>Campo de futebol atrás do ginásio</i>	Mencionam como espaço que não está sendo utilizado porque o acesso foi impedido por segurança, em virtude da construção em curso do referido ginásio. Dava lugar a campeonatos que costumavam reunir as famílias, com suas diferentes faixas etárias e gênero.	Conseguem localizar no mapa.	Quando concluído o ginásio, ações lúdicas, atividades físicas e intervenções artísticas e paisagísticas.

Fonte: Elaboração própria.

Imagem 3. Mapeamento Visual no bairro.

Fonte Imagem Aérea: Google Earth 13.03.2014.
Elaborado pelos pesquisadores a partir do relato das entrevistadas.

Além destes espaços específicos, outros foram apresentados na dinâmica sem localizar no mapa, como:

- As ruas, quando não tem movimento de veículos, como lugares da prática das crianças do bairro com brincadeiras de bola. Neste caso, a articulação com o poder público pode possibilitar o fechamento de algumas ruas mais planas em determinados horários e até mesmo em atividades de fim de semana.
- As igrejas, inclusive como local de socialização, em que há encontros e acolhimento.

Outros aspectos foram apontados como negativos, por exemplo, a difícil circulação com as crianças nas tentativas de sair dos muros da escola, sobretudo por segurança, como ter que andar pelo asfalto devido à ausência de passeios e os altos e baixos do terreno. Mencionam que nas poucas iniciativas de sair com as crianças, elas se incomodam com trajetos mais longos e pedem colo às professoras.

Como havíamos realizado o Jogo da Memória com as crianças anteriormente ao Mapeamento Visual, também utilizamos alguns pontos reconhecidos pelas crianças para questionar as participantes desta dinâmica, como foi o caso da Feira do produtor/Unidade Paiol Grande (Barracão de venda de hortaliças) ao lado da EMEI, mas cujo uso é somente aos sábados e por isto não foi vislumbrado como potencial educativo pelas entrevistadas. A articulação com os promotores da feira pode abrir este espaço praticamente contíguo à escola para atividades que hoje competem pelo pátio escolar.

Tabela 3. Elementos em destaque na escala fora do bairro.

Elemento	FUNÇÃO	LOCALIZAÇÃO	POTENCIAL EDUCATIVO
<i>CRAS (Centro de referência da Assistência Social) do Presidente Vargas</i>	Embora fora do bairro Paiol Grande, este equipamento é responsável pelo território onde mora grande parte das crianças que frequentam a EMEI, e quando uma criança é infrequente, a assistente social é comunicada, visita a família e reporta à EMEI. Neste momento lembram-se de mencionar outros parceiros, como o conselho tutelar, no que chamam de <i>rede de apoio</i> .	Não conseguem localizar no mapa, mas porque não foi abrangido por nenhuma das fotos áreas.	- Identificação conjunta de situações de vulnerabilidade, favorecendo a intersectorialidade de políticas no que se refere à infância. - Ações educativas quanto à violência doméstica e educação financeira.
<i>Curtume/Artefatos de concretos/Fábrica de Velas:</i>	São mencionados quando se pergunta sobre atividades industriais e produtivas que poderiam servir de locais de visita pela EMEI.	Dão o nome da rua, mas não localizam no mapa, no caso das duas primeiras.	- Ações específicas de visita agendada para conhecer o funcionamento. - Possibilidade de parceria em termos de responsabilidade social, com participação financeira em alguma atividade da EMEI.
<i>Três vendas (bairro)/Instituto Federal</i>	Mencionam quando solicitamos que indiquem onde se fazem serviços mais especializados fora do bairro, relatando que para quem não passa pelo centro, é o lugar mais perto e mais bem servido.	Não conseguem localizar no mapa, mas porque não foi abrangido por nenhuma das fotos áreas.	- Ações exploratórias com percursos educativos pelas comunidades mais distantes.

Fonte: Elaboração própria.

