EDUCAÇÃO URBANÍSTICA E AMBIENTAL: CAMINHOS PARA PARTICIPAÇÃO CIDADÃ NO PLANEJAMENTO URBANO DESDE O ENSINO FUNDAMENTAL

URBAN AND ENVIRONMENTAL EDUCATION: PATHWAYS TO CITIZEN PARTICIPATION IN URBAN PLANNING FROM ELEMENTARY EDUCATION

Mariana Coviello Rei Rebelo Pereira[1]; Giselle Arteiro Nielsen Azevedo [2].

[1]*Mestre | mariana.coviello@fau.ufrj.br | PROARQ-UFRJ | Rio de Janeiro, Brasil;*
[2]*Doutora | gisellearteiro@fau.ufrj.br | PROARQ-UFRJ | Rio de Janeiro, Brasil.*

Resumo:
O direito das crianças à cidade é uma questão central a ser discutida nas políticas públicas, de forma que suas opiniões sejam ouvidas e consideradas em todos os aspectos. Nesse sentido, o artigo busca refletir sobre a participação cidadã de estudantes do ensino fundamental como estratégia de transformação no processo de urbanização, incluindo desde as práticas sociais às políticas públicas. Incorporam-se entendimentos sobre Territórios Educativos, Educação Urbanística e Ambiental, Sociologia da infância e pesquisarCOM, compreendendo as crianças como sujeitos ativos e transformadores de seus territórios. A metodologia adota o aprofundamento de duas práticas realizadas no município do Rio de Janeiro, com vistas a contribuir para a cidadania desde a infância. Como resultados, o trabalho aponta a importância de fortalecer práticas coletivas que garantam a governança participativa no planejamento urbano, engajando crianças a despertarem para uma percepção crítica sobre o ambiente construído, com foco em desacelerar as causas e consequências dos impactos antrópicos e construir cidades e comunidades mais inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis.

Palavras-chave:
Educação Urbanística e Ambiental; Participação cidadã; Crianças; Rio de Janeiro; Políticas Públicas.

Abstract:
The right of children to the city is a central issue to be addressed in public policy, ensuring that their voices are heard and considered in all aspects. In this context, the article seeks to reflect on the civic participation of elementary school students as a strategy for transformation within the urbanization process, encompassing both social practices and public policies. The study incorporates concepts from Educational Territories, Urban and Environmental Education, the Sociology of Childhood, and the pesquisarCOM approach, recognizing children as active and transformative subjects within their territories. The methodology involves an in-depth analysis of two practices carried out in the municipality of Rio de Janeiro, aiming to promote citizenship from early childhood. As results, the paper highlights the importance of strengthening collective practices that ensure participatory governance in urban planning, engaging children in developing a critical awareness of the built environment. The focus is on mitigating the causes and consequences of anthropogenic impacts and on building more inclusive, safe, resilient, and sustainable cities and communities.

Keywords:
Urban and Environmental Education; Civic Participation; Children; Rio de Janeiro; Public Policies.

1. INTRODUÇÃO

As temáticas relacionadas ao ambiente construído se estruturam na multidisciplinaridade e impactam diretamente as vivências e culturas da sociedade. A cidade, enquanto conjunto de arquiteturas, espaços livres, atores, fenômenos e acontecimentos, constitui uma rede de possibilidades educativas. No entanto, sua complexidade faz com que muitas de suas características e dinâmicas, passem despercebidas ou pouco compreendidas pela maior parte da população (Buzzar *et al.*, 2023). Para os autores:

> Conhecer e compreender a cidade nos seus aspectos técnicos e suas estruturas de serviços, é conhecer uma parte importante do mundo em que vivemos e como fomos socialmente nos organizando no território de forma concentrada (as cidades) e como resolvemos essa concentração. Disso resulta que a cidade é uma formação coletiva (Buzzar *et al.*, 2023, p.47).

Historicamente, o pensamento e produção das cidades foram orientados por um paradigma dominante e excludente, responsável por desencadear múltiplas crises e desigualdades – socioespaciais, econômicas, ambientais, habitacionais, entre outras. As tensões, inerentes nesta relação de disputa, geraram impactos significativos que tencionam o usufruto e a ocupação do espaço público. Com isso, a tendência ao isolamento emerge como uma consequência da cultura do medo (Tuan, 2005), que contribui para a fragmentação do tecido urbano e o enfraquecimento dos vínculos sociais.

