

**UNIVERSIDADE VILA VELHA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E CIDADE**

**JUVENTUDE E VIVÊNCIAS URBANAS: OS TERRITÓRIOS (DES)OCUPADOS POR  
JOVENS DE ENSINO MÉDIO**

**Luana Fernandes Sales dos Santos**

**Vila Velha**  
**JULHO/2023**

**UNIVERSIDADE VILA VELHA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E CIDADE**

**JUVENTUDE E VIVÊNCIAS URBANAS: OS TERRITÓRIOS (DES)OCUPADOS POR  
JOVENS DE ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada à Universidade Vila Velha,  
como pré-requisito do Programa de Pós Graduação  
em Arquitetura e Cidade, para obtenção do grau de  
Mestre em Arquitetura e Cidade.

**Luana Fernandes Sales dos Santos**

**Vila Velha**  
**JULHO/2023**

Catálogo na publicação elaborada pela Biblioteca Central / UVV-ES

S237j Santos, Luana Fernandes Sales dos.  
Juventude e vivências urbanas : os territórios (des)ocupados  
por Jovens de ensino médio / Luana Fernandes Sales dos  
Santos. – 2023.  
108 f. : il.

Orientadora: Cynthia Marconsini Loureiro Santos.  
Dissertação (mestrado em Arquitetura e Cidade) -  
Universidade Vila Velha, 2023.  
Inclui bibliografias.

1. Arquitetura. 2. Espaços públicos. 3. Cidades.  
I. Santos, Cynthia Marconsini Loureiro. II. Universidade Vila  
Velha. III. Título.

CDD 720

**Luana Fernandes Sales dos Santos**

**JUVENTUDE E VIVÊNCIAS URBANAS: OS TERRITÓRIOS (DES)OCUPADOS POR  
JOVENS DE ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada à Universidade Vila Velha,  
como pré-requisito do Programa de Pós Graduação  
em Arquitetura e Cidade, para obtenção do grau de  
Mestre em Arquitetura e Cidade.

Aprovada em 31 de julho 2023,

**Banca Examinadora:**

Documento assinado digitalmente

**gov.br**

**LIZIANE DE OLIVEIRA JORGE**

Data: 25/03/2024 00:01:06-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Liziane de Oliveira Jorge – UFES**

Documento assinado digitalmente

**gov.br**

**MELISSA RAMOS DA SILVA OLIVEIRA**

Data: 27/03/2024 11:39:38-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Melissa Ramos da Silva Oliveira – UVV**

Documento assinado digitalmente

**gov.br**

**CYNTHIA MARCONSINI LOUREIRO SANTOS**

Data: 25/03/2024 12:52:00-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cynthia Marconsini Loureiro Santos – UVV**

**Orientadora**

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer primeiramente à espiritualidade. Em segundo lugar, à minha família e amigos pelo apoio e incentivo. À minha orientadora, Cynthia, por todo zelo e dedicação comigo e com meu trabalho. Agradeço a CAPES pelo financiamento e apoio à pesquisa durante o período de 2021 a 2023.

Gostaria de agradecer também ao corpo pedagógico da escola EEEFM Geraldo Costa Alves por abrir as portas para nossa pesquisa, e aos alunos pela participação nas dinâmicas. Agradeço às professoras por aceitarem o convite de participar na banca, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Liziane Jorge e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Melissa Ramos, e por toda contribuição no trabalho.

Yasmin, Antônio, Alex e Cristiano, obrigada por caminharem comigo e acreditarem nos meus projetos.

À minha mãe, Fátima Aparecida Fernandes, todo meu amor, respeito, e saudade. Aqui está a materialização de uma das coisas que tanto sonhamos juntas.

Muito obrigada!

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	12
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO.....	12
1.2 OBJETIVOS.....	15
1.3 METODOLOGIA .....	15
<b>2. O ESPAÇO PÚBLICO URBANO COMO CRIADOR DE VÍNCULOS</b> .....	17
2.1 A pedagogia da cidade aplicada a educação pública .....	17
2.2 O espaço urbano nas cidades contemporâneas.....	22
2.3 Cidades Educadoras e Territórios Educativos.....	28
<b>3. TERRITÓRIOS EDUCATIVOS EM AÇÃO</b> .....	36
3.1 Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia em Salvador, Bahia .....	36
3.2 Unidade De Vida Articulada (UVA) “El Paraíso” – Medellín, Colômbia: o espaço público urbano como local de aprendizagem e lazer .....	41
3.3 Programa Escola Integrada (PEI) em diálogo com Inhotim: uma experiência de ensino além dos muros da escola.....	48
3.4 A premissa das cidades educadoras como aliada para reverter quadros de exclusão social em áreas empobrecidas e periféricas: um estudo em Belford Roxo, município da Baixada Fluminense – Região Metropolitana do Rio de Janeiro.....	51
3.5 A experiência de uma das primeiras cidades brasileiras a filiar-se à AICE (Associação Internacional de Cidades Educadoras): bairro Restinga, Porto Alegre – Rio Grande do Sul. ....	55
<b>4. ESTUDO DE CASO</b> .....	58
4.1 Caracterização da área de estudo e os jovens envolvidos.....	58
4.2 Método.....	61
4.3 Análise.....	62
4.3.1 Aplicação dos Instrumentos com a turma de design do 1º ano.....	63
4.3.2 Aplicação dos Instrumentos com a turma de logística do 3º ano.....	78
4.4 Resultados.....	94
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	96
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	98
<b>ANEXOS</b> .....	103

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> retrato da segregação socioespacial no território de São Paulo – Paraisópolis e Morumbi.....	27
<b>Figura 2:</b> Site Oficial da AICE mostrando as 491 cidades associadas em 35 países, 2023 .....	30
<b>Figura 3:</b> Princípios da Carta das Cidades Educadoras.....	31
<b>Figura 4:</b> Integrantes da escola de arte e tecnologia Oi Kabum! em um momento de troca e interação. ....	39
<b>Figura 5:</b> A Mostra Co-Mover, cujo processo se iniciou em novembro de 2014. (1) Oficina de Curadoria; (2) Oficina de Iluminação Cênica; (3) Oficina de Cenotecnia; (4) Seleção da Equipe de curadoria da Mostra.....	40
<b>Figura 6:</b> Oficina de Colagem Criativa - Turma VI de Design Gráfico da Oi Kabum! Salvador .....	41
<b>Figura 7:</b> Localização da UVA El Paraíso em San Antonio de Prado, Medellín – Colômbia.....	43
<b>Figura 8:</b> Localização das UVAs em Medellín, Colômbia.....	43
<b>Figura 9:</b> UVA El Paraíso, Medellín – Colômbia. ....	45
<b>Figura 10:</b> Academia ao ar livre com espaço para interação entre diferentes idades, circulação de bicicletas e vendedores ambulantes.....	46
<b>Figura 11:</b> Evento em espaço adaptável da UVA El Paraíso. ....	47
<b>Figura 12:</b> Alguns usos e apropriações dos espaços na UVA El Paraíso, Medellín.....	48
<b>Figura 13:</b> Localização da Escola no bairro Boa Vista I, em Vila Velha. ....	58
<b>Figura 14:</b> Regional 1 – Localização da escola no Município de Vila Velha/ES.....	59
<b>Figura 15:</b> Gráfico de distribuição populacional do município de Vila Velha (com a relação de perfil economicamente ativo e inativo).....	60
<b>Figura 16:</b> Dados dos principais bairros habitados pelos alunos da escola EEEFM Geraldo Costa Alves.....	60
<b>Figura 17:</b> Razão de dependência por bairros do município de Vila Velha.....	61
<b>Figura 18:</b> Mapeamento Afetivo – aluno (1) do 1º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.....	68

<b>Figura 19</b> Mapeamento Afetivo – aluno (2) do 1º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.....	69
<b>Figura 20:</b> Mapeamento Afetivo – aluno (3) do 1º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.....	70
<b>Figura 21:</b> Mapeamento Afetivo – aluno (4) do 1º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.....	70
<b>Figura 22:</b> Mapeamento Afetivo – aluno (5) do 1º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.....	71
<b>Figura 23:</b> Mapeamento Afetivo – aluna (6) do 1º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.....	72
<b>Figura 24:</b> Mapeamento Afetivo – aluna (7) do 1º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.....	72
<b>Figura 25:</b> Mapeamento Afetivo – aluna (8) do 1º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.....	73
<b>Figura 26:</b> Mapeamento Afetivo – aluna (9) do 1º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.....	74
<b>Figura 27:</b> Mapeamento Afetivo – aluno (10) do 3º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.....	83
<b>Figura 28:</b> Mapeamento Afetivo – aluno (11) do 3º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.....	84
<b>Figura 29:</b> Mapeamento Afetivo – aluno (12) do 3º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.....	84
<b>Figura 30:</b> Mapeamento Afetivo – aluno (13) do 3º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.....	85
<b>Figura 31:</b> Mapeamento Afetivo – aluna (14) do 3º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.....	87
<b>Figura 32:</b> Mapeamento Afetivo – aluna (15) do 3º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.....	88
<b>Figura 33:</b> Mapeamento Afetivo – aluno (16) do 3º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.....	89
<b>Figura 34:</b> Mapeamento Afetivo – aluna (17) do 1º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.....	89



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Dados da Oi Kabum!, Salvador – Bahia .....	37
<b>Tabela 2:</b> Dados da UVA “El Paraíso”, Medellín – Colômbia. ....	42
<b>Tabela 3:</b> Dados do Programa de Escola Integrada, Belo Horizonte – Minas Gerais. ....	49
<b>Tabela 4:</b> Turma do 1º ano de Design – EEEFM Geraldo Costa Alves.....	64
<b>Tabela 5:</b> Turma do 3º ano de Logística – EEEFM Geraldo Costa Alves.....	78

## **RESUMO**

A juventude brasileira possui vivências heterogêneas e singulares que carecem de projetos e programas que contemplem suas realidades de forma efetiva e integrada com seu território. Trata-se de um debate embrionário, com a juventude sendo ainda pouco amparada por leis (federais, estaduais e municipais), e com poucas pesquisas que trazem o jovem como a pauta principal dentro do ideal das cidades educadoras. O tema dessa dissertação se faz necessário e urgente, pois apenas a partir da década de 1990 o segmento social da juventude foi incluso na agenda política do Brasil. Esta dissertação busca compreender como se estabelece a relação do jovem, estudante do ensino médio em escolas públicas, com a sua realidade territorial, as formas de apropriação dos espaços, a partir de seus trajetos diários, lugares que frequentam e que constroem vínculos. Busca-se também compreender o papel da escola enquanto articuladora das apropriações territoriais, especialmente aquelas que ocorrem no bairro onde se localiza a escola. A pesquisa apresenta uma análise realizada em uma escola pública de ensino médio. Os instrumentos incluem o questionário de identificação, diálogo guiado, mapeamento afetivo e questionário afetivo. Objetivou-se absorver os discursos desses agentes, conhecer o modo como ocorrem as relações socioespaciais e elaborar reflexões a partir desses relatos e experiências. Os resultados encontrados revelam que, embora os jovens tenham interesse, a maioria não vivencia as áreas públicas da cidade em razão da insegurança, violência e falta de oportunidades. Eles estabelecem suas rotinas e compromissos majoritariamente em lugares fechados e privados, e acessam de forma limitada – geralmente através da escola – os equipamentos culturais do bairro e do município.

**Palavras-chave:** Espaço público. Juventude urbana. Cidades educadoras.

## **ABSTRACT**

Brazilian youth have heterogeneous and unique experiences that lack projects and programs that contemplate their realities in an effective and integrated way with their territory. This is an embryonic debate, with youth still being little supported by laws (federal, state, and municipal), and with little research that brings young people as the main agenda within the ideal of educating cities. The theme of this dissertation is necessary and urgent, since it was only from the 1990's onwards that the social segment of youth was included in the political agenda of Brazil. This dissertation seeks to understand how the relationship between young people, high school students in public schools, is established with their territorial reality, the forms of appropriation of spaces, based on their daily journeys, places they frequent and which they build bonds. It also seeks to understand the role of the school as an articulator of territorial appropriations, especially those that occur in the neighborhood where the school is located. The research presents an analysis carried out in a public high school. The instruments include the identification questionnaire, guided dialogue, affective mapping, and affective questionnaire. The objective was to absorb the speeches of these agents, to know how socio-spatial relations occur and to elaborate reflections based on these reports and experiences. The result presented showed that, although young people are interested, most do not experience the public areas of the city due to insecurity, violence and lack of opportunities. They establish their routines and commitments mostly in closed and private places and have limited access – usually through the school – to the cultural facilities of the neighborhood and the municipality.

**Keywords:** Public space. Urban youth. Educating Cities.

## **1. INTRODUÇÃO**

### **1.1 Contextualização**

Quando falamos de cidade urbanizada, podemos pensá-la como um espaço que aglutina e reúne pessoas para trabalhar, estudar, morar, se divertir e se relacionar. A cidade contemporânea brasileira se enquadra em um contexto global de país emergente. Lefebvre (2015) aponta que os espaços urbanos, em geral, apresentam segregação socioespacial, infraestrutura deficitária e um quadro de miséria generalizada que atinge muitas pessoas, como estudantes, jovens, guetos, trabalhadores, etc.

O processo de industrialização intensificou o desenvolvimento do espaço urbano de muitas cidades, principalmente nas regiões metropolitanas. A migração interna, polos econômicos e educacionais, pontos turísticos, serviços e a busca por qualidade de vida são outras forças que favorecem o desenvolvimento das cidades. Alvarez (2018) aponta a segregação espacial como uma condição da produção do espaço urbano capitalista, sendo algo ainda mais intenso nas cidades de países periféricos. A busca por melhoria gerou um acúmulo populacional que sobrecarregou a cidade. A falta de preparo, planejamento e políticas públicas urbanas escancaram problemas de violência, mobilidade, acesso à moradia, áreas de risco, desemprego, desigualdade, assim como a precariedade dos espaços públicos coletivos que fomentam cultura e sociabilidade, que por si só dificultam as possibilidades de apropriação.

Por falta de um valor acessível, muitas famílias se instalam em áreas de risco ou em áreas mais distantes e com menos infraestrutura. Muitas vezes, essas pessoas vulnerabilizadas não têm acesso a um serviço de educação de qualidade, muitos possuem um baixo grau de escolaridade ou abandonaram a escola para poder trabalhar e complementar a renda de casa, moram relativamente distantes do trabalho, gastam tempo e dinheiro proporcionalmente alto com deslocamento, carecem de um sistema de saneamento básico, se encontram em moradias precárias e, às vezes, insalubres, não possuem espaços públicos disponíveis para lazer, entre outros problemas.

Pessoas com maior poder aquisitivo desfrutam de uma área da cidade que possui infraestrutura de qualidade, muitas vezes em edifícios e condomínios fechados, com rede de água, esgoto, coleta de lixo e sistema de drenagem disponíveis, ruas asfaltadas,

equipamentos públicos e serviços de educação.

Esse contraste de cenários e ambientes na cidade urbanizada evidencia a dinâmica da segregação socioespacial que, de acordo com Caldeira (2000), mudou a maneira das pessoas se relacionarem com os espaços públicos, assim como alterou seu significado.

Pensar na juventude urbana dentro dessa realidade segregadora, enclausurada e precária incita, no mínimo, a refletir qual é o lugar dos jovens no contexto urbano. Isso também faz pensar sobre o papel da cidade enquanto um território repleto de potencialidades antropológicas que podem fomentar relações sociais atravessadas por cultura, arte, tradição, herança histórica, patrimônio e educação.

Quando falamos em educação, tem-se de forma imediata a associação às escolas e a família. O ambiente escolar brasileiro muitas vezes apresenta carências que derivam – por exemplo – da falta de investimento público, da má qualidade do ensino, da desvalorização do trabalho do professor, do modelo de sala de aula, entre outros. Como aponta Gomes (2020), esses fatores – e outros mais – evidenciam a crise política e educacional que deixa de oferecer o suporte integral e necessário a muitos jovens alunos. Essa situação se torna ainda mais delicada quando se analisam territórios em situação de vulnerabilidade social.

De certo modo, o corpo pedagógico da escola não conhece inteiramente ou não compreende o contexto de vida dos jovens, das suas experiências, de como se relacionam entre si e como se constituem enquanto um grupo social, para potencializar situações reais de aprendizagem (GOMES & AZEVEDO, 2020). Isso gera processos de exclusão social e, por não haver essa troca, coloca o aluno como o próprio obstáculo no processo educativo.

A população em situação de vulnerabilidade social passa pela falta de acesso e oportunidade de vivenciar espaços coletivos para socialização. Sendo assim, a escola – enquanto um ambiente de ensino e educação – fomenta comunicação, estabelece interações entre grupos, possibilita novas amizades, transmite valores, normas e crenças intrínsecas à sua cultura, e tende, assim, a ser uma força socializadora no processo de formação de muitas crianças e jovens. Entretanto, o ensino muitas vezes fica restrito aos

muros, reduzindo as possibilidades de compartilhamento comunitário e ações estratégicas extramuros que legitimem a rua, a vizinhança, o bairro e a cidade como parte do processo de aprendizagem, como defende o conceito de Cidades Educadoras (FREIRE, 2019; MORIGI, 2014).

Para que a cidade assuma a responsabilidade de contribuir para essa função de educar, é preciso uma integração entre ambas para lidar e transformar os problemas urbanos em potencialidades de aprendizagem, assim como fomentar uma perspectiva cooperativista e plural.

Pensar em cidades que permitem convivências de qualidade entre atores e agentes educativos nos espaços urbanos colabora para o processo de desterritorializar a educação, para que ela não fique restrita por limites físicos. De acordo com Gomes & Azevedo (2020), os territórios educativos valorizam as múltiplas culturas e podem criar as estruturas de oportunidades para assegurar a expansão de uma educação mais plural.

Quando a cidade oferece espaços culturais e de entretenimento, como museu, teatro, eventos musicais, entre outros, os jovens podem pensar de maneira crítica sobre qual é o lugar que eles ocupam no mundo e quais são os caminhos que eles podem percorrer para sair do lugar de vulnerabilidade. A juventude periférica deve e pode desfrutar da cidade em sua plenitude. Entretanto, a situação econômica desfavorável influencia no seu deslocamento e conseqüentemente no seu direito de ir e vir. Sendo assim, a escola passa a ter uma função catalisadora para criar oportunidades educativas no território a fim de dissolver a desigualdade de acesso aos bens culturais para todos.

Em nível social, jovens de periferia e de classe média possuem diferentes contextos de vida e passam por experiências que se diferem. Existe uma realidade de escassez e de desigualdade de oportunidades para que todos possam vivenciar espaços comuns que fortaleçam a mentalidade juvenil através de uma educação que forme integralmente essas pessoas. Isso movimenta a necessidade de criar estratégias para entender como é possível projetar, investir e impulsionar atividades que movimentem atividades urbanas em prol de territórios educativos.

## 1.2 Objetivos

O objetivo geral dessa pesquisa é **compreender**, a partir de um estudo de caso em escola localizada em periferia metropolitana, como se estabelece a relação do jovem de ensino médio com a sua realidade territorial, as formas de apropriação dos espaços, lugares que frequentam e que construíram vínculos. Busca-se também compreender o papel da escola enquanto articuladora das apropriações territoriais, especialmente aquelas que ocorrem no bairro onde se localiza a escola.

Os objetivos específicos são:

- Pesquisar sobre o conceito de cidades educadoras e territórios educativos;
- Compreender o espaço urbano enquanto catalizador de vínculos afetivos para a juventude;
- Sistematizar ações realizadas por instituições que valorizem a cidade enquanto território educativo;
- Elaborar instrumentos para compreender as relações estabelecidas entre jovens e o espaço urbano;
- Aplicar os instrumentos com alunos do ensino médio público a fim de identificar padrões de comportamento e socialização no espaço urbano.

## 1.3. Metodologia

Essa pesquisa caracteriza-se pela avaliação qualitativa e inclui a descrição, compreensão e interpretações dos fatos e fenômenos, através de uma investigação empírica dentro de um contexto real. O trabalho de campo da pesquisa utiliza a estratégia do Estudo de Caso, cujo objetivo é o estudo de uma unidade social (MARTINS E THEÓPHILO, 2016).

O **método** utilizado nesta dissertação se organiza em três etapas: revisão bibliográfica, sistematização de experiências e o estudo de caso.

A primeira etapa, **revisão bibliográfica**, aborda temas relacionados ao desenho urbano, o conceito de territórios educadores, as experiências de jovens em contexto urbano. Esta pesquisa tem como principais referenciais teóricos autores como Lefebvre (2015), Haesbaert (2020), Freire (2019), Santos (1999; 2006; 2018), Carrano (2003; 2011),

Azevedo (2019), Gadotti (1992; 2006; 2009), dentro outros, além de teses relevantes como a de Gomes (2020), Morigi (2014) e Pagel (2020).

A segunda etapa, **sistematização de experiências**, apresenta uma sistematização de ações realizadas por escolas, instituições públicas e instituições privadas sem fins lucrativos, que valorizem a cidade enquanto território educativo, tendo a escola como elemento aglutinador das propostas.

A terceira etapa, **estudo de caso**, contempla uma análise realizada em uma escola pública de ensino médio com alunos do primeiro e terceiro anos. Para essa etapa foram utilizados os instrumentos: questionário, diálogo guiado, mapeamento Afetivo e questionário Afetivo. O objetivo do estudo de caso é absorver os discursos desses agentes, conhecer o modo como ocorrem as relações socioespaciais e elaborar reflexões a partir dos relatos e experiências.



## **2. O ESPAÇO PÚBLICO URBANO COMO CRIADOR DE VÍNCULOS**

A cidade é um lugar produzido e um espaço de produção, sendo resultado ativo de mudanças culturais, sociais, econômicas, políticas e ambientais. Sendo assim, as pessoas que nela moram e dela desfrutam, participam de cada processo expresso dentro de diferentes tempos. Relacionar o espaço público com o propósito educativo das instituições de ensino é semear novas formas de aprender, e de não limitar ou fixar o aprendizado em determinados lugares. Entretanto, o processo de consolidação das cidades contemporâneas dentro de um país emergente escancara desigualdades, preconceitos, racismo, elitismo, falta de acessibilidade, mobilidade deficitária, espaços precários, entre outros problemas. A juventude urbana, sobretudo periférica, alvo de estigmas e estereótipos, precisa lidar diariamente com o preconceito e a desigualdade econômica que limitam ou controlam seus acessos e suas possibilidades de apropriação dentro das diferentes atmosferas urbanas consolidadas. Dessa forma, a escola torna-se um ponto de apoio e um eixo articulador que pode expandir experiências, formar cidadãos de forma integral, para além do ensino tradicional. Novos caminhos são ofertados aos jovens através do conhecimento e do aprendizado também dentro de espaços da comunidade ao qual a escola está situada. Produzir esses diálogos para além dos muros da escola é validar que o conhecimento informal construído nas dinâmicas urbanas é também conhecimento educativo.

### **2.1 A pedagogia da cidade aplicada à educação pública**

Falar sobre espaço público como um lugar de vínculos territoriais através da cidadania é desafiador, porque é um assunto atravessado por questões sociais, raciais, identitárias, econômicas, ambientais, políticas, entre outras. A princípio, é importante compreender inicialmente o contexto da educação pública brasileira, quem são os atores situados dentro desses muros, qual é a realidade dos espaços públicos brasileiros e os conceitos de escola cidadã e educação integral.

Para Carrano (2011) uma das mais importantes tarefas das instituições, hoje, é a de contribuir para que os jovens possam realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não sejam mais aqueles impostos como heranças familiares ou institucionais.

Gomes (2020, p.53) diz que “a educação também é questão de cidade”. Essa afirmação vem baseada em alguns fatores sociais e econômicos que se entrelaçam com a segregação socioespacial impregnada nas cidades brasileiras. Existem desigualdades latentes no bem-estar social proporcionado a famílias de classe média e famílias da periferia, no que se refere às oportunidades encontradas nas cidades. As famílias de periferia encontram dificuldade de acesso a inúmeros serviços e direitos civis teoricamente garantidos. A falta de recursos para garantir uma habitação mínima de qualidade e um local com acesso ao trabalho contribui para a vulnerabilidade social das famílias dos jovens estudantes que se deparam com uma escassez de lugares e tempos para sua socialização.

Essa concentração homogênea da pobreza perpetua ciclos de risco e conseqüentemente afeta as conquistas educacionais. Infelizmente, crianças e jovens de classe média possuem aparatos educativos que estudantes de periferia carecem. Livros, viagens e atividades reforçadoras de aprendizado são alguns exemplos dentro dessas duas realidades distintas. O aluno de baixa renda, de acordo com Gomes (2020), é subjugado de todas as formas: violência, limitações ao exercício da liberdade e da cidadania, entre outros. Para o autor, essa dificuldade piora quando essas dificuldades enfrentadas pelos alunos são confundidas – tanto pelos gestores públicos quanto pelos profissionais da educação – como incapacidade, falta de cultura elaborada ou indisciplina.

A educação brasileira também é influenciada por interesses políticos, o que contribuiu para moldá-la e desenvolvê-la a partir de demandas econômicas e de ordem social (GOMES, 2020). Até o início do séc. XX esse sistema era voltado majoritariamente para as elites e marcado por um acesso bem restritivo.

À medida que o país começou a passar pelo processo de industrialização agrícola e modernização dos centros urbanos, entre 1920 e 1930, começaram a acontecer questionamentos em relação aos modelos educativos (SOUZA, 2018). Esse momento de transição socioeconômica influenciou um novo cenário na educação pública brasileira, em que o novo modelo defendido estava baseado na democracia e cidadania enquanto um direito de todos e confrontava o ensino que respondia à interesses políticos.

Em 1932, Anísio Teixeira, educador e jurista, assina o Manifesto dos Pioneiros da

Educação Nova (SOUZA, 2018, p.48). Para Anísio a escola é um instrumento capaz de restaurar e quebrar as diferenças enraizadas na sociedade da época. Esse manifesto tinha por objetivo traçar caminhos para consolidar a renovação do setor de educação nacional (ASSUNÇÃO, 2014). Anísio Teixeira estudou e observou – do ponto de vista pedagógico – sistemas educacionais em diversos países europeus e nos Estados Unidos, retornando ao Brasil com contribuições marcantes para a educação do século XX e confrontando os métodos nacionais de ensino e a precariedade institucional. Gomes (2020) cita que o novo ideal de educação do jurista partiu do cenário caótico no setor educacional, com alta taxa de evasão escolar e ausência de cobertura dos programas educacionais para as camadas mais pobres da sociedade.