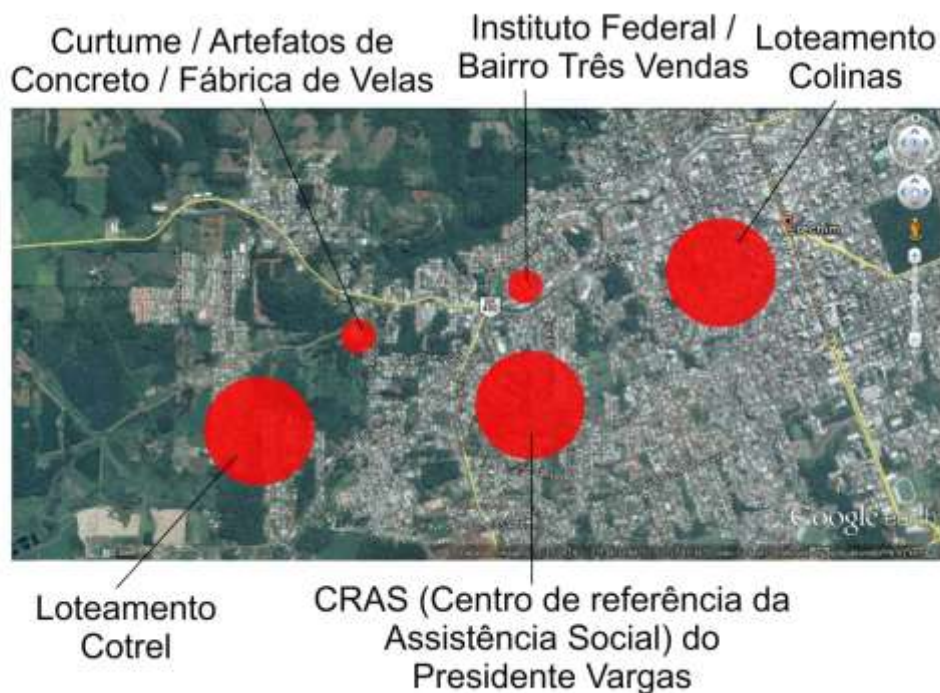
Além destes, mencionam também os loteamentos Colinas e Cotrel como de origem das crianças da EMEI.

Na tentativa de identificar também potenciais agentes educativos, surgiram elementos significativos na fala das entrevistadas que não são passíveis de mapeamento, e que foram obtidos não pela facilitação do dispositivo “mapa”, mas como uma entrevista não estruturada.

- Existência de projeto de um vereador com atividades no campo do esporte e cidadania e apresentações esporádicas do grupo de coral CECRIS na EMEI e no ginásio do Bairro (espaço que não apareceu no mapeamento): a ação de outras secretarias e mesmo organismos demandaria um levantamento para potencializar integrações entre ações existentes e as atividades pedagógicas da escola.

- Reuniões do orçamento participativo: a própria EMEI, a pracinha e a academia foram escolhas da comunidade como investimentos prioritários e atualmente alguns reivindicam uma pista de skate. Este histórico de mobilização comunitária e participação democrática é bem favorável à expansão da ação da EMEI na direção da comunidade escolar, servindo de indicador positivo para incorporação de novos territórios e agentes educativos.

- Demandas apresentadas por meio de abaixo-assinado: mencionam sobre o atendimento por ônibus urbano, a realização de asfalto e o fechamento de buracos, o que possibilitou sensivelmente uma maior apropriação da rua pelas crianças que andam de bicicleta.

Imagem 4. Mapeamento Visual fora do bairro.

Fonte Imagem Aérea: Google Earth 13.03.2014
 Elaborado pelos pesquisadores a partir do relato das entrevistadas.

Considerações finais e recomendações

A experiência de aplicação dos instrumentos de percepção ambiental na EMEI foi bastante pertinente na identificação do potencial educativo dos novos territórios e agentes do entorno da escola e do bairro. Contudo, exigiram adaptação em relação ao seu emprego mais convencional.

Mesmo que a escola trabalhe com faixas etárias bem baixas, apontamos atividades possíveis de realização com alguma organização. Não seria difícil pelo ambiente institucional percebido entre docentes e gestores da escola encontrar receptividade às propostas de atividades fora dos muros, além de contribuir, de outro lado, para a transparência e corresponsabilização comunitária quanto às políticas educacionais.

A presença das crianças no ambiente urbano, organizada pela instituição pública, de uma forma geral, teria tanto a ensinar sobre cidadania e compromisso social quanto a aprender, num processo de troca comunitária perfeitamente viável, considerando o baixo índice de criminalidade ou até mesmo acidentes de trânsito, em bairros operários, com rotina estável e previsível, como é o caso de Paiol Grande, onde se situa a EMEI analisada.

A visitação a diferentes pontos do bairro, no entanto, exige a preparação de dinâmicas de deslocamento. O encadeamento das crianças através de cordas, como as utilizadas por escoteiros em trilhas, por exemplo, poderia ser útil em deslocamento a pé. Outros deslocamentos teriam que ser motorizados, mas considerando o sucesso de

“trenzinhos¹⁴”, muito comuns em parques, praças e pontos turísticos de várias cidades, é possível pensar se um veículo mais leve, lento e lúdico não seria a opção ideal.