No caso das crianças e jovens, as experiências são ainda mais limitadas, sobretudo em função de uma "privatização da infância", marcada por práticas adultocêntricas, que limitam sua autonomia, circulação e expressão no espaço público. Soma-se a isso, uma ideia universal da criança como ser passivo e em formação, o que reforça sua exclusão dos processos de decisão e participação social. Com isso, promove-se também um entendimento generalizado da privação do exercício de direitos políticos de participação, como um fato natural (Dias, Ferreira, 2015).

Entretanto, o direito à participação de crianças e jovens é um princípio fundamental, assegurado por diversos marcos legais, tanto nacionais quanto internacionais. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por exemplo, garantem que esses sujeitos tenham voz ativa e respeitada nos processos decisórios que afetam suas vidas. Na prática, o que predomina é a negação ou invisibilização dessa participação, que desconsidera a legitimidade das suas opiniões e experiências. Ou ainda, é moldada por um determinado modelo de infância (Marchi, Sarmento, 2017), que não leva em consideração as especificidades e as múltiplas infâncias existentes. Nesse sentido, o objetivo geral do trabalho é **refletir sobre a participação cidadã com estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro como estratégia de transformação no processo de urbanização, incluindo desde as práticas sociais às políticas públicas.**

A participação cidadã, em sua essência, refere-se à inclusão efetiva dos indivíduos nos processos decisórios relacionados às políticas públicas. Nesse contexto, a cidadania é a consciência de direitos e deveres no exercício da democracia. Tomando a concepção clássica proposta por Marshall (1967), – composta por um conjunto sequencial de direitos: civis (direitos fundamentais), políticos (direito de eleger, ser eleito e participar) e sociais (acesso a bens sociais básicos e à qualidade de vida) –, é possível compreender a trajetória histórica da inclusão dos indivíduos na vida pública. Entretanto, refletir sobre a cidadania das crianças exige romper com essa concepção mais estrita, pois em muitas situações se desconsidera as suas especificidades. Tal como aborda DaMatta (1997):

> Será que podemos falar de uma só concepção de cidadania como uma forma hegemônica de participação política, ou temos de necessariamente discutir a hipótese de uma sociedade com múltiplas formas de cidadania, tantas quantas são as esferas de ação que existem em seu meio? (1997, p.56)

Portanto, a cidadania deve ser compreendida como um processo complexo e dinâmico, que se constrói e transforma na relação com o território, a cultura e a sociedade. Logo, é um aprendizado em constante construção e exercício. Vogel, Vogel e Leitão (1995) ressaltam duas premissas

básicas para a construção de uma nova consciência cidadã. A primeira é dar condições para que as pessoas reflitam sobre os fenômenos urbanos a partir do cotidiano, distinguindo aspectos relevantes e formulando suas opiniões. A segunda é entender os mecanismos que regem a sociedade urbana, permitindo direcionar críticas consistentes, auxiliando os órgãos públicos a ordenar ações conforme as demandas.

As escolas se configuram como local importante de formação, reflexão e análise crítica dos paradigmas urbanos. Dewey (1959) atribui à educação o papel de capacitar os indivíduos a contribuir de maneira crítica e significativa para a vida política e social, tornando-os agentes transformadores de suas realidades. Assim, a escola, enquanto equipamento social, deve garantir muito mais que apenas a transmissão passiva de conteúdos formais, mas ser fundamentada em experiências contextualizadas na realidade, em um processo dialético de reflexão e intervenção no mundo (Freire, 1979). Isso possibilita a criação de vínculos, experiências significativas, autonomia e liberdade, além de fortalecer o exercício pleno e democrático do direito à cidade.

Gomes (2024) reconhece que a qualidade do território educativo está em transformar os problemas urbanos em potencialidades de aprendizagem. Assim, a atenção à crise climática e aos riscos e vulnerabilidades socioambientais não apenas prepara os estudantes para um futuro incerto, mas também os empodera a participar ativamente na busca por soluções. Dessa forma, estabelece-se uma nova relação com o território, onde o reconhecimento do papel individual e das micropolíticas do cotidiano se tornam impulsionadores para o alcance de metas e a implementação de ações estruturadas nas agendas locais.

