

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Kátia Fernanda Faria Assad

CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS ACERCA DO EXERCÍCIO DE SUA CIDADANIA
NA CIDADE DO RECIFE

Recife
2016

KÁTIA FERNANDA FARIA ASSAD

**CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS ACERCA DO EXERCÍCIO DE SUA CIDADANIA
NA CIDADE DO RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, para a obtenção do grau de Mestre em Direitos Humanos, sob orientação da Profa. Dra. Celma Fernanda Tavares de Almeida e Silva.

Linha de Pesquisa: Cidadania e Práticas Sociais.

Recife

2016

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

A844c Assad, Kátia Fernanda Faria
Concepções de crianças acerca do exercício de sua cidadania na cidade do Recife / Kátia Fernanda Faria Assad. – 2016.
180 f.: il., quad.

Orientadora: Celma Fernanda Tavares de Almeida e Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Direitos Humanos, 2016.

Inclui referências e apêndices.

1. Direitos Humanos. 2. Capitais (Cidades). 3. Cidadania. 4. Infância. 5. Educação. I. Silva, Celma Fernanda Tavares de Almeida e (Orientadora). II. Título.

341.48 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2016-75)

KÁTIA FERNANDA FARIA ASSAD

**CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS ACERCA DO EXERCÍCIO DE SUA CIDADANIA
NA CIDADE DO RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Direitos Humanos da Universidade Federal de
Pernambuco como requisito para a obtenção do grau de
Mestre em Direitos Humanos, em 22/02/2016.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Celma Fernanda Tavares de Almeida e Silva
Orientadora – PPGDH-UFPE

Profa. Dra. Maria Virgínia Leal
PPGDH-UFPE

Profa. Dra. Adelaide Alves Dias
PPGDH-UFPE

A todas as crianças que deram vida à
dissertação participando desta pesquisa.

À criança dos meus olhos, Maitê, que carrega
dentro de si todas as crianças do Recife.

A todas as crianças do Recife, que trazem
consigo um pouco da pequena Maitê.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, José Feris e Rosemary, que me criaram em um ambiente de amor e liberdade, valorizando a educação por toda uma vida.

A toda minha família, em especial a Bruno, Flávia, Rodrigo, Marli e Maitê, que abdicaram de minha presença com incentivo e compreensão.

Aos amigos Alexandre, Ana e Thelma, que ajudaram a fazer do Recife a minha casa.

Aos anjos-amigos, Hebe e Cleyton, que me acompanharam em todas as etapas do mestrado, na alegria das aulas, na diversão dos cafés e na solidão da última etapa do curso.

À Profa. Celma Tavares, querida e incansável orientadora, agradeço sua paciência e o comprometimento, tendo compartilhado comigo todo o seu conhecimento.

À Profa. Virgínia Leal, que coordena o Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco com tanta paixão, primando pela qualidade da nossa educação e pela justiça em nossas relações, e também suas especiais contribuições teóricas e poéticas em todas as etapas desta pesquisa.

À Profa. Maria José de Matos Luna, que nos presenteou com aulas “circulares” doces e aconchegantes, e a oportunidade em realizar o estágio docência voluntário na disciplina Educar para os Direitos Humanos.

À Profa. Adelaide Dias, que aceitou participar do momento de conclusão desta dissertação.

À Profa. Ângela Monteiro, a disponibilidade em ser membro suplente da banca examinadora desta pesquisa.

À Profa. Jaciara Gomes que, além de ser membro suplente da banca examinadora, contribuiu intensamente na etapa de qualificação desta pesquisa.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, que, mais do que lecionar disciplinas, se fazem exemplos vivos da defesa dos direitos humanos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, especialmente Karla Monteiro e Maura Francinete, da Comissão de Direitos Humanos D. Hélder Câmara, cotidianamente presentes e atenciosas na secretaria.

Aos colegas de mestrado de todas as turmas, das que passaram e das que virão, que, igualmente a mim, acreditam no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, fazendo deste percurso muito mais que a obtenção de um título, mas a construção de uma morada solidária e igualitária.

À Secretaria de Educação do Recife, a autorização para realizar esta pesquisa, e às Gestoras e Coordenadoras das escolas participantes, que abriram as portas das unidades de ensino com confiança neste trabalho.

Ao Grupo Adolescer, especialmente a André, Miller e Renata, agradeço o apoio a esta pesquisa em todas as etapas, disponibilizando seu espaço físico, seus documentos e seu tempo em benefício da concretização deste trabalho.

A Maria Albuquerque, a revisão de meus escritos com precisão e dedicação.

Por fim, às crianças que participaram dos grupos de discussão com alegria e autenticidade, compartilhando conosco a riqueza de suas opiniões e a pluralidade de seus modos de ser.

AOS POUCOS

Não diga de pronto
ao novato inocente
o Recife de sempre
recomenda lentidão,

geografia plana e alagada
histórica rica e enfunada
por datas, fatos e pessoas
estampados em nomes de rua

um teto azul incomparável
um pelotão de árvores torcidas
em extinção, um crescimento
vertical sem limites

de reto o concreto que rasura
as voltas do passado
glorioso traçado e
corroído aos poucos

lampiões embaciados,
seculares pátios
misteriosos claustros
como resquícios

do Recife que é de momentos
que se deixa gostar devagar
ora acanhado, ora atrevido
exige tempo, circunstâncias
[...]

bom que se diga ao novato
nem só de frevo no passo
neste exato, pouco recato,
Recife de rios, com chão de mosaico.

(Alexandre Furtado)

RESUMO

Apresentam-se as concepções que as crianças produzem acerca do exercício de sua cidadania no contexto urbano do Recife, identificando seus conhecimentos sobre a cidade e os direitos que reconhecem como próprios à sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Ao mesmo tempo, reflete-se a respeito do impacto das condições históricas, sociais e econômicas sobre o processo de subjetivação das crianças nesse contexto, e analisam-se os significados e sentidos expressados por elas em relação ao exercício da cidadania de acordo com a formação cidadã à qual tiveram acesso. Para tal, constituiu-se uma rede teórica sustentada por conhecimentos relacionados com cidade e cidadania, baseados em Castro (2001, 2004), Benevides (1991), Carvalho (2002); a constituição histórico-cultural do sujeito e da subjetividade, fundamentando-se em Vigotski (2007, 2009) e Rey (2003, 2005); e infância e formação cidadã, por meio das contribuições de Candau e Sacavino (2008, 2010), Freire (1967), Silva (2010), Silva e Tavares (2011, 2013). Para aproximação das concepções das próprias crianças sobre a sua realidade, adota-se uma abordagem exploratória, e, por meio da investigação empírica com sujeitos concretos, realiza-se pesquisa de campo em duas escolas municipais localizadas no mesmo bairro pertencente à Região Político-Administrativa IV (RPA 4), recorte territorial deste estudo. O trabalho de campo compõe-se por observação participante e realização de dois grupos de discussão desenvolvidos por meio das categorias de cidade real, ideal e possível elaboradas por Castro (2001, 2004). Cabe destacar que um dos grupos, além da educação formal, teve acesso às atividades de uma organização da sociedade civil voltadas para a formação humana. A análise qualitativa dos dados baseou-se nos princípios e métodos da epistemologia qualitativa (REY, 2005), elegendo o sentido subjetivo como principal unidade interpretativa. Os resultados demonstram: primeiro, que as crianças percebem o espaço urbano do Recife hostil à sua movimentação e permanência; segundo, que questões relacionadas com os vínculos sociais no âmbito da cidade, como discriminação social e racial, preconceito em relação às diferenças religiosas, ausência de solidariedade entre seus habitantes, fazem-se presentes nas concepções infantis; terceiro, que assumir responsabilidades próprias da cidadania é uma fragilidade comum aos grupos participantes deste estudo. No que concerne à formação cidadã, os conteúdos e sentidos expressos pelas crianças não fornecem elementos para indicar efeitos diferenciados quando o processo é realizado apenas na educação formal ou quando conjuga a educação formal e não formal em direitos humanos. Além disso, apesar de se identificar em ambas as escolas características e práticas que podem vir a contribuir para a formação cidadã, os resultados demonstram que a educação formal em direitos humanos nesses ambientes escolares ainda não se realiza por meio de um processo educativo em direitos humanos, sendo constituída por atividades pontuais e episódicas. Assim, conclui-se que prossegue o descompasso entre a discussão teórica acerca dos direitos humanos e as concepções e práticas, enfatizando a necessidade de maior participação das crianças e integração da escola com a cidade para o desenvolvimento da cidadania ativa.

Palavras-chave: Cidades. Cidadania. Educação em Direitos Humanos. Infância.

ABSTRACT

The following research presents the concepts that children produce about the exercise of their citizenship in the urban context of Recife, pointing out their knowledge about the city and the rights that recognize as its own to its peculiar condition of person in development. Meanwhile, reflects about the impact of historical, economic, social conditions about the process of subjectivation of the children in this context, and analyzes the meanings and senses expressed by them in relation to the exercise of citizenship in accordance with the citizenship education which they had access to. To this end, a network supported by theoretical knowledge related to: City and citizenship, based in Castro (2001, 2004), Benevides (1991), Carvalho (2002), the historical-cultural constitution of the subject and subjectivity, basing itself on Vygotsky (2007, 2009) and Rey (2003, 2005); and childhood and *citizenship education*, through the contributions of Candau and Sacavino (2008, 2010), Freire (1967), Silva (2010), Silva and Tavares (2011, 2013). To get closer to the conceptions of the children themselves about their reality, we adopted an exploratory approach, and through empirical research with specific subjects, we conducted field research in two schools located in the same neighbourhood belonging to the Political-Administrative Region IV (RPA 4), territorial clipping of this study. The field work was composed by participant observation and execution of two discussion groups developed from the categories of real, ideal and possible city drawn up by Castro (2001; 2004). It is worth mentioning that one of the groups, in addition to formal education, had access to the activities of a NGO focused on human formation. The qualitative analysis of the data was based on the principles and methods of qualitative epistemology (REY, 2005), electing the subjective sense as main interpretive unit. The results show: first, that children perceive the urban space of Recife hostile to your mobility and permanence; second, that issues related to the social ties within the city, such as social and racial discrimination, prejudice related to religious differences, lack of solidarity among its inhabitants, are present in children's conceptions; and, third, to assume responsibilities of citizenship is a weakness common to groups participating in this study. With regard to citizenship education, the content and senses expressed by children not provide elements to indicate different effects when the process is done only in formal education or when it combines the formal and non-formal education in human rights. In addition, although identification at both schools features and practices that may contribute to the citizenship education, the results show that the formal education in human rights in these school environments still won't come true through a process of education in human rights, consisting of individual activities and episodic. Thus, it is concluded that the discrepancy between the theoretical discussion about human rights and the conceptions and practices, emphasizing the need for greater involvement of children and integration between the school and the town for the development of active citizenship.

