

VIRUS

30

DIÁLOGOS MULTILATERAIS PRÁXIS INTERLOCUÇÕES CONFRONTAÇÕES

PORUGUÊS-ESPAÑOL | ENGLISH
REVISTA . JOURNAL
ISSN 2175-974X
CC-BY-NC-AS

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE ARQUITETURA E URBANISMO
NOMADS.USP HABITARES INTERATIVOS
[HTTPS://REVISTAS.USP.BR/VIRUS](https://revistas.usp.br/virus)
DEZEMBRO 2025



VOLUME 30

DIÁLOGOS MULTILATERAIS: PRÁXIS, INTERLOCUÇÕES E CONFRONTAÇÕES
MULTILATERAL DIALOGUES: PRAXIS, INTERLOCUTIONS, AND CONFRONTATIONS
DIÁLOGOS MULTILATERALES: PRAXIS, INTERLOCUCIONES Y CONFRONTACIONES

EDITORIAL

- 001 DIÁLOGOS MULTILATERAIS: PRÁXIS, INTERLOCUÇÕES E CONFRONTAÇÕES
MULTILATERAL DIALOGUES: PRAXIS, INTERLOCUTIONS, AND CONFRONTATIONS
DIÁLOGOS MULTILATERALES: PRAXIS, INTERLOCUCIONES Y CONFRONTACIONES
MARCELO TRAMONTANO, JULIANO PITA, PEDRO TEIXEIRA, LUCAS DE CHICO, ESTER GOMES, JOÃO PEREIRA, AMANDA SOARES

ENTREVISTA

- 005 O POVO NEGRO E UM DIÁLOGO SILENCIADO DE QUINHENTOS ANOS
BLACK PEOPLE AND A FIVE-HUNDRED-YEAR SILENCED DIALOGUE
EL PUEBLO NEGRO Y UN DIÁLOGO SILENCIADO DE QUINIENTOS AÑOS
CASIMIRO LUMBUNDANGA, MARCELO TRAMONTANO

Ágora

- 014 SOBERANIA E TECNODIVERSIDADE
SOVEREIGNTY AND TECHNODIVERSITY
SÉRGIO AMADEU DA SILVEIRA
- 024 CIDADES PARA QUEM? VIDA URBANA E CORPOS VULNERÁVEIS
CITIES FOR WHOM? URBAN LIFE AND VULNERABLE BODIES
ETHEL PINHEIRO, JACQUELINE KLOPP
- 042 PORTO, ENTRE DUAS PONTES: IMAGENS DE UM ESPAÇO EM TENSÃO
PORTO BETWEEN TWO BRIDGES: IMAGES OF A SPACE IN TENSION
JORDAN FRASER EMERY
- 063 AUTORIA DESCONHECIDA
AUTHOR UNKNOWN
MARTA BOGÉA, MARIANA VETRONE
- 082 CASO-EXPERIÊNCIA: DESAFIOS METODOLÓGICOS NA METRÓPOLE CONTEMPORÂNEA
CASE-EXPERIENCE: METHODOLOGICAL CHALLENGES IN THE CONTEMPORARY METROPOLIS
YURI PAES DA COSTA, EDUARDO LIMA, CARLOS MAGALHÃES DE LIMA
- 097 A PRODUÇÃO ESTATAL DO RISCO: HABITAÇÃO SOCIAL E VULNERABILIDADE A DESASTRES
STATE-PRODUCED RISK: SOCIAL HOUSING AND DISASTER VULNERABILITY
CATHARINA SALVADOR, THAMINE AYOUB, MILENA KANASHIRO

- 114 FINANCIERIZAÇÃO DA HABITAÇÃO EM CONTEXTOS DE ECONOMIA COMPARTILHADA
HOUSING FINANCIALIZATION IN SHARING ECONOMY CONTEXTS
VINICIUS BARROS, ÉRICO MASIERO
- 128 HABITAR O COMUM: A POÉTICA URBANA EM LEFEBVRE E NA TEORIA DO COMUM
INHABITING THE COMMON: URBAN POETICS IN LEFEBVRE AND IN THE THEORY OF THE COMMONS
CAROLINA AKEMI NAKAHARA
- 142 PRIVATIZAÇÃO DOS PARQUES URBANOS E A PRODUÇÃO NEOLIBERAL DO ESPAÇO
URBAN PARKS PRIVATIZATION AND THE NEOLIBERAL PRODUCTION OF SPACE
ISABELLA SOARES, CLARICE DE OLIVEIRA
- 156 TOPOLOGIAS DO CUIDADO: DA CLAREIRA AO PARQUE EM PETER SLOTERDIJK
TOPOLOGIES OF CARE: FROM THE CLEARING TO THE PARK IN PETER SLOTERDIJK
BRÄULIO RODRIGUES
- 167 O DES-RE-HABITAR NO DESASTRE SOCIOAMBIENTAL EM MACEIÓ-AL
THE DIS-RE-INHABITING IN THE SOCIO-ENVIRONMENTAL DISASTER IN MACEIÓ-AL
WANDERSON BARBOSA, TAMYRES OLIVEIRA, ROSELINE OLIVEIRA
- 186 SOLOS URBANOS E AGRICULTURA ORGÂNICA: CONSERVAÇÃO E RESILIÊNCIA
URBAN SOILS AND ORGANIC FARMING: CONSERVATION AND RESILIENCE
LUCAS LENIN DE ASSIS
- 199 EDUCAÇÃO URBANÍSTICA E AMBIENTAL COMO CONTRIBUIÇÃO SOCIAL
URBAN AND ENVIRONMENTAL EDUCATION AS A SOCIAL CONTRIBUTION
LUIZA HELENA FERRARO, MARIANA PEREIRA, GISELLE ARTEIRO AZEVEDO
- 214 A PLURALIDADE EPISTÊMICA DO TERRITÓRIO NA CRÍTICA AO URBANOCENTRISMO
THE EPISTEMIC PLURALITY OF TERRITORY IN THE CRITIQUE OF URBAN-CENTRISM
ANGELA ELIAS DE SOUZA, CAIO GOMES DE AGUIAR
- 230 DADOS, GOVERNANÇA E OPACIDADE: POR UM DIREITO INFORMACIONAL À CIDADE
DATA, GOVERNANCE, AND OPACITY: TOWARD AN INFORMATIONAL RIGHT TO THE CITY
MARINA BORGES
- 241 INFÂNCIAS NA CIDADE: TENSÕES, DIREITOS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO
CHILDHOODS IN THE CITY: TENSIONS, RIGHTS, AND INCLUSION PRACTICES
SAMANTHA PEDROSA, ELIANE PEREIRA
- 255 FRAGMENTOS DO RIO NO XIX: A MISERICÓRDIA E SEUS LOGRADOUROS
FRAGMENTS OF 19TH-CENTURY RIO: MISERICÓRDIA AND ITS THOROUGHFARES
LETÍCIA CAMPANHA PIRES
- 266 A LINHA VERDE DE FRANCIS ALÝS: IMPERIALISMO E OS LIMITES DO SUL GLOBAL
FRANCIS ALÝS' GREEN LINE: IMPERIALISM AND THE LIMITS OF THE GLOBAL SOUTH
YURI TARACIUK
- 279 RACIONAIS MC'S: A CONSTITUIÇÃO DO NEGRO DRAMA COMO SUJEITO DE RESISTÊNCIA
RACIONAIS MC'S: THE CONSTITUTION OF NEGRO DRAMA AS A SUBJECT OF RESISTANCE
CEZAR PRADO
- 290 TECNOLOGIA VERNACULAR DAS MULHERES GUARANI MBYA E PATRIMÔNIO CULTURAL BIODIVERSO
FEMALE GUARANI MBYA VERNACULAR TECHNOLOGY AND BIODIVERSE CULTURAL HERITAGE
ANA LUIZA CARVALHO, DINAH DE GUIMARAENS

- 305 CORPOS DANÇANTES, ARQUITETURAS DO AXÉ: RITUAIS DE LAVAGEM EM PENEDO-AL
DANCING BODIES, AXÉ ARCHITECTURES: WASHING RITUALS IN PENEDO-AL
MARIA HEDUARDA VASCONCELOS, MARIA ANGÉLICA DA SILVA
- 319 O RETRATO ALÉM DO CÂNONE EUROPEU: REINVENÇÕES NA ARTE LATINO-CARIBENHA
THE PORTRAIT BEYOND THE EUROPEAN CANON: REINVENTIONS IN LATIN-CARIBBEAN ART
JOÃO PAULO DE FREITAS
- 329 A EXPOSIÇÃO REPASSOS E O MODERNO INTERESSE PELO POPULAR
THE REPASSOS EXHIBITION AND THE MODERN INTEREST IN THE POPULAR
ARIEL LAZZARIN, CARLOS MARTINS
- 352 DESAFIOS DIGITAIS EM ARQUITETURA E URBANISMO: VIDEOGAMES E PRAXIS PEDAGÓGICA
DIGITAL CHALLENGES IN ARCHITECTURE AND URBANISM: VIDEO GAMES AND PEDAGOGICAL PRAXIS
THIAGO RANGEL, ALINE CALAZANS MARQUES
- 370 DO OLHAR COLONIAL À VISUALIDADE DIGITAL: PAISAGEM, PODER E COLAPSO
FROM COLONIAL GAZE TO DIGITAL VISUALITY: LANDSCAPE, POWER, AND COLLAPSE
JAQUELINE CUNHA
- 383 ONTEM, O SEU FUTURO: A CIDADE EM QUE HOJE ME ENCONTRO
YESTERDAY, YOUR FUTURE: THE CITY WHERE I AM TODAY
SAMIRA PROÊZA