Nesse sentido, o artigo incorpora a Educação Urbanística e Ambiental como meio de fomentar a consciência cidadã sobre o ambiente construído, compreendendo que essas populações precisam ser ouvidas e são as mais vulneráveis aos impactos das mudanças climáticas, pela longevidade em que lidarão com esses efeitos.

2. A PARTICIPAÇÃO CIDADÃ A PARTIR DA EDUCAÇÃO URBANÍSTICA E AMBIENTAL

De acordo com Ferraro, Pereira e Azevedo (2024), a **Educação Urbanística e Ambiental** pode ser compreendida como uma educação crítica e contextualizada sobre o ambiente construído, compartilhada com crianças e jovens, e tendo como principal diferencial a participação direta e ativa dos profissionais de arquitetura e urbanismo. Por meio de atividades específicas, estabelece conhecimentos oriundos desse campo disciplinar, permitindo trocas entre os envolvidos.

A partir de uma abordagem que se fundamenta no processo participativo, orientado pelo PesquisarCOM (Moraes, 2014), busca valorizar a construção coletiva de conhecimentos e reflexões sobre o território. Inclui, portanto, os saberes das crianças, pesquisadores, professores e demais agentes envolvidos; articulando-os a conhecimentos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos projetos político-pedagógicos (PPP), nas disciplinas de Arquitetura e Urbanismo, além de questões mais amplas como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Sustenta-se que o campo da arquitetura e urbanismo está no centro desse debate, pois é, ao mesmo tempo, protagonista dos desgaste e exploração socioambiental, e potencialmente agente de reversão do quadro da crise atual (Loeb, 2023). Com isso, tem se fortalecido a compreensão da responsabilidade ética e social da profissão em relação aos impactos que o ambiente construído tem na formação e desenvolvimento de toda a sociedade, principalmente para grupos mais vulnerabilizados, como é o caso das infâncias.

Entre algumas referências importantes está o grupo de trabalho *Architecture and Chidren*, proposto pela União Internacional de Arquitetos (UIA), que estimula conscientizar crianças sobre o ambiente construído, arquitetura, urbanismo e desenvolvimento sustentável. Outro documento importante é a Carta para Formação dos Arquitetos (UIA, 2011), que coloca como compromisso profissional introduzir questões relacionadas à arquitetura e urbanismo em programas gerais no ensino básico, como forma de uma consciência antecipada acerca do ambiente construído.

No Brasil, o termo Educação Urbanística e Ambiental ganhou destaque a partir do programa CAU Educa, estruturado pelo Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil (CAU/BR), que, desde 2018, busca democratizar o acesso aos conhecimentos profissionais da arquitetura e urbanismo, em diálogo com as práticas sociais, as políticas públicas e a educação básica. Por se tratar de uma abordagem que prioriza a aplicação em escolas, é importante considerar que não se trata de produzir uma nova pedagogia, disciplina ou teoria educativa, mas sim de uma proposta que busca integrar outros esforços e temas transversais, como a Educação Ambiental e a Educação Patrimonial.

De acordo com Ferraro (2024) são trabalhados temas específicos como vocabulário urbano; noções sobre os atributos das cidades; mobilidade urbana; relações entre a escola e o entorno construído; patrimônio; relações do meio antrópico ao meio natural; problemáticas urbanas e a infraestrutura existente e/ou necessária etc. Além de temas sociais que tangenciam as discussões e experiências, como gênero, classe, raça etc. Essa abordagem reflete a importância da educação associada ao direito à cidade, contribuindo para a articulação com temas emergentes e fortalecimento do bem comum. O termo teorizado por Lefebvre em 1968 (2011), reforça a importância da participação ativa dos cidadãos na construção e transformação das cidades. Para ele, as cidades devem ser moldadas pelas necessidades e desejos da população, em vez de serem determinadas apenas pelas forças de mercado.

No contexto brasileiro, o direito à cidade está descrito no Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257/2001), documento que regulamentou os artigos 182 e 183 da Constituição Federal de 1988, como forma de promover o planejamento urbano em obediência à função social da cidade, garantindo o bem-estar de seus habitantes e a gestão democrática e participativa. Entre seus instrumentos, destaca-se o **Plano Diretor**, que orienta a política de desenvolvimento e de expansão das cidades, assegurando o atendimento das necessidades dos cidadãos no que se refere à qualidade de vida, à justiça social e ao desenvolvimento das atividades econômicas. Durante sua elaboração é obrigatória a garantia da gestão democrática, assegurando a participação ativa da população.