Keywords: Cities. Citizenship. Human rights education. Childhood.

LISTA DE QUADROS

Quadro 4 –	Indo às compras: <i>Escola da Avenida</i>	118
Quadro 5 –	Doces, balas e religião: <i>Escola da Avenida</i>	119
Quadro 6 –	A origem do nome: <i>Escola da Comunidade</i>	121
Quadro 7 –	Reciclagem: <i>Escola da Avenida</i>	121
Quadro 8 –	As pessoas do Recife: <i>Escola da Avenida</i>	123
Quadro 9 –	Polícia: <i>Escola da Comunidade</i>	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNH	Banco Nacional de Habitação
CFCI	Iniciativa Internacional Cidades Amigas da Criança
EDH	Educação em Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
GTOS	Grupo de Trabalho em Orientação Sexual
GTERÊ	Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNDH	Movimento Nacional de Direitos Humanos
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMEDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNDH	Programa Nacional dos Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
RPA	Região Político-Administrativa
UN-Habitat	Programa das Nações Unidas para Assentamentos Urbanos
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZEIS	Zonas Especiais de Interesse Social
ZEPA	Zonas Especiais de Proteção Ambiental
ZEPH	Zonas Especiais de Preservação do Patrimônio Histórico-Cultural

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	CIDADE, CIDADANIA E A CONDIÇÃO URBANA DA CRIANÇA NO RECIFE.....	23
3	SUBJETIVIDADE E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DE DIREITO: FORMAÇÃO PSICOLÓGICA NO ESPAÇO HISTÓRICO-CULTURAL DA CRIANÇA.....	55
4	INFÂNCIA E FORMAÇÃO CIDADÃ NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	74
5	CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE CIDADANIA: VOZES E SUBJETIVIDADES.....	99
5.1	Refletindo sobre políticas de ensino e projetos educacionais.....	104
5.2	Conhecendo as escolas.....	107
5.3	Interagindo com os sujeitos da pesquisa.....	112
5.4	Compreendendo as crianças.....	130
5.5	Analisando a formação cidadã.....	137
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
	REFERÊNCIAS.....	155
	APÊNDICE A – ROTEIRO DOS ENCONTROS DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS.....	163
	APÊNDICE B – QUADROS COMPLEMENTARES.....	166

1 INTRODUÇÃO

A criança e a cidade. Uma relação ímpar que faz desabrochar em nosso pensamento inúmeras possibilidades: do medo da cidade ao sentimento de pertencimento, da clausura nas residências à liberdade das crianças em situação de rua, da proteção excessiva de pais e professores¹ à participação efetiva nos destinos da cidade.

A infância, cada vez mais urbana, continua a se deparar com desafios na garantia de seus direitos nas cidades. Segundo relatório da situação mundial da infância (UNICEF, 2012), atualmente, mais de um bilhão de crianças em todo o mundo vive em ambientes urbanos, dos quais um em cada três moradores de áreas urbanas já vive em condição de favela. Nesse contexto, é demasiadamente significativo o percentual de crianças que não desfrutam as vantagens da vida urbana e se veem privadas do acesso a recursos essenciais ao seu pleno desenvolvimento e expostas a violência, doenças e exploração.

Dados das Nações Unidas revelam que este é o momento histórico de maior densidade demográfica nas áreas urbanas. A imensa maioria da população vai nascer e viver em urbes da parte menos privilegiada do mundo, onde se concentram 80% da população mundial e apenas 20% da riqueza humana (CAVALCANTI; AVELINO, 2008).

De acordo com Mongin (2009), das 33 megalópoles anunciadas para 2015, a grande maioria se concentrará na Ásia, África e América Latina, fazendo com que o futuro do urbano, historicamente localizado no continente europeu, desloque-se para os países não europeus, onde megacidades crescem, dispersam-se e se fragmentam de maneira disforme, em tamanho e número de habitantes.

No Brasil, conforme o censo demográfico 2010 do IBGE (2011), de uma população de mais de 190 milhões, aproximadamente 161 milhões (84,35 %) de pessoas vivem hoje em cidades. Assim, se a maior parte dos brasileiros reside em áreas urbanas, conclui-se que a maioria das crianças brasileiras também habita as cidades. No plano jurídico-formal, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 1990, e o Estatuto da Cidade, denominação oficial da Lei n.º 10.257, de 10 de julho de 2001, vêm garantir os direitos fundamentais da criança, considerando-as sujeitos de direitos e reforçando as garantias constitucionais no espaço urbano, como a moradia digna, o direito a cidades sustentáveis e acesso a melhores serviços públicos.

¹ A adoção de um único gênero para a grafia de determinadas palavras no decorrer deste texto visa unicamente conferir a ele maior fluidez, contudo, compreende-se que estamos contemplando tanto o masculino quanto o feminino nesta escolha.

No entanto, nas cidades brasileiras, assim como os adultos, as crianças assistem, cotidianamente, à violação de seu direito de habitá-la com dignidade, segurança e liberdade. A transformação do Brasil de um país rural em um país eminentemente urbano em apenas cinquenta anos “produziu uma urbanização, predatória, desigual e, sobretudo, iníqua” (OLIVEIRA, 2001, p. 1). Especificamente para as crianças, que tradicionalmente são privadas do espaço urbano, viver em uma cidade como o Recife, por exemplo, onde a distribuição de suas riquezas se faz de maneira desigual, aprofunda a desigualdade já existente entre elas e os adultos, sendo mais difícil garantir direitos nesse contexto.

Mesmo diante de legislações tão sofisticadas, que chegam a servir de exemplo para outros países, a formalização legal dos direitos da criança não tem sido suficiente para garantir as condições necessárias para seu desenvolvimento. “A promulgação de uma lei foi uma conquista, mas as intenções de um decreto não necessariamente transformam o mundo.” (SCHEINVAR, 2011, p. 26).

O que, de fato, transforma o mundo? Sem dúvida, a educação. Ou melhor, nas palavras de Paulo Freire: “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.”²

A criança recifense, diante de condições urbanas de habitação e infraestrutura precárias, baixo índice de escolaridade e renda dos pais e/ou responsáveis (CAVALCANTI; AVELINO, 2008), depara com um cenário de adversidades para a efetivação de seus direitos no contexto urbano. A análise das circunstâncias socioambientais que se apresentam para o desenvolvimento humano das crianças no Recife indica que não se pode deixar de considerar essas implicações nos processos de subjetivação das crianças, incluindo tanto as dimensões individuais quanto sociais, ambas formadoras da subjetividade humana.

Ao dissertar sobre cidadania e suas articulações com a herança social, atividade econômica e distribuição desigual dos cidadãos no espaço urbano, o geógrafo Milton Santos (1998) nos lembra que o simples ato de nascer e, conseqüentemente, ingressar na sociedade humana, investe o indivíduo de uma soma de direitos. Mesmo assim, entende que a cidadania não é uma dádiva, mas algo que se aprende.

A cidadania, ao mesmo tempo em que se refere às conquistas históricas dos diferentes direitos: civis, políticos e socioeconômicos e culturais, independentemente da ordem que eles se efetivaram em cada país, diz igualmente respeito ao aprendizado diário nos âmbitos da educação formal e não formal para uma cidadania ativa (BENEVIDES, 1991), que contemple

² Trata-se de uma conhecida afirmação atribuída ao educador Paulo Freire, sendo difícil apontar precisamente sua fonte.

mudanças nos modos de pensar as diferenças e diversidades sociais e de agir diante das desigualdades e violações dos direitos humanos.

A formação cidadã ultrapassa os limites dos conteúdos curriculares voltados ao domínio da leitura, da escrita, do cálculo e dos conhecimentos do ambiente natural, para adentrar a seara da compreensão dos sistemas político e social e dos valores que fundamentam nossa sociedade, contemplando a formação ética, crítica e política.

Historicamente, a produção de conhecimento acerca da infância no meio acadêmico insistiu por não considerar o ponto de vista das crianças, reservando a elas o lugar de objetos de estudo, deixando de dar oportunidade e valor à sua lógica, à sua cultura e linguagem próprias, não atentando para a diversidade de grupos infantis e de infâncias. “Crianças estão merecendo estudos como crianças”, já assinalava Corsaro (1997, p. 95 apud DELGADO; MULLER, 2005, p. 162) no fim do século XX.

Assim como a noção de infância vem desenvolvendo-se desde seu aparecimento na sociedade moderna, o conhecimento academicamente produzido acerca do universo infantil sofre transformações históricas e culturais, culminando no reconhecimento da criança enquanto sujeito, apta a participar de pesquisas em condição de igualdade, como qualquer outro cidadão.

Tanto o adulto quanto a criança deparam com uma cidade que, em sua estrutura e dinâmica, lhes é imposta. Na infância, essa imposição é acentuada pelo fato da participação social da criança ser restringida pelos adultos e pelas instituições por eles geridas. Nessas condições, o caminho da cidadania para as crianças no espaço urbano tem maiores possibilidades de ser traçado por meio de uma formação cidadã, propiciada por instituições formais de ensino e também pela educação não formal, representada por organizações não governamentais, meios de comunicação, família, sociedade e a própria cidade, em todo seu potencial educativo. “A cidade precisa ser conquistada por crianças e jovens que devem reconhecer aí sua moradia mais ampla, sua *pátria*, fazendo da cidade onde moram um lugar *seu*, ou seja, algo que também ajudaram a construir.” (CASTRO, 2001, p. 115, grifos da autora).