A partir dessas visitas às instituições de diferentes lugares, Teixeira defende a importância da escola gratuita para todos e uma nova concepção de educação. Esta convicção está pautada na crença de que ensinamentos culturais, artísticos, atividades sobre higiene e saúde, etc., também fazem parte do sistema educacional, da formação de cidadania, da autonomia e da socialização dos alunos. Dessa forma, a ideia de Teixeira de ampliação das tarefas socioculturais educativas pressupõem jornadas escolares maiores que as regulamentadas, princípios básicos da educação integral no Brasil (CAVALIERE, 2010).

Durante uma série de experiências vividas dentro da política pública baiana, Teixeira pôde perceber a precariedade do ensino público brasileiro, como o déficit de investimento econômico, falta de recursos e despreparo dos profissionais de educação. Em meados do séc. XX, mais precisamente em 1952, Anísio Teixeira conseguiu colocar em prática um dos maiores projetos educacionais da época: o CECR (Centro Educacional Carneiro Ribeiro), conhecido como “Escola-Parque”, a 1ª escola projetada baseada na educação em tempo integral em Salvador, na Bahia (SOUZA, 2018).

A metodologia de ensino funcionava em dois turnos: o turno matutino era voltado para as disciplinas fundamentais e atividades elementares; já o turno vespertino era voltado para uma formação sociocultural e corpórea dos alunos.

Assunção (2014) cita que um dos aspectos educacionais idealizados por Teixeira é a educação de base geral e humanizada, implicando na participação da sociedade e dos

movimentos que nela ocorrem.

No final do século XIX Luiz Pereira Barreto, político e doutorando em ciências naturais pela Universidade de Bruxelas, retorna ao Brasil com referenciais belgas, defendendo também a remodelação do sistema educacional, direcionado pela ideia de que o desenvolvimento deveria acontecer por meio de uma educação que fosse além de “ler e escrever”, sendo o primeiro a acreditar em um ideal revolucionário voltado aos jovens do campo e à massa trabalhadora (JUNIOR, 2003).

Segundo Cavaliere (2010), as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos que fossem formados intencionalmente para cooperar e a participar, almejando a ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento enquanto instituição.

Apenas na década de 1960 a “Escola-Parque” chega ao Distrito Federal, sob os moldes da escola de Salvador (BA), fazendo parte de uma rede de equipamentos urbanos e deixando de ser um edifício isolado. Entretanto, foi inserida em contexto urbano, com a preocupação de estabelecer um diálogo com o entorno e trazer aspectos externos da cidade para dentro do ambiente escolar.

Durante o processo de amadurecimento e implantação dessas ideias, muitos opositores criticaram a nova proposta, afirmando que esse não seria o caminho para resolver o problema de expansão do ensino. Em contrapartida, muitos especialistas da área de educação teceram elogios tanto em relação aos moldes arquitetônicos quanto aos moldes pedagógicos de caráter inovador. As propostas educativas foram interrompidas durante a conjuntura política e econômica da época, que anunciava o período de Ditadura Militar em 1964. Felizmente, mesmo após esse hiato, os ideais se mantiveram ecoando entre educadores e políticos que acreditavam nessa nova orientação de educação (GOMES, 2020).

Os avanços sobre a educação brasileira em relação ao modo de educar e ensinar abriram portas para que esses processos de ensino estejam vinculados à vida dos jovens estudantes como um todo, sendo essencial o aprendizado através da experimentação, da

ação e das vivências em comunidade, muito além de uma educação conteudista e tradicionalista.

A partir dessas experiências, outras formas de reforçar a educação a partir de aspectos sociais e coletivos foram implementadas. A Constituição de 1988, que garantiu a educação enquanto um direito fundamental ao desenvolvimento de cidadania. Ainda na década de 1980 e 1990, o debate sobre a educação em tempo integral ganhou novos espaços na política. Darcy Ribeiro – educador, antropólogo e político – foi uma figura importante no cenário social. Defensor de uma reforma educacional no Brasil, conseguiu implementar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 (SOUZA, 2018).

Outros formatos de escolas, como o CIEPS (Centros Integrados de Educação Pública) – fundado e idealizado por Darcy Ribeiro – e o CEUs (Centros Educativos Unificados) foram de grande importância para a execução prática de um novo modelo educativo brasileiro. Com intuito assistencialista, o CIEPS foi muito difundido em regiões carentes e com muita visibilidade no Rio de Janeiro. O programa conta com atividades culturais, esportivas, de lazer, acompanhamento pedagógico e médico e aulas de reforço (GADOTTI, 2009).

A educação integral precisa do preparo técnico e da participação dos pais, alunos e profissionais envolvidos. Esse modelo apoia-se em abordagens que consideram a multidimensionalidade dos alunos, de forma que existam caminhos para acessar crianças e jovens de uma maneira que todos possam compreender o mundo a partir de diferentes linguagens e visões, validando suas particularidades e individualidades. Ou seja, é um ideal que está mais ligado à qualidade do ensino do que propriamente o tempo de ensino.

Gadotti (2009) afirma que, todas as escolas, independente de adotarem o ensino integral, devem oferecer uma educação integral, preocupando-se com o desenvolvimento de aptidões, características e desejos reconhecidos como forma de preparação para a vida.

Existe uma dimensão inseparável entre os aspectos qualitativos e quantitativos do

ensino integral, tanto no sentido de oferecer mais tempo na escola e no entorno quanto no objetivo de formação integral do ser humano. Dessa forma, o ensino brasileiro passa a ser também integrador, pois a escola amplia as suas responsabilidades, assumindo um grau de “proteção social”. Para Gadotti (2009), a escola não tem apenas o papel de discutir a existência da pobreza e do desemprego, como também tem o dever de explicar os motivos pelos quais a pobreza, o desemprego e as periferias urbanas existem. Dessa forma, os problemas vividos em determinados contextos sociais não serão ignorados, mas sim, compreendidos e elucidados pelos jovens através de uma consciência crítica e política, auxiliando-os a se posicionarem frente a um país de desigualdades.

Freire (2019) aponta que as escolas públicas brasileiras apresentam inúmeros déficits. Pisos afundando, instalações elétricas precárias e que oferecem riscos, carteiras danificadas, espaços físicos sucateados, orçamentos escassos e número de vagas insuficientes para atender à demanda da população, são alguns exemplos. As famílias socialmente vulnerabilizadas são as mais prejudicadas pela falta de acesso, estrutura e oportunidades. Dessa forma, torna-se um desafio fazer com que o processo de ensino e aprendizagem seja algo agradável e atrativo aos jovens. Além disso, o autor critica métodos de ensino que desconsideram a realidade e as individualidades dos alunos.

A chamada “relação dialógica” ao qual Freire defende, respeita os saberes do aluno, que traz consigo a expressão de sua classe social pertencente. Essa busca por uma mudança pedagógica – que valida todos os atores envolvidos no território escolar – tem a sensibilidade de escutar pais, educadores, funcionários e alunos, a fim de preencher algumas lacunas de experiências e formar integralmente os jovens de maneira crítica.

A partir de uma metodologia de ensino mais horizontal, a escola cidadã oferece diálogo e participação, em que a comunidade educadora é capaz de criar condições para viabilizar a socialização das informações e atividades coletivas, levando para dentro da escola os interesses e necessidades da população. Gadotti (2006) afirma que há uma reconquista e uma reintegração da escola – que passa a considerar toda a composição da cidade – transformando o território em um espaço de construção da cidadania.

## 2.2 O espaço urbano nas cidades contemporâneas brasileiras

Lefebvre (2015) entende a cidade como “a projeção da sociedade sobre um território”, ou seja, em cada circunstância de tempo, espaço, política, sociedade, economia e ambiente, tem-se uma cidade diferente. São ricos, pobres, idosos, jovens, gerando movimentos, volumes, paisagens, linhas, passarelas, centros, periferias, avenidas, praças, pontes, parques e muitos outros elementos que caracterizam e contextualizam a história e dinâmica desses lugares e pessoas.

Em “A Natureza do Espaço”, Santos (2006) afirma que a evolução que marca as etapas do processo de trabalho e das relações sociais marca, também, as mudanças verificadas no espaço geográfico, tanto morfológicamente, quanto do ponto de vista das funções e dos processos. É assim que as épocas se distinguem umas das outras.

A discussão sobre o que é *espaço* possui ampla variedade de objetos e significados. Um cinzeiro, uma casa e uma cidade são exemplos de espaços. Porém, a perspectiva adotada nessa dissertação encara a definição de Santos (2006) enquanto um espaço humano e social que pode ser compreendido em duas categorias: permanente, em que a produção desse espaço atravessa o tempo; e a categoria que compreende o espaço no *nosso tempo*, no tempo do *hoje*. Dessa forma, *espaço* é um conjunto de formas, processos e funções que representam as relações sociais do passado e do presente, transformando cada lugar de uma determinada forma, sem que haja um padrão idêntico em todos eles. O autor ainda afirma que “o espaço é a matéria trabalhada por excelência”, ou seja, cada espaço têm suas linhas de força que influenciam em sua reprodução. A perpetuação de determinados traços seguem à lógica dos modelos de distribuição de investimentos, de modo que áreas mais favorecidas e que apresentam as exigências de rentabilidade promovem o manejo do capital de investimento.

As cidades latino-americanas passaram por basicamente três períodos de segregação. O primeiro teve início no séc. XVI e se estendeu até meados do séc. XIX, abrangendo quase todo o período colonial, em que as moradias das classes mais altas estavam centralizadas e a Lei das Índias legitimava a segregação. O segundo período foi de 1850 a 1930, caracterizado pela mudança de padrão de habitação e pela possibilidade da classe alta poder morar longe dos centros urbanos, pois já existiam meios de locomoção

satisfatórios. Durante essa migração habitacional, as famílias de classes mais baixas passaram a ocupar as residências do centro que haviam sido deixadas, dando origem aos chamados cortiços. A partir de 1930, as classes mais altas passaram a preferir áreas mais amenas que estivessem em paralelo aos fluxos migratórios em direção à cidade (NEGRI, 2008).

Assim como o ambiente escolar e a instituição educacional apresentam falhas, déficits e degradações, a realidade dos espaços públicos nas cidades contemporâneas também apresenta.

Maricato (2000) cita que o processo de urbanização nas cidades brasileiras aconteceu de uma maneira muito intensa, especialmente na segunda metade do séc. XX. A autora mostra que em 1940 a população urbana contemplava em torno de 26,3% da população brasileira; já nos anos 2000, o percentual passou para 81,2%. Esse valor expressivo justifica o crescimento desordenado e desigual das cidades brasileiras, resultando em um espraiamento urbano que revela problemas estruturais genéricos, como questões de acesso à moradia digna, transporte público de baixa qualidade, redes de saúde insuficientes, desemprego, violência, áreas sem acesso a água potável, carência de rede esgoto e drenagem pluvial, déficits de áreas de lazer e falta de investimento na educação. A globalização não eliminou as forças políticas e a influência das instituições locais e nacionais e, portanto, mesmo que cada lugar tenha suas particularidades, há uma repetição de problemáticas geradas por este processo.

O Brasil, enquanto um país subdesenvolvido industrializado, com uma grande porção de território, com muitos recursos e uma população numerosa, faz com que os efeitos materiais, sociais e culturais gerem consequências ainda mais notáveis que em outras nações. O aumento da população urbana de maneira intensa gerou conflitos envolvendo acesso a terra e à moradia digna, ocasionando fluxos familiares para áreas de encosta, morros, beira de rios e áreas afastadas dos centros sem acesso à rede básica de infraestrutura urbana (energia elétrica, água e esgoto). Essa sobrecarga ao longo das décadas promoveu tragédias associadas a enchentes, desmoronamentos, poluição do ar e de recursos hídricos, desmatamento, violência etc., como aponta Maricato (2000).

A industrialização influenciou a urbanização e criou a base para que o sistema capitalista



se reproduzisse. Dessa forma, o cotidiano das pessoas passou também a ser um produto do capitalismo, de modo que as funções do dia a dia acabaram subvertendo as relações sociais à divisão de tarefas e à organização da carga horária de trabalho imposta pelo patrão, em que o salário definiria o lugar de cada um na esfera social e econômica dentro dos espaços urbanos (CARLOS, 2019).

Dessa forma, a cidade não é um resultado passivo das transformações socioculturais e econômicas. Muito pelo contrário, os acontecimentos globais incluem e afetam as relações imediatas e as relações diretas entre os grupos de pessoas que compõem a sociedade. Sendo assim, a cidade é palco de “mediação” das mediações que acontecem o tempo todo, como afirma Lefebvre (2015).

Gomes (2020) e Maricato (2000) defendem que a lógica mercantilista de ocupação e uso das cidades, juntamente com uma frágil política democrática acabou por excluir e subjugar os segmentos mais empobrecidos da sociedade. Como resultado desse processo predatório, aliado às políticas de promoção pública que não suprem essa imensa demanda, as pessoas economicamente vulnerabilizadas têm baixas expectativas de terem seus direitos sociais assistidos em prol de uma vida digna, embora teoricamente os serviços sociais básicos sejam um direito garantido a todos.

É percebido que o cenário das cidades está marcado pela segregação socioespacial enquanto uma característica fundamental de sua produção. Ana Carlos (2018) cita que a segregação assume uma dimensão ainda mais profunda nas metrópoles, mostrando que a produção de mercadorias, direcionada no cotidiano pela concentração de bens e de riqueza – em uma escala menor – orienta as relações sociais e – em uma escala maior – estende isso para a reprodução do espaço urbano fragmentado.

Para Ribeiro e Kaztman (2008), a crise urbana e a retração do Estado em relação ao uso do solo agravam o processo de segregação socioespacial. Muitas vezes, a concentração territorial de indivíduos de classes sociais homogêneas cria uma atmosfera social indutora de desigualdades, pois fragmenta o tecido urbano e separa as pessoas por critérios socioculturais, econômicos, raciais e históricos.

Para Santos (1999) a relação do dinheiro com o território passou por “metamorfoses” ao

longo das décadas, orientados pelos processos históricos e socioeconômicos de cada lugar. Inicialmente, as relações de uso e troca eram mais simplificadas, em vista das dinâmicas acontecerem com a regência do território sob o dinheiro. Entretanto, a ampliação de produção de objetos, a ampliação dos comércios, dos mercados internos e externos, e a interdependência entre as sociedades, agrega ao dinheiro um significado mais complexo e, portanto, surge a necessidade de sua regulação. O dinheiro passa a atuar também como um “regulador” perante a sociedade, determinando as possibilidades de circulação e criando zonas de aglutinação e zonas de escassez.

Em alguns lugares do país, essa segregação fica ainda mais visível na forma urbana e na paisagem da cidade, como é o caso de Paraisópolis – a segunda maior favela de São Paulo – localizada ao lado do Morumbi, bairro nobre de São Paulo, identificada pela Figura 1.



**Figura 1:** Retrato da segregação socioespacial no território de São Paulo – Paraisópolis e Morumbi.

Fonte: <https://summitmobilidade.estadao.com.br/urbanismo/3-exemplos-de-segregacao-socioespacial/>

Para Serpa (2018) a apropriação dos espaços públicos tem relação com a segregação, repercutindo nos processos de (re)produção desses/nesses lugares. Isso implica dizer que há uma acessibilidade limitada e controlada estabelecida nessa dinâmica, pois embora essas áreas sejam fisicamente públicas, não há garantia de uma apropriação

simbólica igualitária por conta da disponibilidade (ou falta) de um “capital escolar ou cultural”. Caldeira (2000) aponta que há uma aproximação física entre as classes sociais, porém, um grande distanciamento psicológico e social.

Essa realidade é prejudicial para o desenvolvimento da população, pois esse sentimento de exclusão causado pelas polarizações sociais pode conformar tendências à constituição de subculturas locais, muitas vezes como prática de resistência à violência simbólica ao qual são apontados de forma estigmatizadas (RIBEIRO E KAZTMAN, 2008).

Lira (2014) cita que principalmente os grupos mais abastados da sociedade encontram novas formas de sociabilidade dentro da organização socioespacial das cidades. As elites começam a fazer um movimento de reclusão em determinadas áreas da cidade como forma de se “autoprotger” (CALDEIRA, 2000), contribuindo de forma negativa para a vitalidade urbana e alterando a natureza da relação das pessoas com os espaços públicos em detrimento dos enclaves fortificados.

Dessa forma, não são todos os jovens que têm a possibilidade de estabelecer vínculos e construir seu próprio elo afetivo com determinados espaços da cidade. A juventude – sobretudo periférica – é a representação de estigmas e estereótipos que exemplificam a segregação socioespacial e que, muitas vezes, os excluem ou os impedem de participar e desfrutar da vida pública comum a todos. Para Sposito (2018, p.67) “a segregação vincula-se aos sujeitos sociais envolvidos no processo – os que segregam e os que estão segregados”. Sendo assim, a cidade revela como as forças e alianças sociais se estabelecem, e como os conflitos emergem tanto nos planos políticos, quanto econômicos e ideológicos, conforme classes e segmentos de classes sociais.

Dizer que o espaço é de uso coletivo não significa obrigatoriamente que ele é um espaço compartilhado por todos. Em razão dos processos de exclusão e segregação, as cidades contemporâneas apresentam uma baixa coespacialidade acompanhada de pouca interação entre os múltiplos usuários. Barreiras culturais e econômicas podem existir de maneira simbólica, em que as “identidades” estão baseadas no modo de consumo dos lugares. Há um esvaziamento da dimensão política do espaço público urbano que, embora nem sempre apresente conflitos, evidencia separações, pois nega o encontro de diferentes, como cita Lefebvre (2006).

O processo de colonização gerou um hibridismo cultural muitas vezes imposto, construído sob muita luta e violência, como o legado escravista que marca o racismo em toda a região. Néstor Canclini (1998) entende o conceito de hibridismo cultural como processos socioculturais em que [algumas] estruturas ou práticas discretas, que existiam separadamente, são combinadas para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Dessa forma, se existe um pensamento ou prática latino-americana que se aproxime da concepção de território, o mais próximo seriam os povos originários e os habitantes das periferias urbanas. Isso porque o processo de territorialização complexo desses grupos é atravessado por muitos sujeitos e espaço-tempos subalternos, fazendo com que as territorialidades sejam baseadas em um outro sentido: o de território de vida e de condição da própria existência do grupo (HAESBAERT, 2020).

A juventude periférica é composta por diversos grupos com características diferentes e especificidades flutuantes. Maneiras de se vestir, falar, se expressar, as músicas que escutam, os conteúdos que consomem etc., tudo pode ser variável. Muitos jovens têm os seus momentos de lazer nos espaços públicos da cidade, estabelecendo redes de relacionamentos muitas vezes oriundas de culturas criativas: o hip-hop, a capoeira, o samba, o funk, o teatro popular. Mas também estão expostos às redes da ilegalidade e violência.

Quem são esses jovens que participam? Como é a relação desse grupo com a cidade? Que espaços eles ocupam? Nesse contexto se insere essa dissertação para tentar responder à essas perguntas e enxergar oportunidades de territórios educativos.

### **2.3 Cidades Educadoras e Territórios Educativos**

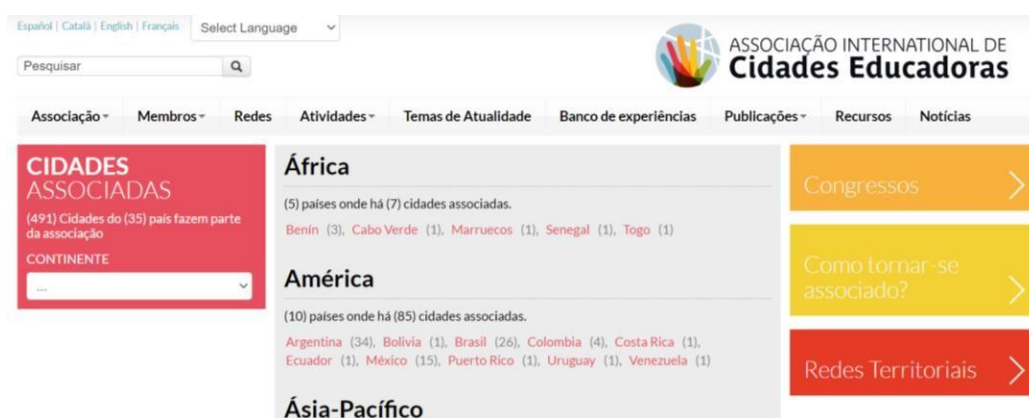
O conceito de Cidades Educadoras foi apresentado na década de 1990 em um Congresso Internacional na Espanha, quando um grupo de cidades representadas por seus governos locais se reuniram com um objetivo comum: estabelecer princípios básicos para um modelo progressista de cidade em que as pessoas pudessem obter educação a partir do cotidiano (GOMES, 2020).

Alguns dos princípios que sustentam esse movimento são: trabalhar a escola como um espaço comunitário; compreender a cidade como uma extensão da escola; aprender na

cidade, com a cidade e com as pessoas; e valorizar o aprendizado vivencial e a formação de valores. Morigi (2014) afirma que a proposta das Cidades Educadoras busca combater preconceitos e discriminações, pois entende que essas atitudes também são geradoras de violência e intolerância. A prática de ações solidárias e inserção de aparatos socioeducativos entre os diferentes perfis de pessoas e de povos, independente de limites geográficos, etnia, religião ou sexualidade é defendida e praticada com o intuito de colocar nas mãos da própria comunidade o controle social.

O MEC entende o conceito de Cidades Educadoras como: a integração da oferta de atividades sociais e culturais para potencializar sua capacidade educativa formal e informalmente.

Em 1994, este movimento foi formalizado como Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), oficialmente criado no 3º Congresso das Cidades Educadoras, ocorrido em Bolonha, Itália (MORIGI, 2014). Muitas cidades latino-americanas aderiram a esse movimento e se vincularam a AICE (Associação Internacional de Cidades Educadoras), instituição responsável pelo suporte e monitoramento das cidades educadoras, como Medellín (Colômbia), Rosário e Buenos Aires (Argentina), Quito (Equador) e Montevidéu (Uruguai). No Brasil (2021), vinte e seis cidades estão associadas à AICE, como Porto Alegre (RS, Brasil), Gramado (RS, Brasil), Curitiba (RS, Brasil), Santos (SP, Brasil), São Paulo (SP, Brasil), Mauá (SP, Brasil), Horizonte (CE, Brasil) e outras mais.



**Figura 2:** Site Oficial da AICE mostrando as 491 cidades associadas em 35 países, 2023.

Fonte: <https://www.edcities.org/pt/lista-das-cidades-associadas/>

No site oficial da AICE é possível identificar países e cidades ao redor do mundo que

estão comprometidos com o ideal das cidades educadoras, como mostra a Figura 2. Buscando trilhar um novo caminho pedagógico e comunitário, a Carta das Cidades Educadoras pontua alguns princípios, elencados na Figura 3.



**Figura 3:** Princípios da Carta das Cidades Educadoras.  
Fonte: Carta das Cidades Educadoras, AICE, 2020.

A Carta das Cidades Educadoras (2020) ainda afirma que:

A Cidade Educadora vive um processo permanente que tem como finalidade a construção da comunidade e de uma cidadania livre, responsável e solidária, capaz de conviver na diferença, de solucionar pacificamente os seus conflitos e de trabalhar “pelo bem comum”. Uma cidadania consciente dos desafios que a humanidade enfrenta atualmente, com conhecimentos e competências que lhes permitam tornar-se corresponsáveis pela procura de soluções exigidas pelo momento histórico que vivemos. [...] O direito à Cidade Educadora deve afirmar-se como uma extensão do direito à educação. (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 2020, p.4)

O documento trata a educação como algo político, mostrando que o ensino deve exercitar a problematização para avançar enquanto coletivo. Dessa forma, é essencial ir além dos muros das escolas para aproveitar as experiências e oportunidades territoriais

educativas que acontecem de forma relevante no cotidiano das cidades, apontando e estimulando uma nova maneira de se relacionar. Esse movimento se faz necessário porque ainda existe certo estranhamento na relação escola x comunidade, em que a metodologia pedagógica possui referências repressivas e autoritárias herdadas de períodos ditatoriais.

Socialmente cabe à escola se responsabilizar pelo papel de ensinar e educar. Entretanto, não é possível delimitar as práticas educativas ao ambiente restrito da escola. A educação é um processo construído em rede e que necessita da colaboração de diferentes espaços e diversos tipos de atores e agentes (pais, amigos, vizinhos, professores, teatros, museus e praças, por exemplo). Com isso, compreende-se que as experiências vividas em coletivo e nos momentos de lazer também são catalizadoras de ensino e aprendizado e podem ser palco para ensinamentos sociais de forma direta (em que se tem por objetivo educar) e indireta ou informal (em que não se faz necessariamente para educar, mas pode ser um instrumento para gerar aprendizado). Ir além dos espaços institucionalizados é compreender a educação enquanto uma prática cultural, percebendo que são nesses diferentes espaços da cidade que as pessoas se desenvolvem enquanto cidadãos.

A educação que configura nos corpos dos sujeitos é resultado da formação social desses sujeitos. A educação ao mesmo tempo em que se dirige às pessoas, se faz através delas; assim como a sociedade é feita pelos sujeitos que a compõem e também os sujeitos são socialmente elaborados. Essa relação de troca se dá a partir das experiências vividas de maneira muito pessoal e singular.

Guimarães e Duarte (2020) trazem um debate importante acerca da juventude latino-americana, assinalando que as disputas territoriais e os conflitos sociais marcam a população – principalmente da América do Sul – quase de forma inerente à categoria por conta da colonização. Os grupos juvenis estão em um lugar na sociedade que os posiciona com o passado-presente de uma maneira quase que simultânea. Eles – indivíduos que ainda estão em formação, descobrindo o mundo e a si mesmos – se deparam com padrões sociais já estabelecidos e os condensam de um modo inconsciente a partir de suas identificações. Esses padrões refletem a historicidade, as tramas simbólicas e os dramas da construção história-social de um determinado coletivo e

criam um ponto de tensão e confronto, pois a juventude tende a questionar o que está posto culturalmente de forma muito efervescente. Os autores pontuam que o espaço social em que os jovens mais têm buscado como cenário para esse enfretamento político e social é a educação, citando como exemplo as ocupações escolares em 2013, 2015, 2016 e 2017 no Brasil. Guimarães e Duarte (2020) complementam dizendo que esses momentos de disputa, confronto e questionamento dependem e variam de acordo com a demanda e o tipo de resposta necessitado por cada época e território.