Atualmente, alguns planos diretores, em suas revisões, vêm considerando a participação e conteúdos que dêem foco à garantia dos Direitos das Crianças no Espaço Urbano. Um bom exemplo disso é o da Prefeitura de Jundiaí (2019), que mais que escutar as crianças, dedica um capítulo inteiro à temática, em acordo com o Marco Legal da Primeira Infância. Parte interessante desse trabalho é que as crianças tiveram o poder de opinar na construção do documento, elencando que, em breve, essa participação voltará para elas e para as futuras gerações de crianças, em forma de uma cidade melhor, de acordo com suas expectativas e demandas.

No momento, o Plano Diretor do Rio de Janeiro está em processo de revisão. No entanto, já é possível perceber, a partir da Lei Complementar nº 270/2024, que buscaram incorporar, ainda que pontualmente, objetivos e diretrizes para a promoção de políticas urbanas para as infâncias, o que indica um avanço significativo para o município. Entre as diretrizes está o compromisso em “garantir o direito das crianças e adolescentes à participação ativa no desenvolvimento dos planos e projetos a serem realizados pelo poder público”. Isso requer um compromisso coletivo de gestores, educadores, arquitetos-urbanistas e a sociedade como um todo para desenvolver um planejamento urbano mais inclusivo e participativo.

Logo, se reforça a pertinência da educação urbanística e ambiental, que a partir de práticas locais, discute uma cidadania mais consciente, envolvendo o ambiente em que vivem e seu papel na sociedade. Entende-se que esse processo pode contribuir para transformações sociais e políticas.

3. CARTOGRAFIA AFETIVA E PARTICIPAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Buscando refletir sobre a participação cidadã com estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro, este trabalho adota o aprofundamento de dois projetos de pesquisa desenvolvidos pelo Grupo Ambiente-Educação (GAE-UFRJ) e parceiros, referentes a ações que estimulam a conscientização urbana e participação social. São elas: o Mapeamento Afetivo da Cidade do Rio de Janeiro e as Oficinas de Educação Urbanística e Ambiental.

3.1. MAPEAMENTO AFETIVO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

O Mapeamento Afetivo da Cidade do Rio de Janeiro é uma ferramenta estratégica de participação social, que tem como objetivo afirmar o protagonismo de crianças e jovens como agentes transformadores; propor a reflexão dos espaços da cidade e a participação e a formação cidadã desde os anos iniciais. Foi estruturado a partir da parceria entre o Escritório de Planejamento da Prefeitura do Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal de Educação e os Grupos de Pesquisa Ambiente-Educação (GAE), Sistemas de Espaços Livres (SEL-RJ) e Projeto e Representação do Ambiente (ProAMB), vinculados ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Sua aplicação ocorre de forma voluntária com estudantes do ensino fundamental de escolas municipais do Rio de Janeiro, por meio de um formulário com duas perguntas simples sobre o trajeto que realizam cotidianamente entre a casa e a escola: uma relacionada à percepção e a outra aos desejos para esse percurso. Como forma de investigar as informações registradas, foram definidas categorias de dados, como: aspectos urbanísticos e infraestrutura; equipamentos; comércio, serviço e indústria; espaços livres e áreas verdes; acessibilidade; mobilidade; mudança climática; conforto ambiental e saúde; conforto afetivo/cognitivo; recreação e lazer; aspectos sociais, econômicos e culturais; e segurança e violência.

Até o momento, o projeto conta com duas edições, e tem a intenção de ser refeita a cada três anos, de modo que seus dados sejam incorporados nos planos estratégicos da cidade. Na primeira, ocorrida em 2019, houve a participação de 734 escolas, com um total de 13.376 documentos respondidos. Em 2022, na sua segunda versão, 760 escolas participaram, com um total de 98.033 formulários respondidos.