Um dos próprios instrumentos de identificação dos territórios educativos, o *Walkthrough* acaba assim por se transformar num instrumento de aprendizagem, podendo ser adaptado com conteúdo pedagógico ao longo do roteiro visitado (tendo como modelo o percurso detalhado na Imagem 01). Bernal (2014), baseando-se no que chama de escola itinerante ou escola posta em marcha, e associando a noção de nomadismo tão difundida atualmente, impele para que se vá para além do edifício de ensino, no qual as crianças não estão fixas no tempo, e servindo-se de um constante desenvolvimento narrativo, realizar o que chama missões educativas pelo território, que podem ser materializadas pelas crianças por meio de seus próprios desenhos.

Em suma, considera-se que a EMEI, embora pouco utilize os espaços externos, tem em sua localização mais próxima tanto espaços públicos e livres como aqueles pertencentes a potenciais agentes, a possibilidade de realização de atividades com segurança e que ensejam conteúdos apropriados à faixa etária e a proposta pedagógica de formação integral das crianças, como o lazer, o esporte, a socialização comunitária e a educação alimentar, além de atividades lúdicas e de recreação.

Além disto, a partir da rede de apoio já existente, há muitas possibilidades de incrementar na EMEI a presença de agentes que tragam conteúdos que são do cotidiano da infância e da família das crianças, em ações que se não são pedagógicas, mas que com a EMEI como parceira, podem catalisar políticas públicas por meio da sinergia intersetorial, combinando educação formal, saúde e assistência social, por exemplo. De acordo com Garcia e Djrdjrjan:

Uma ação articulada com outras secretarias como Saúde, Assistência Social, Cultura e Esporte racionaliza políticas voltadas para o mesmo público e amplia a oferta de atividades educacionais às crianças e adolescentes da cidade. A formação de uma equipe intersetorial, para planejamento de ações conjuntas ou articuladas, compartilhando o atendimento de diferentes políticas para o mesmo público, de forma convergente, potencializará e consolidará a política de educação integral no município (Garcia e Djrdjrjan, 2015: 468).

Estas mesmas autoras alertam para que identifique a ação de ONGs que desenvolvam trabalhos com a faixa etária atendida pela educação integral, na tentativa de integrar ações e enriquecer as propostas. Também indicam o papel do conselho municipal de direito das crianças e adolescentes como apoiador deste tipo de políticas. As universidades podem, da mesma forma, serem parceiras, engajando tanto estudantes de licenciaturas em seus estágios e atividades extensionistas, mas também estudantes de arquitetura e urbanismo em uma práxis sobre os artefatos urbanos e arquitetônicos da cidade. Desta forma, numa via de mão dupla, também os profissionais em formação acabam ganhando. As famílias também não devem estar alijadas ou apenas assistindo seus filhos, mas envolvidas de forma participante contribuindo com seus saberes e fazeres comunitários. Tudo isto ajudaria a constituir uma comunidade de aprendizagem junto à qual a escola desempenharia o papel de “locus de articulação de saberes”, como nominam Moll e Leclerc (2013) já mencionadas anteriormente.

REFERÊNCIAS

Almeida, C., Rocha, L.O. (2009). Em Busca de uma Aproximação entre Arquitetura e Educação. *Notandum Libro*, n. 13. CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto, pp. 5-14. Disponível em http://www.hottopos.com/notand_lib_13/cleide.pdf. Acesso em 18 ago. 2016.

Azevedo, G.A.N. (2012). “Sobre o papel da arquitetura escolar no cotidiano da educação: Análise das interações pessoa-ambiente para a transformação qualitativa do lugar pedagógico”. In: *Anais do XIV ENTAC: Encontro*

¹⁴ Para mais informações consultar <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2016/02/professoras-inventam-trenzinho-para-bebes-de-creche-passearem-em-sc.html>.

Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído, v. 1, (p. 3494-3504). Juiz de Fora. Disponível em <http://www.gae.fau.ufrj.br/assets/sobre-o-papel-da-arquitetura-escolar-no-cotidiano-2012.pdf>. Acesso em 18 ago. 2016.

Barbosa, J. M. (2013). “Programa mais educação e os territórios educativos: o mito das cidades educadoras”. In: *Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*. (s.p.). Recife: UFPE. Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio26/1/comunicacoes/JohnMateusBarbosa-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em 16 out. 2014.