Para falar de territórios educativos é preciso compreender o conceito de território. Haesbaert (2004) compreende território a partir de duas conotações: a material e a simbólica. A primeira, diz respeito a um aspecto político, referindo-se a dominação da terra em uma dimensão espacial e uma posição materialista. A segunda, apresenta o aspecto simbólico, voltado ao privilégio de uso e apropriação efetiva, inspirada pela identificação com o espaço, envolvendo o conjunto das representações sobre o espaço e o imaginário que move essas relações e sua dimensão cultural.

O processo de territorialização e as territorialidades estabelecidas se fortalecem e se desdobram a partir de como é utilizada a terra e do manejo político e social estabelecido, de forma que o território seja um recurso de proteção e abrigo às pessoas. Ou seja, a territorialidade se manifesta através dos sujeitos envolvidos, moldando cada espaço a partir de como eles são construídos e por quem o constrói. Isso conta não apenas com o objetivo de dar funções, como também dar significado, simbologia e fortalecer identidades. Dessa forma, é preciso *ser* o território, muito além de apenas *tê-lo* (HAESBAERT, 2004).

Lefebvre (2006), dialogando com esse conceito no livro “A produção do espaço”, fala de um espaço socialmente construído que funciona enquanto um “espaço-tempo vivido” a partir de multiplicidades que variam de acordo com tempos, ritmos e práticas. Sendo assim, ele se torna diverso e complexo a partir de seus processos, ao contrário do território “unifuncional” proposto pela lógica capitalista hegemônica.

O geógrafo Milton Santos também traz suas considerações acerca deste assunto. Em “O dinheiro e o território”, o autor afirma que o território não é um conjunto de sistemas naturais e de coisas sobrepostas, mas sim, que ele deve ser compreendido em uma



dimensão que some o chão e a identidade. Para ele, “a identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (SANTOS, 1999, p.8).

As circunstâncias da associação do termo território à educação escolarizada brasileira vêm à tona em um momento em que políticas governamentais reconhecem a emergente relação entre pobreza, vulnerabilidade social, lugar e educação (PAGEL, 2020, p.68).

Para Castells (1996), a cidade possui melhor fluidez quando há articulação entre os diferentes atores sociais que a compõem. Associar administrações públicas governamentais, agentes econômicos públicos e privados, organizações sociais e cívicas, setores intelectuais e profissionais, e meios de comunicação social é de suma importância no cotidiano prático. Essa ação conjunta, que soma o protagonismo político, econômico social e cultural fortalece a resistência coletiva em situações que exijam algum tipo de confronto externo como, por exemplo, alguma administração superior, uma promoção turística ou um grande projeto de desenvolvimento urbano.

A importância do espaço escolar se torna indiscutível quando falamos de territórios educativos e de cidades educadoras. Quando falamos de instituições públicas de ensino, podemos pensar em uma possibilidade ainda mais forte de incorporar a presença do poder público nesses espaços. A escola é o lugar que muitos jovens passam, de maneira concentrada, a maior parte do seu dia, portanto, os organizadores pedagógicos podem buscar formas de atrair os cuidadores e responsáveis dos alunos, transformando este movimento em um ponto de partida para atrair a vizinhança e possíveis parceiros educativos (GOMES & AZEVEDO, 2020).

Entretanto, para que isso aconteça, os processos de ensino e aprendizado precisam modificar a lógica institucionalizada do saber produzido nas escolas, assim como repensar a dinâmica excludente das cidades, principalmente dos espaços públicos comunitários.

Faz parte da condição juvenil pensar sobre o agora e refletir acerca do futuro, com isso, a cidade educadora tem o compromisso de promover o desenvolvimento integral dos cidadãos a partir da democracia, cidadania e uma rede solidária. Esse movimento é

possível através da responsabilização dos municípios e da sociedade civil que tenham propositalmente intenções políticas de projeto que pensem de maneira comunitária, com uma gestão participativa e ativa do território e reconhecimento dos recursos locais.

O espaço urbano deve ser tratado enquanto um lugar que merece ser conquistado para uso, aprendizado e exploração coletiva. A necessidade de convivência se faz a partir da compreensão do espaço público enquanto prolongamento de suas próprias habitações (VILLAR-CABALLO, 2001). Vale ressaltar que o poder público local não possui força para sustentar esse movimento sozinho, pois muitas vezes são tomadas decisões individuais e sem uma articulação ampla que pense no bem-estar geral das pessoas.

Enxergar a cidade enquanto a extensão da própria casa coloca em um ponto de importância as responsabilidades e dificuldades enfrentadas no dia a dia de cada família periférica. Nem todos os jovens vivem a sua juventude como uma situação de trânsito e preparação para as responsabilidades da vida adulta de maneira igual. Para muitos jovens das classes menos favorecidas, as responsabilidades da vida adulta, especialmente a pressão para a entrada no mercado de trabalho (formal e informal), ou a experiência da maternidade e de paternidade, chegam enquanto eles estão experimentando um tipo determinado de vivência do tempo de juventude (CARRANO, 2011).

Castro (2002) relata o cenário de oportunidades de lazer nas cidades brasileiras dentro das realidades periféricas. A quantidade de equipamentos culturais nos espaços urbanos é notoriamente escassa, agravados por uma distribuição desigual sobre o território, o que torna ainda mais complexo para a juventude vivenciar esses lugares. As comunidades se deparam com uma realidade ainda mais restrita de acesso ao capital cultural e artístico, restando apenas a praia e a rua como espaços para a socialização.

Compreender a cidade como um território educativo deve ser uma tarefa das mais diversas instituições. Igrejas, museus, clubes, estúdios, ONG's, associações comunitárias, entre outros equipamentos, ao assumirem um papel educador, podem agregar valores e potencializar o processo educativo (GOMES, 2020).

Esse movimento necessita essencialmente da troca de competências, da promoção e

desenvolvimento do protagonismo de todos, da participação direta da população na gestão da vida pública, e de uma formação para e pela cidadania, que implica em desenvolver na população uma consciência de seus direitos e deveres.

O grande desafio da escola numa cidade educativa é traduzir esses princípios em experiências práticas inovadoras, em projetos para a capacitação cidadã da população, para que ela possa tomar em suas mãos os destinos da sua cidade. Diante dos novos espaços de formação criados pela sociedade da informação, ela os integra e articula. Ela deixa de ser “lecionadora” para ser cada vez mais “gestora” da informação generalizada, construtora e reconstrutora de saberes e conhecimentos socialmente significativos. (GADOTTI, 2006, p.138)

Reconhecer o espaço urbano enquanto catalizador de relações sociais significa compreender que vivenciar a cidade também é uma prática educativa. Nesse processo, o espaço público se faz sujeito, assim como os jovens. Educar inclui, de acordo com Carrano (2003), as possibilidades de transformação das circunstâncias da vida, as relações sociais e os espaços onde elas se produzem. Assim, a cidade é uma ampliação da esfera educacional que permite criação, novas práticas e ambientes pluralizados constituídos pelos praticantes (muito além do que habitantes).

### 3. TERRITÓRIOS EDUCATIVOS EM AÇÃO

Neste capítulo será apresentada uma série de experiências relevantes já concretizadas no âmbito de cidades brasileiras que fazem parte da AICE (Associação Internacional de Cidades Educadoras).

Irá apresentar também uma sistematização de ações realizadas por escolas, instituições públicas e instituições privadas sem fins lucrativos, que valorizem a cidade enquanto território educativo, tendo também a escola como elemento aglutinador das propostas. Busca-se mapear iniciativas que qualificam a relação do jovem com o território da cidade.

#### 3.1 Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia em Salvador, Bahia.

**Tabela 1:** Dados da Oi Kabum!, Bahia.

<b>PROJETO &amp; CIDADE</b>	“Oi Kabum!” – Salvador, Bahia.
<b>OBJETIVO</b>	Profissionalização através de artes gráficas e digitais para jovens de 16 a 21 anos que pertencem às comunidades populares urbanas e estudantes ou egressos da rede pública de ensino. Incentivo à autonomia e expressão,  consciência crítica e responsabilidade.
<b>ATIVIDADES OFERTADAS &amp; BENEFÍCIOS</b>	Linguagens das artes visuais (vídeo, computação gráfica, design gráfico e fotografia); + 4 módulos (Cultura e Identidade; Cultura e Comunidade; Cultura e Arte; Projeto de Vida). Bolsa mensal de R\$150 + auxílio transporte e ticket-alimentação.
<b>ORGANIZAÇÃO &amp; ESTRUTURA FÍSICA</b>	<b>Organização:</b> as instituições contavam com a colaboração de ONGs. <b>Duração do curso:</b> 1 ano e 6 meses. <b>Estrutura:</b> salas de aula, galeria, sala multiuso, ilha de edição, banco de imagens, estdio de design sonoro, laboratório de revelação de fotos, equipamentos de alta tecnologia, etc.
<b>ALCANCE &amp; VISIBILIDADE</b>	- 480 jovens beneficiados e formados; - 23 mostras artísticas com total de +31mil visitantes; - 12 prmios; - 6.030 pessoas assistiram às palestras, oficinas e seminários para jovens e educadores; Reconhecimento do ME (Ministério da Educação) e lançamento do livro “ <b>Arquivo Oi Kabum! 12 anos:</b> Juventude, experiências e aprendizados em Arte e Tecnologia”.

Fonte: Adaptada pela autora.

Essa escola surgiu a partir de uma iniciativa do Oi Futuro, Instituto de Responsabilidade Social da empresa de telefonia Oi. A Oi foi o mantenedor e co-realizador juntamente com a ONG Cipó Comunicação Interativa. O projeto traduz uma forma de ressignificar a relação entre a juventude, a educação e o território através de um modelo de gestão coletiva (Figura 4) alinhada com práticas educativas e produção artística para jovens de 16 a 21 anos. O foco da Oi Kabum! é beneficiar moradores de comunidade popular urbana e estudantes ou egressos da rede pública de Salvador, sendo, em sua maioria, jovens negros e periféricos (CALASANS, 2019).

A Oi Kabum! busca trazer novos caminhos e impactos na vida dos alunos, que se queixam da falta de oportunidades e qualificação para o mercado de trabalho. Dessa forma buscam meios para desconstruir o estigma negativo socialmente construído sobre a tríade jovem-violência-território. O projeto oferece não apenas objetivos práticos como também formas de adaptar a metodologia de ensino de acordo com a realidade dos jovens, pois compreendem a cultura como um modo de vida que permeia e contribui para o desenvolvimento social e para a construção de identidades.

O projeto visa compensar desvantagens sociais de jovens urbanos da cidade de Salvador, levando em conta aspectos políticos, sociais e culturais da realidade local, uma vez que os recursos e os acessos à cultura e educação estão intimamente ligados ao acúmulo e distribuição – desigual – de capital. A metodologia desenvolvida busca expandir a percepção dos jovens enquanto sujeitos protagonistas dignos de direitos, desconstruindo o estigma de que essa juventude é um problema social (CALASANS, 2019).



**Figura 4:** Integrantes da escola de arte e tecnologia Oi Kabum! em um momento de troca e interação.

Fonte: Facebook da Oi Kabum!, 2015

A ideia de que os espaços de convívio influenciam no modo de ser dos jovens, fez com que a dinâmica estabelecida neste projeto incluísse diversos atores que se relacionam com esses estudantes no dia a dia: familiares, escola, igreja, o próprio bairro e coletivos, por exemplo, como pode ser visto na Figura 5. A instituição preocupou-se também com a formação pessoal e social durante todos os processos, incluindo os jovens nos momentos de estabelecer regras de convivência, elaborando debates e tecendo reflexões identitárias, fomentando acompanhamento familiar durante amostras, reuniões, exposições e até mesmo convidando-os como suporte de produção de eventos (CALASANS, 2019).



**Figura 5:** A Mostra Co-Mover, cujo processo se iniciou em novembro de 2014. (1) Oficina de Curadoria; (2) Oficina de Iluminação Cênica; (3) Oficina de Cenotecnia; (4) Seleção da Equipe de curadoria da Mostra.

Fonte: Facebook da Oi Kabum!, 2015

Calasans (2019) descreve que, simultaneamente a essas dinâmicas, eram ofertadas oficinas de curta duração àqueles que tinham interesse no projeto, mas não conseguiram ingressar na escola de arte e tecnologia devido à limitação de vagas. Apesar de certa resistência, depois de um período de persistência, as escolas começaram a abrir as portas para que a instituição pudesse oferecer oficinas desenvolvidas junto ao corpo pedagógico e aos educadores a fim de beneficiar estudantes da rede pública.



**Figura 6:** Oficina de Colagem Criativa - Turma VI de Design Gráfico da Oi Kabum!  
Salvador.

Fonte: Facebook da Oi Kabum!, 2015

Existia uma tentativa de reconstrução de narrativas juvenis e uma ressignificação da relação deles com o território através da arte, da cultura e de novas formas de expressão, sempre mantendo o coletivo como a força motora dessas mudanças, como é possível ver na Figura 6. Muitos dos alunos que se conectaram ao projeto chegaram devido a ligações com coletivos, projetos culturais ou movimentos sociais, manifestações e movimentações que tratam suas identidades como algo positivo.

Trabalhar a arte em conexão com o cotidiano é um caminho de aprender sobre si e sobre o mundo, pois nesses processos diferentes identidades se cruzam, exercitando o diálogo e ensinando a lidar com o outro (CALASANS, 2019).



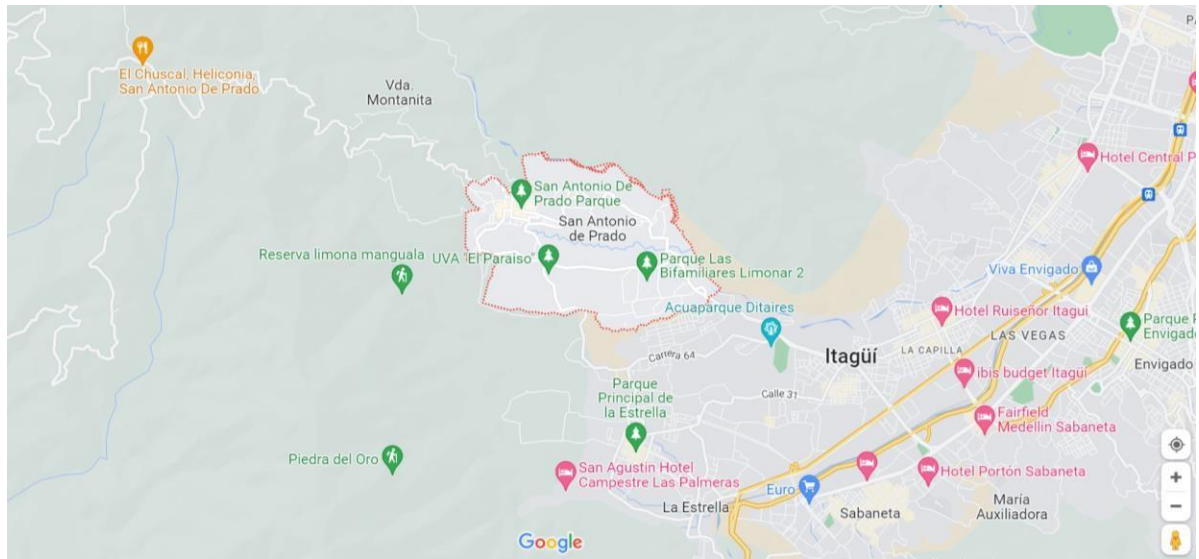
### 3.2 Unidade De Vida Articulada (UVA) “El Paraíso” – Medellín, Colômbia: o espaço público urbano como local de aprendizagem e lazer.

**Tabela 2:** Dados da UVA “El Paraíso”, Colômbia.

<b>PROJETO &amp; CIDADE</b>	UVA “El Paraíso” – Medellín, Colômbia.
<b>OBJETIVO</b>	ampliar a oferta de serviços em uma região de expansão habitacional que possui alta demanda de atividades culturais, musicais e esportivas
<b>ATIVIDADES OFERTADAS &amp; BENEFÍCIOS</b>	atividades de entretenimento e de formação, aula de culinária, teatro, yoga, oficina de leitura, debates, grupos de jogos de mesa, passeios de bicicleta, piqueniques, etc.
<b>ORGANIZAÇÃO &amp; ESTRUTURA FÍSICA</b>	<b>Organização:</b> administrada pelo Instituto de Esportes e Recreação de Medellín (INDER) em parceria com a Secretaria de Cultura Cidadã; projetada pela EDU (Empresa de Desenvolvimento Urbano); <b>Estrutura:</b> terraço pra eventos, academia, playground, pista de skate, campo de futebol com arquibancada, mirante, salas de ensaio para música, biblioteca, estúdio de gravação, quadra poliesportiva, auditório, sala de dança e ludoteca, etc.

Fonte: Adaptada pela autora.

Medellín é uma cidade pioneira quando o assunto é a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), filiando-se em 2001 (AICE, 2017). O projeto em destaque está situado no corregimento de San Antonio de Prado, ao Sul no Vale de Aburrá (Figura 7). É uma região rica em recursos naturais, tanto em áreas florestais e sítios de interesse ecológico quanto em bacia hidrográfica. San Antonio de Prado é o corregimento mais populoso do município, sendo a maioria dos moradores pertencentes à classe econômica baixa ou média baixa (PREFEITURA DE MEDELLÍN, 2015 apud Barbosa, 2019).



**Figura 7:** Localização da UVA El Paraíso em San Antonio de Prado, Medellín – Colômbia.

Fonte: GoogleMaps, 2023.

As Unidades de Vida Articuladas são projetos mistos com características ajustadas de acordo com cada contexto socioespacial. Em Medellín, este projeto contempla quatro unidades, sendo elas: UVA *El Paraíso*, UVA *Sin Fronteras*, UVA *Nuevo Occidente* e UVA *Sol de Oriente*. Na figura 8 estão as localizações das unidades:



**Figura 8:** Localização das UVAs em Medellín, Colômbia.

Fonte: Sociedade Colombiana de Arquitetos

Este projeto funciona como um clube de bairro, dividido em pequenas “praças”

integradas com o espaço público que englobam centro comunitário, esportivo, cultural e recreativo. A UVA “El Paraíso” foi desenvolvida vinculada ao Parque biblioteca “San Antonio de Prado” e ao riacho “La Cabuyula”, consolidando uma centralidade urbana e trazendo um eixo ambiental para o projeto (BARBOSA, 2019). O aproveitamento da topografia, a conservação da vegetação nativa e o uso de brises como estratégia bioclimática de proteção solar foram algumas das diretrizes ambientais adotadas.

A Sociedade Colombiana de Arquitetos (2015) caracteriza as UVAs como transformações urbanas que contém o intuito de oferecer serviços para a área do entorno, desenvolvendo uma arquitetura em escala humana capaz de se integrar ao bairro, reciclando espaços existentes e em desuso e promovendo novas possibilidades de interação social e coletiva.

De acordo com Moreira (2020, p.31), devido à pouca quantidade de lotes para novos espaços públicos, a EDU passou a projetar edifícios que são parques em suas coberturas, não perdendo assim, o espaço público que a comunidade necessita. A UVA reúne todas as atividades de esporte, lazer e cultura em um mesmo local, dessa forma, torna-se um ponto de encontro da comunidade como um todo.

A unidade possui 3.716m<sup>2</sup> de área construída distribuídos em quatro volumes que ocupam o entorno do campo de futebol já existente, que além de ter sido reformado também é o núcleo que liga todos os programas, e 5.631m<sup>2</sup> de espaço público (Figura 9). As atividades foram setorizadas nos quatro volumes propostos: um volume para educação, outro para a cultura, outro para educação infantil e, por último, uma volumetria esportiva (MOREIRA, 2020).



**Figura 9:** UVA El Paraíso, Medellín – Colômbia.

Fonte: [archdaily.com.br/br/788974/uva-el-paraiso-edu-empresa-de-desarrollo-urbano-de-medellin](http://archdaily.com.br/br/788974/uva-el-paraiso-edu-empresa-de-desarrollo-urbano-de-medellin)

Barbosa (2019) aponta que a proposta nasceu a partir de uma metodologia participativa com a comunidade. O desenho dos espaços e os usos escolhidos foram definidos durante as chamadas “oficinas de imaginários”, que consistem numa estratégia cívico-pedagógica que alinham o imaginário coletivo dos moradores aos conhecimentos técnicos profissionais. Além da participação dos moradores no desenvolvimento do projeto, eles também somaram cerca de 50% da mão de obra contratada para a execução das obras.



**Figura 10:** Academia ao ar livre com espaço para interação entre diferentes idades, circulação de bicicletas e vendedores ambulantes.

Fonte: [archdaily.com.br/br/788974/uva-el-paraiso-edu-empresa-de-desarrollo-urbano-de-medellin](http://archdaily.com.br/br/788974/uva-el-paraiso-edu-empresa-de-desarrollo-urbano-de-medellin)

A partir de algumas imagens analisadas por Barbosa (2019) pode-se perceber a relação estabelecida entre o projeto e o entorno, assim como os usos e as aplicações das diretrizes escolhidas junto aos moradores da comunidade local.



**40 Adaptabilidade do espaço**  
Evento "UVA Paraíso Cultural", realizado em 23/11/2018, ocupando área do estacionamento

21

**Figura 11:** Evento em espaço adaptável da UVA El Paraíso.

Fonte: Barbosa, 2019



**1 Passarela**

Conexão com a pista de skate

**2 Vendedor(a) ambulante**

Comida no espaço público (WHYTE, 2001)

**3 Terraços**

Pequenas “praças” distribuídas ao redor do campo de futebol



**4 Identidade visual**

Cores quentes escolhidas pela comunidade contrastam com o verde do entorno



**15 Acessibilidade**

Rampa

**16 “Espaços de movimento”**

Concentração de usuários junto à academia e ao playground  
Pessoas preferem sentar-se no entorno desses espaços /  
“pessoas atraem pessoas” (GEHL, 2014)

**17 Acessibilidade**

Passarela no nível do terraço

15



**18 Sinalização e identidade visual**

Totem informativo, placas inaugurais

**19 Ludicidade**

Fonte interativa  
Área não sombreada

**20 Relação interior-exterior**

Visibilidade da cancha a partir do corredor central do edifício

**Figura 12:** Alguns usos e apropriações dos espaços na UVA El Paraíso, Medellín.

Fonte: Barbosa, 2019.

A estratégia da UVA se desenvolve a partir de 4 (quatro) linhas de formação: (1) criar: pensando em novas formas de explorar o cotidiano a partir de vivências e encontros comunitários; (2) comunicar: estimulando reflexões sobre respeito, participação, mudança, liderança de forma a elaborar diálogos internos e com o outro; (3) compartilhar: gerando redes de confiança e solidariedade, tornando um bom lugar para conviver exercendo cidadania; (4) cuidar: permitindo e possibilitando vínculos mais profundos e duradouros através de espaços para cuidados com o corpo e a mente, visando melhor qualidade de vida para todos (PREFEITURA DE MEDELLÍN, 2015 apud Barbosa, 2019).

Devido à demanda e escassez de novas áreas para implantação de equipamentos e de espaços públicos, a participação da comunidade tornou o projeto ainda mais enriquecedor, pois semeou um sentido de pertencimento e apropriação do lugar. Em razão desse senso de coletividade, ao final do programa foram estabelecidos comitês cívicos para a gestão e proteção dos equipamentos, gerando o entendimento de que é um dever de todos usar e cuidar dos espaços comunitários.

### 3.3 Programa Escola Integrada (PEI) em diálogo com Inhotim: uma experiência de ensino além dos muros da escola

**Tabela 3:** Dados do Programa de Escola Integrada, Belo Horizonte – Minas Gerais.

<b>PROJETO &amp; CIDADE</b>	PEI (Programa Escola Integrada): Belo Horizonte – Minas Gerais.
<b>OBJETIVO</b>	promover melhorias da qualidade da educação desenvolvendo estratégias diferenciadas que podem potencializar as experiências escolares e o acesso a múltiplas linguagens, reduzindo as diferenças de oportunidades;
<b>ATIVIDADES OFERTADAS &amp; BENEFÍCIOS</b>	excursões, visitas, atividades esportivas, atividades de reforço de ensino, oficinas de informática, xadrez, dança, língua estrangeira, pintura, teatro, direitos humanos, entre outras.
<b>ORGANIZAÇÃO &amp; ESTRUTURA FÍSICA</b>	<b>Organização:</b> o programa conta com a parceria de universidades públicas e privadas, empresas, grupos comunitários e organizações sociais; <b>Estrutura:</b> utilização do espaço interno da escola, espaços do entorno comunitário, acesso a museus, centros culturais, bibliotecas, parques, universidades, praças, clubes e outros.
<b>ALCANCE &amp; VISIBILIDADE</b>	trabalhadores: - 122 jovens aprendizes; - +1000 monitores de oficinas; - +600 bolsistas de extensão; - atende cerca de 75% das escolas do município de Belo Horizonte: +140 unidades de ensino;

Fonte: Adaptada pela autora.

Gomes e Azevedo (2021) afirmam que em 1994 a cidade de Belo Horizonte (Minas Gerais) já demonstrava preocupação com a formação cidadã de seus estudantes, investindo em algum novo modelo de ensino que trouxesse diálogo entre a escola e a cidade. Dessa forma, Leite (2012) aponta que ainda na década de 90 foi implantada a Escola Plural, responsável por trazer à tona novas demandas e desafios ao ensino, como a ampliação da jornada escolar, que se concretizou pelo projeto de lei aprovado na Câmara Municipal.

Primeiro a Secretaria Municipal de Educação criou uma escola de tempo integral: a Escola Municipal Monteiro Lobato, como uma maneira de atender às exigências da lei. Posteriormente, tendo como referência alguns projetos desenvolvidos com jovens da Rede Municipal, como a Rede do 3º Ciclo e experiências de outros municípios como o Bairro-Escola, de Nova Iguaçu, a SMED implanta o programa Escola Integrada (LEITE, 2012, p.64).