PROJETO

- 401 ENTRE IMAGENS E OBJETOS COMUNICÁVEIS: ESPAÇO EXPOSITIVO COMO MEDIAÇÃO CULTURAL
BETWEEN IMAGES AND COMMUNICABLE OBJECTS: EXHIBITION SPACE AS CULTURAL MEDIATION
ANA ELÍSIA DA COSTA, DANIELA CIDADE
- 417 ENSINO E EXTENSÃO: MELHORIAS HABITACIONAIS NO BAIRRO PEQUIS
TEACHING AND OUTREACH: HOUSING IMPROVEMENTS IN THE PEQUIS NEIGHBORHOOD
ROSSANA LIMA, NÁDIA LEITE, RITA DE CÁSSIA SARAMAGO, SIMONE VILLA

EDUCAÇÃO URBANÍSTICA E AMBIENTAL COMO CONTRIBUIÇÃO SOCIAL URBAN AND ENVIRONMENTAL EDUCATION AS A SOCIAL CONTRIBUTION

LUIZA HELENA FERRARO, MARIANA COVIELLO REI REBELO PEREIRA, GISELLE ARTEIRO NIELSEN AZEVEDO

Luiza Helena Ferraro é Arquiteta e Doutora em Arquitetura. Integrante do grupo de pesquisa Ambiente-Educação (GAE). Pesquisadora nas relações entre educação e arquitetura, cidades educadoras, territórios educativos, infâncias na cidade, percepção ambiental, políticas públicas e processos participativos. luiza.ferraro@fau.ufrj.br

<http://lattes.cnpq.br/0024307728371956>

Mariana Coviello Rei Rebelo Pereira é Arquiteta e Doutoranda em Arquitetura no Programa de Pós-graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisadora do grupo de pesquisa Ambiente-Educação (GAE), atuando em temas como: Territórios Educativos, Cidade e Infâncias, Arquitetura da paisagem, Mapeamentos afetivos, políticas públicas e processos participativos. mariana.coviello@fau.ufrj.br

<http://lattes.cnpq.br/3563781470940564>

Giselle Arteiro Nielsen Azevedo é Arquiteta e Doutora em Engenharia de Produção. Professora Associada da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da mesma instituição, e coordenadora do grupo de pesquisa Ambiente-Educação (GAE). Estuda arquitetura escolar, territórios educativos, avaliação pós-ocupação, qualidade do lugar e percepção ambiental. gisellearteiro@fau.ufrj.br

<http://lattes.cnpq.br/0625817989520541>

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a Educação Urbanística e Ambiental como uma prática emergente na sociedade e como uma forma de fazer política, considerando sua capacidade de articular conhecimentos técnico-científicos, territorialidades, participação e transformação social junto às infâncias e juventudes. Essa abordagem, originada no campo da Arquitetura e Urbanismo, discute as problemáticas inerentes às cidades, à sociedade e ao ambiente, articulando diferentes saberes e papéis sociais. Ela promove a transformação dos envolvidos no processo ao mesmo tempo em que questiona os modos de construção e estimula contribuições técnico-científicas a partir de ações mais horizontais e dialógicas. O trabalho apresenta uma estratégia que combina duas práticas metodológicas: Mapeamento Afetivo e oficinas de Educação Urbanística e Ambiental, concebidas como formas de escuta e interação com estudantes, para compreender suas percepções urbanas. A primeira utiliza como ferramenta um formulário respondido com palavras ou desenhos; a segunda emprega recursos como mapas de desejos, jogo da memória e roda de conversa. A discussão fundamenta-se em concepções como a função social da Arquitetura e Urbanismo, os territórios educativos, a Sociologia da Infância e o pesquisarCOM, e busca contribuir com estudos que envolvem as gerações mais jovens nas discussões sobre o ambiente construído. Os resultados indicam a Educação Urbanística e Ambiental e a estratégia metodológica adotada, como fundamentais para o desenvolvimento de micropolíticas e políticas públicas intersetoriais, para promover uma educação cidadã crítica e atenta às questões urbanas.

Palavras-Chave: Educação Urbanística e Ambiental, educação cidadã, processos participativos, pesquisarCOM, políticas públicas.

1 Introdução: Diálogo entre Arquitetura e Urbanismo e Educação

200

Os territórios urbanos, que materializam os diferentes fenômenos socioterritoriais e as tensões da sociedade, são, muitas vezes, pouco compreendidos, devido à dificuldade de interpretar e estabelecer conexões entre os fatos cotidianos e as ações humanas, de curto, médio e longo prazo. Esse déficit crítico em relação às questões urbanas é denominado por Ermínia Maricato (2015) de analfabetismo urbanístico, no qual tais desconexões comprometem, entre outras coisas, o direito à cidade (Lefebvre, 2011), entendido como a possibilidade de todos os indivíduos participarem ativamente dos processos de construção e transformação urbana. Arno Vogel et al. (1995) afirmam que é preciso que as pessoas tenham condições de refletir sobre os fenômenos urbanos a partir do cotidiano, assim como compreender os mecanismos que regem a sociedade. Por serem as cidades objeto de estudo da Arquitetura e Urbanismo, cabe reconhecer que os profissionais dessa área também têm responsabilidade na formação crítica sobre os territórios, ideia pautada na função social educadora da profissão (Ferraro, 2024). Entretanto, a educação sobre o ambiente construído, enquanto prática sociocultural que permite o acesso ao conhecimento e à conscientização do mundo (Freire, 2013), ainda é pouco abordada nas pesquisas e práticas científicas desse campo do conhecimento. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância de expandir os conhecimentos sobre o ambiente construído com crianças e jovens, por meio da Educação Urbanística e Ambiental, utilizando a escola como ponto fundamental de ações.

O que move esse trabalho é a reflexão sobre outras potencialidades da Arquitetura e Urbanismo, relacionadas à atuação profissional e acadêmica. A pergunta que está entremeando esses pensamentos é: como arquitetos e urbanistas têm contribuído com a sociedade, com práticas e metodologias que discutam questões emergentes relacionadas às cidades, de maneira horizontal e crítica, a fim de cooperar com a formação cidadã, especialmente das infâncias e das juventudes? Essa preocupação se fundamenta no processo educativo para além das ações básicas de ensinar e aprender, reconhecendo-o como instrumento de transformação social, por meio de uma dinâmica dialética de reflexão e intervenção no mundo (Freire, 2013). Assim, discutir a transformação dos ambientes urbanos perpassa pelo conhecimento e a conscientização sobre eles, para que todos os cidadãos estejam aptos a discutir e intervir nos territórios. No caso desta pesquisa, o recorte das crianças e jovens parte do entendimento de que essas categorias geracionais são geralmente invisibilizadas nos processos de discussão urbana. Logo, é preciso reconhecê-las como sujeitos de direito e atores que afetam e são afetados pela sociedade, tal como pressupõe a Sociologia da Infância (Qvortrup, 2010; Sarmento, 2013). Essa perspectiva, somada ao direito à cidade, entende a categoria

também no seu direito de autonomia nos espaços urbanos (Tonucci, 2005). Quando percorremos os espaços, os conhecemos e atribuímos significados, transformando-os em lugares, o que nos permite sentir pertencentes e, consequentemente, cuidar e nos apropriar desses territórios (Pol, 1996). Esse ideal implica que a Arquitetura e Urbanismo se abra para outras áreas de estudo e práticas sociais, aproximando-se de uma abordagem transdisciplinar (Nicolescu, 2000; Morin, 2007), cada vez mais urgente na realidade contemporânea. A transdisciplinaridade é uma maneira de estar entre, através e além das disciplinas individuais, sendo uma via possível para aproximar a Arquitetura e Urbanismo do campo da Educação.