Partindo-se das premissas de que a conquista da cidade faz parte da tarefa de tornar-se cidadão, que a cidadania se estrutura por meio da ação e participação dos sujeitos, faz-se necessário apreender, em contato com as crianças, a concepção que elas próprias possuem do exercício de sua cidadania no contexto urbano, buscando um entendimento da sua relação com a cidade e das práticas de cidadania aprendidas e realizadas por elas nesse espaço. Para isso, escolheu-se realizar este estudo na cidade do Recife, por apresentar características de

condições urbanas de habitação e infraestrutura precárias, problemas socioambientais, bem como escassez de espaços públicos apropriados para as crianças.

Essa escolha, do mesmo modo que se apoia em dados oficiais e pesquisas acadêmicas, nasce da condição de estrangeira que, no papel de sujeito pesquisador, dá abertura a uma percepção diferenciada da cidade. Ao construir o sentimento de pertencimento em relação ao Recife, optando por fazer de morada uma cidade que não é a sua por nascença, mas por afeto, foi possível olhar, apreender e sentir a cidade de longe, às vezes como espectadora, outras como habitante, mas sempre fazendo da diferença oportunidade de aprendizagem, do estranhamento combustível para perguntas que nos colocam em movimento intelectual, político e afetivo, que nos impele a compreender e valorizar a criança do Recife em toda a sua “pequena” grandiosidade. O encontro da cidade habitada com a prática profissional exercida diariamente no âmbito Judiciário fez emergir a cidadania infantil como questão premente e essencial, sustentada pelo desejo de contribuir não apenas à dimensão jurídico-formal de sua condição de sujeito de direito, mas também para a dimensão pragmática, exercida ativamente no cotidiano da cidade.

De maneira muito especial, o Recife, ao mesmo tempo em que se constitui como polo de integração do desenvolvimento da região, revela um território marcado por peculiaridades, tais como extensas áreas de proteção ambiental, grandes áreas de ocupação espontânea e a convivência de áreas econômica e socialmente díspares. “O desenho extremamente heterogêneo entre pobreza e riqueza, excluídos e incluídos, é refletido pela presença de áreas pobres encontradas em um raio de menos de 2 km das proximidades das áreas/bairros consideradas áreas de inclusão.” (CAVALCANTI; AVELINO, 2008, p. 11).

Nessa direção, este estudo tem como objetivo identificar os significados e sentidos que as crianças produzem acerca do exercício de sua cidadania no contexto urbano do Recife, especificado em: a) descrever as condições históricas, sociais, econômicas que impactam no processo de subjetivação das crianças em suas vivências urbanas; b) indicar os conhecimentos que as crianças possuem sobre a cidade onde vivem e os direitos que reconhecem como próprios à sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento no contexto urbano, c) analisar os significados e sentidos³ que as crianças produzem acerca do exercício de seus

³Antecipamos a informação que os termos *significado* e *sentido* são aplicados nesta introdução em consonância com os conceitos advindos da teoria de Vigotski (2009) e posteriormente desenvolvidos por Rey (2003), aprofundados na segunda seção desta dissertação. De forma geral, tanto o significado quanto o sentido, estabelecem uma relação de independência com a palavra, no entanto as relações de independência entre o sentido e a palavra são mais intensas. O sentido é mais amplo e mais rico que o significado, pode estar separado da palavra que o exprime e ser facilmente fixado em outra palavra. Já o significado de uma palavra, é convencional, mais preciso e estável que o sentido.

direitos e responsabilidades no contexto urbano do Recife de acordo com a formação cidadã à qual têm acesso.

Considerando esses aspectos, optamos por realizar um estudo de caso, uma vez que esta estratégia de pesquisa visa explorar e descrever situações da vida cotidiana, analisando profunda e intensamente o contexto investigado, preservando a particularidade dos grupos estudados (GIL, 2010). Ainda em consonância com os objetivos propostos, valemo-nos da abordagem exploratória, buscando, por meio da investigação empírica com sujeitos concretos, aproximar-nos das concepções das próprias crianças sobre a sua realidade.

Por um enfoque interdisciplinar, a presente pesquisa abordou qualitativamente as concepções que as crianças produzem acerca do exercício de sua cidadania no contexto urbano do Recife. Partindo das hipóteses de que as condições urbanas afetam diferentemente o processo de subjetivação das crianças em sua relação com a cidade e que a formação cidadã à qual as crianças têm acesso interfere nos significados e sentidos concebidos por elas em relação ao exercício de seus direitos e responsabilidades no Recife, a pesquisa de campo realizou-se com dois diferentes grupos de crianças que frequentam escolas municipais do mesmo bairro. O segundo grupo, diferentemente do primeiro, também participa de atividades de organização da sociedade civil voltadas para a formação humana.

No decorrer do trabalho de campo, identificamos nas crianças que compõem esse segundo grupo diferentes níveis de participação nas atividades regulares da organização da sociedade civil. Assim, com o objetivo de obter informações complementares, realizamos uma roda de diálogo com alunos egressos da escola municipal, que participaram das atividades dessa organização com frequência regular, mantendo um vínculo continuado desde os anos iniciais do ensino fundamental.

A produção de conhecimento científico não pode ser feita separadamente dos aspectos éticos que conduzem toda pesquisa que envolve pessoas, principalmente quando se trata de crianças, que dispõem de proteção integral e prioridade absoluta, de acordo com a Lei n.º 8.069/90 e com os princípios que orientam as pesquisas na área de concentração de Direitos Humanos. Reconhecemos que a pesquisa envolvendo crianças pode vir a pôr em risco sua integridade, dignidade e desenvolvimento, por meio de sensações de constrangimento e desconforto dos participantes em alguma de suas fases, ainda que tal fato ocorra de maneira involuntária. Para prevenir e minimizar tais efeitos, os grupos de discussão deste estudo foram precedidos de uma etapa de familiarização entre pesquisadora e alunos, durante observações do cotidiano escolar. Ademais, solicitou-se o consentimento informado das crianças,

preservando sua liberdade para recusar-se a participar da pesquisa em qualquer momento do processo, garantindo-se o anonimato de todos os sujeitos da pesquisa.

O Recife, cidade escolhida como campo desta investigação, tem como base em seu zoneamento urbano a divisão territorial orientada pela delimitação física entre morros e planícies, pelas características geomorfológicas de cada zona, pela infraestrutura básica existente, pelo solo e pelas distintas paisagens urbanas, naturais e construídas (CAVALCANTI; AVELINO, 2008). Nesse quadro de ordenamento urbano, o bairro costuma ser a referência mais usual que a população tem da divisão da cidade; ele expressa a história do lugar e o sentido que os cidadãos estabelecem às memórias ali construídas. Desde 1991, os 94 bairros do Recife foram oficializados e instituíram-se as Regiões Político-Administrativas (RPAs), atualmente contando com seis RPAs, cada uma subdividida em três microrregiões, totalizando 18.

O recorte territorial desta pesquisa comporta um dos bairros pertencentes à Região Político-Administrativa IV (RPA 4), formada pelos bairros do Cordeiro; Ilha do Retiro; Iputinga; Madalena; Prado; Torre; Zumbi; Engenho do Meio; Torrões; Caxangá; Cidade Universitária; Várzea. O bairro escolhido foi classificado com características de exclusão média-baixa em estudo a partir da análise da autonomia de renda, do desenvolvimento educacional, da habitabilidade e da equidade de gênero na cidade do Recife, realizado pela equipe interdisciplinar da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) segundo Cavalcanti, Lyra e Avelino (2008).

A etapa de coleta de dados realizou-se depois da autorização do Comitê de Ética em Pesquisa/UFPE,⁴ no mês anterior ao início dos grupos de discussão por meio da observação participante, visando à obtenção de informações sobre o cotidiano e as relações estabelecidas pelos atores sociais no contexto escolar, sendo o registro de dados realizado com base no diário de campo. A observação participante atende à necessidade de observar o grupo em períodos que ultrapassem um único momento e de iniciar a interação com os participantes por meio de uma escuta mais desenvolvida (VALLADARES, 2007).

Nessa etapa, também foram solicitados às escolas documentos que traduzam sua identidade, objetivos, aspirações, metas e normas a cumprir, incluindo principalmente o projeto político-pedagógico, regimento e matriz curricular.

Em um segundo momento, iniciaram-se os encontros semanais com as crianças, usando-se a técnica de grupo de discussão. Ponderando que os grupos de discussão

⁴ Processo CAEE n.º 40576115.8.0000.5208, aprovado sob o parecer de n.º 980.850 em 11 de março de 2015.

possibilitam que o pesquisador e os sujeitos da pesquisa se encontrem em uma posição mais igualitária, a escolha por essa técnica foi consoante a tentativa de estabelecer coerência entre os procedimentos metodológicos adotados e a visão teórica sobre a infância, considerando que os grupos estimulam a emergência de sentidos individuais do mesmo modo que propiciam a elaboração de sentidos comuns em relação à cidade e ao exercício da cidadania no contexto urbano.

Os grupos de discussão com crianças e jovens provêm a oportunidade para que crianças e jovens construam sentidos para sua experiência privada e individual, o que significa falar e escutar, concordar e discordar, enfrentar estranhamentos necessários ao processo de compreensão, como também identificar-se, rir junto e buscar conforto no grupo de pares. Um efeito importante dos grupos de discussão é a construção de sentidos coletivos para a experiência individual. (CASTRO, 2004, p. 237).