Com o orçamento destinado à Educação foi possível desenvolver uma série de projetos e



programas educativos para o município, entre eles: a Escola Integrada, ProJovem, Kit escolar e literário, Programa Família-Escola, Escola Aberta, entre outros (LEITE, 2012).

Em 2006, fruto do debate entre escolas da Rede Municipal, universidades e ONGs, foi implementado o Programa Escola Integrada (PEI) na região metropolitana de BH. O programa consiste na ampliação de tempo e espaço educativos através do reconhecimento do espaço urbano como estrutura fundamental para o ensino-aprendizagem. O PEI considera a rua como espaço fundamental da cidade onde os alunos podem estabelecer um contato mais direto com o espaço urbano e reconhecimento do lugar onde (con)vivem (GOMES & AZEVEDO, 2021).

Leite (2012) afirma que, assim como a entrada da escola no programa é feita por adesão, a entrada do aluno também é feita dessa forma. A apresentação do PEI é feita aos pais e cabe a eles decidirem inscrever ou não o filho, sendo os atendimentos aos alunos realizados prioritariamente nos espaços parceiros externos à escola. O Programa oferece nove horas diárias de atendimento educativo para os estudantes, com atividades de acompanhamento pedagógico, cultura, esportes, lazer e formação cidadã. Para que isso aconteça, são oferecidas oficinas de meio ambiente, Direitos Humanos e cidadania, cultura e artes, inclusão digital e saúde, dentre outras.

A maneira que o Programa encontrou de estabelecer uma interação com a cidade foi estabelecendo uma parceria com o museu a céu aberto Inhotim, um Instituto localizado em Brumadinho, região metropolitana de Belo Horizonte. O museu oferece uma enorme variedade de obras de arte, além de um paisagismo caracterizado por ter espécies raras de vegetação, lagos e áreas de preservação organizadas esteticamente para compor os inúmeros cenários ao longo das caminhadas (LEITE, 2012).

Através dessa conexão além dos muros da escola, é possível fazer visitas com professores e agentes culturais, desenvolver e apresentar projetos na área e pensar na possibilidade de abraçar novas perspectivas educativas dentro dos diversos cenários possíveis em Inhotim.

Resende (2012, p.34) descreve que a matriz curricular do PEI também agrega as seguintes atividades:

- atividades organizadas pela escola em espaços internos e externos a ela, monitorados por agentes da comunidade;
- atividades em espaços internos e externos, coordenadas por instituições superiores e ministradas por estudantes bolsistas do ensino superior;
- excursões e visitas monitoradas por agentes externos à escola, vinculados a instituição visitada e/ou monitorada por profissionais da escola;
- atividades físicas e esportes oferecidos pelo Programa Segundo Tempo, através de bolsistas, estudantes de nível superior em Educação Física;
- atividades de reforço e intervenção escolar ministradas por professores concursados da escola e atividades de reforço, bem como de auxílio ao para casa, trabalhadas por agentes da comunidade que apresentem perfil para este fim.

Gadotti (2009) afirma que Belo Horizonte redescobriu a cidade e aprendeu com ela, como cidade educadora. Foi possível descobrir uma nova história da cidade, dos seus habitantes, muitas vezes escondida, invisibilizada pelo pensamento dominante. À princípio, não houve uma boa aceitação pela população da proposta oferecida pela Secretaria de Educação e muitas famílias não gostavam que os alunos saíssem da escola. Porém passaram a apoiar a proposta quando perceberam que era uma atividade “escolar”, acompanhada por um educador, algo que agradava e os envolvia até mais do que o próprio ambiente escolar. Dessa forma, os cuidadores depositaram confiança e apoio ao programa. A comunidade passou a se envolver e fortalecer as parcerias. Igrejas, centros culturais, pais voluntários, conselho tutelares e outros segmentos da comunidade vieram para somar ao PEI. A demanda foi aumentando de tal forma que posteriormente foi necessário contar com os espaços de outras secretarias.

Leite (2012) cita que essa articulação entre diferentes agentes gera uma rede de atendimento possibilitada pela política intersetorial, que estimula uma gestão territorial educativa, envolvendo escola-instituições-organizações-moradores de forma integrada.

### **3.4 A premissa das cidades educadoras como aliada para reverter quadros de exclusão social em áreas empobrecidas e periféricas: um estudo em Belford Roxo, município da Baixada Fluminense – Região Metropolitana do Rio de Janeiro**

Belford Roxo é um município jovem, emancipado na década de 1990 e faz divisa com Mesquita, Nova Iguaçu, Duque de Caxias e São João de Meriti, como mostra o mapa abaixo. De acordo com o IBGE (2003), a região registra cerca de 60% de incidência de pobreza e 24,98% (IBGE, 2012) da população com algum tipo de deficiência.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) afirma que, nos países emergentes, o índice de pessoas com algum tipo de deficiência é ainda mais elevado do que a média mundial, tendo relação com fatores urbanos como acidentes de trânsito, violência urbana, falta de condições de higiene, miséria, entre outros (RIBEIRO & MARTINS, 2020).

Ribeiro e Martins (2020) indicam que a não garantia dos direitos básicos universais garantidos pela Constituição de 1988 contribui para “fabricar” pessoas com algum tipo de deficiência nas cidades brasileiras. A realidade de muitos moradores de zonas carentes é marcada por limitações que impedem ou retardam de alguma maneira o seu desenvolvimento, seja na educação, no emprego, nos deslocamentos ou na acessibilidade aos serviços públicos.

De acordo com Ribeiro & Martins (2020) os direitos são negados nos espaços urbanos no ponto de vista mais básico: ir e vir, pela falta de acessibilidade; e no ponto de vista mais amplo: ter voz ativa para contribuir, criar e desfrutar da cidade em que se deseja viver e manter. Há uma tentativa de imprimir socialmente a ideia de que ser morador periférico é não ter, por consequência, direito à cidade; e ser morador periférico com alguma deficiência é estar ainda mais distante de participar da vida urbana.

As autoras buscaram ouvir a população para conhecer o município e os espaços culturais mais frequentados e conhecidos. Cerca de cento e cinco pessoas foram contatadas, somando moradores e produtores culturais de Belford Roxo. Dentre os lugares citados, foram mapeados três: a Casa da Cultura, a Vila Olímpica e a Praça de Heliópolis.

A *Casa da Cultura* é responsável por oferecer à população diversas atividades de lazer,

cultura e esporte. Além disso, a instituição também organiza eventos e oficinas profissionalizantes como forma de beneficiar os moradores e agregar conhecimento. Possui um cronograma que engloba diferentes faixas etárias, gêneros e pessoas com algum grau de deficiência. A Prefeitura juntamente com a Secretaria Municipal da Cultura e Turismo e Belford Roxo optam por especificar o seu público em algumas atividades, como, por exemplo, no Concurso “Belos da Cor”, realizado em 2021, em que o critério de inscrição frisava ser somente para pessoas negras.

Algumas atividades realizadas/ofertadas:

- Bazar;
- Aula de artesanato;
- Feiras de exposição de artes plásticas, literárias, etc;
- Oficinas de cursos de: teatro, dança, fotografia;
- Aulas gratuitas de: capoeira, violão, bateria e DJ;
- Batalhas de RAP;
- Rodas de conversa mensal, entre outras.

A Casa da Cultura abriga dois espaços de grande relevância para Belford Roxo, a Biblioteca Jornalista Tim Lopes e o Cine Teatro Geraldo Casé. Anexo à biblioteca, está uma sala de informática, com quatro computadores com acesso à internet que possibilitam aulas (RIBEIRO & MARTINS, 2020).

De acordo com Ribeiro & Martins (2020), a estrutura da Casa da Cultura carece de melhorias, tanto no espaço físico quanto em equipamentos e acervos. As autoras citam equipamentos quebrados, baixo volume de livros na biblioteca, orientação de acessibilidade deficitária e telhado desabado em função de um temporal, por exemplo. Assim sendo, percebe-se que a instituição é um espaço passível de ser explorado e melhor utilizado, mas para isso é necessário que a administração feita pela Prefeitura direcione investimentos para o lugar e conseqüentemente para as pessoas que se apropriam dele.

Com isso, o espaço abrirá ainda mais portas para que muitos jovens possam aproveitar a oportunidade de aprender algo novo ingressando em um dos cursos ou das práticas

esportivas disponibilizadas pela Casa da Cultura, podendo assim desenvolver novas habilidades, trabalhar em conjunto, estabelecer novos caminhos e conhecer um pouco mais de si.

A *Vila Olímpica* está localizada no bairro Nova Piam e atende tanto aos moradores quanto atletas amadores e profissionais. A estrutura da Vila Olímpica conta com 2 quadras, sendo uma de areia e uma de grama sintética, além de pista de atletismo, sala polivalente, quadra poliesportiva para atividades de futebol, vôlei e basquete, e um espaço para prática de lutas, todos incluindo turmas femininas e masculinas (RIBEIRO & MARTINS, 2020).

De acordo com uma notícia publicada em maio de 2022 no site de notícias do município ([www.noticiasdebelfordroxo.com](http://www.noticiasdebelfordroxo.com)), o espaço passou por reformas para melhor atender aos usuários. Nesse novo ciclo foram criadas algumas novas modalidades, como jazz e fit dance infantil, jump e futevôlei.

O espaço possui um mosaico em homenagem ao Rei Pelé, ícone mundial do futebol brasileiro, que esteve presente na inauguração da Vila em 1997 e desde então vem sendo figura inspiradora na vida de muitas crianças e jovens que buscam no esporte um novo caminho de vida.

Além das atividades já mencionadas, a Prefeitura de Belford Roxo (2021) também oferece dança de salão, ginástica aeróbica, localizada e laboral, GAP, treinamento funcional e pilates para jovens e adultos. Ribeiro & Martins (2020) citam que além dos espaços voltados às práticas esportivas, há um espaço de convivência com mesas para jogos de xadrez, dama e afins. Com exceção das arquibancadas e do banheiro, a Vila é toda acessível a pessoas com deficiência física, muito embora ainda precisem otimizar a acessibilidade comunicacional. Os gestores afirmam que circulam mais de 1.000 pessoas diariamente na Vila Olímpica em diversos horários do dia para a realização de diferentes práticas: caminhada, corrida ou alguma aula específica.

A *Praça de Heliópolis* faz parte do imaginário afetivo Belford-roxense, o que justifica as intervenções ao longo dos anos em busca de melhorias para a população. A última reforma aconteceu em 2018, caracterizando-a com uma superfície toda plana, com piso

intertravado que colabora com a acessibilidade física de pessoas com algum tipo de deficiência e com o deslocamento de idosos (RIBEIRO & MARTINS, 2020).

Espaços e atividades da praça:

- Pingue-pongue;
- 2 academias ao ar livre: uma para *CrossFit* e outra destinada à terceira idade;
- Chafariz;
- 9 quiosques com sombreiros;
- Quadra poliesportiva;
- Playground
- Eventos/Shows em datas comemorativas (ex.: Natal).

A Secretaria de Comunicação Social de Belford Roxo (2019) registrou o feedback dos usuários em relação a última reinauguração do local. O comércio local cresceu, pessoas de outros bairros vieram visitar a praça. Em entrevista para o Jornal Hora H (2019), jovens da Escola Municipal Heliópolis deram o seguinte depoimento: “sempre que chegamos na praça, tomamos sorvete, brincamos e tiramos muitas fotos. Agora vamos marcar para começar a malhar na academia ao ar livre”.

Entretanto, Ribeiro & Martins (2020) relatam que a última intervenção desconsiderou características climáticas e ambientais da região, resultando em escolhas ineficientes de paisagismo. Isso fez com que a vegetação escolhida não proporcionasse sombra durante o dia, prejudicando a permanência e o conforto dos moradores e visitantes na realização de atividades da praça em dias de calor excessivo. Assim sendo, o horário de final de tarde e noite são os mais confortáveis para gerar encontros e realizar atividades coletivas. Nestes horários, é possível aglomerar crianças, idosos, jovens e adultos, promovendo enriquecendo sociocultural e educacional entre os diferentes perfis de pessoas.

Os espaços públicos culturais espalhados pelas cidades são palco de aprendizado através de compartilhamento de experiências, vivências e identidades. O conhecimento construído e trocado transforma-se em algo além da educação formal. Ou seja, implementar o ideal de cidade educadora implica em ganhos a curto e longo prazo para

a população. Ribeiro & Martins (2020, p.102) afirmam que:

A disputa pelo território se dá na cotidianidade pelos distintos atores sociais envolvidos. A vivência pela população nos e dos espaços da cidade, também em momentos de lazer, permite que, ocupando-a, reivindiquem por melhorias. A cidadania plena se dá quando as pessoas têm voz ativa para dizer que cidade almejam, reivindicando por ela e auxiliando na sua construção e manutenção, reafirmando seus direitos à cidade. (RIBEIRO & MARTINS, 2020, p.102)

### **3.5 A experiência de uma das primeiras cidades brasileiras a filiar-se à AICE (Associação Internacional de Cidades Educadoras): bairro Restinga, Porto Alegre – Rio Grande do Sul**

Porto Alegre é a capital do Rio Grande do Sul e também capital do Mercosul em razão de sua localização geográfica estratégica. É uma região que fomenta muitos negócios, comércios e atrativos turísticos. Possui um excelente IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) e mais de 80% da região possui arborização.

De acordo com Paredes (2007), a cidade filiou-se a AICE em 1998 e possui propostas inovadoras com a participação cidadã, além de ser pioneira no Orçamento Participativo no país, modelo de gestão em que uma grande parcela de orçamento municipal é subordinada ao diálogo entre o poder público e os cidadãos para direcionar verbas e projetos na cidade.

A Prefeitura de Porto Alegre (2022) afirma que o município ficou desintegrado das atividades por um tempo, mas em março de 2022 reingressou ao programa, pensando e preocupando-se principalmente com a formação das crianças e dos jovens.

O movimento Porto Alegre Cidade Educadora é composto pelo Poder Executivo Municipal, instituições de ensino como a UFCPA, UFRGS, Unisinos, PUC/RS e os colégios Monteiro Lobato, Marista Rosário e Farroupilha. Também fazem parte o Pacto Alegre, Instituto Caldeira, Galpão Cultural, ONG Misturaí, ONG Espalhe Amor, APAC Porto Alegre, Poa Inquieta e Prefeito das Praças (PREFEITURA DE PORTO ALEGRE, 2022).

Morigi (2014) cita projetos dentro da proposta cidades educadoras que se consolidaram

como políticas públicas em Porto Alegre, como a:

- (1) Educação Ambiental através dos LIAUs (Laboratório de Inteligência do Ambiente Urbano);
- (2) Cidade Escola: educação integral utilizando os espaços e serviços da cidade;
- (3) Escola Aberta: a escola como polo de cultura, educação e lazer aos finais de semana.

O LIAU (1) é uma estratégia adotada pela política pública ambiental da RME (Rede Municipal de Educação) de Porto Alegre, que tem o objetivo de produzir saberes a partir de novos olhares para a cidade. O processo de aprendizagem se desenvolve a partir do território, revelando a memória que habita o imaginário das pessoas a partir da paisagem do bairro em que moram e que se situa a escola em questão, fortalecendo o diálogo entre os saberes escolares e a comunidade local, estabelecendo uma rede de integração (MORIGI, 2014).

A Cidade Escola (2) foi implantada pela Smed (Secretaria Municipal de Educação), em 2006, a educação integral na RME. O programa conta com parcerias de instituições e comunidades para ampliar e qualificar o tempo e espaço de aprendizagem de crianças e jovens. Cerca de 43 escolas municipais foram contempladas com essa iniciativa, trazendo diversas práticas complementares no turno inverso ao do ensino tradicional. Atividades artísticas, clubes escolares, esportes, letramento e polos de educação para trabalho são alguns exemplos. Dentre as parcerias firmadas por meio de convênios, estão o Centro de Promoção da Infância e Juventude (CPIJ), o Instituto Cultural São Francisco e o Movimento pelos Direitos da Criança e do Adolescente (MDCA), que buscam fomentar ações de crescimento do aluno nas diversas áreas do conhecimento (MORIGI, 2014).

A Escola Aberta (3): o programa busca ressignificar o ambiente escolar através de espaços alternativos para o desenvolvimento de atividades de formação para jovens, cultura, esporte e lazer, inclusive aos finais de semana. Traz a proposta do ensino integral, com a defesa de desconstruir o muro simbólico entre a escola e a comunidade, propondo aos alunos a apropriação dos espaços públicos, a valorização da cultura local e a celebração das diferenças. Cerca de 31 escolas participam do programa, que conta com



recursos financeiros do Ministério da Educação, assessoria técnica da UNESCO e recursos e gerenciamento da Smed (MORIGI, 2014).

## 4. ESTUDO DE CASO

### 4.1 A caracterização da área de estudo e os jovens estudantes

Os alunos envolvidos nesta pesquisa são estudantes de ensino médio da escola pública EEEFM Geraldo Costa Alves, localizada no bairro Boa Vista I, no município de Vila Velha, Espírito Santo. A instituição está inserida em zona urbana e está a cargo da administração estadual, atendendo às modalidades de ensino regular e curso técnico integrado. Além da infraestrutura usual, a escola também conta com laboratório de informática, laboratório de ciências, biblioteca, quadra de esportes, auditório, internet, projetor, além de disciplinas que incluem a arte, como teatro, dança, música, educação artística e artes plásticas.

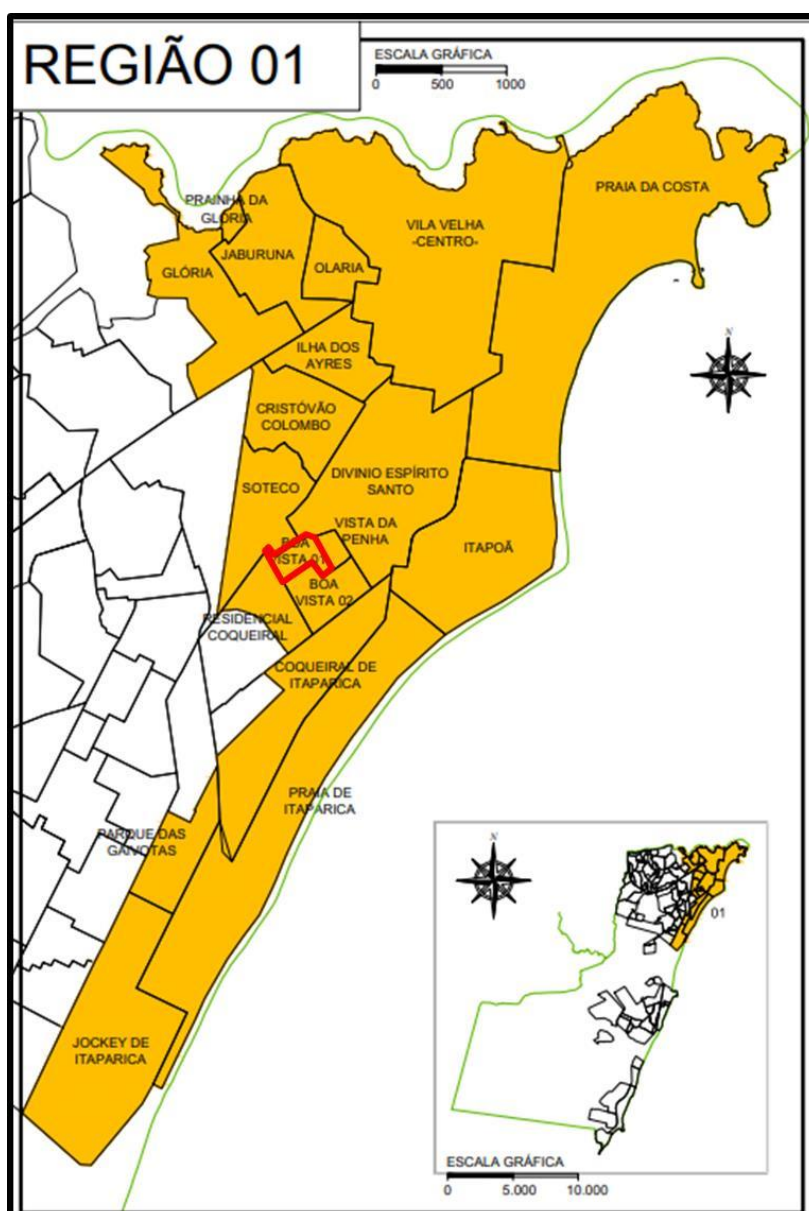


**Figura 13:** Localização da Escola no bairro Boa Vista I, em Vila Velha.

Fonte: GoogleMaps, 2023.

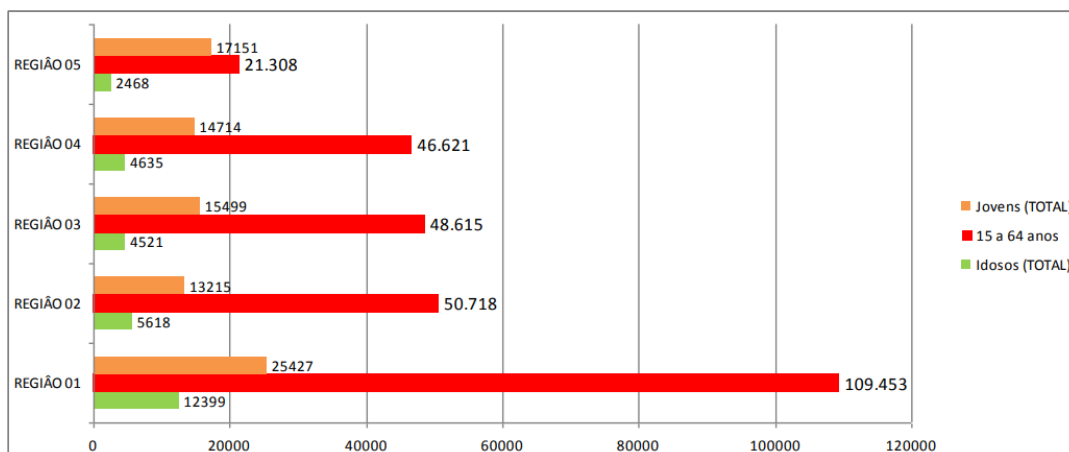
As turmas selecionadas para as atividades da pesquisa foram o 1º ano da turma de ensino médio do curso técnico de design e o 3º ano do ensino médio do técnico de logística, totalizando 38 participantes.

A escola Geraldo Costa Alves oferece ensino médio integral e ensino médio técnico, com funcionamento nos turnos matutino e vespertino. Está localizada na Região 1 (Figura 14), a qual concentra a maior quantidade de jovens no município (Figura 15). Boa Vista I é um bairro com a maior razão de dependência de jovens dependentes, um dos que possui maior número de mortalidade e menor renda per capita da Região 1 (SEMPA, 2010), como ilustrado na Figura 16. Esses critérios são as principais justificativas para a escolha da escola na pesquisa.



**Figura 14:** Regional 1 – Localização da escola no Município de Vila Velha/ES

Fonte: SEMPLA, 2010 adaptado pela autora.



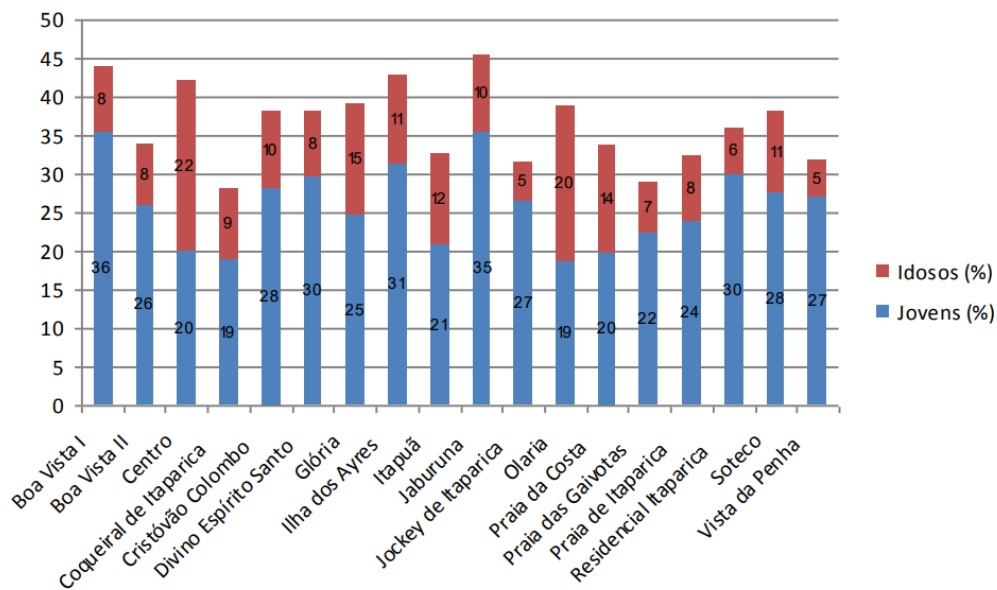
**Figura 15:** Gráfico de distribuição populacional do município de Vila Velha (com a relação de perfil economicamente ativo e inativo).

Fonte: SEMPLA, 2010.

BAIRROS	Razão de Dependência			Taxa de mortalidade	Renda Valor nominal médio - pessoas com 10 anos ou mais, com rendimento
	Jovens (%)	Idosos (%)	Total (%)		
Boa Vista I	35,6	8,4	44,0	6,0	899,3
Boa Vista II	26,2	7,9	34,0	3,4	1.066,88
Centro	20,1	21,9	42,0	5,6	2280,6
Coqueiral de Itaparica	18,9	9,4	28,3	4,2	1.875,98
Cristóvão Colombo	28,1	10,1	38,2	7,0	1.126,93
Divino Espírito Santo	29,6	8,5	38,1	4,7	1.154,94
Glória	24,8	14,6	39,3	4,6	1.453,07
Ilha dos Ayres	31,4	11,5	42,8	8,1	1.451,18
Itapuã	20,7	12,0	32,7	3,8	3.329,89
Jaburuna	35,4	10,0	45,4	5,1	1.031,79
Jockey de Itaparica	26,5	4,9	31,5	2,5	1.487,02
Olaria	18,7	20,3	39,0	7,5	2.283,04
Praia da Costa	19,9	13,9	33,7	3,3	4571,9
Praia das Gaivotas	22,5	6,6	29,1	2,4	2.630,68
Praia de Itaparica	24,0	8,3	32,3	3,5	3.912,77
Residencial Itaparica	29,9	6,0	36,0	5,1	1.274,89
Soteco	27,6	10,6	38,1	5,6	1.133,22
Vista da Penha	27,1	4,8	31,9	3,3	900,37
<b>Média Simples</b>	<b>25,94</b>	<b>10,53</b>	<b>36,47</b>	<b>4,8</b>	<b>1.881,36</b>
<b>Região I</b>	<b>23,23</b>	<b>11,33</b>	<b>34,56</b>	-	<b>2.646,52</b>

**Figura 16:** Dados dos principais bairros habitados pelos alunos da escola EEEFM Geraldo Costa Alves.

Fonte: SEMPLA, 2010.