O diálogo entre os campos disciplinares se fundamenta na desconstrução dos saberes científicos como hegemônicos e da desigualdade estrutural comum nos processos de pesquisa (Castro, 2008). No campo da Educação isso implica romper com a ideia dos conteúdos curriculares como absolutos e dos processos educativos como aqueles exercidos exclusivamente pelos adultos sobre a crianças, como se estas fossem “vazias” e sem conhecimentos sobre o mundo que as cerca. Na Arquitetura e Urbanismo significa considerar os saberes cotidianos e de outras camadas da população em detrimento da hegemonia dos conhecimentos técnicos acerca dos territórios. Isso se torna uma maneira de tensionar os conhecimentos institucionais e aqueles vivenciados pelas crianças e juventudes, pois as perspectivas dessas gerações são pouco consideradas nos conhecimentos sobre os modos de viver, morar e construir cidades (Gobbi, 2018). Praticar essa horizontalidade não é apenas especular seus gostos e desejos, mas entender suas relações sociais por completo nos espaços urbanos. Nesse contexto, para ocupar esse lugar holístico entre os campos disciplinares, a Arquitetura e Urbanismo propõe a Educação Urbanística e Ambiental, a qual proporciona discussões críticas de conceitos e fenômenos urbanos, com a intenção de conscientizar e promover ambientes de qualidade. Trata-se de uma prática complexa, transdisciplinar, e consolida-se com a atuação ativa de arquitetos e urbanistas em processos formativos (Ferraro, 2025). A contribuição destes profissionais visa garantir um aprofundamento e respaldo técnico em temas que, muitas vezes, não são de amplo domínio dos professores escolares, sobretudo no primeiro segmento do ensino fundamental, em que há um professor responsável por todos os conteúdos e disciplinas. Além disso, a prática se apresenta como multilateral dialógica, que, ao mesmo tempo em que desconstrói a visão do campo da Arquitetura e Urbanismo como distante da sociedade, articula-se com o campo da Educação ao promover formação cidadã para estudantes do ensino básico.

201

Os temas tratados pela Educação Urbanística e Ambiental incluem aspectos como: cidades e seus processos de desenvolvimento, infraestruturas urbanas, atores responsáveis pelas cidades, relação entre ambiente natural e antrópico, mobilidade urbana, formas de vivência urbana, patrimônio, problemáticas urbanas, conforto ambiental e a cidade como espaço de cidadania. Esses pontos funcionam como partida para estimular a percepção crítica e sensível sobre o espaço urbano nas novas gerações. Embora educar sobre o ambiente construído seja uma prática desenvolvida por diversos educadores nos territórios brasileiros, a perspectiva proveniente da Arquitetura e Urbanismo ganhou visibilidade com o Programa CAU Educa, do Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil. O programa tem o objetivo de fomentar o ensino sobre questões urbanas no ensino fundamental (CAU/BR, 2022) e inspira-se em ações de *Built Environment Education*, terminologia adotada pela União Internacional dos Arquitetos (Ferraro & Azevedo, 2023). A iniciativa tem motivado atividades pontuais e experimentais, em territórios específicos, realizadas principalmente por meio de projetos culturais ou projetos universitários — de pesquisa e extensão. Assim, a Arquitetura e Urbanismo, mediante práticas educativas sobre o ambiente construído, apresenta-se como um campo aberto ao diálogo com outras áreas e esferas de ensino, com a intenção de desarticular a hegemonia: dos saberes técnicos; das gerações; e das classes dominantes nos processos sociais.

2 Diálogo transdisciplinar: crianças e jovens como construtores de reflexão, ação e transformação social

A partir do princípio de que o direito à cidade e o direito à educação são direitos sociais fundamentais, a simbiose cidade-educação revela diferentes urgências para essas trocas, especialmente diante do cenário de múltiplas crises — ambientais, territoriais, econômicas, sociais e educacionais — que se intensificaram com os impactos do Antropoceno (Lewis & Maslin, 2015). O fato de 56% da população mundial viver em contextos urbanos (UNDESA, 2019) e no Brasil, os habitantes das áreas urbanas representarem 87% da população (IBGE, 2022), intensificou fenômenos que afetam o ambiente natural e construído, além da própria qualidade de vida dos indivíduos. Por exemplo, a impermeabilização excessiva dos solos potencializa os alagamentos, agravados também por infraestruturas subdimensionadas. A segregação socioespacial expõe muitas famílias a condições de moradias inadequadas e contribui para exclusão e a restrição de direitos básicos — saúde, educação, lazer — e

oportunidades. A ocupação de Áreas de Proteção Permanente em encostas e cursos d'água expõe populações a deslizamentos e enchentes. O descarte irregular de resíduos oferece risco à saúde da população, além de comprometer o equilíbrio dos ecossistemas. Ou seja, as realidades urbanas não se refletem em um acesso justo e igualitário ao ambiente e à infraestrutura essencial. Pelo contrário, evidencia implicações alarmantes, principalmente na expressiva quantidade de crianças e jovens, em todo o mundo, expostas às problemáticas e tensões da sociedade contemporânea (Sarmento, 2018). A esse recorte geracional, de restrições de acesso ao adequado espaço urbano, se sobrepõem outras camadas de vulnerabilidades como as de classe social, raça e gênero. Essas crianças e jovens vulneráveis são afetadas de maneira ainda mais desigual (Loeb & Lima, 2021), demonstrando um desequilíbrio que é interseccional e mais complexo que somente a divisão etária e de ordem urbanística.

Nesse contexto, é imprescindível entender que as cidades foram moldadas, em sua maioria, por uma visão rodoviária, adultocêntrica, masculina e predominantemente branca. Isso ocasionou a invisibilidade, o esquecimento e o preterimento das infâncias e juventudes nos espaços urbanos. Fatores como a domesticação, a institucionalização, a insularização, a dualidade, a fragmentação e a restrição da autonomia de mobilidade (Sarmento, 2018) limitam significativamente os direitos dessas gerações. Essa realidade corrobora com a compreensão de que o direito à cidade se conecta ao direito à educação e ao direito à cidadania, ambas aprendizagens sociais fundamentais (Tavares, 2020). Logo, trata-se de entender as crianças e jovens na sua dimensão social e cultural, mas também em sua dimensão política, enquanto sujeitos de direitos e deveres e participantes da vida pública. Essas noções têm provocado questionamentos acerca da percepção, utilização e participação desses indivíduos na apropriação e construção das cidades. Na década de 1990, a arquiteta Mayumi Lima (1995) já indicava a educação como uma ferramenta para desacelerar o processo degenerativo das cidades, evidenciando a aproximação entre os campos disciplinares em discussão. Segundo a autora,

A busca de um novo modelo de desenvolvimento passou a ser vital para a sobrevivência da espécie humana e do planeta. Nessa busca, a educação tem um papel fundamental, não apenas na formação das novas gerações, mas principalmente na construção de uma consciência coletiva, corresponsável, capaz de buscar como meta da sociedade não o lucro pessoal, mas o bem-estar das populações. Tal educação não pode continuar com visões fragmentadas; terá, ao contrário, de compreender o todo, estabelecer relações, perceber vínculos e buscar respostas para os problemas ambientais no quadro das exclusões econômicas e sociais das áreas rurais e periferias urbanas (Lima, 1995, p. 213).

202

Essa visão torna-se cada vez mais necessária no cenário contemporâneo, em que, embora existam marcos legais consolidados no Brasil, que tenham uma visão democrática e cidadã — como a Constituição Federal, o Estatuto da Cidade e o Estatuto da Criança e do Adolescente —, é de conhecimento que muitos direitos ainda não são alcançados por parcela significativa da população. Nesse contexto, pesquisadores da Arquitetura e Urbanismo começaram a despertar e reforçar essa discussão, entendendo que o campo disciplinar é fundamental para a articulação dos conhecimentos das cidades e sociedades, assumindo a sua corresponsabilidade no tema. Para Rodrigo Mindlin Loeb e Ana Gabriela Godinho Lima (2021), a urgência da transformação dos territórios por meio do desenho urbano passa pela revisão crítica da profissão, considerando o conhecimento acumulado dos aspectos socioterritoriais, inclusive em contextos de vulnerabilidade. Nessa argumentação, reforçam que são nesses territórios vulneráveis que vivem muitas crianças e jovens que têm seus direitos fundamentais tolhidos. Consoante a isso, Carulla et al. (2016) defendem que a Arquitetura e Urbanismo deve deixar de ser um instrumento puramente técnico e financeiro e se tornar um instrumento de educação e difusão cultural. Cabe ressaltar que o ambiente é imbricado de relações manifestadas por fenômenos naturais e antrópicos. Assim, a importância de aproximar a Arquitetura e Urbanismo da Educação transcende uma vontade genuína de fazê-lo e, na contemporaneidade, justifica-se inclusive pela emergência climática que afeta crianças e jovens de maneira ainda mais desigual (UNICEF, 2022; Lima, 2022). Esses sujeitos são justamente quem menos contribuíram e quem mais irão conviver com as problemáticas urbanas às quais estamos expostos. Mais do que torná-los conscientes sobre o mundo em que estamos inseridos, é preciso prepará-los de forma crítica e corresponsável para atuarem nas transformações exigidas constantemente no cenário atual. Em outras palavras, significa empoderar as crianças e jovens para que compreendam e interajam com seus territórios, de modo que desenvolvam habilidades que lhes permitam identificar problemas, expressar necessidades e influenciar decisões que impactam sua vida.