A concepção de grupos de discussão adotada, enquanto técnica de conversação, além de aproximar-se das considerações de Castro (2004), retoma a metodologia dos sistemas conversacionais reivindicada por Rey (2005), que possibilita maior inserção do pesquisador no universo dos sujeitos, deslocando-o do lugar central das perguntas para envolver-se em uma dinâmica de conversação na qual pesquisador e sujeitos se integram em suas experiências, dúvidas e contextos existenciais, desenvolvendo novas “zonas de intercâmbio” (REY, 2005, p. 48) entre os participantes.

O cronograma inicial previu quatro encontros com cada um dos grupos, sendo um encontro por semana no decorrer de um mês, com duração de quarenta e cinco minutos. Os encontros nas escolas foram agendados de forma a respeitar as condições dos sujeitos e a programação da instituição de ensino. No entanto, por questões externas à escola, como assembleias dos professores, e questões internas, como inexistência de sala disponível para a realização da atividade em consequência das fortes chuvas, os encontros não ocorreram com a periodicidade semanal prevista, mas com uma média de dois encontros por semana.

Para a abordagem dos temas propostos, utilizaram-se nos grupos de discussão, além de texto da literatura infantil, instrumentos apoiados em indutores não escritos (fotos e desenhos) como estimuladores da discussão e do debate entre os participantes. Definimos por instrumento toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto da relação que caracteriza a pesquisa e que se constitui em uma fonte de informação que facilita a expressão de sentidos subjetivos (REY, 2005).

O instrumento de pesquisa (APÊNDICE A), aplicado no decorrer dos grupos de discussão, dispôs de perguntas relacionadas com o contexto urbano do Recife, vinculadas aos objetivos e hipóteses desta pesquisa, elaboradas a partir das categorias presentes nas Oficinas da Cidade desenvolvidas por Castro (2001; 2004). As questões orientadoras visaram auxiliar as crianças na discussão sobre as concepções de cidade real, quando puderam refletir sobre como é a cidade do Recife; de cidade ideal, ocasião na qual foram abordadas outras possibilidades que poderiam ser vividas pelos habitantes do Recife; e de cidade possível, momento no qual foram trabalhadas as ações necessárias para fazer a cidade real mais próxima da ideal.

A articulação dessas três concepções de cidade com a percepção que os participantes do presente estudo possuem de seus direitos e de suas responsabilidades no contexto urbano foi incentivada por um ambiente que promoveu a abertura para o diálogo e a construção conjunta⁵ de sentidos e valores sobre o que as crianças consideram dignos para a vida na cidade.

A roda de diálogo com os alunos egressos da escola municipal,⁶ ambientada na própria sede da organização da sociedade civil, realizou-se em um único encontro, no qual as temáticas abordadas nas escolas foram igualmente expostas para a discussão, buscando elucidar particularidades da formação cidadã por meio da educação não formal proporcionada pela organização.

A interpretação qualitativa dos dados baseia-se nos princípios e métodos da epistemologia qualitativa (REY, 2005), que compreende a pesquisa como um processo dialógico, de comunicação. Ao basear suas interpretações na abordagem qualitativa, não significa que esta pesquisa abre mão de uma fundamentação epistemológica e metodológica adequada à apreensão dos fenômenos subjetivos produzidos na relação da criança com a cidade. Os princípios da epistemologia qualitativa conferem solidez às pesquisas que se propõem a estudar a expressão humana em sua singularidade, sem deixarem, por isso, de considerar a flexibilidade e a abertura ao novo e ao imprevisível no processo de produção do conhecimento.

Vejamos os três princípios da epistemologia qualitativa para, posteriormente, sublinhar os aspectos que corroboram significativamente este estudo:

⁵ Entendemos que, em diversos aspectos, esta pesquisa aproxima-se de uma perspectiva formadora, todavia, o aprofundamento desse ponto de vista extrapola os objetivos desta dissertação, podendo vir a se constituir como objeto de investigação em estudos posteriores.

⁶ Por sua natureza complementar, esses dados serão apresentados apenas no subitem da quarta seção desta dissertação, denominado *Analisando a formação cidadã*.

- 1.º A Epistemologia Qualitativa defende o caráter interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta;
- 2.º A legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico;
- 3.º O ato de compreender a pesquisa, nas ciências antropológicas, como um processo de comunicação, um processo dialógico. (REY, 2005, p. 5, 10,13).

Esses princípios enfatizam a importância do estudo de caso na produção do saber no âmbito das ciências antropológicas, observando que o conhecimento não advém da interpretação linear da realidade, mas que ele é uma produção realizada de forma contínua, que tem como base os processos de comunicação, característicos da condição humana. Esse processo de produção do conhecimento opera no interior de uma dinâmica bidirecional entre prática e teoria, entendendo teoria não somente como conhecimento presente nas fontes bibliográficas, mas como conhecimento que toma corpo no vaivém constante entre as ideias preexistentes dos pesquisadores, o material empírico e as ideias do pesquisador do estudo em questão, que vão constituindo-se ao longo do trabalho intelectual. Segundo Rey (2005, p. 34), “a teoria existe em dois níveis estritamente inter-relacionados entre si: um nível macro e um nível local, comprometido de forma mais imediata com o empírico”.

Dessa forma, a expressão do pensamento por meio da subjetividade, este sistema complexo que expressa a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem para sua formação por meio dos sentidos subjetivos (REY, 2005), possibilita a aproximação, ainda que muito tímida, dos processos de compreensão do modo das crianças de ser, estar e se constituir na cidade do Recife pelo prisma da cidadania e da educação em direitos humanos⁷ na contemporaneidade.

Com o objetivo de apresentar o arcabouço teórico para tal discussão e analisar os dados obtidos no trabalho de campo, este texto está organizado em quatro seções. A primeira seção *Cidade, cidadania e a condição urbana da criança no Recife* discute a correlação dos conceitos de cidade e cidadania e sua evolução histórica no cenário brasileiro, adentrando o universo da relação da criança com a cidade e dissertando sobre sua condição no contexto urbano. Na segunda seção, *Subjetividade e constituição do sujeito de direito: a formação psicológica no espaço histórico-cultural da criança*, pretende-se dissertar acerca da formação

⁷ Tendo como foco a perspectiva histórico-crítica dos direitos humanos, entendemos que a expressão *educação em direitos humanos* é a que mais se adapta a este trabalho, conforme detalhadamente exposto na terceira sessão desta dissertação. Mesmo mantendo inter-relação com a educação em direitos humanos, as expressões *educação como direito humano* e *educação para os direitos humanos*, referem-se, nesta ordem, à educação como direito social e à exclusiva introdução de conteúdos sobre direitos humanos no processo educativo (CANDAU; SACAVINO, 2013).

do sujeito de direitos na perspectiva de uma relação dialética entre individual e social, conceituando-se categorias essenciais para o entendimento das concepções que as crianças possuem sobre o exercício da sua cidadania, como significado e sentido, e subjetividade individual e social. A terceira seção, *Infância e formação cidadã no processo de educação em direitos humanos*, trata, principalmente, das contribuições da educação em direitos humanos para a formação cidadã, tanto no âmbito da educação formal quanto no universo da educação não formal. Em seguida, na parte *Concepções das crianças sobre cidadania: vozes e subjetividades*, enfocamos a análise dos dados que compõem a quarta seção desta dissertação, concluindo com as considerações finais deste estudo.

Com este trabalho, ao entrarmos em contato com os conhecimentos que as crianças têm de sua cidade e os direitos que reconhecem como próprios à sua condição de pessoa em desenvolvimento, esperamos dar visibilidade ao entendimento de que a cidade pensada conjuntamente pelas crianças, em atividades educativas e de formação humana, propicia a consolidação de sua identidade e cidadania (CAVALCANTI; AVELINO, 2008).

Dessa forma, acreditamos que, nessa perspectiva, novos horizontes se abrem, conceitos, valores e experiências adquirem um sentido que vai além das concepções de vida urbana que cada um carrega dentro de si, um sentido que se aproxima mais de um viver coletivo que respeita a dignidade e acredita no potencial transformador de cada criança.

Ao mesmo tempo, partindo-se da análise da formação cidadã acessada pelas crianças e sua relação com o exercício da cidadania no contexto urbano do Recife, intentamos contribuir para as reflexões acerca da educação formal e não formal em direitos humanos, que estão presentes nas escolas e nas organizações da sociedade civil, fornecendo um inicial aporte ao desenvolvimento e aprimoramento dessas práticas, que devem ser essencialmente contínuas e cotidianamente reinventadas.

**CIDADE, CIDADANIA E A CONDIÇÃO URBANA DA
CRIANÇA NO RECIFE**

ESTADO DE COISAS

Pernambuco guarda as tardes de sol
e a sombra larga dos engenhos

Recife, entardeceres
e a sombra dos sobrados

entre as duas extremidades
algumas mentiras, certas verdades

a semente e o caroço
entre a luz e a paisagem

Dionísio e Afrodite
a loucura e a vontade

platibanda e telhado
tal estado, a cidade.

(Alexandre Furtado)

“O ar da cidade liberta.” Esse foi o dito que, segundo Max Weber (apud RIBEIRO, 2004), se tornou conhecido nas cidades europeias quando o camponês, até então subordinado à dominação senhoril, rompeu os laços com o proprietário da terra, para ir de encontro à emancipação material e moral tão desejada. Assim, discorre o autor, a fundação da cidade da era moderna abriu caminho para a emergência dos direitos humanos, principalmente nos que diziam respeito à liberdade, à segurança e à resistência à opressão.

Longe das terras senhoris, os habitantes das cidades modernas encontraram condições favoráveis ao exercício da liberdade e da igualdade, uma vez que, estruturalmente, a sociedade já não se organizava entre senhores e seus servos. A cidade moderna, ao desvincular as pessoas das relações de dominação pessoal que caracterizavam o feudalismo, propiciou o encontro com a alteridade e a diferença, demandou o desenraizamento e a distância dos laços originais de servidão, dando possibilidade a que os direitos intrinsecamente associados à condição humana pudessem insurgir.