Os resultados trazem à tona uma realidade que não é desconhecida (Azevedo *et al.*, 2020). Em diferentes territórios, crianças enfrentam dinâmicas de violência, opressão e falta de infraestrutura, que afetam seu cotidiano e direitos básicos, como o de ir e vir. Por outro lado, elas demonstram ser sujeitos competentes e atentos às realidades dos seus contextos urbanos. Isso corrobora com um questionamento mais amplo sobre o território educativo, vinculado não apenas a presença e acesso desses sujeitos nos espaços livres e equipamentos públicos, mas também do espaço como ativador da formação de cidadãos críticos e conscientes, que desde cedo saibam qual o seu papel na sociedade.

Os dados coletados na primeira edição deram subsídios para a elaboração do Plano Estratégico e do Plano de Desenvolvimento Sustentável e Ação Climática do Rio de Janeiro. Uma das metas propostas neste plano, está aderir à Iniciativa das Cidades Educadoras, por meio do vínculo com a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), uma importante referência no que tange o engajamento de ações que fomentem a produção de cidades mais inclusivas, justas, diversas e participativas.

Ainda que se configure como um dispositivo potente para o georreferenciamento de dados e diagnósticos abrangentes, mostra-se necessária a implementação de ações em menor escala (Gómez, 2024), capazes de aprofundar as realidades socioterritoriais por meio da escuta ativa e dialógica com os estudantes participantes. É fundamental articular outros dispositivos e mecanismos que promovam essa sensibilização, reconhecendo as crianças e os jovens como agentes de transformação em suas próprias comunidades.

3.2. OFICINAS DE EDUCAÇÃO URBANÍSTICA E AMBIENTAL

As oficinas de Educação Urbanística e Ambiental vem como um desdobramento do projeto Mapeamento Afetivo, com o objetivo de aprofundar os dados coletados na pesquisa, a partir de uma escuta ativa com os estudantes e a comunidade escolar. Além disso, ajuda a instrumentalizar e capacitar as crianças para a melhoria de suas condições de vida no espaço urbano, a partir de uma educação social e territorialmente referenciada.

A proposta das atividades parte de uma abordagem transdisciplinar e multimétodos, com base em dispositivos de interlocução utilizados pelo GAE, como poema dos desejos, jogo da memória, teatro

da espontaneidade, entre outros (Azevedo, 2019). Dentro de cada especificidade e contexto, as atividades buscam discutir temas relacionados à arquitetura e urbanismo, alinhando os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), o conteúdo escolar e a vivência cotidiana das crianças.

A primeira experiência utilizando esta metodologia aconteceu em 2024, na Escola Municipal Rosa do Povo, localizada na Taquara, Zona Oeste da cidade. A partir de uma conversa com a equipe gestora da escola, foi escolhida uma turma de 5º ano do ensino fundamental, que havia participado do mapeamento afetivo em 2022, quando estavam no 3º ano.

As atividades foram elaboradas de forma sequencial (Figura 1), em seis encontros, semanais, onde foram exploradas diferentes escalas e dispositivos de interlocução, que traziam a ideia de conhecer o território, problematizá-lo, e posteriormente construir propostas para problemas identificados. Cada dia era organizado em três etapas, divididas em dois tempos de aula. A partir de uma introdução geral dos pesquisadores, os grupos eram divididos para a produção da atividade, de modo que todos tivessem a oportunidade de falar, ouvir e participar. Por fim, era proposto um fechamento, com a apresentação de cada grupo e uma troca de conhecimento.

Com a intenção de aprofundar alguns conceitos e difundir a temática para outros agentes da comunidade escolar, como a família, foi montado um material de apoio, denominado **"Caderno de Educação Urbanística e Ambiental"**, apresentando os conteúdos e atividades relacionados às oficinas.

O último encontro teve uma estrutura diferente dos anteriores. Denominado Feira de Arquitetura e Urbanismo, buscou ampliar as discussões para outras duas turmas de 5º ano, a partir de estações temáticas sobre a cidade, a importância da arborização urbana, a paisagem sonora e o patrimônio histórico e cultural do bairro.