**Figura 17:** Razão de dependência por bairros do município de Vila Velha.

Fonte: SEMPLA, 2010.

## 4.2. Método

O método contempla uma análise realizada em uma escola pública de ensino médio. Para essa etapa foram utilizados os seguintes instrumentos: **questionário de identificação (anexo 1)**, **diálogo guiado com os estudantes (anexo 2)**, **mapeamento afetivo (anexo 3)** e **questionário afetivo (anexo 4)**. Objetivou-se conhecer o modo como ocorrem as relações socioespaciais dos alunos, de que forma o espaço urbano participa dessas relações e elaborar reflexões a partir dos relatos e experiências.

Em uma escola de ensino público, foram selecionadas duas turmas de ensino médio – 1º e 3º ano – para participarem da pesquisa. Em média foram totalizados 38 estudantes entre 15 e 18 anos. Após o primeiro contato de apresentação mútua, os procedimentos de coleta de dados para a pesquisa foram iniciados.

Foram realizados dois encontros com cada turma com duração de três horas. As dinâmicas foram realizadas em sala de aula, durante o turno de aula dos estudantes, sem auxílio dos professores, mas com a possibilidade de recorrer a eles caso fosse necessário.

No primeiro encontro foram aplicados dois instrumentos: O **questionário de identificação** (anexo 1) e o **Diálogo Guiado com os Estudantes** (anexo 2).

O primeiro instrumento aplicado foi o **questionário** contendo a **Identificação dos Perfis dos Estudantes**. Ele contém o registro de algumas características de aspectos sociais e econômicos, como o nome, a idade, o bairro em que o jovem reside e há quanto tempo reside, a renda média familiar, com quem mora e com quantas pessoas, a auto declaração racial, como é feito o deslocamento casa-escola do estudante, quais lugares públicos tem costume de frequentar, entre outros.

O segundo instrumento aplicado foi o **Diálogo Guiado com os Estudantes**. Esse instrumento objetivou compreender as relações socioespaciais e de que forma o espaço urbano participa dessas relações. Os jovens foram convidados a narrarem acontecimentos, atividades sociais e características de apropriação dos espaços públicos do bairro e cidade em que vivem.

No segundo encontro foi aplicado o terceiro instrumento: o **Mapeamento Afetivo**. Esse instrumento consiste em uma ferramenta que possibilita conhecer, através de desenhos, imagens ou fotos, as percepções particulares sobre a ocupação do território. O objetivo dessa dinâmica foi entrar em contato com os sentimentos, as vivências dos estudantes e as histórias relacionadas ao bairro, à cidade que moram e às atividades de rotina relatadas e desenhadas em uma folha em branco.

Por fim, no segundo encontro, foi aplicado o **Questionário Afetivo**. Esse instrumento contém perguntas sobre a percepção e a relação do estudante com seu bairro e sua cidade. Foram realizados questionamentos quanto à sensação de segurança, a relação com a vizinhança, as expectativas com relação ao bairro e a cidade em que mora, entre outras perguntas.

### **4.3 Análise**

A dinâmica realizada com as duas turmas de ensino médio (1º ano e 3º ano) foi feita separadamente. Iniciei fazendo uma apresentação pessoal e em sequência falei de forma breve sobre o tema da dissertação, a importância da pesquisa, o passo a passo de cada

um dos instrumentos e seus respectivos objetivos. O termo de compromisso (TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) foi lido junto aos alunos, para explicar o conteúdo do documento que foi enviado para os responsáveis e que estava sendo entregue a eles também.

Foi informado aos jovens que a pesquisa e as atividades a serem executadas foram submetidas à SEDU (Secretaria de Educação do ES) e ao Conselho de Ética para devida análise e autorização. Dessa forma, tanto a Carta de Autorização da SEDU, quanto o parecer (nº 5.970.052) de autorização do Conselho de Ética foram deixados sob a mesa da sala de aula para consulta.

Após apresentação e explicações, foi aberto o diálogo para que pudessem fazer perguntas e tirar dúvidas e, depois dos esclarecimentos, distribuí o termo de autorização para coletar as assinaturas e dar início às atividades.

#### **4.3.1 Aplicação dos Instrumentos com a turma de design do 1º ano**

##### **Questionário de Identificação (Instrumento 1)**

Após ser recepcionada pela diretora da instituição, fui direcionada ao pedagogo para organizarmos a dinâmica das atividades, ajustarmos os tempos de aula junto aos professores e, na sequência, fui encaminhada para a sala de aula para começar as atividades com os alunos. Alguns professores perguntaram sobre a pesquisa, compartilharam suas experiências de forma breve e fizeram comentários sobre o perfil das turmas, se disponibilizando, caso precisasse, de algum tipo de auxílio ou ajuda.

No primeiro momento, foi feita a aplicação do primeiro instrumento “Questionário de Identificação” para buscar informações sobre o perfil dos jovens estudantes. Através dele, foram registradas características de aspectos sociais e econômicos, como o nome, a idade, o bairro em que reside e há quanto tempo reside, a renda média familiar, com quem mora e com quantas pessoas, a auto declaração racial, como é feito o deslocamento casa-escola do estudante, se usa espaços culturais, entre outras perguntas.

A Tabela 4 apresenta os dados coletados, em percentual, da turma do 1º ano da EEEFM

Geraldo Costa Alves, turma de design, que soma 24 participantes.

**Tabela 4:** Turma do 1º ano de Design – EEEFM Geraldo Costa Alves.

<b>QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO (1)</b>					
<b>Idade</b>	<b>15 anos</b>		<b>16 anos</b>		<b>17 anos</b>
	54,17%		29,17%		16,66%
<b>Sexo</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Não-binário</b>	<b>Transgênero</b>	
	54,17%	37,5%	8,33%	-	
<b>Há quanto tempo reside no bairro</b>	<b>1 mês a 4 anos</b>	<b>5 a 9 anos</b>	<b>10 a 14 anos</b>	<b>15 a 17 anos</b>	
	45,84%	12,50%	8,33%	33,33%	
<b>Renda média familiar (em salários mínimos)</b>	<b>Até 1</b>	<b>De 1 a 3</b>	<b>De 3 a 5</b>	<b>De 5 a 7</b>	<b>Acima de 7</b>
	41,67%	41,67%	12,50%	-	4,16%
<b>Mora com quantas pessoas*</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5 ou mais</b>
	4,16%	20,83%	33,34%	8,33%	33,34%
<b>Você trabalha</b>	<b>Sim</b>			<b>Não</b>	
	4,17%			95,83%	
<b>Tem celular próprio</b>	<b>Sim</b>			<b>Não</b>	
	95,83%			4,17%	
<b>Como se autodeclara</b>	<b>Branco(a)</b>	<b>Preto(a)</b>	<b>Pardo(a)</b>	<b>Amarelo(a)</b>	<b>Indígena</b>
	41,67%	8,33%	41,67%	-	8,33%
<b>Como é seu trajeto casa-escola</b>	<b>A pé</b>	<b>De bicicleta</b>	<b>Transporte Público</b>		<b>Carro próprio</b>
	79,18%	16,66%	4,16%		-
	<b>Carro de aplicativo</b>		<b>Van Escolar</b>		<b>Outros</b>
	-		-		-
<b>Usa espaços culturais?</b>	<b>Sim</b>				<b>Não</b>
	50%				50%
<b>Usa quais espaços culturais?</b>	<b>Cinema</b>		<b>Teatro</b>		<b>Museu*</b>
	37,50%		-		8,33%
	<b>Biblioteca</b>		<b>Casa de Cultura</b>		<b>Outros</b>
	8,33%		-		16,66%
<b>Faz alguma atividade extracurricular?</b>	<b>Sim</b>			<b>Não</b>	
	50%			50%	

Fonte: Produzido pela autora.

Os alunos desta turma são, em sua maioria, jovens de 15 anos, que relataram passar por



mudança de residência com certa frequência e que moram com seus pais ou responsáveis. Têm uma renda média familiar de 1 a 3 salários mínimos, não trabalham, moram próximo à escola, destacando os bairros Soteco e Boa Vista I e II, que somam o maior percentual de residência dos jovens dessa turma.

A maioria dos alunos fazem o trajeto “casa-escola” a pé, de bicicleta ou de transporte público. Nenhum deles marcou o percurso através de van, carro próprio ou carro de aplicativo. Ao serem questionados sobre o percurso de casa até a instituição, vários alunos mencionaram a existência de uma rua próxima à escola em que ninguém gostava de passar, devido à presença de dependentes químicos. Houveram comentários como: “professora, ninguém passa lá porque é muito perigoso”, “a gente dá a volta pra não passar naquela rua, sério mesmo, ninguém gosta de passar lá”, “eu já vi gente sendo assaltada”, “uma vez eu passei lá correndo com minhas amigas”.

À medida que os alunos entregavam o questionário, notei que muitos não haviam marcado as opções “Teatro”, “Casa de Cultura” e “Museu” na pergunta “Usa espaços culturais? Quais?”. Perguntei se eles já ouviram falar do Teatro Municipal de Vila Velha, localizado no Centro de Vila Velha, e a maioria respondeu que nunca foi e nem conhecia. Um aluno levantou a mão e perguntou “o que é Casa da Cultura?”, alegando não saber o que era. Assim que a pergunta foi elaborada por um aluno, alguns colegas, sentados próximos a ele, também afirmaram não conhecer. Nesse momento citei a Prainha, e perguntei se eles tinham o costume de ir até lá. Muitos disseram que sim, em razão da presença do Convento da Penha, uma das igrejas mais antigas do país, tombada como patrimônio histórico cultural. Então, perguntei se eles já tinham caminhado pela Prainha, se conheciam a Igreja do Rosário, e se já tinham frequentado “uma casinha azul de frente pra praça com uma plaquinha de sinalização tipo um museu”. Neste momento, alguns falaram “aahh professora, eu já fui lá”, “aaaata, eu sei onde é, já fui lá, tem até um bonde estacionado, né?!”. A biblioteca da escola só é usada em casos de demanda escolar, não sendo um espaço frequentado de forma voluntária ou autônoma na maioria das vezes. Também foi dito pelos jovens que as idas aos museus ou outros espaços de cultura geralmente acontecem em razão de alguma programação agendada pela escola. Um dos alunos me disse: “professora, eu até vou em museu, mas só quando a escola leva a gente”, um segundo aluno, em sequência, disse: “eu também, eu só vou na biblioteca

quando tem alguma atividade com o professor”. Frases como essa foram ditas algumas vezes pelos alunos, mostrando que a escola pode exercer um papel fundamental na formação cultural dos jovens, manejando formas de levar os alunos a esses lugares.

### **Diálogo Guiado com os Estudantes (Instrumento 2)**

Após a finalização do questionário de identificação, ainda no primeiro encontro, foi realizado o “Diálogo Guiado com os Estudantes”. Nesse dialogo, foi solicitado, que os alunos relatassem sobre os territórios frequentados, narrando acontecimentos, atividades sociais e características de apropriação dos espaços públicos do bairro e da cidade.

Muitos alunos começaram dizendo que não saíam de casa, que não utilizavam muitos espaços públicos e que não faziam nada além de ir para escola. A aluna 1 disse: “eu não saio pra lugar nenhum”; o aluno 2 disse em seguida: “professora, eu não faço nada de interessante, só venho pra escola”. Senti dificuldade em estimular a conversa, especialmente pelo fato das experiências dos jovens no espaço público ter se mostrado pequena e limitada. Sugeri então que colocássemos palavras escritas no quadro para estimular lembranças, situações e possíveis lugares que eles frequentam.

Aos poucos, foram surgindo comentários sobre lugares e atividades feitas ao longo da semana e também aos fins de semana, com o surgimento de palavras como “praça”, “futebol”, “praia”, “parque”, “ponto de ônibus” e “curso”. A aluna 3 disse: “professora, eu não faço curso em lugar nenhum, mas eu desenho e pinto em casa todo final de semana”. O aluno 4 disse “professora, eu só vou na igreja, venho pra escola e arrumo casa”. O aluno 5 comentou: “eu geralmente venho pra escola e quando chego em casa fico ajudando minha mãe a arrumar a casa e a cuidar do meu irmão”. Muitos deles relataram limitações em sair de casa, devido às regras de casa e também a idade. O aluno 6 compartilhou um pouco sobre sua rotina: “eu venho pra escola, vou pro curso e jogo bola três vezes por semana, só”. A aluna 7 recordou durante o bate papo sobre a relação afetiva que tem com a pracinha do bairro dela: “professora, tem uma pracinha no meu bairro, assim, ela não é a melhor pracinha, mas ela tem um brinquedo de escalar que eu adorava brincar quando era menor. Hoje em dia eu não vou lá com a mesma frequência, a pracinha tá até reformando, tá toda fechada, mas eu gosto muito dela”.

Alguns alunos também relataram que ir à praia é uma das formas de encontrar diversão, socializar e se exercitar: “eu gosto de ir na praia, dá pra conhecer gente lá”, disse o aluno 8. “De vez em quando eu vou na praia com minhas amigas”, pontuou a aluna 9. Já o aluno 2, que a princípio disse não fazer nada de interessante, acrescentou: “eu gosto de ir na praia pra treinar, sempre tem mais gente lá também fazendo outras atividades físicas”.

Os principais relatos de atividades feitas pelos jovens aos finais de semana foram: ir à igreja acompanhado dos responsáveis ou sozinho; ir à praia com amigos; ir ao shopping com os amigos; ficar em casa desenhando, jogando, assistindo filme, dormindo e utilizando o celular; ir à casa de namorado(a) e visitar amigos(as); sair para lanche e fazer atividades físicas. Durante a semana, os alunos disseram fazer as atividades de rotina: vão à escola, fazem atividades domésticas (limpar a casa, cuidar dos irmãos); praticam esportes ao ar livre ou em academias (malhar, vôlei, *bodyboard*, futebol, etc.), dança ou aula de música; e fazem cursos (como administração e informática).

De uma forma geral, o relato dos jovens mostrou uma ausência de vivências em espaços públicos e equipamentos culturais, em exceção da praia, que repetidamente apareceu nas falas dos alunos. Eles se queixam de ter uma rotina sem muita “coisa interessante”, que acaba estabelecendo uma frequência de atividades mais voltada aos estudos e às tarefas de casa.

### **Mapeamento Afetivo (Instrumento 3)**

No segundo encontro, foi aplicado o instrumento “Mapeamento Afetivo”, que consiste em uma ferramenta que possibilita que o estudante expresse suas percepções particulares sobre o território. O objetivo dessa dinâmica foi entrar em contato com os sentimentos e as vivências dos estudantes e as histórias relacionadas ao bairro e a cidade em que moram.

A ideia original envolvia o uso de fotografias registradas pelos jovens, dos espaços que vivenciam. Essas fotografias foram solicitadas no primeiro encontro, durante a aplicação do Instrumento “Dialogo Guiado com os Estudantes”. Os jovens foram convidados a registrar fotos dos locais que vivenciam durante uma semana. Porém, no segundo encontro, houve uma ausência generalizada da realização das fotos. Observou-se um

desinteresse em fotografar os ambientes vivenciados. Diante desse fato, foi necessário substituir as fotografias por desenhos.

Foram então distribuídas folhas de papel sulfite branco, em formato A3, lápis, canetinha e lápis de cor para que os jovens pudessem se expressar sobre as atividades, de rotinas, os lugares que frequentam, o que eles gostam de fazer em companhia e o que fazem sozinhos. Os mapeamentos poderiam ser construídos pela escrita e pelo desenho, ficando a cargo de cada um a melhor maneira de se expressar. Durante o processo de criação, caminhei pela sala para auxiliar a atividade, em caso de dúvidas.

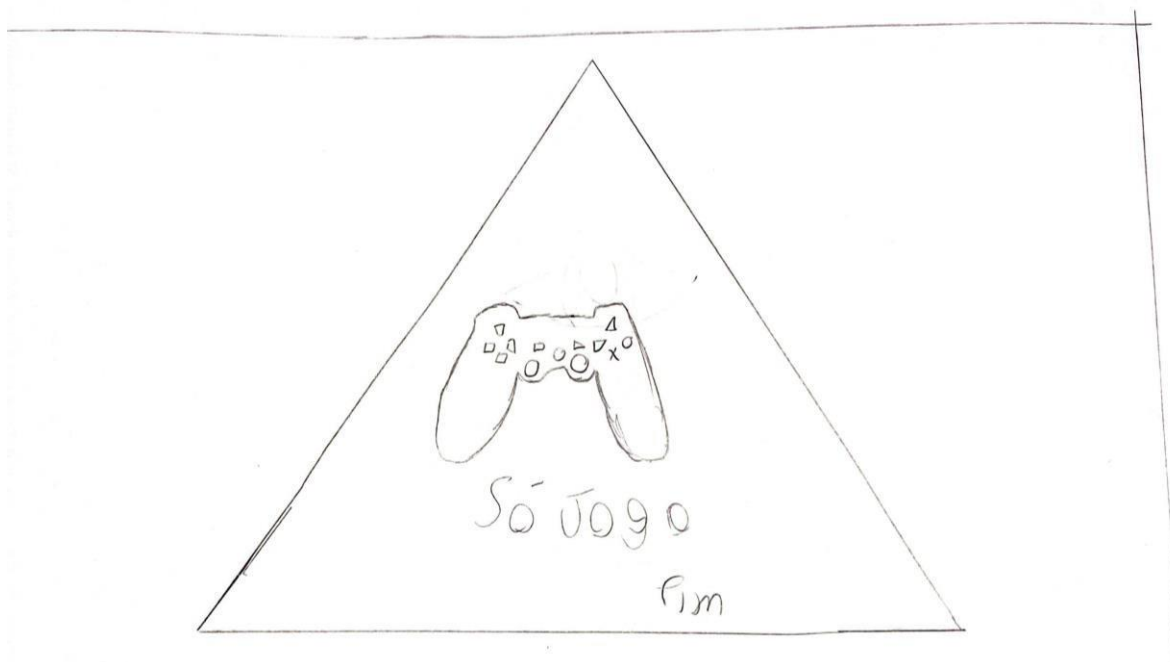
Neste momento, muitos alunos se queixaram de não saber o que colocar em razão de não vivenciar muito o espaço público. Alguns alunos expressaram as seguintes frases, durante a realização do exercício: “professora, eu não sei o que colocar, eu não faço muitas coisas”, “eu só fico em casa, não faço nada demais” e “eu posso colocar o que faço em casa? Não tem muitas opções pra eu sair aqui”. Sendo assim, orientei que eles registrassem as atividades de uma forma geral, em espaços públicos e privados, envolvendo rotina ou lazer, e também que registrassem caso não fizessem nada.

Alguns alunos separaram seus desenhos em atividades que realizam aos finais de semana e atividades que fazem durante a semana. Outros desenharam a principal atividade que fazem no final de semana para se divertir. Alguns alunos esquematizaram a planta de casa acompanhada das atividades que costumam realizar. Cada aluno se expressou de uma maneira diferente.

A figura 14 apresenta o registro de um dos alunos, em que ele apresenta apenas uma atividade: o controle do videogame, sugerindo que não há muita diversidade de atividades em sua rotina, assim como não há uma variedade de lugares ocupados e explorados por ele. Sua experiência foi resumida em um único desenho com apenas uma ação. Seu mapeamento afetivo transmite uma rotina cuja realidade de lazer não proporciona nenhuma interação social, não revela memórias ou lembranças que faça referência a espaços públicos do bairro ou da cidade.

A falta de possibilidades e permissão dos pais em detrimento do “medo” e da “insegurança” faz com que o dia a dia dos alunos seja estabelecido de uma maneira

isolada, não só em relação aos espaços físicos e nas relações sociais, como também ao direcionamento das atividades, como percebido durante os relatos a repetição das telas em seus momentos de lazer e diversão.



**Figura 18:** Mapeamento Afetivo – aluno (1) do 1º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.

Fonte: produzido pelo aluno, 2023.

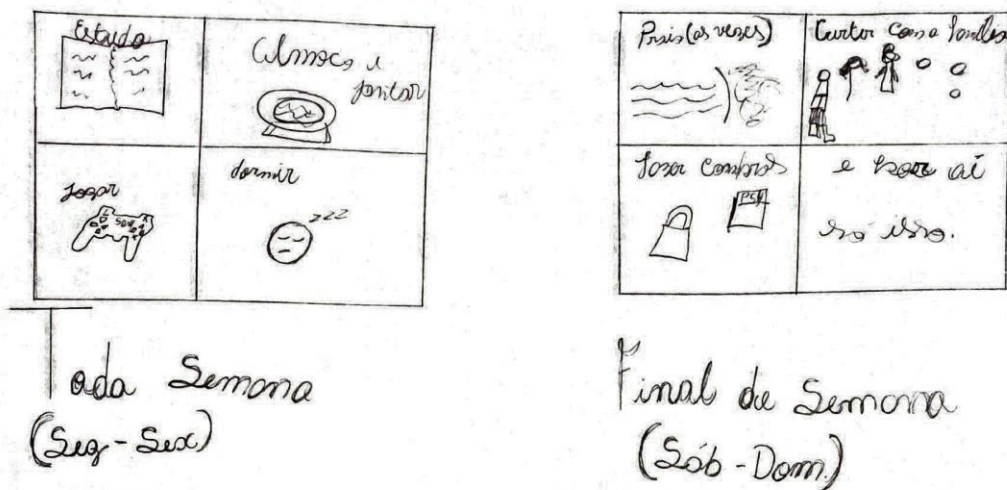
Das atividades recreativas, muitos jovens ilustraram ações envolvendo eletroeletrônicos como computadores, celulares e videogames, como observado através das repetições na **Figura 18, 19, 20, 12 e 23**. Essas atividades de lazer geralmente são realizadas dentro de casa, no quarto e sozinhos, passando o tempo livre em jogos *on-line* com chats virtuais para conversar com amigos, ouvindo música em plataformas de streaming ou navegando pelas redes sociais.



**Figura 19:** Mapeamento Afetivo – aluno (2) do 1º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.

Fonte: produzido pelo aluno, 2023.

Os desenhos mostram que os adolescentes vivenciam pouco o espaço urbano, passam a maior parte do tempo em lugares fechados e em nenhum dos desenhos foi mencionado algum momento de socialização entre os colegas em uma atividade coletiva dentro do próprio bairro, por exemplo. Um aluno se queixou sobre a infraestrutura da cidade “não tem muitos lugares aqui pra gente ir, e os que têm, tem uma estrutura muito ruim”.



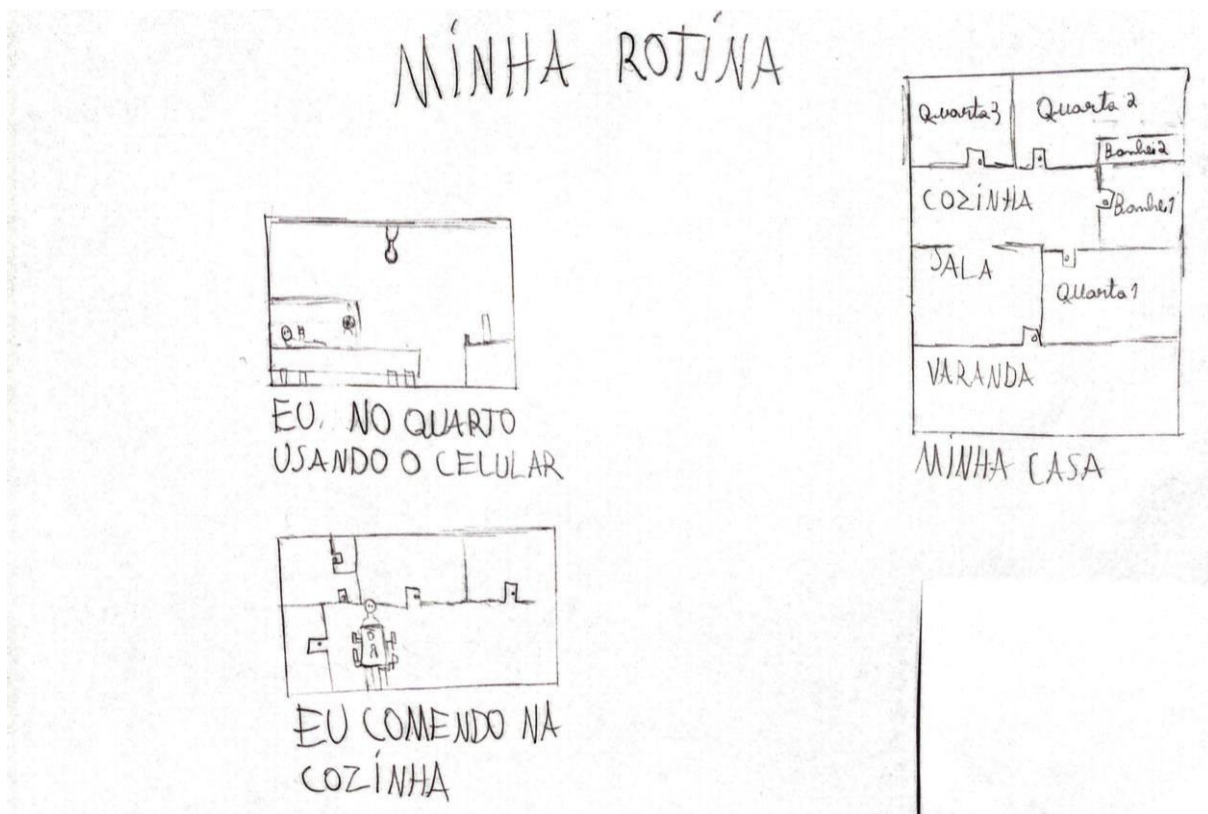
**Figura 20:** Mapeamento Afetivo – aluno (3) do 1º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.