É fato que a cidade tem seu início muito antes da era moderna. Desde a Antiguidade Clássica, os seres humanos já se reuniam no espaço urbano para viverem em sociedade e proverem suas necessidades; já faziam das cidades o refúgio de sua existência: “uma cidade deve ser construída para tornar o homem ao mesmo tempo seguro e feliz”, como afirma o arquiteto austríaco Camillo Sitte (apud BRESCIANI, 2008, p. 14) ao enfatizar a dimensão acolhedora da cidade.

Cidade disciplinada dos planejadores urbanos, cidade exata dos mapas, cidade labiríntica das mentes, cidade higienizada dos sanitaristas, cidade afetuosa dos poetas. São muitas as imagens que se pode ter de uma única cidade.

Leitão (2011) afirma que a cidade não é algo apartado do sujeito, mas, antes, um fenômeno marcado pela subjetividade que caracteriza tudo que é humano. No entanto, observa que ainda desconhecemos como ocorrem os modos de subjetivação nas metrópoles e a maneira como edificamos a cidade das e para pessoas – e como dela nos apropriamos –, por isso, faz-se necessário pensar a cidade em sua expressão subjetiva, isto é, como produto e medida da experiência humana.

A cidade era para os gregos um instrumento de organização política e militar. Na Idade Média ela se torna um ambiente religioso para, em seguida, aceder ao estatuto de reprodução da força de trabalho, com a chegada da burguesia industrial. Até aqui, apenas os poetas compreenderam a cidade como a morada do homem. (LEFEBVRE, 2010, p. 20 apud LEITÃO, 2011, p. 463).

Dissertando sobre a condição urbana, Mongin (2009) aponta três diferenciadas experiências originadas na existência urbana: a corporal, a pública e a política. Primeiramente, apresenta a experiência corporal, sendo essa relacionada com a ideia de um corpo coletivo e mental que traça o desenho da cidade, possibilitando trajetórias corporais em todos os sentidos e níveis que propiciam a criação de vínculos dos sujeitos com a cidade. No que tange à experiência pública, Mongin (2009) explicita que o urbano expõe o indivíduo para fora de sua casa, levando-o a se abrir à experiência da pluralidade humana, sem, no entanto, ter a garantia de se beneficiar da felicidade comum. Finalizando, sobre a última categoria de experiências, o autor denota que, somente no momento em que se considera a dimensão política, a cidade passa, enfim, a se tornar sinônimo de pólis. “Símbolo da libertação, da emancipação, a cidade não se resume a uma experiência territorial, material, física: ela está na cabeça, ela é mental.” (MONGIN, 2009, p. 23).

De acordo com Bresciani (2008), a fundação da sociedade e da cidadania ocorreu sob duas diferentes concepções de sujeito: a de sujeito de direito universal e a de sujeito de direito histórico, determinado pelas peculiaridades de cada grupo ou país. Essas duas concepções seguem reatualizando-se no decorrer da história e influenciando a forma como se concebem as cidades. Por um lado, atua a crença na potencialidade do sujeito universal, conhecedor e criador da técnica; por outro, no sujeito histórico, culturalmente enraizado no meio em que nasce e vive. Quando falamos de cidade e cidadania na contemporaneidade, é preciso considerar que traços e fragmentos das duas visões se combinam, direcionando ao mesmo tempo a ênfase sobre o sujeito universal das cidades globais e o sujeito histórico atado às singularidades de seu grupo ou país.

A cidade, regulada pelas normas do processo de urbanização, foi o palco da construção da ordem moderna, conforme narrado por Pechman (2008). Essa ordem instituiu-se pela via material, caracterizada pelos processos de regulamentação do uso do solo, ou pela via cultural, constituída pelo conjunto de representações sobre a cidade, internalizada pela população de diferentes maneiras: na base da legitimidade, da sedução ou à força. A ordem moderna, em seus diferentes momentos históricos, fez a cidade transformar-se na base do processo de regulamentação da sociabilidade, lembrando que a ordem pode ser vista tanto por seu lado repressivo, como por seu viés integrador e civilizatório.

Funcionando tão somente como vanguarda do mundo rural, as cidades do Brasil Colônia não abarcavam em seus limites o poder econômico e político, mas serviam de ponto de embarque dos produtos que vinham do campo e eram exportados para o continente europeu e vice-versa. As cidades, na verdade, vilarejos coloniais dependentes da agricultura,

não ditavam as ordens, apenas cumpriam o papel de vitrine para o poder e a riqueza, oriundo dos domínios do senhor da casa-grande e destinado, na grande maioria, à metrópole além-mar.

A sociedade colonial, apesar da metrópole, do Estado português e seus representantes locais, era derradeiramente uma sociedade de senhores. Insisto nisso porque parece ser a chave que explica o não-surgimento de uma esfera pública onde, pela política, a vida, em todas as suas dimensões, pudesse ser *negociada*. (PECHMAN, 2008, p. 209, grifo do autor).

Ainda que fosse uma sociedade de senhores, há o entendimento de que não se pode menosprezar o poder do Estado português com via de compreender o desenvolvimento do poder político em solo brasileiro. Os argumentos de Faoro (1975 apud SCHWARTZMAN, 2003), aqui brevemente apresentados, contribuem para a percepção do poder político no Brasil em sua singularidade, e não apenas como uma questão de classe, especificamente nesse período histórico, entre o senhor da casa grande e seus subordinados. O primeiro argumento é que o Brasil não foi um país feudal ou semifeudal, no qual o campo predominou sobre as cidades, mas sim que o poder central da metrópole continuou reinando em sua soberania, embora o poder local se fortalecesse em virtudes de particularidades geográficas, como a distância acentuada e o isolamento das grandes propriedades rurais.

Um segundo argumento é que o poder político não servia às classes agrárias nem às classes burguesas, estas últimas rudimentarmente constituídas até então, mas exercido apenas em provento do Estado português e sua colonização de caráter explicitamente mercantil.

Sobre a tradicional estrutura de poder vigente no Brasil, Comparato (2014, p. 6) disserta que no decorrer de toda a história do país, os poderes político e econômico formaram uma aliança para exercer sobre o povo a sua autoridade, aliança essa formada pelos “agentes estatais e os potentados privados”; os primeiros representados por governantes, legisladores, juízes, altos funcionários, e os segundos, por grandes proprietários e empresários. O autor explica que nessa dinâmica dualista “Cada um desses grupos de poder sempre busca, antes de tudo, realizar o seu próprio interesse, e não o bem comum do povo. Mas, salvo conflitos episódicos, mantêm-se associados, em situação de mútua dependência” (COMPARATO, 2014, p. 6). Esses conflitos episódicos referem-se aos momentos em que essa aliança foi quebrada, incluindo os grupos auxiliares que ajudavam a sustentar esse arranjo, como a Igreja Católica e os militares.

No período colonial, segundo Comparato (2014, p. 8), por um lado, o poder era dividido entre os altos funcionários nomeados pela Coroa, por outro, pelos grandes

fazendeiros e senhores de engenho quando estabeleceram “estreitas relações de parentesco, amizade e compadrio”, relações que influenciaram, sobremaneira, a constituição da vida pública brasileira.

Fosse por imposição do poder central da metrópole ou do poder local, o fato era que a população brasileira continuava subjugada e submetida, em suas tentativas de transgressão, à punição e repressão pelas mãos do senhor da casa-grande, a quem interessava manter a ordem e o lucro em benefício próprio (PECHMAN, 2008).

O processo de urbanização não escapou dessa lógica. A transposição da sociedade rural, dominada pelo senhoriato, para o mundo urbano, impregnou também a cidade das concepções privatistas, típicas da dinâmica e estrutura da casa-grande. No Brasil, a sociedade rural é que se transforma na sociedade urbana e vira cidade. Assim, o que originalmente seria público no contexto urbano, era remetido à esfera privada na sociedade colonial, em que o senhor da casa-grande era não só proprietário das terras e dos escravos, mas também da família e dos agregados. Com essa constatação, Pechman (2008) procura explicar, baseado em Arendt, as razões pelas quais a noção de vida pública não vingou entre o povo brasileiro. O universo privatista do senhor da casa-grande não dava espaço à ação (práxis de negociação) e ao discurso (fala da negociação), que possibilitam a emergência dos negócios humanos, da política e da esfera pública. “Essa ordem, resultado de pura violência, prescindiu da palavra, danou-se para o debate, impôs o silêncio [...]. No Brasil da Colônia, política e cidade emudeceram” (PECHMAN, 2008, p. 211).

Benevides (1991) explica essa rejeição ao público pelas raízes antirrepublicanas e antidemocráticas do Brasil, que fizeram brotar em solo brasileiro uma desigualdade fundamental, solidamente erigida sobre a apropriação de uns pelos outros.

Desigualdade fundada não na estirpe (afinal, nossa ‘aristocracia’ jamais teve reconhecidas origens históricas), mas na propriedade, no grande domínio rural que não podia subsistir sem a escravidão e vice-versa. A abolição da escravidão não introduziu o princípio da igualdade nas relações sociais e econômicas. Ao contrário, a dominação social transportou-se para as cidades, passando a permear todas as relações sociais, econômicas, políticas e culturais. (BENEVIDES, 1991, p. 194).

A respeito do momento posterior ao domínio do senhoriato rural sobre a vida que emergia nas cidades, Pechman (2008) recorre a Gilberto Freyre (1977) quando afirma que, com a descoberta do ouro nas Minas Gerais, o poder do patriarcado rural começou a esvaír-se. Algumas cidades principiaram seu desenvolvimento, o governo passou a exercer maior

influência sobre a população e os “burgueses”, que se opunham aos grandes proprietários, a receber o prestígio real de Portugal, vindo a ser os novos aristocratas da cidade.