Entender a consciência urbana como uma forma de ação política implica reconhecer sua articulação com múltiplas dimensões, que vão desde as macroestruturais e de grande escala, como é o caso das políticas públicas, até as ações e práticas subjetivas do cotidiano, que operam como micropolíticas. Essas dimensões podem ser integradas por meio da participação social, ancoradas no diálogo e na escuta ativa, a partir de metodologias e espaços outros, que priorizem formas de interlocução atentas e compatíveis com as culturas infantis e juvenis. Nesse sentido político, a cidadania não é uma consequência do simples fato de viver na cidade, nem o resultado de ações pontuais, mas um conjunto de direitos e responsabilidades com a vida pública (Callai et al., 2014), promovido de maneira ativa, crítica e situada, como parte de um processo contínuo de reflexão e ação. Nessa compreensão, as instituições escolares tornam-se lugares potentes de aprendizados, tanto da cidadania (Callai et al., 2014), quanto do direito à cidade (Tavares, 2020). Pensar as articulações, que envolvem a dimensão física, subjetiva e política do habitar, requer discutir e conhecer as cidades a partir dos territórios cotidianos, mas também perceber as implicações e relações que as intervenções pontuais exercem sobre o todo urbano. Como fundamentação que costura esses entendimentos, dois aportes teóricos principais são estabelecidos. O primeiro é a Sociologia da Infância, que permite uma compreensão das crianças e jovens como sujeitos de direitos. O segundo é a ideia de pesquisarCOM, que questiona a tradicional desigualdade estrutural nas pesquisas acadêmicas (Castro, 2008).

A Sociologia da Infância expandiu as concepções sobre as crianças e as considera como sujeitos sociais competentes, produtoras de cultura e detentoras de conhecimento e direitos (Sarmento, 2007; Qvortrup, 2010). Nessa ótica, a infância é entendida como uma categoria geracional e estrutural, que possui agência e visibilidade. Isso, relacionado à Arquitetura e Urbanismo, significa considerar seus interesses e não as excluir dos processos de discussão sobre o território, estigmatizando-as como incapazes ou desconectadas dos aspectos socioterritoriais. As crianças vivem, observam e percebem as cidades tal como elas são. Muito além dos seus desejos de locais para brincar, elas denunciam aspectos negativos dos seus territórios, como o lixo nas ruas, a precariedade da infraestrutura, bem como questões sociais, como pessoas em situação de rua, animais abandonados e a violência em geral. Frequentemente, mais do que os próprios adultos, observam singularidades do cotidiano, como o som dos pássaros, os detalhes das calçadas, além de encontrarem brechas e interpretarem os espaços e elementos urbanos de formas imprevisíveis e criativas. Tal como os adultos, as crianças e jovens, estão presentes em todas as cidades (ou deveriam estar). Esses sujeitos estão em distintas espacialidades urbanas: desde instituições escolares, espaços livres e até mesmo em lugares estigmatizados como não saudáveis para se estar, como os aterros sanitários (Flandes et al., 2019). Isso reforça a ideia de que nenhuma questão deve ser negligenciada na construção crítica de seus conhecimentos sobre os territórios ou em processos educativos sobre o ambiente construído.

203

Por outro lado, o modo de pesquisarCOM (Moraes, 2014) configura-se como uma postura de atuação que considera o referencial de todos os sujeitos envolvidos e propõe ao pesquisador estar aberto para outras formas de ver e conduzir a investigação. A ideia de pesquisarCOM crianças e jovens implica enxergá-los como atores sociais, com potencial de conhecimento e agência, o que não apenas questiona a visão canônica de objetividade e neutralidade científica, como também problematiza as desigualdades estruturais presentes na produção de conhecimento (Castro, 2008). Logo, se “constitui uma abordagem que é também social e geracional, isto é, abrange aspectos que tangenciam questões econômicas, políticas, emocionais e, pode-se dizer, referente ao repertório e à visão de mundo dos participantes” (Ferraro, 2025, p. 155). Ao confrontar realidades, saberes e vivências tão distintas, de maneira horizontal, o pesquisarCOM é uma maneira empática da postura científica (Ferraro, 2025), qualificando uma escolha no modo de agir e uma necessidade nas condições contemporâneas de ser e estar no mundo. Para a Educação Urbanística e Ambiental, tanto a Sociologia da Infância quanto o pesquisarCOM não pressupõem que arquitetos e urbanistas apenas compartilhem conhecimentos com crianças e jovens. Pelo contrário, propõem que esses profissionais estejam dispostos a rever seus pensamentos e aprender com os sujeitos, crianças e jovens, que igualmente conhecem e percebem os territórios, por meio de outras vivências e olhares, e que podem também ensinar muito aos profissionais.

3 Mapeamento Afetivo e Educação Urbanística e Ambiental como uma estratégia de ação e reflexão urbana

No contexto do Grupo de pesquisa Ambiente-Educação (GAE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROARQ-UFRJ), a Educação Urbanística e Ambiental é estudada a partir da interlocução de concepções e metodologias praticadas desde 2004. O grupo estabelece um diálogo com disciplinas como a

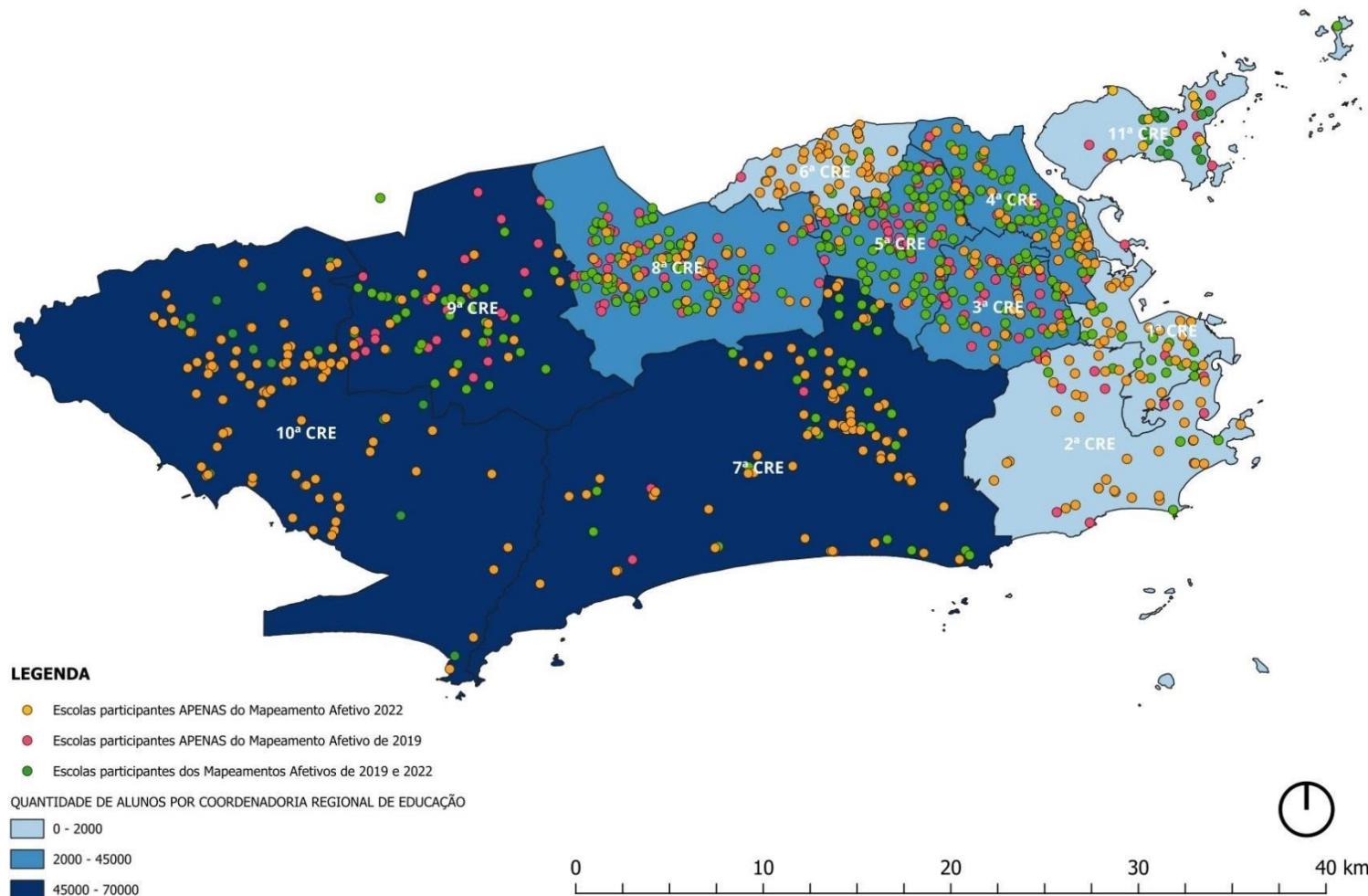
Educação, a Geografia, a Psicologia e a Sociologia, para relacionar arquitetura, cidade e infâncias, por meio do conhecimento técnico e sensível. Ao longo de sua trajetória, as inquietações foram além do olhar específico da qualidade das edificações escolares e passaram a incluir o habitar infantil e juvenil no centro da discussão. As reflexões se ampliaram para os pátios escolares e chegaram à compreensão de que é necessário reconhecer a cidade como um território educativo (Azevedo, 2019). Esse entendimento, em permanente construção, considera o território como um espaço de atuação coletiva, constantemente transformado e construído, social e tecnologicamente, com potencial para influenciar ações e processos educativos (Azevedo et al., 2016). Ou seja, a ideia do território educativo identifica a importância das dinâmicas e experiências no espaço urbano, incluindo crianças e jovens como cidadãos de direito à cidade, que aprendem e produzem nos ambientes urbanos. Nessa interpretação, a escola assume papel central do território educativo, por conta do seu compromisso formador, crítico e de conexão com a comunidade local.