Fonte: produzido pelo aluno, 2023.



**Figura 21:** Mapeamento Afetivo – aluno (4) do 1º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.

Fonte: produzido pelo aluno, 2023.



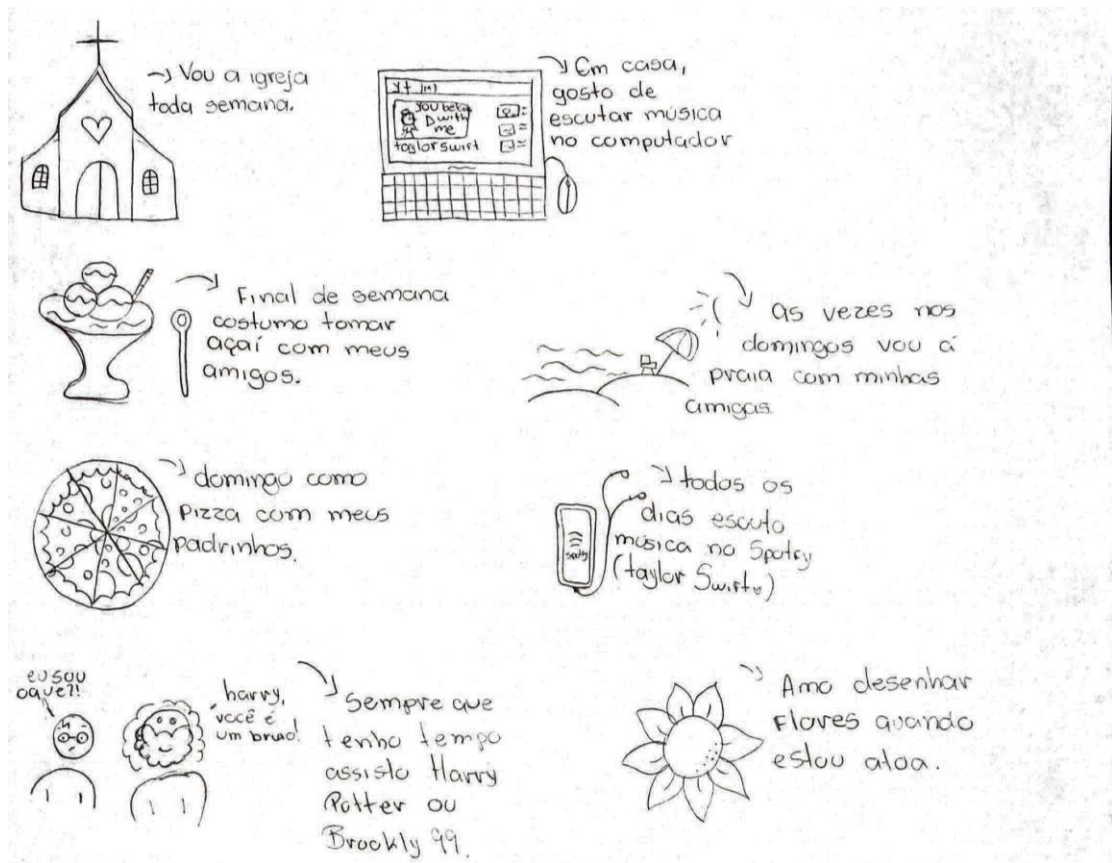
**Figura 22:** Mapeamento Afetivo – aluno (5) do 1º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.

Fonte: produzido pelo aluno, 2023.

Percebi algumas recorrências em alguns dos desenhos. A ilustração da própria casa se repetiu em diversos mapeamentos, representados de formas diferentes, como: a vista do quarto, um esquema de planta baixa da casa, o desenho da cama, o desenho sentado na cadeira do quarto utilizando o computador, um emoji de sono escrito “dormir” em cima, mostrado na Figura 19, 20, 21 e 22.

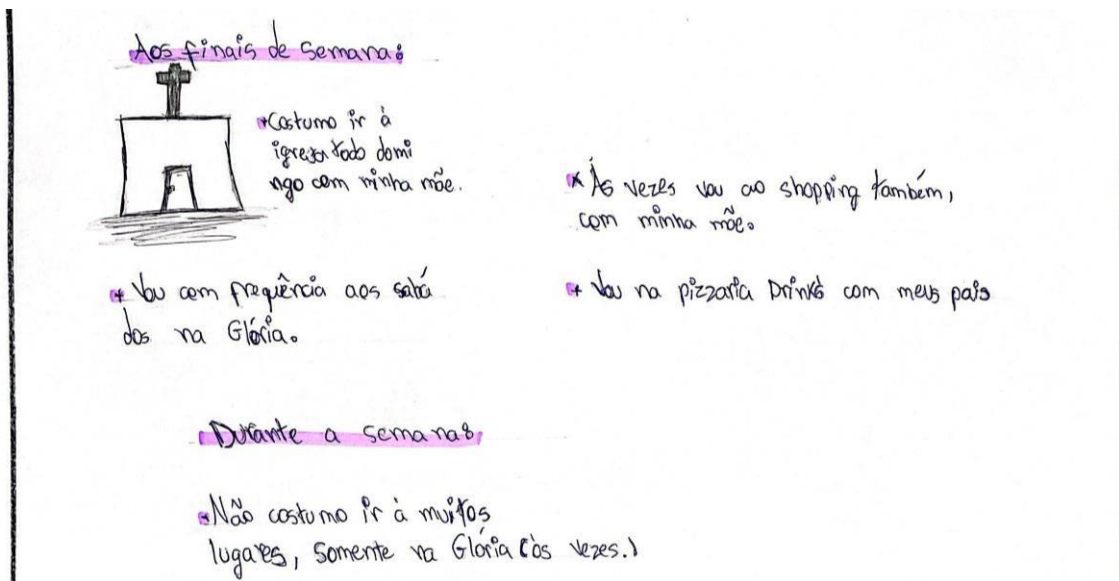
A Figura 23 apresenta o Mapeamento Afetivo de uma aluna que citou atividades que costuma fazer sozinha (ouvir música, desenhar, assistir filme em casa), e que costuma fazer com as amigas (tomar açaí e ir à praia no final de semana), e o que faz em família (ir à igreja e sair para lanchar). Muitos adolescentes incluíram em seus mapeamentos o shopping e a igreja como lugares que costumam frequentar (Figura 23, 24, 25 e 26). Para os jovens, o shopping é um dos poucos espaços de lazer e diversão permitidos pelos pais em justificativa da segurança. “meus pais deixam eu ir no shopping porque tem segurança lá”, comentou uma das alunas.





**Figura 23:** Mapeamento Afetivo – aluna (6) do 1º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.

Fonte: produzido pela aluna, 2023.



**Figura 24:** Mapeamento Afetivo – aluna (7) do 1º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.

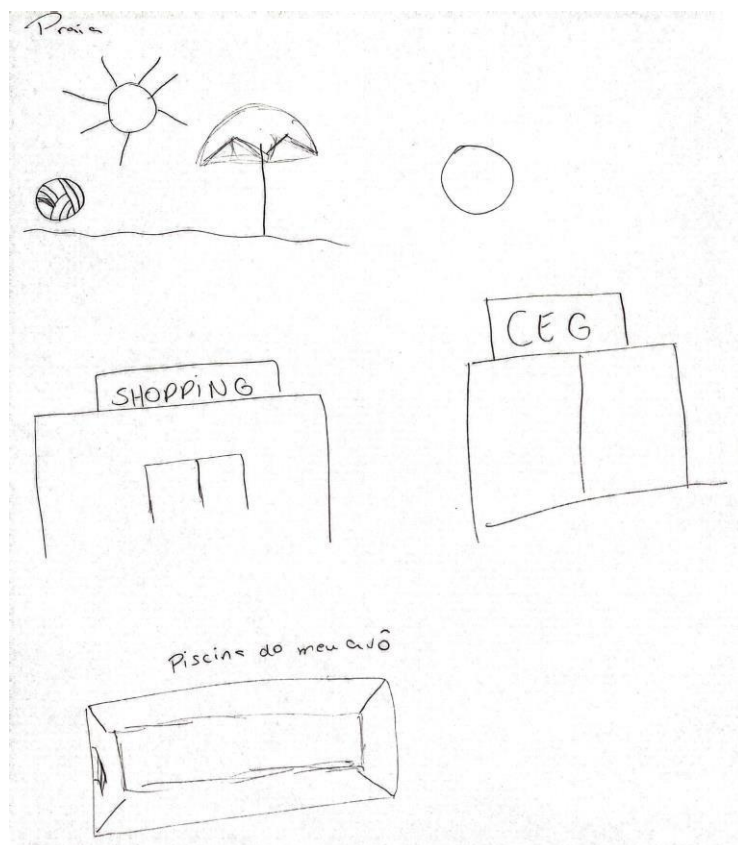
Fonte: produzido pela aluna, 2023.



**Figura 25:** Mapeamento Afetivo – aluna (8) do 1º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.

Fonte: produzido pela aluna, 2023.

Alguns alunos relataram e expressaram os relatos em ilustrações, sobre o fato de que quando não estão na escola, estão geralmente em casa, na casa de um parente ou na casa em um(a) amigo(a) ou namorado(a). Uma das alunas, a mesma que compartilhou o vínculo afetivo com a pracinha do próprio bairro no período da infância, disse que geralmente vai para casa do avô porque lá existe uma piscina. Dos quatro lugares registrados por ela em seu mapeamento afetivo (Figura 26), três são lugares fechados: a casa de seu avô, o shopping e o CEG (Centro Esportivo Garoto). Uma das queixas da aluna é que na rua da casa dela só tem comércio, e isso dificulta muito o processo de socialização com o entorno, além de ficar escuro e vazio no período da noite, trazendo uma sensação de insegura pelos possíveis riscos a assalto, por exemplo.



**Figura 26:** Mapeamento Afetivo – aluna (9) do 1º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.

Fonte: produzido pela aluna, 2023.

#### **Questionário Afetivo (Instrumento 4)**

As dinâmicas realizadas até então buscaram compreender as relações socioespaciais dos jovens e como os vínculos se estabelecem (ou não) no território urbano. As dinâmicas também exploraram as sensações e emoções vinculadas às lembranças de suas experiências assim como as possíveis carências de oportunidades e vivências.

Dando sequência às atividades, ao finalizar o Mapeamento Afetivo, foi aplicado o último instrumento da pesquisa, o Questionário Afetivo. Este Questionário solicita que os jovens emitam opiniões e relatem sentimentos relacionados ao bairro, à sua cidade, às oportunidades de lazer, aos lugares que vivenciam, entre outros.

Muitos alunos relataram que se sentem inseguros quando questionados sobre a segurança pública no bairro. Alguns mencionaram situações como tiroteios, guerra entre bairros e tráfico de drogas. Um aluno respondeu “às vezes me sinto preocupado”. Em

seguida, uma colega de classe acrescentou dizendo: “não gosto do movimento do tráfico”. Outro aluno, ao ser indagado “se você pudesse mudar alguma coisa no seu bairro ou na sua cidade, o que seria?” respondeu: “eu tiraria a minha casa e colocaria ela em um lugar melhor, me sinto muito mal, de vez em quando tem tiroteio”. Duas alunas, ao serem questionadas sobre a segurança de onde moram, falaram: “eu moro em condomínio fechado, evito sair pelos riscos” e “não acho muito seguro, mas gosto muito daqui”. A primeira se restringe aos muros do condomínio por medo, evitando contato com os espaços públicos, já a segunda, apesar de sinalizar a falta de segurança, reforça o vínculo afetivo com o lugar e diz ter muitos amigos no bairro pela facilidade de socialização com a vizinhança. Uma outra aluna disse: “meu bairro não é perigoso, mas não é tranquilo” e continua em seguida “todos os meus vizinhos me viram crescer e são confiáveis”. O aspecto de segurança, de uma forma geral, é algo que a maioria relata a necessidade de melhora, mas os jovens também reforçaram, de uma maneira geral, a convivência positiva entre os moradores do bairro.

Quando questionados sobre as possibilidades de fazer amizade no bairro e na cidade, encontrei algumas opiniões variadas, de acordo com a personalidade de cada um. O primeiro aluno afirmou: “é difícil explicar, todo lugar tem pessoas agradáveis e desagradáveis, mas no geral as pessoas são até simpáticas”. Alguns alunos são menos expansivos, e responderam: “eu sou bem tímida, não converso com muitas pessoas” e “não saio muito de casa”. Há quem socialize melhor no bairro em que mora, construindo um vínculo mais forte com os vizinhos, como citado por dois alunos: “todos lá são amigos” e “minha vizinhança sempre tem festa de aniversário, eu descreveria um povo alegre e acolhedor”. Um aluno relatou que aproveita as atividades de lazer ao ar livre para socializar “a praia é um ótimo lugar para eu conhecer pessoas”. Alguns jovens não souberam opinar e outros identificaram a escola como local onde é mais fácil construir relações sociais, como apresentado na fala de um dos estudantes “acho que as amizades são feitas mais na escola, tenho poucos amigos fora daqui”.

Em relação às oportunidades de lazer, shopping, pracinha, lanchonetes e praia foram citados pelos jovens enquanto lugares que mais gostam e usam. De acordo com a perspectiva do aluno que definiu a vizinhança como “alegre e acolhedora”, “oportunidade de lazer é o que não falta, tem muitas pracinhas de lazer em ótimos

estados e outras em reforma” disse o jovem. Um outro colega da turma, quando questionado sobre esse mesmo assunto, afirmou: “há lugares que eu gostaria de ir, como o Convento da Penha e a Estátua do Buda, que não se localiza na minha cidade”. A Estátua a qual o aluno se refere diz respeito a um monumento de 35 metros de altura às margens da BR-101, no Mosteiro Zen Morro da Vargem, em Ibirajú, outro município no Espírito Santo. Outra aluna lamenta “é basicamente só shopping, praia e sorveteria...”. Já em relação à cultura, não foi citada a frequência em nenhum espaço ou atividade, tanto no bairro quanto na cidade, embora tenham se colocado a favor de ações e atividades culturais para a população, como relatado por uma aluna: “acho tudo que envolve cultura muito lindo”.

A falta de infraestrutura e a falta de oportunidades são as principais queixas descritas pelos jovens entrevistados. Um dos alunos escreveu “não frequento muito o espaço público, não acho que tenha oportunidades” e na sequência acrescentou: “meu bairro tem ficado mais perigoso e provavelmente vai continuar piorando”. Alguns alunos afirmaram que não mudariam nada no bairro e na cidade e que vivem, em contrapartida, outros se manifestaram dizendo: “as ruas têm muito alagamento”, “eu mudaria os buracos nas ruas” e “eu traria mais segurança pra cá”.

### 4.3.2 Aplicação dos Instrumentos com a turma de logística do 3º ano

#### Questionário de Identificação (Instrumento 1)

No primeiro momento, foi feita a aplicação do primeiro instrumento: o Questionário de Identificação, para buscar informações sobre o perfil dos jovens estudantes. Através dele, foram registradas características de aspectos sociais e econômicos, como o nome, a idade, o bairro em que reside e há quanto tempo reside, a renda média familiar, com quem mora e com quantas pessoas, a auto declaração racial, como é feito o deslocamento casa-escola do estudante, se usa espaços culturais, entre outros.

A Tabela 5 mostra os dados coletados, em percentual, da turma do 3º ano da EEEFM Geraldo Costa Alves, turma de logística que soma 14 participantes.

**Tabela 5:** Turma do 3º ano de Logística – EEEFM Geraldo Costa Alves.

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO (1)					
Idade	17 anos		18 anos		
	57,14%		42,86%		
Sexo	Feminino	Masculino	Não-binário	Transgênero	
	21,43%	78,54%	-	-	
Há quanto tempo reside no bairro	1 mês a 4 anos	5 a 9 anos	10 a 14 anos		15 a 18 anos
	21,43%	21,43%	7,14%		50,00%
Renda média familiar (em salários mínimos)	Até 1	De 1 a 3	De 3 a 5	De 5 a 7	Acima de 7
	21,43%	50,00%	21,43%	-	7,14%
Mora com quantas pessoas*	1	2	3	4	5
	21,43%	35,72%	28,57%	14,28%	-
Você trabalha	Sim			Não	
	50,00%			50,00%	
Tem celular próprio	Sim			Não	
	92,86%			7,14%	
Como se autodeclara	Branco(a)	Preto(a)	Pardo(a)	Amarelo(a)	Indígena
	42,86%	14,28%	35,72%	7,14%	-
Como é seu trajeto casa-escola	A pé	De bicicleta	Transporte Público		Carro próprio
	64,29%	28,57%	-		7,14%
	Carro de aplicativo		Van Escolar		Outros
	-		-		-

<b>Usa espaços culturais?</b>	<b>Sim</b>		<b>Não</b>
	78,57%		21,43%
<b>Usa quais espaços culturais?</b>	<b>Cinema</b>	<b>Teatro</b>	<b>Museu</b>
	71,43%	-	28,57%
	<b>Biblioteca</b>	<b>Casa de Cultura</b>	<b>Outros</b>
	21,43%	7,14%	-
<b>Faz alguma atividade extracurricular?</b>	<b>Sim</b>		<b>Não</b>
	64,29%		35,71%

\*Sem contar com o aluno.

Fonte: Produzido pela autora.

O terceiro ano do ensino médio e técnico em logística é um grupo formado predominantemente por meninos (78,54%), com jovens de 17 e 18 anos que, em maioria (57,14%) relataram viver em seus respectivos bairros há pelo menos 10 anos. Entre brancos e pardos somam-se 78,58% da turma do 3º ano. São estudantes que moram com os pais ou responsáveis e têm uma renda média familiar que varia de 1 a 5 salários mínimos. Metade dos entrevistados afirmou trabalhar. Um aluno me perguntou onde eu estudei e disse “professora, eu trabalho no escritório de contabilidade, ano que vem vou fazer faculdade”. Todos os alunos disseram morar em bairros próximos à escola, destacando em quantidade de alunos nos bairros Boa Vista II, Residencial Coqueiral e Soteco.

Os alunos fazem o trajeto “casa-escola” geralmente a pé e de bicicleta. Apenas um estudante afirmou ir com carro próprio e nenhum utiliza transporte público. Assim como a turma do 1º ano de Design, nenhum aluno do 3º ano marcou a opção de ir para escola de van ou carro de aplicativo. Ao serem questionados sobre o percurso de casa até a instituição, eles relataram não ter problemas ou queixas. Houveram comentários como: “é muito tranquilo”, “é de boa”. Questionei sobre a possibilidade de alguma rua do entorno causar algum tipo de medo ou desconforto para eles, como comentado pelos alunos do 1º ano, e em seguida responderam: “não sei disso não, professora, é bem tranquilo”, “não tenho problema nenhum não”. Complementei dizendo que a outra turma se queixou de assaltos e usuários de droga na rua, e a resposta de uma aluna foi: “ah, é só passar e não ficar encarando ninguém. Se você seguir e continuar andando

ninguém mexe com você”.

Cerca de 78,57% dos alunos afirmaram utilizar espaços culturais. Indagados sobre a frequência que vão a esses lugares e quais lugares são esses, os jovens mencionaram o cinema dos shoppings centers como o principal lugar, seguido de museus e bibliotecas. “Duas vezes por mês vou ao cinema” disseram dois alunos; um terceiro comentou “vou razoavelmente ao cinema”. “Uma vez a cada dois meses” e “algumas vezes por ano” também foram respostas dadas por mais dois participantes. Em contrapartida, alguns afirmaram: “bem difícil eu ir ao cinema”, “pouquíssimas vezes vou ao cinema” e “raramente vou”. Um dos alunos disse frequentar a biblioteca semanalmente; outro respondeu ir à Casa da Cultura de 2 a 4 vezes por ano, quando vai à Prainha e ao Convento da Penha, região cultural e historicamente importante para a cidade de Vila Velha. Em relação aos Museus, assim como a turma do 1º ano, os alunos do 3º compartilharam que só visitam esses espaços quando a escola organiza alguma visita técnica. Uma das alunas compartilhou que “de uns tempos para cá” a escola vem fomentando mais visitas externas e que já havia uma visita técnica marcada para os dois campus da UFES. A jovem disse que a escola não tinha o hábito de realizar visitas externas, mas que a diretora atual é muito atenciosa e sempre pergunta se eles estão precisando de alguma coisa: “ela sempre vem aqui falar com a gente, quando tem algum material faltando ela providencia, e eles tem até organizado mais visitas fora da escola com a gente esse ano, tá sendo bem legal”.

Mais da metade da turma afirmou fazer alguma atividade extracurricular (64,29%). Alguns fazem de forma autônoma e outros estão vinculados a uma instituição. “Estou cursando ciência de dados na modalidade EAD”, disse um dos estudantes. Outro aluno afirmou “eu faço aqui perto de casa, todos os finais de semana”. “Pratico jiu-jitsu numa academia perto da minha casa” e “treino em uma academia do lado da minha casa, três vezes por semana” compartilharam mais dois estudantes. Dois colegas de sala contaram que fazem esporte na escola e em quadras localizadas em praças de outros bairros: “como Praça de Itapuã, Praça de Jardim Colorado, etc.”. Outro jovem disse que faz vários esportes: “faço vôlei, futebol e basquete. Vôlei e basquete eu faço aqui na escola, futebol eu jogo entre amigos. Eu também canto na igreja”. Uma das alunas compartilhou que também joga na escola e, em casa, pratica dança, música e desenho.



## **Diálogo Guiado com os Estudantes (Instrumento 2)**

Na sequência, após a finalização do Instrumento 1, foi realizado o Diálogo Guiado com os Estudantes, para que eles pudessem relatar sobre seus territórios, narrando acontecimentos, atividades sociais e características de apropriação dos espaços públicos do bairro e da cidade residente. Algumas perguntas foram exploradas: o que acontece que é interessante? Aonde costumam se encontrar? Quando costumam se encontrar (dias da semana)? Quais são essas atividades?

Assim como a turma do 1º ano, muitos alunos, a princípio, disseram que não faziam nada. Questionei se eles não saiam entre amigos, e um aluno disse: “ah professora, eu saio pra jogar bola com meus amigos. Teve uma vez que do nada um cara bêbado entrou no meio da quadra e começou a chutar a bola”, disse o aluno, complementando que o cara estava em situação de rua e era dependente químico. Outro aluno, na sequência, contou uma situação parecida jogando bola na quadra da praça onde mora. O aluno que estava sentado ao lado dele, perguntou: “professora, eu costumo ir em duas feiras de rua por semana com meus avós, isso conta?” Ao respondê-lo que sim, perguntei como costumava ser o passeio, e ele prosseguiu: “ah, eu gosto de ir com eles porque é um momento que a gente tem juntos, mas as feiras que a gente vai são lá em Vitória”. Embora o jovem more em Vila Velha e os bairros do município tenham feiras em diversos horários distintos em vários dias da semana, a preferência dele e dos avós são as feiras de Vitória, capital do ES.

Perguntei aos jovens se eles saiam à noite e o grupo respondeu que não. “eu não saio porque meus pais não deixam” e “não tem muito lugar legal pra gente ir” foram dois comentários de alunos que retratavam a realidade e o pensamento da maioria da turma. “Eu moro com minha mãe e sou filha única. Cresci com minha mãe tendo muito medo de que alguma coisa acontecesse comigo porque ela já viveu muitas coisas, então eu acabo não saindo, fico mais em casa e venho pra escola acompanhada do meu namorado, mas entendo a preocupação dela, tá tudo muito perigoso” compartilhou uma aluna.

Quando perguntei aos jovens sobre o que eles fazem para se divertir aos finais de semana, um aluno respondeu: “costumo ir ao cinema, lanchar, ir à praia, jogar algum esporte e ir à igreja”. Outros quatro alunos disseram: “jogo videogame e saio com

amigos”, “jogo *on-line* com amigos”, “jogo videogame” e “jogo jogos eletrônicos e em geral fico navegando pela internet”. Alguns também incluíram como atividade de lazer a prática de esportes. “Jogo futebol e saio com amigas”, disse um aluno; já o outro, respondeu: “jogo basquete, saio pra comer e ir à igreja”; “geralmente vou para as quadras de Itapuã e Colorado para jogar basquete”, compartilhou um aluno, explicando que vai para praças de bairros próximos em busca de lazer e socialização. O mesmo aluno que relatou ficar jogando *on-line* com amigos também respondeu “também vou pro futebol com meu pai e alguns amigos”. Uma das alunas acrescentou: “vou à praia a noite jogar com os amigos, vou à igreja, leio ou vejo filme”. Além das atividades envolvendo esportes e eletroeletrônicos, alguns estudantes também disseram assistir série, dormir, ir para casa do namorado e sair para o shopping.

Para conhecer melhor a rotina dos estudantes, perguntei o que eles costumavam fazer de segunda a sexta, fora o período em que estavam na escola. Uma aluna respondeu: “eu tento estudar, arrumo a casa, leio ou vejo um filme”. Esta resposta se replicou a outros jovens, como dito por uma estudante: “estudo um pouco, assisto um filme e tento pesquisar algo que poderá agregar algum valor a mim”. Um dos colegas respondeu: “separo um tempo para estudar individualmente no meu quarto, falo com meus amigos e faço alguma coisa pra descontrair”. Um aluno disse que só vai pra academia e o colega ao lado dele disse compartilhar da mesma rotina “costumo ir pra academia e pro jiu-jitsu”. Outros dois alunos disseram: “fico em casa jogando videogame”. Mais dois alunos também responderam de forma parecida aos dois últimos: “jogo” e “leio ou jogo videogame”, disseram. Alguns alunos disseram que não fazem nada, como expresso por uma colega: “normalmente não faço nada em dia de semana, sempre estou na escola”.

A rotina dos jovens do 3º ano nos dias de semana, de uma forma geral, está vinculada à escola e a casa. Quando não estão em sala de aula, estão em casa cumprindo as tarefas domésticas estabelecidas pelos pais ou responsáveis, fazendo as atividades de casa passadas pelos professores, usando o telefone pra conversar com os amigos, navegando pelas redes sociais, assistindo filmes e séries em plataformas de streaming e na TV. Eles não mencionaram usar espaços públicos com frequência, seja para atividades individuais ou pra encontros em grupo.