Assim, o patriarcalismo⁸ urbanizou-se e as cidades começaram a diversificar-se, dando lugar a donos de casarões, sem perder, por isso, sua tradição rural, uma vez que as concepções privatistas e exclusivistas, centradas no poder do patriarca, também se mudaram para a cidade. O modo de vida exercido pelo patriarca reproduziu-se no contexto urbano e podemos dizer que exerce influência até hoje na dificuldade do brasileiro em distinguir na vida pública o interesse privado do coletivo (DAMATTA, 1997). Da mesma maneira que as relações sociais definem o espaço, o espaço define as relações sociais, determinando, seja em uma escala maior, que é a cidade, ou em uma escala menor, um edifício, por exemplo, se as relações vão estruturar-se de forma mais hierarquizada ou homogênea.

Os resquícios da casa-grande se repetem na cidade, o que muda é apenas a escala. Um exemplo é o elevador de serviço, que, até pouco tempo, era destinado ao lixo e aos empregados. Quanto mais hierarquizada for uma sociedade, mais hierarquizados serão os espaços. (Informação verbal).⁹

Leitão (2009) também recorre à obra de Gilberto Freyre para destacar dois importantes argumentos que estão estreitamente conectados com modo o de sociabilidade urbana nas cidades brasileiras. O primeiro argumento é que a paisagem da cidade se constituiu em torno do espaço privado, onde aquilo que não era familiar tinha sua presença negada. Assim, já introduzindo o segundo argumento, tudo o que estava vinculado à rua, ao espaço público, era mantido à margem, configurando-se um ambiente claramente hostil, do Brasil Colônia até a atualidade. Essas duas características do modo de organização social nas cidades brasileiras elegeram o sobrado como seu mais fiel representante, estendendo características típicas do espaço privado da casa-grande ao espaço público, como o privatismo e a domesticidade. Dessa forma, a vida urbana não poderia desenvolver-se em sua plenitude coletiva, que lhe é inerente, fazendo com que esse modo de edificar se perpetuasse até os dias atuais, materializado no grande número de condomínios fechados (verticais e horizontais), de muros altos, de shopping centers, todos fechados em si mesmo (CALDEIRA, 2000), e contra a rua,

⁸ O patriarcalismo constitui-se em um sistema de sociedade regida pela ideologia que defende a supremacia do homem sobre a mulher, engendrando relações assimétricas de poder, relacionadas com o gênero e a diferença etária. O patriarca, portanto, submete e exerce domínio não apenas sobre o território, mas sobre as pessoas vinculadas a ele, em especial as mulheres e as crianças.

⁹ Aula ministrada pela Prof. Dra. Norma Lacerda em abril de 2015 na disciplina Teoria da Formação do Urbano, do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano (MDU) da Universidade Federal de Pernambuco.

espaço que no período colonial servia ao uso do pobre e do escravo e à circulação de animais e mercadorias, e hoje cumpre essencialmente a mesma função.

Tanto em Leitão quanto em Pechman, as reflexões advindas da obra de Gilberto Freyre indicam que, na ausência de um pacto social que acolhesse todos os grupos que habitavam a cidade, a noção de vida pública não tinha força suficiente para fazer constituir o outro, o cidadão.¹⁰ Pechman (2008) afirma que o Brasil passou por um processo de cidadanização sem cidadania, que o urbanismo brasileiro produziu cidade, mas não o cidadão. Isso posto, podemos dizer que no Brasil o cidadão ou aquele que habita a cidade nem sempre alça o *status* de cidadão.

Ao mesmo tempo, é importante assinalar que se faz cada vez mais difícil viver a cidade como cidade. Os estudos sobre a cidade, na maioria, têm assinalado a crise urbana e seus efeitos sobre o cidadão, mas poucos propõem uma forma nova de estar na cidade contemporaneamente. Impossibilitada de participar da gestão urbana, a população não se interessa pelas questões que dizem respeito à própria localidade. Na cidade para o consumo, pouco espaço resta ao cidadão e à cidadania. Um exemplo dessa restrição é a ocupação do espaço urbano por shopping centers, que pode ser considerado um não lugar. Não lugares são tanto aquelas instalações necessárias à circulação acelerada de pessoas e bens quanto os próprios meios de transporte ou grandes centros comerciais (BOMFIM, 2010). Sem lugar, sem o espaço público por excelência, o cidadão não tem direito de exercer direitos, já que o público seria o espaço de exercê-los.

Sob o ponto de vista de Sawaia (1993 apud BOMFIM, 2010), a crise das cidades está em estreita vinculação com a crise ambiental, ambas acentuadas no processo de globalização e pela “racionalidade técnico-científica”. Em contraposição a essa racionalidade, propõe uma forma de participação social não somente cognitiva, mas baseada também na afetividade. Toma como exemplo o compromisso político assumido pelas pessoas e participação nos movimentos sociais, lembrando que não se referem a um processo exclusivamente racional, mas sim a uma necessidade do eu, um desejo do sujeito. Desse modo, o sentido de ação e transformação da cidade pelo cidadão estaria estritamente ligado ao desenvolvimento de ações que privilegiem a afetividade e o encontro do indivíduo com a cidade.

Nesse mesmo sentido, Castro (2001) argumenta que o processo de identificação com a cidade vai além das características geográficas e históricas da urbe: trata-se de uma construção sentimental. Segundo a autora, o conhecimento da cidade e o amor à cidade são

¹⁰ O conceito de cidadão adotado nesta dissertação refere-se ao habitante da cidade e titular de direitos e obrigações construídos no âmbito da convivência com os outros (CASTRO, 2001).

condições psicológicas indispensáveis para o exercício da cidadania, uma vez que esse afeto implica um processo anterior de identificação com o lugar, provocando, por consequência, a ação e a participação do sujeito. Refletindo sobre os primórdios do desenvolvimento da cidadania, observa que:

Tanto *sentir-se* parte quanto *identificar-se* constituem condições subjetivantes da cidadania, isto é, só haverá exercício efetivo da cidadania quando este sujeito – criança e jovem – encontre condições que favoreçam *seu pertencimento e sua identificação* a algo maior que é *a sua* nação ou *o seu* Estado (CASTRO, 2001, p. 117, grifos da autora).

Diante de tantas possibilidades de experiência e mobilidade, Castro (2001) acredita que o potencial educativo da cidade deve ser utilizado em favor da infância, viabilizando-se, por meio do contexto urbano, a aprendizagem de aspectos cognitivos, afetivos e emocionais, tão caros à vivência da coletividade. A cidade, lugar do encontro e da convivência com a diferença, pode propiciar, especialmente às crianças, uma aprendizagem para além da escola e do face a face com adultos, “jovens e crianças têm muito a aprender quando saem às ruas” (CASTRO, 2001, p. 14).

A partir do embasamento da Psicologia Social, em sua vertente histórico-cultural, Bomfim (2010), em pesquisa sobre a estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e São Paulo por seus habitantes, propõe que o aspecto afetivo seja o grande fator agregador da percepção e do conhecimento sobre a cidade, atuando como possibilidade de emancipação humana. Utilizando-se de uma metodologia de apreensão dos afetos e de avaliação dos sentimentos e emoções ligados à cidade, a autora afirma que a Psicologia Social trabalha na perspectiva do indivíduo ser uma cidade e a cidade ser o indivíduo, rompendo com a dicotomia entre subjetividade e objetividade. Em seu trabalho, a afetividade é eleita como síntese do encontro do indivíduo com a cidade.

Compreender na atualidade a existência humana fora das cidades é tarefa árdua. Com o passar dos séculos, a cidade vem firmando-se como expressão da cultura e história humanas e da convivência entre pessoas. A vida nas cidades não traz somente exigências de cunho utilitário ou de sobrevivência, mas também de uma dimensão humana mais profunda e abstrata, traduzida na necessidade de criar, simbolizar, fantasiar e edificar, ao invés de apenas consumir. Apoiando-se em Lefebvre, Bomfim (2010) explica que, sendo as estruturas sociais suscetíveis aos efeitos da organização espacial, faz-se necessário compreender a urbanização como intrínseca ao modo de vida e vice-versa; por isso, é tão importante conhecer o cotidiano

das cidades, os fenômenos subjetivos que despontam em seus habitantes e as necessidades coletivas dos espaços urbanos quase sempre negligenciados. A ideia original de cidade implicava democracia, política e civilidade. Ainda que não fosse perfeita, a *polis* grega propiciou o espaço à participação do cidadão nos rumos da cidade e à convivência com o diferente, e, por consequência, à formação de uma ética coletiva.

Além do ponto de vista da racionalidade e da dimensão cultural e histórica da cidade, há de se ressaltar uma terceira perspectiva que desponta no contexto urbano: a cidadã. Segundo Ribeiro (2004), cidade, cidadão e cidadania são palavras que foram adquirindo significados aproximados no decorrer da história. Na Antiguidade Clássica, cidadania estava vinculada à condição de *civitas*, de pessoas reunidas em aglomerados urbanos sob o pacto social no qual direitos e deveres deveriam ser mutuamente respeitados.

Em um segundo momento, a condição de *polis* se soma à condição de *civitas*, e passa a incluir o direito de alguns moradores das cidades de deliberarem acerca das coisas públicas.¹¹ No século XIX, a condição de cidadania abarca os direitos de proteção do morador da cidade contra o arbítrio do Estado, somados no início do século XX aos direitos relacionados com a proteção social e os riscos do trabalho assalariado (desemprego, acidente do trabalho, etc.) diante das ameaças do livre mercado. Nesse período, cria-se um sistema de proteção e solidariedade social vinculado ao trabalho assalariado, denominado *societas*, sistema que nunca chegou a efetivar-se no Brasil.

Assim, embora, de forma geral, o significado moderno da palavra cidadania traga em si as dimensões liberal, democrática e social, que permanecem vigentes na contemporaneidade, respectivamente associadas à *civitas*, *polis* e *societas*, esta última dimensão se origina do entendimento de que *civitas* e *polis* somente podem existir com o mínimo de justiça social (RIBEIRO, 2004).