Essas compreensões se articulam à Educação Urbanística e Ambiental, por meio da qual se reconhece a importância da formação crítica e consciente sobre os territórios, suas particularidades e subjetividades. Ao estabelecer essa abordagem educativa como eixo central da sua atuação, o grupo procura ir além da prática e perspectiva tradicional da profissão, como elitizada e desconhecida pelo grande público (Matiello & Azevedo, 2022), e contribui para uma abordagem social, entendida como uma função social educadora (Ferraro et al., 2024; Ferraro, 2025). Isso tem permitido outras formas de exercício e reflexão sobre as atividades profissionais. Recentemente, as oportunidades de pesquisas e trabalhos junto a outros setores da sociedade, provocou questionamentos mais veementes, ultrapassando as discussões habituais da área em estudo. A execução de duas atividades específicas deslocou o pensamento para uma maneira de atuar que é múltipla, rizomática e intersetorial. A primeira é o Mapeamento Afetivo da Cidade do Rio de Janeiro e a segunda, as oficinas de Educação Urbanística e Ambiental.

3.1 Mapeamento Afetivo do Rio de Janeiro

O Mapeamento Afetivo da Cidade do Rio de Janeiro é resultado da parceria entre o GAE e os grupos de pesquisa Sistemas de Espaços Livres - RJ e Projeto e Representação do Ambiente, também vinculados ao PROARQ-UFRJ, executado com colaboração do Escritório de Planejamento da Secretaria Municipal de Fazenda e Planejamento e da Secretaria Municipal de Educação, ambos órgãos da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (Azevedo et al., 2024). Esse trabalho, pioneiro e relatado de modo mais específico em outras pesquisas (Fernandez, 2020; Pereira, 2022; Flandes, 2023), foi instigado por conta da percepção sobre a diversidade de territórios, com os quais o GAE atuava. Somou-se a isso, a expertise de pesquisas e metodologias que o grupo praticava para promover um diálogo mais específico com crianças e jovens. Já a Prefeitura estava interessada em incluir outras visões nas políticas públicas da cidade. Isso, em um primeiro momento, resultou em um trabalho com as escolas da rede municipal para uma ampla escuta dessas gerações. Os estudantes, por meio de um formulário aplicado pelos professores, responderam, de forma voluntária, sobre a diversidade e complexidade dos seus territórios, a partir das percepções e desejos relacionados aos caminhos cotidianos entre casa e escola. As respostas foram analisadas, categorizadas e geoespecializadas, pelos pesquisadores envolvidos, com a intenção de orientar políticas públicas, fomentar reflexões sobre os espaços da cidade e incentivar a participação cidadã de crianças e jovens. Na primeira edição do Mapeamento Afetivo, realizada em 2019, participaram 734 escolas e foram analisados 13.376 documentos respondidos por estudantes de 1º a 9º ano; na segunda, em 2022, participaram 760 escolas (Figura 1) e foram analisados 98.041 documentos de estudantes de 3º, 5º, 7º e 9º ano. Os resultados dessa atividade (Azevedo et al., 2024), organizados por categorias como aspectos urbanísticos e de infraestrutura, conforto ambiental e saúde, mobilidade, acessibilidade, aspectos econômicos e culturais, mudanças climáticas, segurança e violência entre outros, contribuíram para a construção do Plano de Desenvolvimento Sustentável e Ação Climática da Cidade do Rio de Janeiro (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2021), além de outras políticas públicas municipais¹.

¹ O Mapeamento Afetivo é considerado pela gestão municipal como uma atividade contínua. A intenção é aplicá-lo a cada três anos, alinhado à construção dos planos estratégicos do município. A próxima aplicação ocorrerá em novembro de 2025.



205

Fig. 1: Mapa de participação das escolas no “Mapeamento Afetivo”, em 2019 e 2022. Fonte: Acervo GAE/SEL-RJ, 2025.

A atividade se mostrou potente para fundamentar políticas públicas por meio do georreferenciamento da participação social, ao assegurar que suas perspectivas fossem incorporadas nas decisões que moldam a cidade, reconhecendo-os como cidadãos de direito e agentes de transformação. Esse resultado foi possível por meio da parceria sólida entre: universidade, responsável pela idealização da atividade, escolha dos métodos, elaboração de formulário, tabulação e análise da documentação; poder público, na figura de gestores e técnicos em diferentes instâncias, que viabilizaram a aplicação como uma atividade coordenada simultaneamente em todas as escolas; professores e estudantes, participantes do trabalho. Com isso, não se pode deixar de ressaltar a importância da escola pública como núcleo articulador central dessa rede, configurando-se como único equipamento capaz de abranger a complexidade escalar da atividade, devido à sua presença em todos os territórios (Pereira, 2022). Também, trabalhar a partir dessas instituições públicas reforça o exercício de incluir grupos sociais que historicamente são excluídos da discussão do pensamento sobre as cidades, instigando-os, assim, à sua participação política desde cedo. Contudo, a iniciativa ainda apresenta certas limitações relacionadas à sua abrangência, especialmente porque o processo de escuta, não acompanhado *in loco* pelos pesquisadores, resulta na quantificação dos indivíduos e de suas percepções, o que, de certa forma, afasta as trocas de aprendizagem e pode vir a posicionar crianças e jovens como meras produtoras de dados. Essa abordagem se contrapõe aos pressupostos do pesquisarCOM e da Sociologia da Infância, que defendem a participação ativa desses grupos geracionais, reconhecendo-os como coautores nos processos de construção de dados e conhecimentos. Dessa reflexão emergiu a seguinte questão: como garantir que toda essa riqueza de resultados seja incorporada não apenas nas políticas públicas, mas também em ações locais, nas escolas e comunidades, articulando os conhecimentos e os processos formativos dos sujeitos que responderam às perguntas?

3.2 Oficinas de educação urbanística e ambiental

Essa questão motivou a realização de novas atividades, aproximando-se dos sujeitos e promovendo uma participação social mais dialogada e intensa. Nesse contexto, e como parte de um projeto contínuo iniciado em 2023, desenvolveram-se oficinas de Educação Urbanística e Ambiental em escolas da rede municipal do Rio de Janeiro que participaram do Mapeamento Afetivo (Ferraro et al., 2024; Ferraro, 2025). A atuação, até o momento tem se concentrado em escolas na zona sudoeste da cidade, por ser uma região que apresenta múltiplas unidades de paisagem, o que evidencia marcantes contradições e complexidades (Pereira, 2022). Essas oficinas têm como objetivo promover discussões voltadas à educação cidadã, contribuindo para a construção de cidades e comunidades mais justas, sustentáveis e inclusivas. Ao mesmo tempo, alinham-se às novas perspectivas da prática profissional, fundamentadas na função social educadora. Para isso, integram atividades lúdicas e participativas, baseadas em: dispositivos já consolidados nas pesquisas do GAE; correlação entre os conteúdos escolares propostos pela Base Nacional Comum Curricular, compreendidos como temas geradores (Ferraro, 2025); e temas que têm como suporte os fenômenos urbanos. Além disso, consideram para sua execução o currículo escolar, o projeto político-pedagógico, o plano pedagógico anual, o material didático e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. As atividades são construídas conforme a realidade de cada instituição e são formuladas a partir das especificidades da turma, escola, espaço, tempo, número de estudantes, pesquisadores envolvidos, entre outros aspectos. De modo geral, são organizadas em etapas sequenciais que abordam diferentes escalas do território, iniciando pela casa e passando pela escola, entorno escolar e o bairro em que se localizam. Busca-se estabelecer a percepção desses lugares como parte de um contexto urbano mais amplo. Como forma de estruturação, as oficinas utilizam três momentos: aproximar, mapear e construir (Azevedo, 2019), conforme Figura 2.