### **Mapeamento Afetivo (Instrumento 3)**

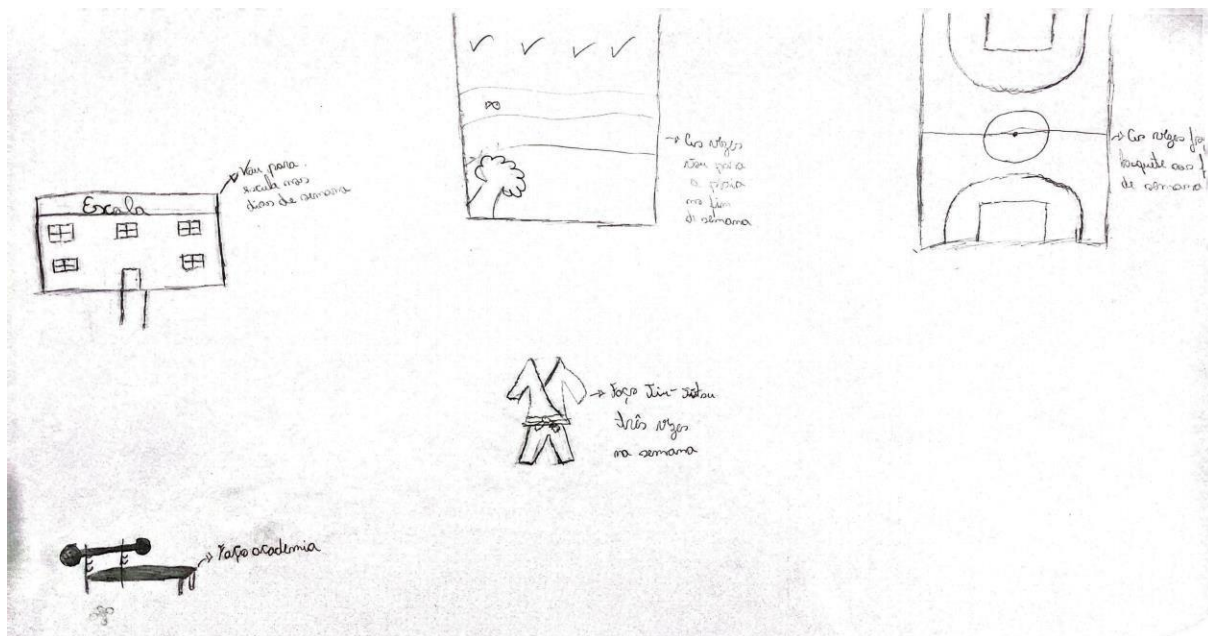
No segundo e terceiro encontros, foi aplicado o instrumento “Mapeamento Afetivo”, que consiste em uma ferramenta que possibilita que o estudante expresse suas percepções particulares sobre o território. O objetivo dessa dinâmica foi entrar em contato com os sentimentos e as vivências dos estudantes e as histórias relacionadas ao bairro e a cidade que moram.

Foram distribuídas folhas A3, lápis, canetinha e lápis de cor para que os jovens se expressassem sobre suas atividades, rotinas, lugares que frequentam, o que eles gostam de fazer em companhia e o que fazem sozinhos. Os mapeamentos podiam ser construídos pela escrita e pelo desenho, ficando a critério de cada um a maneira como melhor conseguiria se expressar. Durante o processo de criação, andei pela sala para auxiliar a atividade em caso de dúvida.

Neste momento, assim como a turma do 1º ano, muitos alunos se queixaram de não saber o que colocar. Um aluno levantou a mão e perguntou: “professora, eu posso colocar um elemento que simbolize a minha atividade?” Respondi que sim, mas que ele escrevesse ao lado ou embaixo o que aquela figura estava representando. Aproveitei para compartilhar com eles a experiência da outra turma ao passar por esta atividade: “pessoal, teve gente que separou atividades de final de semana e de dia de semana, teve gente que montou um esquema, teve gente que desenhou livre pela folha, teve gente que preferiu escrever... construam o mapeamento como vocês conseguem se expressar melhor”. Depois dessa orientação coletiva, disse a eles que poderiam sinalizar as atividades de uma forma geral, as que faziam em espaços públicos, em espaços privados, tarefas de rotina, lazer, etc.

Ao caminhar pelas fileiras da sala de aula, pude perceber diversas formas de representação de cada aluno. Analisando os mapeamentos da turma, de uma forma geral, não foi registrado mais do que quatro atividades em cada um, o que reforçou o bate papo realizado no Diálogo Guiado com os Estudantes (Instrumento 2) em que eles disseram não ter uma rotina diversificada e poucos lugares no bairro e na cidade para lazer e socialização.

O mapa afetivo realizado por um dos alunos (Figura 27) apresenta uma rotina resumida em ir para a escola, treinar três vezes por semana e de vez em quando vai à praia no final de semana. Ele também disse que às vezes sai com alguns dos colegas da turma para jogar basquete e bola, mas que não costuma fazer atividades para além disso.

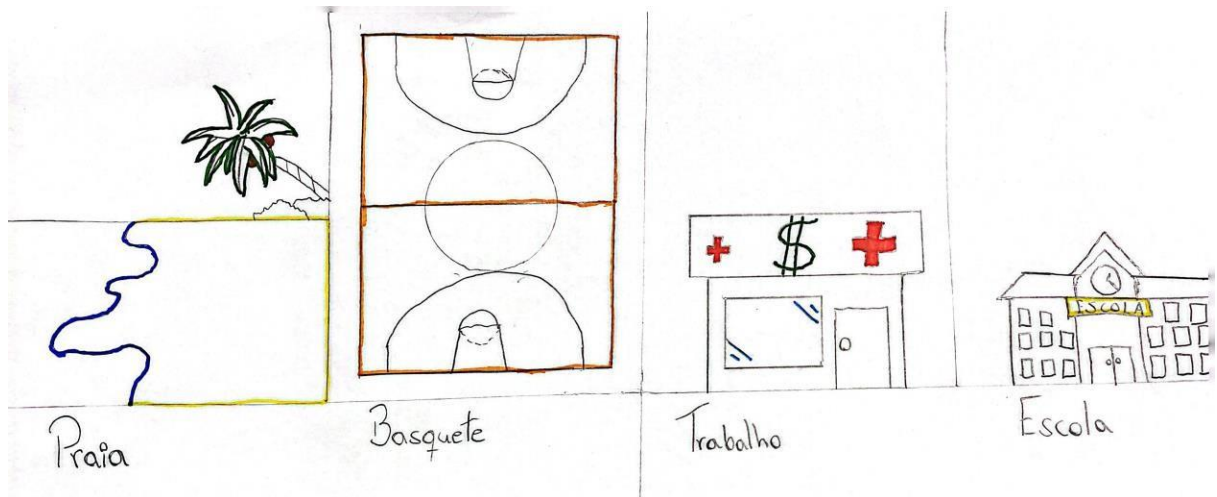


**Figura 27:** Mapeamento Afetivo – aluno (10) do 3º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.

Fonte: produzido pelo aluno, 2023.

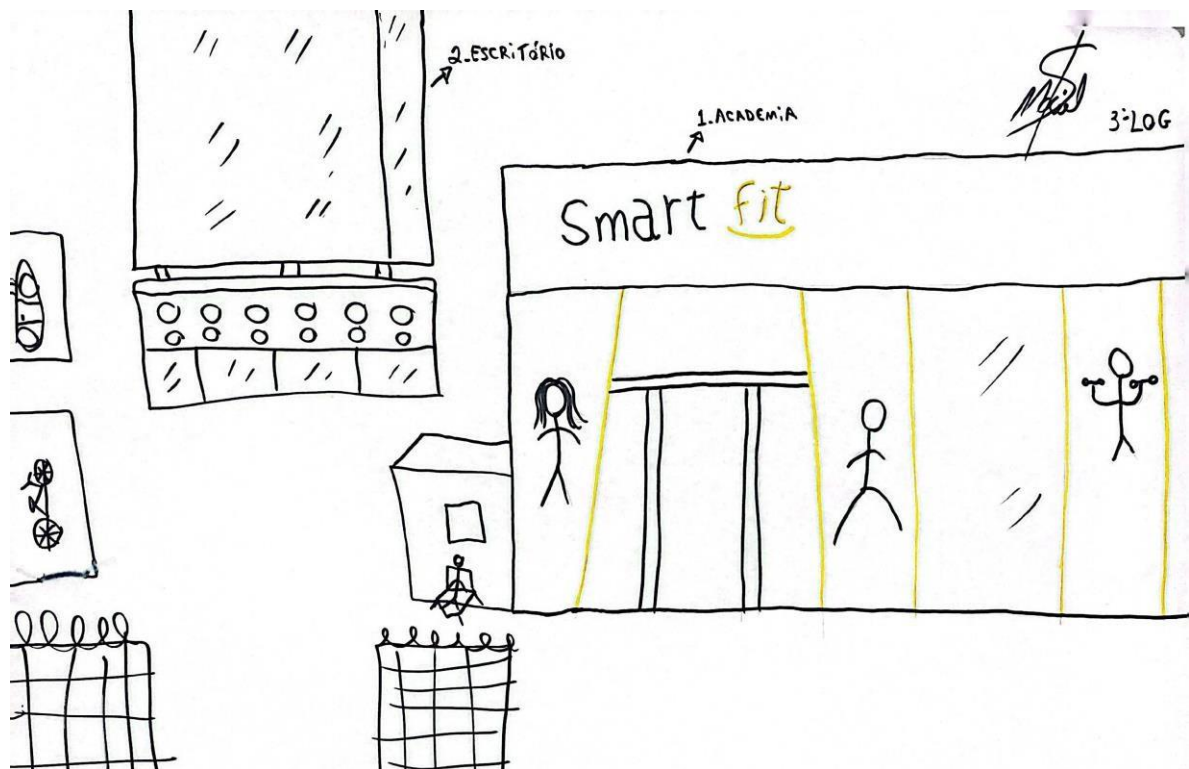
Alguns alunos registraram seus ambientes de trabalho: um escritório de contabilidade e uma farmácia, em que fazer estágio por meio período e depois eles vão para a escola (Figuras 28 e 29). A rotina de dia de semana de ambos fica resumida a estudar e trabalhar. O aluno 12 (Figura 29) foi questionado pelo colega enquanto construía seu mapeamento: “você vai desenhar ‘SÓ’ a academia cara?” e ele respondeu “ah, fi, é o lugar que eu vou. To todo dia lá. é isso que eu faço, só malho. Desenhei até as pessoas da propaganda da fachada da academia”. Enquanto eles conversaram e faziam a atividade, ouvi, entre eles, o comentário a respeito de um evento de música que havia acontecido no último final de semana, e perguntei a um aluno se ele havia ido. Ao responder que sim, aproveitei para perguntar se ele costuma frequentar esses eventos, ou se foi uma casualidade. O evento em questão foi realizado no Estádio Kleber Andrade, no município de Cariacica. O aluno foi atraído pelo perfil de música e pelos artistas que

compareceram. O evento acabou, de acordo com ele, por volta das cinco horas da manhã. Isso demonstra que há interesse por parte dele em consumir eventos de cultura, e que compareceria em eventos similares a esse se fosse fomentado e proposto por seu município.



**Figura 28:** Mapeamento Afetivo – aluno (11) do 3º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.

Fonte: produzido pelo aluno, 2023.

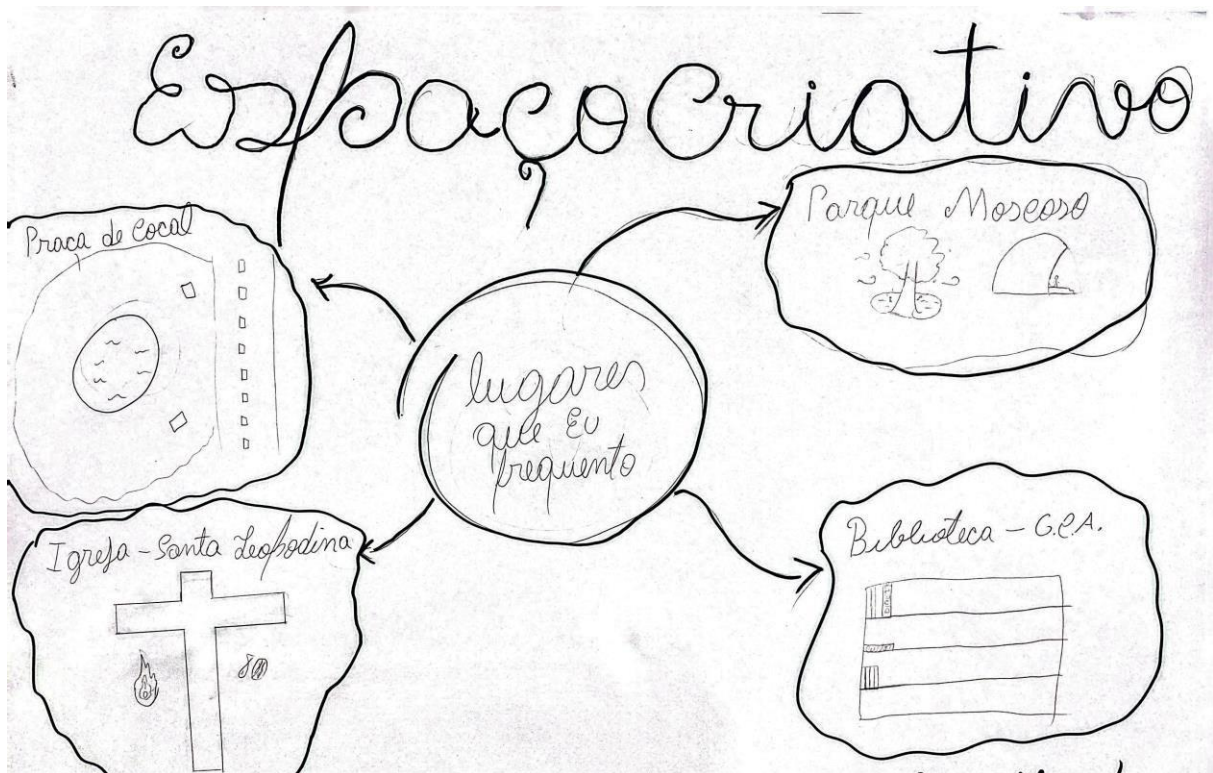


**Figura 29:** Mapeamento Afetivo – aluno (12) do 3º ano de Design da EEEFM Geraldo

Costa Alves.

Fonte: produzido pelo aluno, 2023.

Um dos alunos, assim que recebeu sua folha, perguntou: “professora, posso colocar o Parque Moscoso? Eu sei que ele não é aqui de Vila Velha, mas eu vou lá toda semana e gosto muito”. Respondi que poderia registrar independente de não ser na cidade em que ele mora, porque isso também era importante. Ao recolher seu desenho, percebi que o aluno registrou poucos espaços, como os demais colegas (figura 30). Ele disse que frequenta a praça do bairro em que mora, que na realidade se configura como um Parque Urbano, composto por quadra poliesportiva, área para corrida, skate parque, academia para idosos, uma área verde extensa para piquenique, dentre outras coisas. É um espaço muito utilizado pelos moradores do bairro e de bairros próximos, proporcionando momentos de lazer e socialização entre os munícipes.



**Figura 30:** Mapeamento Afetivo – aluno (13) do 3º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.

Fonte: produzido pelo aluno, 2023.

O Parque Moscoso, citado pelo aluno, está localizado em Vitória, capital do ES. Ele é

composto por um belo paisagismo, um espaço público arborizado e que realiza diversos espetáculos em uma estrutura chamada de “Concha Acústica”, um palco tombado como patrimônio cultural do estado. Além disso, o aluno só citou a igreja e a biblioteca como outros lugares que frequenta, de acordo com ele, semanalmente. Por ter uma rotina de estudos organizada, ele gosta de manter a leitura ativa, tentando sempre permanecer em ambientes “mais tranquilos”.

A aluna 14 disse que tem uma rotina bem restrita quando o assunto é “sair”. Ela compartilhou comigo sobre seu dia a dia: “eu faço muita coisa em casa, porque minha mãe não me libera pra sair. Agora que tenho 17 anos e to namorando, ela me deixa fazer algumas coisas, já estava podendo vir para escola sozinha ou acompanhada do meu namorado. Mas mesmo assim, ela sempre pede para eu avisar quando chego aqui. Há pouco tempo também ela começou a me deixar sair com os meninos (se referindo aos colegas da turma). Eles saem direto, e esses dias ela me deixou ir ao shopping com eles, foi muito legal”. Quando perguntei se ela fica em áreas públicas, ela disse que “não muito”, e quando fica, é por curto período. Se for a noite, por exemplo, “não é uma possibilidade” para ela. Ainda assim, ela disse que consegue fazer várias coisas que gosta, e se aprofundou em algumas habilidades artísticas: canto, dança e desenho, como ilustrado na figura abaixo (Figura 31).

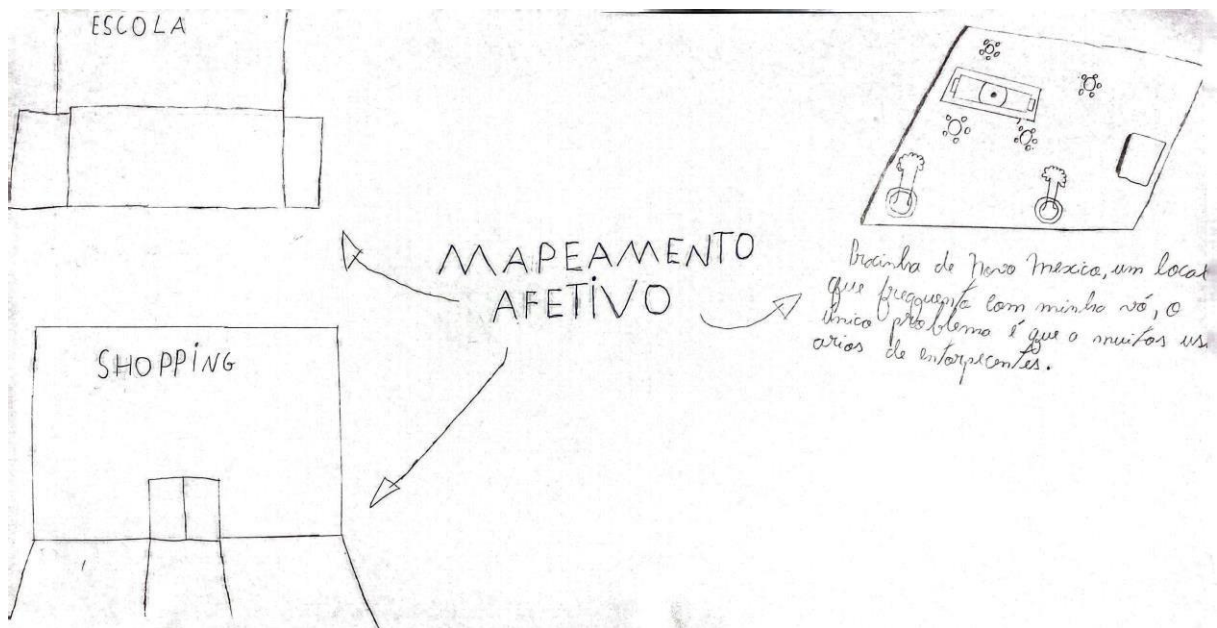


**Figura 31:** Mapeamento Afetivo – aluna (14) do 3º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.

Fonte: produzido pela aluna, 2023.

A aluna 15 (Figura 32) ilustrou dois lugares que ela frequenta além da escola. A rotina da jovem não inclui muitos lugares pela carência de possibilidades. Ela disse gosta de “ambientes pacíficos” e que embora frequente a pracinha de Novo México, ela se sente insegura por conta da quantidade de dependentes químicos e pessoas em situação de rua que ficam pelo local. Quando o assunto é lazer, a aluna cita o shopping, usualmente frequentado por ela em companhia das amigas e dos familiares.

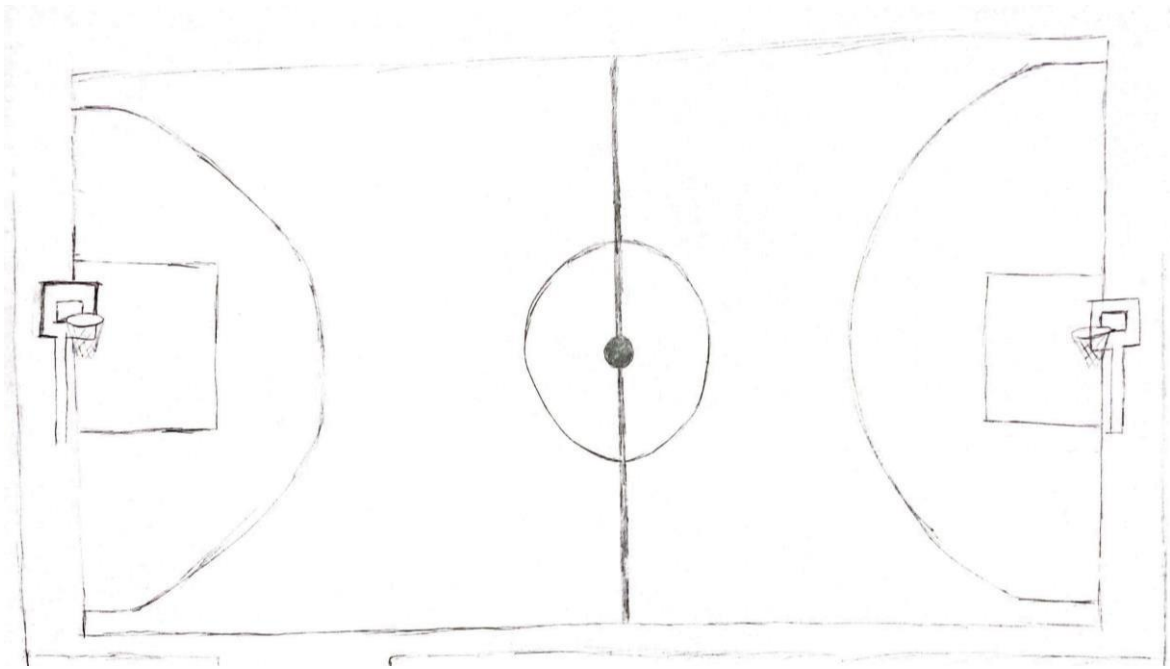




**Figura 32:** Mapeamento Afetivo – aluna (15) do 3º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.

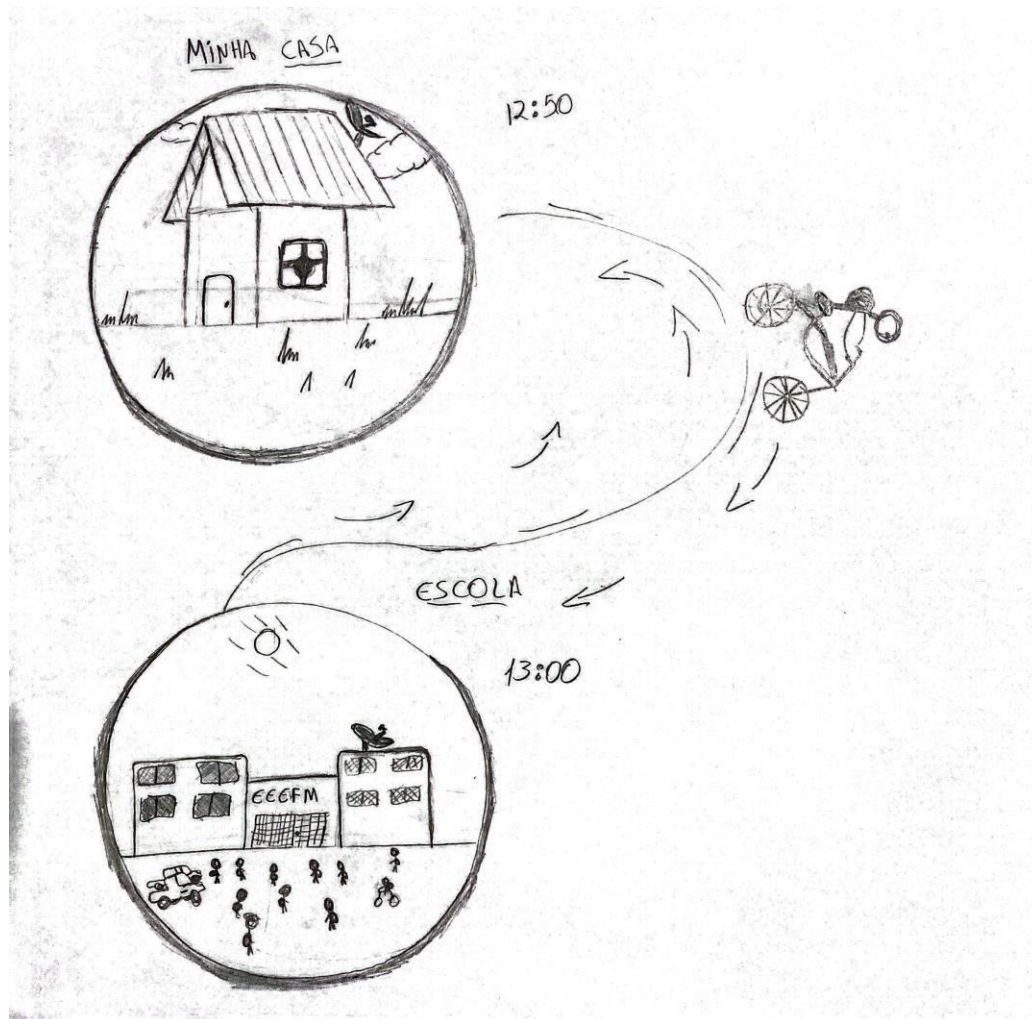
Fonte: produzido pelo aluno, 2023.

Tanto a Figura 33 quanto a Figura 34 exemplificam e materializam os discursos trazidos pelos alunos em relação à precariedade de espaços e a carência de oportunidades para vivenciar os espaços públicos. O aluno 16 ilustrou em seu mapeamento apenas uma quadra poliesportiva. Quando seu desenho finalizado, o colega ao lado perguntou: “cara você vai desenhar uma quadra? Só isso?” aos risos. Ele, em seguida, respondeu: “claro! É isso que eu faço, pô, jogo bola”. Já o aluno 17, retratou a dinâmica do trajeto casa-escola, dando a entender que a sua rotina está, de forma geral, resumida a esses dois lugares.