De fato, diante da ausência de justiça social, tanto no contexto histórico brasileiro quanto no atual, fica difícil falar de uma cidadania que abarque ao mesmo tempo as perspectivas cívicas, políticas e sociais. *Civitas*, *polis* e *societas* não conseguem sobreviver à profunda desigualdade social brasileira, em especial quando pensamos no campo da redistribuição da riqueza. Segundo Castro (2001), o Brasil vem servindo de referência para nomear quadros de acentuada desigualdade social, seja no próprio país, seja internacionalmente. Sociólogos internacionais, inspirados na realidade brasileira, cunharam o

11 As antigas cidades gregas permitiam a participação de uma pequena parte da população: homens livres nascidos no solo da cidade. Estrangeiros, escravos, mulheres permaneciam à margem das deliberações na esfera pública.

termo “brasilianização” (*brasilianization*) (CASTRO, 2001, p. 123) para se referirem à incapacidade de alguns países de controlarem o crescimento das disparidades no acesso à sua riqueza material e cultural; por isso, cidade e cidadania, palavras tão próximas em sua essência, colocam-se tantas vezes tão distantes.

De caráter polissêmico, são muitas as definições que caracterizam o conceito de cidadania. Segundo Sacavino e Candau (2008), em levantamento bibliográfico realizado entre 2000 e 2005, a palavra cidadania vem necessariamente acompanhada de um adjetivo que a qualifica, partindo dos conceitos iniciais de uma cidadania formal e jurídica, chegando às noções mais amplas, que envolvem a perspectiva intercultural e planetária.

No que concerne ao Brasil, o conceito de cidadania foi constituindo-se e se transformando de acordo com as particularidades de cada um dos períodos históricos vivenciados, iniciado pela herança colonial (1500-1822), seguido da Independência, Monarquia e Primeira República (1822-1930), do período Vargas (1930-1945), passando por uma breve democracia a partir de 1945, prematuramente interrompida pela ditadura militar em 1964, o período de Redemocratização e Consolidação Democrática, iniciado em 1985 e vivenciado até a atualidade. Nesse percurso histórico, direitos civis, políticos e sociais se revezaram entre aqueles mais conquistados e os mais violados, em um movimento não linear, “traçando um quadro de aproximação e distanciamento de uma cidadania plena” (SACAVINO; CANDAU, 2008, p. 13).

Com o intuito de clarificar nosso percurso teórico e as intenções intelectuais, ressaltamos que adotaremos nesta dissertação o conceito de cidadania desenvolvido por Benevides (1991), no qual a cidadania efetivamente exercida não se limita aos direitos e deveres determinados formal e juridicamente pela Constituição e outras leis, mas inclui a participação ativa da sociedade, tanto no âmbito individual quanto coletivo, uma participação proporcionalmente consciente de seus direitos e de suas responsabilidades.

Em um estudo primoroso sobre a evolução histórica da cidadania no Brasil, Carvalho (2002) afirma que o Brasil vem seguindo caminhos tortuosos e o país sofre de um retardamento de sua vivência plena. Em contraposição, observa que, ao menos, não detectamos sinais de que os brasileiros sintam-se saudosistas em relação ao período militar “Não há indícios de que a descrença dos cidadãos tenha gerado saudosismo em relação ao governo militar, do qual a nova geração nem mesmo se recorda” (CARVALHO, 2002, p. 8). Todavia, há duas considerações que precisam ser feitas em relação à afirmação acima. O livro de José Murilo de Carvalho, cuja edição é de 2002, não teve tempo de testemunhar os protestos que ocorreram em várias capitais e cidades brasileiras em 15 de março de 2015.

Ainda que tenha sido exaltado por uma pequena minoria, a apologia ao período militar fez-se presente entre representantes desta nova geração.

Outra questão refere-se ao fato de que, para o autor, não se recordar do período militar seria um privilégio. Em verdade, a inexistência de um conhecimento histórico e crítico sobre as violações de direitos humanos ocorridas durante a ditadura concorreu de forma determinante para que jovens se posicionassem abertamente em favor de uma intervenção militar. Nesse sentido, se “Educar para o nunca mais”, uma das dimensões da Educação em Direitos Humanos, estivesse presente em nosso horizonte educacional, desmemória e desconhecimentos dessa natureza não contribuiriam para o fortalecimento de condutas antidemocráticas.

Assim, buscando evitar retrocessos em relação aos direitos até aqui conquistados, faz-se essencial refletir sobre o problema da cidadania, sua evolução histórica, seus significados e sentidos ao longo do tempo, lembrando que se trata de um fenômeno dinâmico, sujeito às intempéries da crise econômica, das manifestações da violência urbana, do fundamentalismo das ideias, do conservadorismo da sociedade. “O fenômeno da cidadania é complexo e historicamente definido” (CARVALHO, 2002, p. 8).

A cidadania, exercida em sua plenitude, combina os ideais, desenvolvidos no Ocidente, de liberdade, participação e igualdade para todos. O cidadão pleno seria aquele que, simultaneamente, é titular dos direitos civis, políticos e sociais, o cidadão incompleto o que possui apenas alguns dos direitos, e aquele que não é beneficiário de nenhum dos direitos, seria “não-cidadão” (CARVALHO, 2002, p. 9). Mesmo que se refira a uma utopia, esses ideais têm servido de parâmetro para avaliar a qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico.

O Ocidente como referência para os ideais cidadãos tem na Inglaterra seu representante mais tradicional, por meio das dimensões de cidadania desenvolvidas por Marshall (1967 apud CARVALHO, 2002), ao descrever que a cidadania inglesa desenvolveu-se vagarosamente no decorrer dos séculos: direitos civis no século XVIII, direitos políticos no século XIX e direitos sociais no século XX. Pontua, ainda, que essa sequência não obedece unicamente a uma cronologia, mas que esses direitos assim se sucederam consoantes a uma lógica: a de que a liberdade civil possibilitou aos ingleses reivindicarem seu direito ao voto e, assim, exercendo seus direitos políticos e elegendo seus representantes, especialmente operários, puderam organizar-se e garantir seus direitos sociais. Em outras palavras, podemos dizer que as relações civilizadas entre pessoas (direitos civis) garantiram a participação no governo da sociedade (direitos políticos), e essa participação possibilitou que a riqueza

socialmente produzida fosse distribuída com o intuito de garantir um mínimo de bem-estar para a população (direitos sociais).

Além de dissertar acerca da tradicional sequência lógico-cronológica proposta por Marshall, Carvalho (2002) ressalta que o sociólogo britânico chamou a atenção para a influência da educação popular no processo de aceleração do desenvolvimento da cidadania nos países nos quais ela foi prontamente introduzida. Caracterizada como um direito social, a educação popular atuou desde o início, permitindo às pessoas tomarem conhecimento e reivindicarem seus direitos, atuando como um pré-requisito para a expansão de outros direitos.

Por se tratar de um fenômeno histórico, o caminho percorrido pela cidadania inglesa é singular e diz respeito a especificidades daquele país. No Brasil, as condições históricas, culturais, econômicas, políticas e sociais eram completamente diversas, logo, o caminho da cidadania brasileira não poderia ser o mesmo da inglesa. De acordo com Carvalho (2002), há duas diferenças importantes. A primeira delas é que, no caso brasileiro, os direitos sociais, especialmente a partir da era Vargas, precederam os direitos civis e políticos; além disso, receberam a maior ênfase, sem obviamente a influência da educação popular. “Como havia lógica na sequência inglesa, uma alteração dessa lógica afeta a natureza da cidadania” (CARVALHO, 2002, p.12).

A conquista de liberdade e o exercício dos direitos políticos seguiram, para os ingleses, uma trajetória linear, baseada no entendimento de que a emancipação material e moral (direitos civis) abre caminho para o exercício do voto (direitos políticos) e, por conseguinte, por intermédio de seus representantes, para a conquista de seus direitos sociais. Podemos aproximar-nos da compreensão da perspectiva inglesa, por meio da seguinte sentença: “Sou livre, escolho meus representantes, que irão defender e garantir meus direitos sociais.”

Por outro lado, se essa lógica deixa de percorrer a linearidade prevista, consequentemente, as combinações dos fatos históricos, os aspectos sociais e as forças políticas que compuseram a evolução de uma determinada cidadania passam a operar sob outra dinâmica, deduzindo-se, então, que a cidadania que daí se origina é de outra natureza, nem melhor ou pior, apenas fruto de combinações singulares, vinculadas à história de uma nação em particular. Pensando no caso brasileiro, a afirmação para exemplificar essa lógica particular seria “O Estado garante meus direitos sociais, concede-me o direito de votar e por isso me sinto livre.”

Dito de outra forma, a precedência dos direitos sociais sobre os direitos civis e políticos no Brasil foi favorecida pela combinação de aspectos específicos, vinculados à história do país, como a escravidão, a propriedade rural, um Estado comprometido com o poder privado e a heranças culturais advindas da colonização. Uma delas, descrita por Domingues (2004), refere-se ao neotomismo, trazido no período da colonização ibérica. Recuperando os argumentos de Richard Morse em *O espelho de Próspero*, o autor recorda que na época do Renascimento, Portugal e Espanha criaram a própria versão de modernidade, diferente, por exemplo, da modernidade protestante, que introjetava a moral. Os ibéricos conceberam uma modernidade que supervalorizava o individualismo e a desobrigação dele advinda, relegando ao Estado e à Igreja todos os problemas relacionados com a política e moralidade.

Desse modo, pautando-se na crença de um Estado que, sozinho, sustenta a ordem e concede direitos, a cidadania brasileira sofreu (e continua sofrendo) as influências desse individualismo indiferente e descompromissado.

Se há um Estado externo que garante a ordem, está tudo bem; mas se você quer pensar numa sociedade democrática em que as pessoas se engajam no sentido de construir a solidariedade social, essa herança ibérica pode ser muito complicada, porque, se a moralidade e a política estão fora do sujeito, o sujeito não tem nada a ver com isso; vai correr atrás do que é seu e que se dane o resto todo. (DOMINGUES, 2004, p. 84).