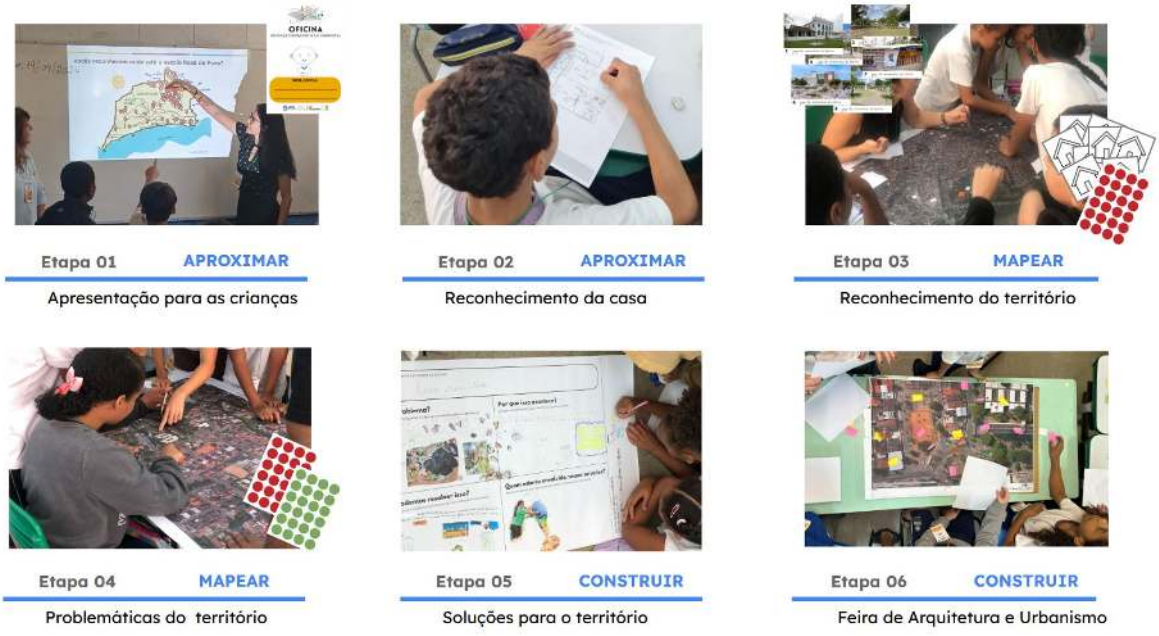


Figura 1: Etapas das oficinas
Fonte: os autores (2025).

Os resultados das oficinas mostram a importância do conhecimento situado no território que eles conhecem. Isso contribuiu para o engajamento ativo no processo, de forma crítica, participativa, interessada e afetuosa. Os materiais utilizados — como mapas, desenhos, maquetes e o próprio caderninho — serviram como elementos motivadores para despertar diálogos relacionados às experiências socioespaciais das crianças, que, para além das condições tangíveis do espaço, evidenciam também desigualdades e marcadores sociais, como gênero, raça, idade e classe.

Cabe reiterar a importância do contato com o equipamento escolar, entendido como centralidade do território educativo, por se configurar como uma possibilidade de diálogo com as crianças e de

despertar novos olhares para o planejamento urbano. Tal perspectiva dialoga com uma das metas já estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Sustentável, que visa transformar esses espaços em elementos de conexão entre o planejamento sustentável em nível local às políticas públicas municipais voltadas ao desenvolvimento sustentável.

Portanto, para as próximas experiências, se mostra válido incorporar algumas aproximações voltadas a agendas locais, buscando compreender como as práticas sociais podem impactar políticas públicas. Da mesma forma, a escolha de outras escolas para aplicação das oficinas, pode ser pensada não só a partir do mapeamento afetivo, mas também de outras ações já realizadas pela prefeitura, consolidando processos mais profícuos e duradouros, capazes de promover uma verdadeira transformação social.

4. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA

Diante das complexidades e limitações que pautam as cidades contemporâneas, refletir sobre a participação cidadã é dar margem à uma utopia possível. Para isso, exige uma renovação de conceitos, ideias, padrões éticos e práticas sociais, construídos juntos com os múltiplos sujeitos. No caso das infâncias, a participação deve incorporar a experiência concreta e sensível nos territórios que habitam, permitindo expressar suas opiniões, interesses e demandas, e ao mesmo tempo refletir sobre suas próprias responsabilidades, se entendendo como parte integrante da cidade e sociedade.