APROXIMAR

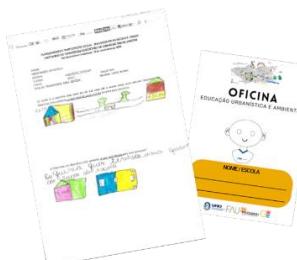
Apresentação

Tema gerador: Mapeamento afetivo

Objetivo: Aproximação com os estudantes para conhecerem os pesquisadores, a pesquisa e as atividades.

Métodos:

1. Apresentação
2. Mapeamento Afetivo



Oficina 1: Escala - Arquitetura

Tema gerador: A casa e o bairro

Objetivo: Apresentar a profissão de arquitetura e urbanismo, ferramentas, recursos e as escalas de trabalho a partir da discussão da moradia e do bairro.

Métodos:

1. Desenho de Memória da casa
2. Mapa de desejos do bairro
3. Roda de conversa



Oficina 2: Escala - Território

Tema gerador: O bairro da escola

Objetivo: Perceber como os estudantes reconhecem o território na leitura de mapa e discutir aspectos urbanos como escalas, equipamentos da cidade e senso de pertencimento.

Métodos:

1. Reconhecimento da cidade e lugares significativos
2. Mapete (Azevedo, 2019)
3. Jogo da memória
4. Roda de conversa



Oficina 3: Escala - Território

Tema gerador: Qualidades do entorno escolar

Objetivo: Discutir situações urbanas no entorno escolar elencando questões positivas e negativas deste contexto.

Métodos:

1. Mapete
2. Assembleia
3. Roda de conversa



Oficina 4: Escala - Território

Tema gerador: Soluções para o ambiente urbano

Objetivo: Discutir soluções para as problemáticas urbanas percebidas e selecionadas pelos estudantes, discutir sobre os atores da cidade e seus papéis.

Métodos:

1. Matriz de soluções
2. Roda de conversa



Feira de Arquitetura e Urbanismo

Tema gerador: Possibilidades da Arquitetura e Urbanismo

Objetivo: Compartilhar com a comunidade escolar os resultados das oficinas.

Métodos:

1. Estações temáticas: qualidade de vida nos lugares, patrimônio, espaços livres e paisagem sonora.
2. Roda de conversa



207

Fig. 2: Momento das oficinas, temas geradores, objetivos e métodos. Fonte: Autoras, 2025.

As etapas do *momento aproximar* (Figura 3) referem-se ao contato inicial com a direção, coordenação da escola, professores e estudantes, com o intuito de construir vínculos de confiança com todos os envolvidos no processo. Essa aproximação possibilita, junto ao corpo docente, desconstruir a imagem dos arquitetos e urbanistas como profissionais distantes das atividades educativas, além de abrir espaço para uma construção coletiva com os atores da escola. Com os estudantes, esses primeiros contatos permitem “quebrar o gelo” e tornar mais natural a presença dos pesquisadores. O ponto de início é justamente o Mapeamento Afetivo, realizado em anos anteriores pela grande maioria dos estudantes e conhecido pelos professores. A partir dele, se discute a casa, elemento imagético da profissão, o que possibilita introduzir os trabalhos e apresentar a área profissional, muitas vezes desconhecida dos estudantes. O *momento mapear* (Figura 4) promove interações de caráter mais técnico com os estudantes. As atividades abrangem a elaboração de desenhos, leitura de mapas, discussão de temas específicos, rodas de conversa, além de dispositivos como poema dos desejos, mapete, jogo da memória, teatro da espontaneidade, dominó do tempo, assembleia, matriz de descobertas, etc. (Azevedo, 2019). Em todas as formas de interação, o principal objetivo é valorizar os saberes e as vivências cotidianas desses sujeitos. A partir dessas experiências, constroem-se diálogos sobre diferentes temas e conhecimentos relacionados às percepções urbanas como infraestrutura básica, aspectos culturais, ambientais e sociais, importância da cidade, entre outros. No *momento construir* (Figura 5), propõe-se atividades de reflexão crítica, com o intuito de pensar soluções para as problemáticas identificadas pelos estudantes. Procura-se incentivar que esses sujeitos, junto aos pesquisadores e professores, escolham as ferramentas mais adequadas para a realização das atividades, considerando o tempo disponível e os materiais acessíveis. Nas experiências realizadas, foram produzidos cartazes, maquetes, vídeos, performances teatrais, rodas de conversa, entre outros. Também relacionado ao *momento construir*, destaca-se a dinâmica denominada Feira de Arquitetura e Urbanismo, que promove uma devolutiva à comunidade escolar, expondo os materiais produzidos nas oficinas e ampliando as trocas com outros estudantes e professores, uma vez que as oficinas são realizadas com um número restrito de turmas. Esse momento fortalece o senso de pertencimento e a corresponsabilização, ao estimular que os estudantes atuem como multiplicadores dessa educação cidadã.

208

**momento
APROXIMAR**

Fig. 3: Momento aproximar. Fonte: Autoras, 2023 e 2024.



**momento
MAPEAR**



Fig. 4: Momento mapear. Fonte: Autoras, 2023 e 2024.



Fig. 5: Momento construir. Fonte: Autoras, 2023 e 2024.

3.3 Discussão: a estratégia combinada como metodologia

Apresentadas brevemente essas duas atividades, discute-se a combinação delas como uma estratégia potente para outras formas de ação a partir do campo da Arquitetura e Urbanismo, especialmente por meio da Educação Urbanística e Ambiental, um processo educativo dialógico, praticado por arquitetos e urbanistas e integrando diferentes atores. O Mapeamento Afetivo pelo caráter diagnóstico, ao levantar muitos dados relacionados a elementos que compõem as diferentes dimensões do planejamento urbano, pode ser referência para intervenções sociais e de infraestrutura urbana. Enquanto, as oficinas, pela aproximação com os sujeitos, contribuem diretamente para a formação, transformando não só eles, mas os demais envolvidos, como arquitetos e professores. Isso instiga a reflexão sobre como essa combinação pode ser viabilizada como uma política pública multilateral, que atenda simultaneamente às demandas educacionais e urbanas. Sobretudo ao se considerar o interesse da Prefeitura do Rio de Janeiro em aderir à iniciativa mundial das Cidades Educadoras (EDCities, n.d.), conforme definido no Plano de Desenvolvimento Sustentável e Ação Climática do município (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2021), em que o conhecimento do território, a participação e formação cidadã das crianças e jovens são princípios fundamentais.

O Mapeamento Afetivo, ainda é uma ação pontual, mas configura-se como um caminho de ação global do município que permite orientar a gestão pública, indicando pontos nevrálgicos socioespaciais. Essa não é a única maneira de coletar dados, mas colabora com outros tipos de levantamentos, em sua maioria realizados de modo técnico e quantitativo, que desconsideram as percepções mais sensíveis da população. Além disso, por incluírem as apreensões das crianças, esses dados oferecem uma outra visão, ao considerar que as concepções infantis e juvenis ainda não estão tão contaminadas pelos processos políticos. O Mapeamento, no campo político, ocorre como uma atividade de caráter mais impositivo, pois, embora não seja uma atividade obrigatória, o fato de ser sugerida por meio da parceria de secretarias municipais implica em um processo, indiretamente, hierárquico. Soma-se a isso os poucos esclarecimentos e discussões entre os idealizadores das atividades e os executores — professores e gestores escolares —, que aplicam o questionário, mas não se envolvem com os resultados ou outras ações sobre a temática. Por sua vez, as oficinas ocorrem por meio do interesse e da disponibilidade de pesquisadores e profissionais de Arquitetura e Urbanismo em atuar com essas dinâmicas, mediante seleção prévia e convite a determinada escola municipal. Embora muito enriquecedoras, essas oficinas exigem uma dedicação intensa e esbarram na limitação da disponibilidade e interesse de profissionais para conduzi-las (Ferraro, 2025). Desse modo, as duas atividades, quando combinadas no âmbito municipal, podem suprir lacunas uma da outra e garantir diretrizes voltadas à discussão e construção de ambientes mais receptivos às vivências das diversas infâncias e juventudes.