Bernal, M.P. (2014). “Arquitectura y Pedagogía. La disolución del aula. Mapa de espacios arquitectónicos para un territorio pedagógico”. In: *Anais do International Workshop COAC-ETSAB Barcelona 2014*. (s.p.). Disponível em <http://www.pa.upc.edu/ca/Varis/altres/arqs/congresos/international-workshop-coac-barcelona-2014-jornadas-cientificas-coac-barcelona-2014/comunicaciones-isbn-in-process/sesion-2/melina-pozo-bernal>. Acesso em 31 jul. 2016.

Bernardi, A.M. de. (2012). “Educação na cidade: territorialidade e corporeidade como dimensões do processo de apropriação e usufruto cultural”. *Paidéia*. Ano 9, n.13 p. 121-138. Disponível em <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1675/1054>. Acesso em 18 ago. 2016.

Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

Cavaliere, G.C.M.S.(2007). “Inter-relação entre espaço escolar e currículo”. In: *Anais do I Seminário Espaço e Educação*. (pp. 1-14). Juiz de Fora, Disponível em http://www.ufjf.br/espacoeducacao/files/2009/11/cc07_3.pdf. Acesso em 18 ago. 2016.

Carta das Cidades Educadoras (1990). I Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Disponível em <http://comunidadesdeaprendizagem.org.br/Cartadascidadeseducadoras.pdf>. Acesso em 18 ago. 2016.

Cullen, G. (2010). *Paisagem urbana*. Lisboa: Edições 70.

Elali, G.A. (2002). Espaços para educação infantil: um quebra-cabeças? Tese de Doutorado em Arquitetura e Urbanismo. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Garcia, M.G., Djrdjrdjan, T.B. (2015). “Guia de Políticas de Educação Integral: orientações para implementação no município”. In: *Anais do I Seminário Internacional de Educação Integral: observando realidades e construindo compromissos*. (pp. 459-473). Belo Horizonte: Teia, 2015. Disponível em http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Anais-2015_ago2016.pdf. Acesso em 18 ago. 2016.

Kohlsdorf, M.E. (1996). *A apreensão da forma da cidade*. Brasília: UnB.

Kowaltowski, D., Deliberador, M. (2011). “Os pátios e as áreas livres no processo de projeto de arquitetura escolar no Estado de São Paulo”. In: G.A.N. Azevedo, P.A. Rheingantz, V.R. Tangari (Orgs.). *O Lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: uso, forma, apropriação*. Rio de Janeiro: PROARQ, FAU/UFRJ.

Lynch, K.(2011). *A imagem da cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

Matiello, A.M. (2015). “«Afetar a cidade»: a experiência da formação de professores na educação integral e a incorporação de novos territórios educativos”. In: *Anais do I Seminário Internacional de Educação Integral: observando realidades e construindo compromissos*. pp. 49-65, Belo Horizonte: Teia. Disponível em http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Anais-2015_ago2016.pdf. Acesso em 18 ago. 2016.

MEC. Ministério da Educação (2007). Portaria normativa interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação (...). Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em 18 ago. 2016.

Moll, J., Leclerc, G. de F.E. (2013). “Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais”. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, v. 7, n. 13, p. 291-304. Disponível em <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 30 jul. 2016.

Ornstein, S.W., Martins, C.A. (1997). “Arquitetura Manutenção e Segurança de Ambientes Escolares: Um Estudo Aplicativo de APO”. *Ambiente Construído (São Paulo)*, v. 1, p. 7-18.

Rheingantz, P.A., Azevedo, G.A.N., Brasileiro, A., Alcântara, D. de., Queiróz, M. (2009). *Observando a qualidade do Lugar: procedimentos para a Avaliação Pós-Ocupação*. Rio de Janeiro: PROARQ/FAU/UFRJ. Disponível em <http://www.fau.ufrj.br/prolugar/publicacoes.htm>. Acesso em 02 ago. 2016.

Sanoff, H. (1991). *Visual research methods in design*. New York: Van Nostrand Reinhold.

Tângari, V.R., Rheingantz, P.A., Faria, A.B.G. de. (2015). “Da pesquisa ao ensino: aplicando o conceito de território educativo ao projeto de escola na FAU-UFRJ”. In: *Anais do Projetar 2015*. Natal: UFRN. v. 1. p. 1-13. Disponível em <http://projedata.grupoprojetar.ufrn.br/dspace/bitstream/123456789/2005/2/C279.pdf>. Acesso em 18 ago. 2016.