Mesmo com os avanços normativos, persistem dificuldades significativas na efetivação das diretrizes que reconhecem esse direito, agravadas pela histórica falta de articulação entre as políticas públicas. Essa desconexão entre o que está previsto na teoria e o que se concretiza na prática compromete a construção de um planejamento urbano verdadeiramente inclusivo, capaz de responder às demandas sociais e de garantir, de fato, o direito à cidade para todos. Portanto, para que isso ocorra de forma efetiva, é necessário que as interações entre micropolíticas e políticas públicas estejam 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.

Dessa forma, a educação urbanística e ambiental pode ser apontada como instrumento de apoio na democratização radical das cidades, à medida que compreende as características tangíveis e intangíveis do território, e contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na transformação dos espaços urbanos, através de experiências contextualizadas na realidade, em um processo dialético de reflexão e intervenção.

Compreendendo que as duas experiências apresentadas são complementares, os resultados obtidos constituem uma base sólida e embasada para a elaboração de políticas urbanas mais inclusivas e participativas. As reflexões e análises produzidas durante o Mapeamento Afetivo abrem espaço para um campo privilegiado de estudo sobre a cidade do Rio de Janeiro, a partir das demandas das crianças durante seus deslocamentos cotidianos. Já as oficinas, corroboram com um aprofundamento desses dados, tangenciadas por outras questões como gênero, etnia, geração, classes sociais, etc. A riqueza de detalhes evidencia que, para além de questões de ordem física e de infraestrutura, é preciso consolidar, de modo geral, uma consciência cidadã fundamentada na ética do cuidado.

A iniciativa de usar o Mapeamento Afetivo da Cidade do Rio de Janeiro como dispositivo para entender os territórios a partir das percepções e experiências das crianças e jovens dialoga com outras formas de participação social, mais efetivas para a escuta desses grupos geralmente invisibilizados. Apesar das evidentes limitações que circundam a escala e abrangência da atividade, sua abordagem metodológica cumpre a expectativa de tomar conhecimento das realidades socioespaciais, à medida que as crianças apresentam problemáticas importantes e que precisam ser debatidas com urgência nos espaços emblemáticos das tomadas de decisões.

No sentido de ampliar as discussões, as oficinas de Educação Urbanística e Ambiental se mostram uma ferramenta potente para se discutir sobre a cidadania, a partir da perspectiva do ambiente

construído. Essa reflexão reforça a atenção à crise climática e aos riscos e vulnerabilidades socioambientais, não apenas informando os estudantes passivamente, mas também como forma de compartilhar conhecimentos e empoderar a participação ativa na busca por soluções, se colocando como agentes transformadores da realidade.

O trabalho aponta a importância de fortalecer práticas coletivas e de interlocução no território, de forma que essas ações despertem uma agenda de prioridades que contribua na produção de políticas públicas locais. Portanto, além de uma governança participativa, é vista a necessidade de construir uma rede intersetorial, para que seja possível o desenvolvimento integral das iniciativas, enxergando as crianças em sua totalidade.

Por fim, o engajamento e participação ativa junto aos profissionais de arquitetura e urbanismo, ajuda na ampliação da função social e educadora da profissão. Além disso, a experiência compartilhada com todos os atores que envolvem a rede, contribui na produção de um legado para as comunidades que experienciam essas atividades, despertando para uma percepção crítica sobre o espaço urbano, o que pode contribuir para desacelerar as causas e consequências dos impactos antrópicos e construir cidades e comunidades mais inclusivas, seguras e resilientes.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, G. (Org.). **Diálogos entre arquitetura, cidade e infância:** Territórios educativos em ação. Rio de Janeiro: Paisagens Híbridas, 2019.

AZEVEDO, G; TÂNGARI, V. R.; REGO, A.; LAMOUNIER, A. (Org.). **Mapeamento afetivo do Rio de Janeiro:** Escuta de crianças e jovens como forma de participação no processo de planejamento da cidade. Rio de Janeiro: UFRJ: PROARQ-FAU, 2024. Disponível em: http://www2.gae.fau.ufrj.br/livros/. Acesso em: 15 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001.** Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10257.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.

BUZZAR, M.; BERALDO, A. M.; SASSO, A.; SANTOS, E.; CRUZ, M.. **Cartilha da cidade.** v.1, 2.ed. São Carlos: IAU/USP, 2023.