As experiências indicam pontos de atenção relacionados a questões políticas, educacionais e urbanas. Isso permite reafirmar, também pelos olhares das crianças e jovens participantes, que a Arquitetura e Urbanismo é eminentemente política. Tanto nas respostas do Mapeamento Afetivo como nas atividades das oficinas, os participantes demonstraram conhecimento significativo das relações e contradições entre os aspectos físicos territoriais e os aspectos sociais que envolvem os lugares que frequentam. Em uma das oficinas realizadas, a escolha de um grupo de estudantes foi discutir os impactos das ações humanas no ambiente natural. Outros se engajaram com dilemas estruturais da cidade, abordando sobre as desigualdades e a promoção da igualdade de gênero. Neste último caso, em particular, a justificativa da escolha foi a pouca oportunidade dessa discussão no âmbito escolar. Em outra oficina, os estudantes discutiram a violência urbana e as responsabilidades individuais e coletivas da sociedade. Nessa situação, apontaram a educação, e, em especial, a existência das instituições escolares e culturais, como

solução para a violência. Perceberam, assim, a relação entre os territórios, as questões sociais e a arquitetura, e essa para além de suas dimensões espaciais. Em geral, nas experiências com crianças entre o 3º e 6º do ensino fundamental, no contexto do Rio de Janeiro, existem narrativas sobre a violência, as desigualdades e a pobreza, tanto quanto de aspectos como ausência de infraestrutura, poluição, saneamento básico, tráfego, etc.

Nesse sentido, as oficinas de Educação Urbanística e Ambiental reforçam a ideia de que a participação de arquitetos e urbanistas nas escolas oportuniza experiências mais integrais e ricas aos estudantes, ao não fragmentar as compreensões do ambiente construído das realidades dos indivíduos, e que não só contribuem com conhecimentos técnicos, mas inclusive com perspectivas de vida (Ferraro, 2025). Ainda, fortalecem o seu reconhecimento enquanto cidadãos de direitos, participantes da vida pública e agentes transformadores dos territórios. Para os arquitetos e urbanistas, essas experiências são oportunidades de ação-reflexão e permitem descobrir outros modos de ver o mundo, ao dar atenção às perspectivas participativas e sem hierarquia de saberes, instigando o papel social e educador da profissão. Para estudantes de Arquitetura e Urbanismo participantes das atividades, por meio de projetos de pesquisa e extensão, essas vivências possibilitam perceber a formação de uma maneira mais humanista e social. Para os professores, as oficinas oportunizam: a troca de conhecimento com outros profissionais, conhecer outras estratégias para tratar os conteúdos urbanos e acessar materiais diferenciados do seu cotidiano. Muito além disso, esses atores são essenciais, pois são eles quem têm a possibilidade de colaborar, de forma permanente, nessa relação educação-cidades-infâncias e juventudes, a partir da incorporação de temas e recursos nas aulas, e tornando-se, assim como as crianças e jovens, agentes multiplicadores das ações e aprendizagens produzidas.

4 Considerações finais

Este trabalho, resultado de uma trajetória que une teoria e práxis, ação e reflexão, destaca uma questão fundamental para a Arquitetura e Urbanismo: a disciplina não está isolada em seus conhecimentos e atuação. Ao contrário, ela tem a capacidade de atuar nas convergências e negociações entre os diferentes saberes e modos de abordar, conceber e produzir a cidade e a vida urbana. Como arquitetos-urbanistas, ao nos depararmos com a indagação das contribuições técnico-científicas no mundo contemporâneo, não podemos nos eximir das corresponsabilidades profissionais, que neste caso são urbanas, educacionais e políticas, pois estas são indissociáveis. A questão de como articular as diferenças em um mundo contemporâneo permeado de conflitos, encontra nessas outras formas de atuação profissional e de parcerias incomuns, um respiro e um alento. Quando os profissionais se colocam de maneira sensível para dialogar com diferentes setores da sociedade os saberes territoriais, trazem para si a responsabilidade de equilibrar as interlocuções, tão necessárias e desafiadoras. A discussão se concentra em olhar para crianças e jovens, não apenas como um grupo de usuários dos ambientes, como tradicionalmente tratado na área de estudo, mas como sujeitos sociais que têm direito de acessar o conhecimento e as cidades de forma igualitária aos demais cidadãos. Com isso, espera-se colaborar com pesquisas de distintas áreas do conhecimento que atuam com os mais jovens sobre o ambiente urbano, fortalecendo ações e posturas voltadas à construção coletiva de cidades mais inclusivas e democráticas.

Ao se desdobrar em um olhar incomum e múltiplo, este trabalho evidencia metodologias que, combinadas, podem contribuir com diferentes frentes de participação social, alcançando políticas públicas e processos educativos. O Mapeamento Afetivo, enquanto uma metodologia global, subsidia os gestores para categorizar e priorizar ações municipais, considerando as percepções infantis e juvenis, geralmente negligenciadas nos processos participativos. As oficinas de Educação Urbanística e Ambiental, como ações de arquitetos e urbanistas com um público diferente daquele com o qual estão habituados, permitem aos profissionais ressignificar suas ações perante a sociedade. Pela prática do GAE, a soma desses trabalhos tem se transformado em uma estratégia de refinamento dos conhecimentos territoriais, incorporando outras concepções importantes, que conectam a Educação à Arquitetura e Urbanismo. Nesse sentido, trata-se de um ponto de virada para o grupo. Não apenas isso, pois, muito além de reconhecer sua necessidade, pela inerente relevância nas cidades e nas sociedades contemporâneas, a Educação Urbanística e Ambiental contribui, de maneira inovadora e crítica, para o diálogo sobre o ambiente construído, a partir de uma perspectiva multimétodos, multiescalar e transdisciplinar.

210

A atividade do Mapeamento Afetivo demonstrou que as apreensões das crianças sobre a cidade se concentraram prioritariamente em aspectos urbanísticos, de infraestrutura e mobilidade, tangenciando múltiplas formas de violência nesse habitar, como a violência clássica, ambiental e urbanística (Azevedo et al., 2024). No entanto, essas abordagens apresentam

tais problemáticas de forma mais representativa e pontual, sobretudo em razão dos métodos e do tempo disponível para realização da atividade. Por sua vez, as oficinas de Educação Urbanística e Ambiental, realizadas em contextos que refletem as múltiplas desigualdades socioterritoriais, adquiriram um caráter de aprofundamento, discussão e formação cidadã. Nessas atividades os estudantes puderam contextualizar melhor seus territórios, revelando e denunciando os aspectos sociais como as múltiplas violências e os marcadores econômicos, com a mesma intensidade que os parâmetros físicos urbanos e de infraestrutura (Ferraro, 2025). Essas observações são um retrato dos desafios que marcam não apenas a cidade em estudo, mas a maioria no contexto do Sul Global. As narrativas das crianças são potentes para revelar mais que sobre um lugar específico: evidenciam também o próprio momento histórico e a oportunidade de manifestá-las, marcando um novo posicionamento dessas gerações e desses contextos, que têm sido pouco considerados na história global.

Desse modo, a articulação das atividades confirmou a ideia da Arquitetura e Urbanismo em sua abordagem política e social. É importante ressaltar que o êxito dessa prática não está na replicação e sim na vontade e na capacidade de articular, de forma situada, o contexto territorial, os arranjos institucionais e os processos de participação social. A experiência relatada, por ter sido desenvolvida em uma grande cidade, o Rio de Janeiro, com desafios e particularidades significativas, suscita reflexões sobre as possibilidades de adaptação, bem como as dificuldades e reverberações que ela pode gerar em outros contextos e escalas, como cidades de pequeno e médio porte. Considerando que as ações relacionadas a essa temática ainda são dispersas e incipientes, evidencia-se a necessidade de investigações específicas nas diferentes territorialidades brasileiras, visto as particularidades de cada contexto, em relação ao acesso, a recursos e possibilidades de articulações setoriais. Além disso, mostra-se importante consolidar uma rede intersetorial, para que seja possível o desenvolvimento integral das iniciativas, enxergando as crianças em sua totalidade. Isso significa promover estratégias que emergem das demandas e saberes locais, nos espaços de tomada de decisão, nos espaços públicos e nas escolas.

Em síntese, essa estratégia que combina abordagens específicas, que surge da arquitetura e dialoga com outros atores sociais, permite vislumbrar outro caminho para ações mais efetivas que impactam as sociedades e as cidades. O trabalho técnico e sensível dos profissionais de arquitetura junto às gestões municipais, ao lidar com novas metodologias e se relacionar com um público pouco considerado, configura-se como uma alternativa promissora e benéfica de múltiplas formas. Para os gestores públicos, muitas vezes desgastados com os métodos tradicionais de levantamento de dados para a construção de políticas públicas, o Mapeamento Afetivo representa uma maneira de recuperar a legitimidade da participação social no cenário contemporâneo, tantas vezes já desacreditada. Para as cidades, os resultados desse levantamento, podem significar intervenções pontuais e mais assertivas, em consonância com cada território e grupo social. Para os cidadãos, especialmente crianças e jovens, isso significa um novo entendimento sobre seu papel enquanto cidadãos e, de certa forma, uma esperança, em novas formas de fazer política e cidade.