**Figura 33:** Mapeamento Afetivo – aluno (16) do 3º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.

Fonte: produzido pelo aluno, 2023.



**Figura 34:** Mapeamento Afetivo – aluno (17) do 3º ano de Design da EEEFM Geraldo Costa Alves.

Fonte: produzido pelo aluno, 2023.

#### **Questionário Afetivo (Instrumento 4)**

Após a finalização dos três instrumentos, foi entregue o último instrumento da pesquisa: o Questionário Afetivo. Este questionário solicita que os jovens emitam opiniões e relatem sentimentos relacionados ao bairro, à sua cidade, às oportunidades de lazer, aos lugares que vivenciam, entre outros.

A primeira pergunta indaga sobre a segurança do bairro e da cidade em que moram. Apenas dois alunos disseram não ter problemas com isso, afirmando que “em questão de segurança, me sinto bem” e “me sinto bem, quase não saio de casa”. Em contrapartida, diversos jovens trouxeram queixas. Dentre elas, o tráfego, assaltos, tiroteios e roubos.

“Me sinto um pouco inseguro”, “é muito ruim”, “não me sinto tão confortável quanto gostaria”, “me sinto muito mal a qualquer hora do dia, não estou seguro nem na padaria”, “me sinto pouco assegurado” e “quando começa a escurecer fico com receio de sair” foram algumas das frases relatadas pelos participantes. Ao questionar o que desejam mudar no bairro ou na cidade, alguns trouxeram respostas relacionadas a essas queixas. Uma aluna respondeu: “colocaria mais segurança e lugares próprios para um melhor bem-estar”. Outra aluna acrescentou que “mudaria o tráfego e a segurança”. Dois jovens disseram que “mudaria o principal: a questão dos usuários de entorpecentes da região” e “acrescentaria patrulhas policiais”.

Em relação às oportunidades de lazer, um aluno respondeu: “vem melhorando, mas poucos lugares oferecem lazer e cultura”, trazendo uma queixa em relação à falta de possibilidades. Outros alunos complementaram dizendo: “me sinto bem chateado por conta de não haver nada” “é muito ruim...”. Uma aluna, quando questionada, disse que se sente bem, mas que “deixam a desejar em algumas ocasiões”. Outra participante se lamentou dizendo: “não tem muitas opções”. Alguns jovens afirmaram estar tranquilos em relação a isso, mas complementaram que não saem muito e que, quando saem, é apenas à luz do dia.

Quando questionados sobre como descreveriam a relação que têm com a vizinhança, todos deram um retorno positivo. Algumas das respostas dadas pelos alunos foram: “é uma relação tranquila”, “não me relaciono muito com meus vizinhos, mas me relaciono muito bem com os que eu tenho contato”, “ótimo, nunca tive problema”, “muito boa”, “boa, sem conflitos”, “pacífica, mas como não converso tanto não posso dizer muito”, “boa, os vizinhos são muito simpáticos” e “a maioria das minhas vizinhas são minhas amigas, então tenho uma relação boa”. Entretanto, alguns jovens pontuaram que em relação a fazer amizade nos espaços públicos do bairro, existem algumas limitações. Um aluno pontuou: “depende do ambiente. Tem lugar que não é bom nem olhar nos olhos das pessoas” referindo-se à pontos de tráfego. Outra aluna disse: “as oportunidades são boas, mas não aproveito porque não saio muito”, argumento que se repetiu por outros entrevistados.

Em relação ao que eles mais gostam no bairro e na cidade em que vivem, muitos alunos responderam que a praia e os shoppings são os lugares preferidos. Entre as coisas que

menos gostam, os jovens tiveram respostas diversificadas, entretanto, retornando em alguns pontos já citados, como o “tráfico”, a “violência” e a “bandidagem”. Além disso, eles citaram “os buracos das ruas”, o “barulho”, o “excesso de bares”.

#### 4.4 Resultados

Os estudantes estão dentro da faixa etária de 15 a 18 anos e moram, em sua maioria, com a família. São moradores de bairros próximos à área da escola, o que pode ter relação com os trajetos de deslocamento “casa-escola” respondidos como sendo feitos principalmente a pé (71,73%) ou de bicicleta (22,61). A maior parte das turmas é composta por brancos (42,26%) e pardos (38,69%), seguido de pretos (11,30%), indígenas (4,17%) e amarelos (3,58%).

Possuem uma renda média de 1 a 3 salários mínimos, sendo que, 72,9% dos entrevistados não trabalham. Cerca de 66% dos jovens residem em seus respectivos bairros há pelo menos cinco anos, e mais da metade dos alunos (57,14%) incluem alguma atividade extracurricular na rotina que envolve arte ou esporte, seja de forma autônoma ou vinculado a uma instituição. Essas atividades são feitas em áreas públicas (como a praia) e espaços privados (como instituições de ensino e academias).

Embora mais da metade dos jovens participantes tenha afirmado que utiliza espaços culturais (64,43%), apenas o cinema teve uma repetição considerável entre eles. Museus, Teatros, Casas de Cultura e outros equipamentos culturais são acessados pelos jovens apenas em casos de visitas agendadas pela escola. Muitos lamentaram e trouxeram queixas em relação à falta de eventos e lugares que pudessem oferecer atividades relacionadas à cultura, dizendo que gostariam de mais oportunidades.

A rotina dos estudantes, de uma forma geral, é resumida à escola, casa e espaços privados. Poucos mencionaram uma boa relação com as áreas públicas de uso comum, e quando utilizadas, são em horários específicos, com a justificativa de não sentirem que há segurança nesses lugares. O espaço urbano está pouco presente na rotina dos adolescentes, que socializam e se divertem majoritariamente em shoppings e academias.

Em razão da menoridade, as restrições são ainda maiores. Os alunos alegam grande preocupação por parte dos pais em razão da violência, do tráfico, dos tiroteios e assaltos. Dessa forma, costumam interagir de forma *on-line* com os amigos, estabelecem vínculos limitados com os moradores da região em que vivem, não frequentam muitos equipamentos públicos comunitários, e buscam diversão através dos eletroeletrônicos,

como em jogos de videogame. Além disso, muitas atividades recreativas são feitas em casa, através de livros, desenhos, música, dança, filmes e séries em plataformas de *streaming*, em companhia de amigos (as) ou namorado (a).

Os jovens entrevistados têm suas rotinas direcionadas predominantemente a espaços fechados, com grupos de pessoas que já conhecem, como a escola a igreja. Dessa forma, não são inseridos em contextos que abrem possibilidades para socializar com novas pessoas de diferentes perfis e com atividades diversificadas e passíveis de aprendizados.

Os alunos mencionaram que alguns equipamentos culturais só são conhecidos e acessados por eles em razão das visitas agendadas pela instituição junto ao corpo pedagógico e docente. Esse cenário destaca a importância da escola em apresentar e conectar os jovens com a cultura local, regional e do país, bem como possibilitar a vivência nos espaços urbanos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo de caso realizado revela, no contexto investigado, a pouca vivência do espaço urbano e pouco acesso à equipamentos culturais, dos jovens estudantes de ensino médio participantes da pesquisa. Entretanto, evidencia um caminho de possibilidades a ser explorado, uma vez que os próprios alunos relatam que acessam os espaços culturais, como museus e bibliotecas, através de atividades conduzidas e organizadas pela escola.

Observa-se, através dos relatos, que o pouco acesso ao espaço urbano é resultado da precariedade dos espaços e o conseqüente receio das famílias. Muitos pais e responsáveis acabam por não estimular ou incentivar os filhos a explorarem os espaços públicos urbanos, principalmente em razão do medo. Nos relatos apresentados observa-se que, apesar da maioria dos jovens fazerem seus deslocamentos a pé, poucos encontros sociais são realizados em espaços públicos de usos livres, à exceção da praia. Eles também relatam se deslocar para outros municípios, lugares mais afastados de suas residências, em busca de diversão. Os jovens investigados convivem com a pouca oferta de equipamentos culturais e espaços urbanos qualificados nos bairros em que residem, e por conseqüência, passam a maior parte do tempo em espaços fechados.

As evidências encontradas no estudo de caso reforçam a urgência do conceito de cidades educadoras e o papel da escola em potencializar a experiência do espaço urbano. Diante da falta de oportunidades dada aos jovens, especialmente pela precariedade socioeconômica das famílias, é a escola a ponte entre jovens, os espaços urbanos qualificados e os equipamentos culturais, a partir das dinâmicas e atividades para além dos muros da escola. Essa construção deve ocorrer de maneira coletiva e é fundamental para tornar os territórios mais habitáveis, sociáveis e ocupados.

Dialogar e conhecer a realidade dos estudantes da EEEFM Geraldo Costa Alves foi gratificante e significativo. Resgatando de forma breve alguns conceitos percorridos na pesquisa, a metodologia de ensino da escola integral é apresentada como parte contribuinte na formação de cidadãos mais conscientes e críticos a partir de um ensino que se propõe a ir além das disciplinas padronizadas.

Vinculada ao movimento das cidades educadoras – em que o município se compromete



com políticas educativas, diálogo, acesso à cultura e conhecimento do território, e outros direitos, compromissos e serviços – o corpo pedagógico da escola se esforça para articular ações além dos muros da escola, inserido algumas atividades a fim de desterritorializar a educação, abrindo o campo de possibilidades para aprendizados no bairro e na cidade junto à comunidade. Observa-se, porém, que há um vasto campo a ser explorado pela escola e pelas políticas públicas, para potencializar encontros sociais no espaço urbano. Essa aproximação somente se consolidará a partir da qualificação do espaço urbano, especialmente nos bairros periféricos.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Isabel P. **A Cidade Contemporânea: a segregação como conteúdo da produção do espaço urbano**. 1ª ed. São Paulo: Editora Contexto. 2018.

ASSUNÇÃO, Kelli R. G. S. **AS CONTRIBUIÇÕES DO EDUCADOR ANÍSIO TEIXEIRA PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**. Revista Travessias. V 8, nº 1, p.199-212. 2014. Disponível em: < <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10096/7564>>. Acesso em: 19 de julho de 2022.

AZEVEDO, Giselle A. N. **Diálogos entre Arquitetura, Cidade e Infância: territórios educativos em ação** [Org.]. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paisagens Híbridas. 2019. 328f.

BARBOSA, Soluanny H. **CIDADES QUE EDUCAM: DESVELANDO O POTENCIAL DE APRENDIZAGEM NO ESPAÇO PÚBLICO**. 2019. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

CALASANS, Bruna S. **CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E A (RES)SIGNIFICAÇÃO DE TRAJETÓRIAS JUVENIS**. 2019. 160f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

CALDEIRA, Teresa P. R. **Cidade de Muros**. 1ª ed. São Paulo: 34 Ltda., 2000.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1998. 392p

CARLOS, A. F. A. **Henri Lefebvre: a problemática urbana em sua determinação espacial**. Geosp – Espaço e Tempo (Online), v. 23, n. 3, p. 458-477, dez. 2019, ISSN 2179-0892.

CARLOS, Ana F. A. **A Cidade Contemporânea: a prática espacial urbana como segregação e o “direito à cidade” como horizonte utópico**. 1ª ed. São Paulo: Editora Contexto. 2018.

CARRANO, Paulo C. R. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003, 180p.

CARRANO, Paulo C. R. **JOVENS, ESCOLAS E CIDADES: Desafios à autonomia e à convivência**. Revista Teias. V 12, nº 6, p.7-22. 2011. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24209/17188>>. Acesso em: 03 de junho de 2022.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. 2020. Disponível em: < [https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT\\_Carta.pdf](https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf)>

CASTELLS, M; BORJA, J. **As cidades como atores políticos**. Novos Estudos. nº 45, p.152-166. 1996. Disponível em: <

[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/CASTELLS,%20Manuel%20%20BORJA,%20Jordi.%20As%20cidades%20como%20atores%20pol%C3%ADticos.%20Novos%20Estudos.%20CEBRAP%20N.%20C%20BA%2045,%20julho%201996.%20\(pp.152-166\)\\_0.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/CASTELLS,%20Manuel%20%20BORJA,%20Jordi.%20As%20cidades%20como%20atores%20pol%C3%ADticos.%20Novos%20Estudos.%20CEBRAP%20N.%20C%20BA%2045,%20julho%201996.%20(pp.152-166)_0.pdf)>.

CASTRO, M. G. **JOVENS EM SITUAÇÃO DE POBREZA, VULNERABILIDADES SOCIAIS E VIOLÊNCIAS**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 143-176, julho/ 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200007>>.

CAVALIERE, Ana M. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Revista Paidéia. V 20, nº 46, p.249-259. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>>.

PREFEITURA, Belford Roxo. **Vila Olímpica de Belford Roxo retoma atividades presenciais**. 2021. Disponível em: <<https://prefeituradebelfordroxo.rj.gov.br/2021/03/03/vila-olimpica-de-belford-roxo-retoma-atividades-presenciais/>>

PREFEITURA, Porto Alegre. **Porto Alegre Retorna oficialmente à Rede das Cidades Educadoras**. 2022. Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/smtc/noticias/porto-alegre-retorna-oficialmente-rede-das-cidades-educadoras>

PREFEITURA, Sorocaba. **Rede Brasileira de Cidades Educadoras: Conceito de Cidades Educadoras**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9272-apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf&category\\_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192#:~:text=A%20cidade%20educadora%20dever%C3%A1%20oferecer,programas%2C%20seus%20bens%20e%20servi%C3%A7os](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9272-apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf&category_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192#:~:text=A%20cidade%20educadora%20dever%C3%A1%20oferecer,programas%2C%20seus%20bens%20e%20servi%C3%A7os)>

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora: Gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. São Paulo: Paz e Terra. 2019. 352 p.

GADOTTI, Moacir. **A educação integral no Brasil: Inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009. 69p. – (Educação Cidadã; 4). Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3079>>.

GADOTTI, Moacir. **A escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola**. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora. 1992. 83 p. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2785>>.

GADOTTI, Moacir. **A escola na cidade que educa**. Cadernos CENPEC. nº 1, p.133-139. 2006. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>>. Acesso em 01 de junho de 2022.

GOMES, Rafael F. D.; AZEVEDO, Giselle A. N. **EDUCAÇÃO INTEGRAL E CIDADES EDUCADORAS: Experiências educativas em cidades brasileiras**. Revista Pixo. n. 16, v.5, p.92-109, 2021. Disponível em: <<HTTPS://DOI.ORG/10.15210/PIXO.V5I16.19418>>.

GOMES, Rafael F. D.; AZEVEDO, Giselle. A. N. **Dos territórios vulneráveis aos**

**Territórios Educativos.** Revista Thésis, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 48-61, dez. 2020. Disponível em: < <https://thesis.anparq.org.br/revista-thesis/article/view/224>>. Acesso em: 15 set de 2022.

GOMES, Rafael F. D. **Um estudo sobre narrativas de jovens moradores da Maré: oportunidades para territórios educativos.** 2020. 253f. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

GUIMARÃES, Vinicius O. S.; DUARTE, Aldimar J. (Orgs.). **JUVENTUDES LATINO-AMERICANAS.** 1ª edição – Jundiaí: Paco Editorial, 2020. 260p.

HAESBAERT, Rogério. **Território(s) numa perspectiva latino-americana.** Journal of Latin American Geography. V. 19, nº 1, pp. 141-151. 2020. Disponível em: < <https://muse.jhu.edu/article/744032>>. Acesso em 6 jun de 2022.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade.** 2004. Disponível em: < <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:mbH1qE2FFQIJ:https://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010:** características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2000:** mapa da pobreza e desigualdade. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

JUNIOR, Francisco G. R. P. **EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930).** APRENDER – Cad. De Filosofia e Psic. Da Educação, Vitória da Conquista. N 1, p.23-32, 2003.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade.** 5ª ed. São Paulo: Centauro Editora. 2015. 144 p.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço.** Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: 2006. Disponível em: < <https://gpect.files.wordpress.com/2014/06/henri-lefevre-a-produc3a7c3a3o-do-espac3a7o.pdf>>.

LEITE, Lúcia H. A. **Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 57-72, jul./set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/30006>>.

LIRA, Pablo Silva. **Geografia do Crime e Arquitetura do Medo: uma análise dialética de criminalidade violenta e das instâncias urbanas.** 2ª Edição. Vitória, ES: Gráfica e Editora GSA, 2014.

MARICATO, Erminia. **Urbanismo na periferia do mundo globalizado: metrópoles**

**brasileiras.** Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Brasil, p.21-33. 2000. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000400004>>

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da Investigação Científicas para as Ciências Sociais Aplicadas.** 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MEC. **Rede Brasileira de Cidades Educadoras: Conceito de Cidades Educadoras.** Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9272-apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf&category\\_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192#:~:text=A%20cidade%20educadora%20dever%C3%A1%20oferecer,programas%2C%20seus%20bens%20e%20servi%C3%A7os](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9272-apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf&category_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192#:~:text=A%20cidade%20educadora%20dever%C3%A1%20oferecer,programas%2C%20seus%20bens%20e%20servi%C3%A7os)>.

MOREIRA, Paulo R. **A RELAÇÃO ENTRE PESSOAS, ESPAÇO E FUNÇÃO SOCIAL: proposta de estruturação e equipamento urbano de uso público para a região do Pinheirinho.** 2020. 73f. Universidade de Taubaté. São Paulo, 2020.

MORIGI, Valter. **CIDADES EDUCADORAS: Possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia.** 2014. 154f. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

NEGRI, Silvio M. **Segregação Socio-espacial: alguns conceitos e análises.** Coletâneas do Nosso Tempo. ANO VII – v.8, n.8, p.129-153. 2008. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/coletaneas/article/view/108>>. Acesso em: 01 ago. 2022

PAGEL, M. A. **A EMERGÊNCIA DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: ENTRE A SOCIEDADE DOS INDIVÍDUOS E A SOCIEDADE POLÍTICA.** 2020. 136f. Tese de Doutorado – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020.

PAREDES, Edesmin W. P. **Poder local, cidadania e educação: das condições para construção de uma cidade educadora – um estudo produzido a partir do bairro Restinga – Porto Alegre.** Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

**PRAÇA DE HELIÓPOLIS COMPLETA UM ANO DE INAUGURAÇÃO E MOVIMENTA COMÉRCIO EM BELFORD ROXO.** Jornal Hora H, 2019. Disponível em: <<https://jornalhorah.com.br/praca-completa-um-ano-de-inauguracao-e-movimenta-comercio-de-heliopolis-em-belford-roxo>>

RESENDE, Mary M. M. **ESCOLA INTEGRADA: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS.** 2012. 156f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2012.

RIBEIRO, Gabriela S.; MARTINS, Vivian (Orgs). **Cidades Educadoras: teorias e modelos aplicados à América Latina - Cidades Educadoras, Pessoas com Deficiência e Áreas Empobrecidas: Discutindo um Município da Baixada Fluminense.** 1ª Edição: Foz do Iguaçu. 2020. 230f.

Município da Baixada Fluminense

RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (Org.). **A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades sociais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideu, Uruguai: IPPES, 2008. Disponível em: <[https://www.observatoriodasmetroles.net.br/wp-content/uploads/2020/08/A-Cidade-contra-a-Escola .pdf](https://www.observatoriodasmetroles.net.br/wp-content/uploads/2020/08/A-Cidade-contra-a-Escola.pdf)>.

SERPA, Angelo. **A Cidade Contemporânea: segregação, território e espaço público na cidade contemporânea**. 1ª ed. São Paulo: Editora Contexto. 2018.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. 4ª ed. São Paulo: Edusp – Editora da Universidade de São Paulo. 2006. 260 p.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. 5ª ed. São Paulo: Edusp – Editora da Universidade de São Paulo. 2018. 174 p.

SANTOS, Milton. **O dinheiro e o território**. Revista GEOgraphia, nº 1, p.7-13. 1999. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:L5NsWxaw50sJ:https://periodicos.uff.br/geographia/article/download/13360/8560/52708&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em 02 jan 2023.

SEMPLA. **Perfil Socioeconomico por bairros – Prefeitura Municipal de Vila Velha**. 2010. Disponível em: <<https://www.vilavelha.es.gov.br/midia/paginas/Perfil%20socio%20economico%20R2.pdf>>

SOUZA, Márcia C. S. C. de. **ANÍSIO TEIXEIRA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: da formação intelectual aos projetos para a escola pública, 1924–64**. 2018. 597f. Tese de Doutorado – UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Minas Gerais. 2018.

SPOSITO, Maria E. B. **A Cidade Contemporânea: segregação socioespacial e centralidade urbana**. 1ª ed. São Paulo: Editora Contexto. 2018.

UVA EL PARAISO San Antonio de Prado / Medellín Proyecto Arquitectónico. **Taller de diseño Empresa de Desarrollo urbano EDU**. 2015. Disponível em: <[https://www.academia.edu/37134597/UVA\\_EL\\_PARAISO\\_San\\_Antonio\\_de\\_Prado\\_Medell%C3%ADn\\_Proyecto\\_Arquitect%C3%B3nico\\_Taller\\_de\\_dise%C3%B1o\\_Empresa\\_de\\_Desarrollo\\_urbano\\_EDU](https://www.academia.edu/37134597/UVA_EL_PARAISO_San_Antonio_de_Prado_Medell%C3%ADn_Proyecto_Arquitect%C3%B3nico_Taller_de_dise%C3%B1o_Empresa_de_Desarrollo_urbano_EDU)>. Acesso em 10 jan 2023.

VILLAR-CABALLO, M. B. **A cidade Educadora. Nova Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal**. Lisboa: Instituto Piaget. 2001.

**ANEXOS**

**ANEXO 1**  
**QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO**

**Nome completo:**

---

---

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Sexo:**

Feminino       Masculino       Não-binário       Transgênero

**Bairro em que reside:** \_\_\_\_\_

**Há quanto tempo mora no bairro?** \_\_\_\_\_

**Renda familiar:**

- Até 1 salário mínimo (R\$ 1.212,00)  
 De 1 a 3 salários mínimos (R\$ 1.212 à R\$ 3.636,00)  
 De 3 a 5 salários mínimos (R\$ 3.636,00 à R\$ 6.060,00)  
 De 5 a 7 salários mínimos (R\$ 6.060,00 à R\$ 8.484,00)  
 Acima de 7 salários mínimos (acima de R\$ 8.484,00)

**Quantas pessoas moram com você?** \_\_\_\_\_

**Você trabalha?**

Sim       Não

**Como você se autodeclara?**

Branco(a)       Preto(a)       Pardo (a)       Amarelo(a)       Indígena

**Como é feito o seu trajeto casa-escola?**

a pé       bicicleta       transporte público       carro próprio  
 carro de aplicativo       van escolar       outros.

**O que você costuma fazer para se divertir, nos finais de semana?**

---

---

---

**O que você costuma fazer em dias da semana, quando não está na escola?** \_\_\_\_\_

---

---

**Usa espaços culturais? Quais e com que frequência?**  Sim       Não

cinema

teatro

museu

biblioteca

casa de cultura

outros: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Faz alguma atividade extracurricular? (Exemplo: esporte, dança, música, etc.)**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**ANEXO 2**  
**DIÁLOGO GUIADO COM OS ESTUDANTES**

O objetivo desse instrumento é fazer um diálogo guiado com os estudantes para compreender como os alunos se apropriam do território urbano e como interagem com o espaço público. Através de perguntas conduzidas pela pesquisadora, objetiva-se obter relatos dos alunos sobre acontecimentos, atividades e características de apropriação dos espaços públicos do bairro residente. Algumas perguntas que serão realizadas:

- a) O que acontece no bairro ou na cidade que é interessante?
- b) Onde costumam se encontrar fora da escola?
- c) Quando costumam se encontrar (dias da semana) e com que frequência?
- d) Que atividades vocês costumam fazer fora da escola?

À medida que os jovens forem respondendo as perguntas, novos questionamentos podem surgir, pois o andamento da coleta de dados se dará a partir do discurso dos estudantes, sendo assim, nem todas as indagações estão obrigatoriamente escritas neste documento. Se os estudantes se sentirem a vontade, poderão trocar perguntas uns com os outros sobre situações e vivências do território.

### **ANEXO 3** **MAPEAMENTO AFETIVO**

O instrumento **Mapeamento Afetivo** é uma ferramenta que possibilita que ao estudante expresse suas percepções particulares sobre o território. O objetivo dessa dinâmica é conhecer os sentimentos e as vivências dos estudantes e as histórias relacionadas ao bairro e à cidade em que moram.

Os estudantes receberão uma folha A3 em branco, lápis, canetinha e lápis de cor para expressar através de desenhos e/ou escrita o que faz parte de sua rotina: lugares, com quem convive, atividades recreativas, compromissos, etc. Dessa forma, os jovens podem tecer reflexões sobre sua relação com o bairro e com a cidade em que moram, pensando enquanto sujeitos ativos no espaço, dotados de voz e visibilidade para ocuparem espaços.

Após a execução da atividade, eles deverão colocar nome, sobrenome e série no papel para que as folhas sejam recolhidas, fotografadas e armazenadas em uma pasta na nuvem (google drive), dessa forma, posteriormente será feita a análise em conjunto com os demais Instrumentos.

## ANEXO 4

### QUESTIONÁRIO AFETIVO

Em nossos encontros, acredito que você pôde entrar em contato com alguns sentimentos, emoções, lembranças, recordações e até desejos em relação ao seu bairro. Ter um vínculo com um território pode fortalecer as relações entre as pessoas e trazer benefícios aos espaços públicos de uso coletivo. Gostaria de conhecer como você se sente em relação ao seu bairro e sobre os lugares que você ocupa. Descreva com as suas palavras:

**1. Como você se sente em relação ao seu bairro/à sua cidade no aspecto de segurança pública?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**2. Como você se sente em relação às oportunidades de lazer e cultura no seu bairro e na sua cidade?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**3. Como você descreveria sua relação com a sua vizinhança?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**4. O que você mudaria no seu bairro e na sua cidade?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**5. O que existe/tem no seu bairro (e na sua cidade) que você mais gosta e o que menos gosta?**

---

---

---

---

---

---

---

**6. Como você descreveria sobre as oportunidades de fazer amizades dentro dos espaços públicos do seu bairro e na sua cidade?**

---

---

---

---

---

---

---

**6. Gostaria de falar sobre algo que não foi perguntado, mas que você sente ser importante dizer? Escreva nas linhas abaixo:**

---

---

---

---

---

---

---

**Muito Obrigada pela sua contribuição!**