CARAVEO, Y.; STOOPEN, M. M. (Org.) **Diálogo de saberes sobre participación infantil.** México: UNICEF; Universidade Autônoma Metropolitana, COMEXANI, Ayuda em Acción México, 2001.

DAMATTA, R. **A casa e a rua:** Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DEWEY, J. **Democracia e Educação:** introdução à Filosofia da Educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959.

DIAS, M.; FERREIRA, B. Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos Regionais**, Recife, v.17, n.3, p.118-133, out./dez. 2015.

FERRARO, L. H.; PEREIRA, M.; AZEVEDO, G. Função social da arquitetura e urbanismo a partir da Educação Urbanística e Ambiental. In: **Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo – Enanparq, VIII,** 2024, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos [...]. Rio de Janeiro: ANPARQ, 2024. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/enanparq8/. Acesso em: 08 fev. 2025.

FERRARO, L. H. Função social da arquitetura e o diálogo crianças-cidade. In: AZEVEDO, G.; MATIELLO, A. M.; SILVA, R. [org.]. **O habitar das infâncias e juventudes:** territorialidades em rede. Rio de Janeiro: Selo Editorial PROARQ - Paisagens Híbridas, 2024.

FREIRE, P. **Conscientização:** Teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

GOMES, R. A função ética da arquitetura e urbanismo e a participação das infâncias e juventudes na construção das cidades. In: AZEVEDO, G.; MATIELLO, A. M.; SILVA, R. [org.]. **O habitar das infâncias e juventudes:** territorialidades em rede. Rio de Janeiro: Selo Editorial PROARQ - Paisagens Híbridas, 2024.

GÓMEZ, A. **Cidade Maravilhosa pra quem?** Entre sonhos e realidades na construção de Políticas Públicas com crianças no Rio De Janeiro, Brasil. Tese (Doutorado em Arquitetura). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2024.

JUNDIAÍ, **Lei n.º 9.321, de 11 de novembro de 2019.** Jundiaí: Câmara Municipal, 2019. Disponível em: https://jundiai.sp.gov.br/planejamento-e-meio-ambiente/wp-content/uploads/sites/15/2024/07/lei-9321-2019_consolidacao-junho2024.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade.** São Paulo: Editora Centauro, 2011.

LOEB, R. **Arquitetura como protagonista no mundo em colapso.** Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2023.

MARCHI, R; SARMENTO, M. Infância, normatividade e direitos das crianças: Transições contemporâneas. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 141, p. 951-964, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/dJB4g8cKkCqfQQvBLNQthNr/?lang=pt. Acesso em: 15 mai. 2025.

MARSHALL, T. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MORAES, M. Do “PesquisarCOM” ou tecer destecer fronteiras. In: TAVARES, G., MORAES, M., BERNARDES, A. (org). **Cartas para pensar:** políticas de pesquisa em psicologia. Vitória: EDUFES, 2014.

PENA, J. Urbanismo, linguagem e poder. In: Minha Cidade, São Paulo, ano 20, n. 233.03, Vitruvius, dez. 2019. Disponível em: https://vitruvius.com.br/revistas/read/minhacidade/20.233/7572. Acesso em: 03 set. 2024.

RIO DE JANEIRO. **Lei Complementar nº 270, de 16 de janeiro de 2024.** Rio de Janeiro: Câmara Municipal, 2024. Disponível em: http://leismunicipa.is/12oda. Acesso em: 20 abr. 2025.

SINGER, H. Territórios Educativos: como aprender na cidade? [Entrevista concedida a] Pedro Nogueira. **Educação e Território**, Cidade Escola Aprendiz, abril, 2015. Disponível em: https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/territorios-educativos-como-aprender-na-cidade/. Acesso em 23 set. 2024.

TUAN, Y. **Paisagens do medo.** São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

VOGEL, A.; VOGEL, V.; LEITÃO, G. **Como as crianças veem a cidade.** Rio de Janeiro: Pallas: Flacso: UNICEF, 1995.

AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio na concessão de bolsa de doutorado (2025), à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) pelo apoio na concessão de bolsa de Treinamento e Capacitação Técnica (TCT5 - 2024) e Cientista do Nosso Estado (CNE- 2024/2025), assim como ao PROARQ/FAU/UFRJ, pelo apoio institucional.