211

Referências

- Azevedo, G., Tângari, V. R., & Rheingantz, P. (Eds.). (2016). *Do espaço escolar ao território educativo: O lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade*. Rio Books.
- Azevedo, G. (Ed.). (2019). *Diálogos entre arquitetura, cidade e infância: Territórios educativos em ação*. Paisagens Híbridas.
- Azevedo, G., Tângari, V., Rego, A. Q., & Lamounier, A. A. (Eds.). (2024). *Mapeamento afetivo do Rio de Janeiro: Escuta de crianças e jovens como forma de participação no processo de planejamento da cidade*. PROARQ-FAU/UFRJ.
- Callai, H. C., Toso, C. E. I., Moraes, M. M. de, & Kuhn, M. (2014). Educação e cidadania. *Salão Do Conhecimento*, 2(01). <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/4092>
- Carulla, M. S., Thornberg, J. M., Rodríguez, S. M., & Borrás, J. B. (2016). De la educación del arquitecto a la arquitectura de la educación: Un diálogo imprescindible. *Bordón, Rivista de Pedagogía*, 68(1), 165–180. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5306337>
- Castro, L. R. (2008). Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In L. R. Castro, V. L. Basset (Eds.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 21-42). NAU/Faperj.

CAU/BR (2022). *Caderno CAU Educa: Educação Urbanística e Ambiental*. CAU/BR.

EDCities. (n.d.). *EDCities*. <https://www.edcities.org/>

Fernandez, F. O. (2020). Mapeando a cidade do Rio de Janeiro com jovens e crianças. *Revista VIRUS*, 1(20). <https://revistas.usp.br/virus/article/view/229010>

Ferraro, L. H., & Azevedo, G. A. N. (2023). Educação Urbanística e Ambiental: rede colaborativa, corresponsabilização e função social da universidade. *Revista Projetar – Projeto e Percepção do Ambiente*, 8(3), 57–70. <https://doi.org/10.21680/2448-296X.2023v8n3ID32247>

Ferraro, L. H., Pereira, M. C. R. R., & Azevedo, G. A. N. (2024). Função social da arquitetura e urbanismo a partir da Educação Urbanística e Ambiental. *Anais do Encontro Nacional da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo: Encruzilhadas – convergências e dispersões*, Rio de Janeiro. <https://www.even3.com.br/anais/enanparq8/828436-funcao-social-da-arquitetura-e-urbanismo-a-partir-da-educacao-urbanistica-e-ambiental/>

Ferraro, L. H. (2024). Função social da arquitetura e o diálogo crianças-cidade. In G. A. N. Azevedo, A. M. Matiello, & R. C. Silva (Eds.). *O habitar das infâncias e juventudes: territorialidades em rede*. (pp. 234-243). Paisagens Híbridas/PROARQ-FAU/UFRJ.

Ferraro, L. H. (2025). *Educação Urbanística e Ambiental: diálogo cidade-escola*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Repositório do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura. <https://proarq.fau.ufrj.br/producao/teses-e-dissertacoes/3171/educacao-urbanistica-e-ambiental-dialogo-cidade-escola>

Flandes, A., Porto, S., Fernandez, F., & Sevilha, M. (2019) Infância e lixão: preconceitos espacializados. In G. A. N. Azevedo (Eds.). *Diálogos entre arquitetura, cidade e infância: Territórios educativos em ação* (pp. 146-167). Paisagens Híbridas/PROARQ-FAU/UFRJ.

212

Flandes, A. (2023). *Cidade Maravilhosa pra quem? Entre sonhos e realidades na construção de políticas públicas com crianças no Rio de Janeiro, Brasil*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Repositório do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura. <https://proarq.fau.ufrj.br/producao/teses-e-dissertacoes/2838/cidade-maravilhosa-pra-quem-entre-sonhos-e-realidades-na-construcao-de-politicas-publicas-com-criancas-no-rio-de-janeiro-brasil>

Freire, P. (2013). *Educação e mudança*. Paz e Terra.

Gobbi, M. A. (2018). Entre a casa, a rua e a escola: o que o menino viu? Itinerários de uma criança em São Paulo. *Revista Teias*, 19(52), 8–27. <https://doi.org/10.12957/teias.2018.31122>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022). *Censo 2022*. <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>

Lefebvre, H. (2011). *O direito à cidade*. Centauro.

Lewis, S., & Maslin, M. A. (2015). Defining the Anthropocene. *Nature*, 519, 171–180. <https://doi.org/10.1038/nature14258>

Lima, A. G. G. (2022). Cidade, gênero e infância no contexto das mudanças climáticas. *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*, (57–66). <https://doi.org/10.18682/cdc.vi175.8583>

Lima, M. W. S. (1995). *Arquitetura e Educação*. Studio Nobel.

Loeb, R. M., & Lima, A. G. G. (2021). *Cidade, gênero e infância*. Romano Guerra Editora.

Matiello, A. M., & Azevedo, G. A. N. (2022). Participação social e políticas públicas: cidade como lugar de ação coletiva das infâncias e juventudes. In M. A. Buzzar, T. A. Moreira, M. R. Alves, R. S. Lopes, J. L. S. Silva, F. M. Fachi, D. R. Franco, T. A. de Freitas, P. N. dos Santos, D. N. Marques, & C. C. P. de Paula (Eds.), *Anais do VII Encontro da Associação Nacional de*

Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo (Vol. 1, pp. 279–284).
<https://www.iau.usp.br/enanparq2022/index.php/anais/>

Maricato, E. (2015). *Para entender a crise urbana*. Expressão Popular.

Moraes, M. (2014). Do “PesquisarCOM” ou tecer destecer fronteiras. In G. M. Tavares, M. Moraes, & A. G. Bernardes (Eds.). *Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicologia*. (pp. 26-51). EDUFES.

Morin, E. (2007) Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In J. L. N. Audy, & M. C. Morosini (Eds.). *Inovação e interdisciplinaridade na Universidade*. (pp 22-31). EDIPUCRS.

Nicolescu, B. (2000). Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In UNESCO: CETRANS – Centro de Educação Transdisciplinar. *Educação e transdisciplinaridade* (pp. 9-25). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127511>

Pol, E. (1996). La apropiación del espacio . In L. Íñiguez, & E. Pol (Eds.). *Cognición, representación y apropiación del espacio*. 9, 45-62. <http://www.ub.edu/escult/editions/0apropia.pdf>

Pereira, M. C. R. R. P. (2022). *O Território Educativo e suas linhas de fuga: Práticas infantis nos trajetos casa-escola na 7a CRE na área de planejamento 4 do Rio de Janeiro*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Repositório do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura. <https://proarq.fau.ufrj.br/producao/teses-e-dissertacoes/2600/o-territorio-educativo-e-suas-linhas-de-fuga-praticas-infantis-nos-trajetos-casa-escola-na-7a-cre-na-area-de-planejamento-4-do-rio-de-janeiro>

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. (2021). *Plano de Desenvolvimento Sustentável e Ação Climática do município do Rio de Janeiro*. <https://pds-pcrj.hub.arcgis.com/>

Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, 36(2), 631–643.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>

Sarmento, M. J. (2013). A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In R. T. Ens; M. C. Garanhani (Eds.). *Sociologia da Infância e a formação de professores* (pp. 13-46). Editora Universitária Champagnat.

Sarmento, M. J. (2018). Infância e cidade: restrições e possibilidades. *Educação*, 41(2), 232–240. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.31317>

Sarmento, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In V. M. R. Vasconcellos, & M. J. Sarmento (Eds.) *Infância (in)visível* (pp. 25-49). Junqueira e Marina Editores.

Tavares, M. T. G. (2020). infâncias, cidade e relações intergeracionais na vida cotidiana. *Childhood & Philosophy*, 16, 01-26. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.48030>

Tonucci, F. (2005). *La città dei bambini: un nuovo modo di pensare la città*. Editori Laterza.

Vogel, A., Vogel, V. L., & Leitão, G. (Eds.). (1995). *Como as crianças veem a cidade*. Pallas.

UNDESA. (2019) *World Urbanization Prospects: The 2018 Revision*. United Nation.
<https://population.un.org/wup/publications/Files/WUP2018-Report.pdf>

UNICEF. (2022). *Crianças, adolescentes e mudanças climáticas no Brasil: Um panorama sobre percepções e iniciativas em curso*. <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/criancas-adolescentes-e-mudancas-climaticas-no-brasil-2022>