A cidadania foi cravada dentro das fronteiras geográficas e políticas do Estado-nação, que data da Revolução Francesa, de 1789, e desenvolvida a partir da relação que as pessoas estabeleciam com o Estado, relação que produzia um sentimento de identificação e de lealdade com a nação (CARVALHO, 2002). A globalização e o consequente enfraquecimento do Estado-Nação abateram também a identificação do cidadão com seu país. Esse sentimento de identidade pode ser igualmente observado na relação dos cidadãos com sua cidade. A emergência das cidades globais e da competitividade entre elas poderia ser utilizada não apenas como produto a ser consumido por seu patrimônio material e imaterial, como têm sido feito pelas estratégias capitalistas, mas também como uma nova referência para o desenvolvimento do sentimento de identificação e pertencimento, e consequentemente, para a reedição de uma nova relação entre cidadão e Estado.

Domingues (2004) entende que a cidadania foi a primeira tentativa do Estado-Nação para lidar com os processos de deslocamento das pessoas de seus contextos mais imediatos de existência, especialmente do campo para a cidade. No caso brasileiro, o deslocamento do

mundo rural para o urbano deu origem a um elevado contingente de demandas sociais, às quais o Estado foi capaz de atender, mesmo parcialmente, entre os anos 1930 e 1970. Todavia, nessa época, o Estado lidava com uma população homogênea, formada por uma classe trabalhadora e sindicalizada.

Atualmente, o Estado já não sabe a quem dirigir sua política social, a população é diversa e plural, os mecanismos de desencaixe se reatualizam, podendo ocorrer em um mesmo contexto urbano. Por conseguinte, os processos de reencaixe, pautados na reconstrução de identidades e do sentido de pertencimento, fazem-se cada vez mais complexos, influenciando na vinculação dos cidadãos com o Estado e as cidades onde vivem.

Retomando as particularidades históricas brasileiras, Carvalho (2002) pontua que somente a abolição da escravidão pode ser considerada relevante na ótica da cidadania quando analisamos o período de 1822 a 1930. Em 1822, a Independência do Brasil, negociada entre a elite nacional, a Coroa Portuguesa e a Inglaterra, não interferiu na escravidão, nem tampouco interrompeu o tráfico de escravos. Nas cidades, os escravos exerciam diversas tarefas; dentro das casas, realizavam trabalho doméstico e, nas ruas, trabalhavam como carregadores, vendedores, artesãos, barbeiros, e prostitutas. Alguns eram alugados para mendigar, e os próprios libertos adquiriam escravos.

A herança colonial pesou mais na área dos direitos civis. O novo país herdou a escravidão, que negava a condição humana do escravo, herdou a grande propriedade rural, fechada à ação da lei, e herdou um Estado comprometido com o poder privado. (CARVALHO, 2002, p. 45).

Seria ingênuo acreditar que as consequências da escravidão atingiram apenas os escravos. A expropriação da liberdade e dignidade dos escravos subtraía também dos usurpadores sua capacidade de vivenciá-las dentro de si e nas relações sociais. Carvalho (2002) explicita que não se pode dizer que os senhores de escravos fossem cidadãos; ainda que fossem livres, votassem e fossem votados nas eleições municipais, o sentido de cidadania e a noção de igualdade de todos perante a lei não os habitava nem o corpo nem a alma, muito menos o coração.

O autor relembra que muitas expressões populares que se fazem presentes até hoje foram cunhadas nesse período, entre elas “lei para inglês ver”, significando uma lei ou promessa que se faz apenas por formalidade, sem a intenção de pôr em prática, com referência ao tratado que incluía a proibição do tráfico de escravos, cuja assinatura foi exigida de Portugal pela da Inglaterra em 1827. Outras expressões “para os amigos, pão; para os

inimigos, pau” ou “para os amigos, tudo; para os inimigos, a lei”, também se referem ao mesmo período histórico, no qual os trabalhadores das propriedades rurais e seus dependentes mantinham uma relação de servidão com a grande propriedade sob as regras do coronelismo. Esses trabalhadores e seus dependentes não eram cidadãos do Estado brasileiro, eram súditos do proprietário e da propriedade, “o direito de ir e vir, o direito de propriedade, de inviolabilidade do lar, de proteção da honra e da integridade física, o direito de manifestação, ficavam todos dependentes do poder do coronel” (CARVALHO, 2002, p. 57).

Posteriormente, em 1888, por mais que a abolição tenha incorporado formalmente os escravos aos direitos civis, as marcas da escravidão continuaram a operar sobre a sociedade brasileira: a população prosseguiu analfabeta, a sociedade permanecia escravocrata e a economia se baseava na monocultura e no latifúndio, características que resistem até os dias atuais. À vista disso, muitos laços do Brasil com a escravidão permanecem fortemente atados, mesmo diante de legislações que visam ampliar os direitos dos trabalhadores domésticos, subordinados durante séculos a uma dominação transgeracional, como é o caso da PEC das Domésticas, Proposta de Emenda à Constituição, regulamentada pela Lei Complementar n.º 150/2015, que tem como intuito garantir a dignidade desses trabalhadores no contexto urbano.

Apesar disso, o trabalho análogo ao de escravo persiste tanto no trabalho doméstico – nesse caso em relação a adolescentes que vivem no norte do país – e nas fazendas, como em oficinas têxteis, no setor da construção civil e em obras de infraestrutura, onde trabalhadores brasileiros e estrangeiros irregulares são submetidos à servidão por dívida, maus-tratos, precárias condições de segurança e saúde, jornada exaustiva e outras violações de direitos humanos (BRASIL, 2012a), confirmando a existência da escravidão contemporânea no Brasil.

Em consonância crítica e política com tal confirmação, faço minhas as palavras de Mancebo (2004, p. 167) quando afirma:

Especificamente, no caso do nosso país, aqueles direitos e garantias positivados na Constituição, embora ainda com existência formal, hoje constituem quase como fantasmas da cidadania perdida. Todas as lutas que levamos em 1988, dentro do processo da nova Constituição – e através das quais garantimos uma série de direitos importantes –, hoje são quase fantasmas de uma cidadania que estamos perdendo a cada momento, a cada dia, a cada ano.

Uma faceta dessa cidadania perdida e de seu exército de fantasmas pode ser retratada por meio do olhar que os brasileiros construíram de uns sobre os outros, olhares que continuam assegurando que muitos, à sombra de uma roupagem contemporânea, permaneçam

condenados à condição de escravos. Mesmo que a Constituição de 1988 venha garantir a participação da população por meio da democracia direta e representativa, sobressai a ideia de que os brasileiros, na grande maioria, não estão preparados para exercer o direito de participar da vida pública, elaborando leis e concebendo políticas de governo, seja diretamente, seja por meio de seus representantes.

Benevides (1991) fala sobre uma cultura política que apregoa a incapacidade do povo brasileiro, afirmando que o povo não sabe votar; é incompetente, incoerente e irresponsável; não está preparado para a democracia; é conservador e preconceituoso; é dominado pelas paixões; é influenciável e vulnerável; entre tantas outras classificações e nomenclaturas.

Essa cultura política é igualmente observada quando julgamos a maneira que a população de baixa renda, historicamente destinatária das mais graves violações de direitos humanos, enxerga a realidade, elabora suas estratégias de sobrevivência e dá sentido à sua existência. É comum a crença de que “o pobre não tem sutilezas psicológicas” (SAWAIA, 2004, p. 69), por isso, é incapaz de se importar com questões de cunho existencial e voltadas à preservação das gerações futuras. A autora chama a atenção para a prevalência de uma perspectiva ético-ontológica que acredita, por exemplo, que seria descabido solicitar a uma mãe, cujo filho está passando fome, que ela se preocupe com a conservação dos mangues, com a justificativa de que pessoas privadas de suas necessidades biológicas não conseguem elaborar um pensamento que não esteja, unicamente, atrelado às condições concretas de sua sobrevivência. Perspectivas dessa natureza acabam por reforçar a ideia de uma incapacidade global e profunda do povo brasileiro, não só visto como incapaz de pensar e agir, mas também incapaz de sentir.

Ao nos debruçarmos sobre o desenvolvimento de uma consciência de direitos e responsabilidades entre a sociedade brasileira, a indiferença e o descuido com a educação primária são os fatores que se mostram mais gritantes na administração colonial, como ressalta Carvalho (2002), atentando que, em 1872, meio século após a independência, ainda não eram alfabetizados 84% da população. Afirma, também, que esse descaso se estendia até a educação superior, uma vez que, diferentemente da Espanha, Portugal, nunca permitiu a criação de universidades em sua colônia.

Usualmente, assim como o ar da cidade libertou o camponês das amarras do senhor feudal, poder-se-ia concluir que a mesma emancipação ocorreu no Brasil diante do crescimento de uma classe urbana. Todavia, o início da urbanização em território brasileiro evoluiu lentamente e se concentrou em algumas capitais, principalmente do estado do Rio de Janeiro e São Paulo. Além disso, faz-se necessário ressaltar que o termo urbanização não se

refere apenas ao aumento do número de habitantes da cidade, mas também a um novo modo de organização da vida cotidiana, das articulações políticas, de acumulação e circulação do capital.

O termo urbanização deve ser usado com cautela, pois não devemos tomá-lo no seu sentido demográfico corrente, isto é, aumento da população urbana, mas no seu sentido analítico, ou seja, entendido como o crescimento da importância do urbano na reprodutibilidade das relações sociais (ABRAMO, 1995, p. 514).

Segundo Ribeiro (2004), ao invés de denominarmos urbanização o fenômeno de aumento do número de moradias nas cidades brasileiras, seria mais eficiente chamá-los de aglomerados urbanos de segmentos sociais vivendo o processo de “vulnerabilização” social. A esse processo de vulnerabilização decorrente da precarização do emprego, do desemprego e da perda da renda do trabalho, somam-se os efeitos do empobrecimento social, resultante da desestruturação do universo familiar, do isolamento social, da estigmatização e da desertificação cívica dos bairros em via de “guetificação”, ao segregar social e geograficamente parte da população, impondo obstáculos diretos ao exercício da cidadania.

No decorrer da história da cidadania brasileira, podemos apontar, de acordo com Carvalho (2002), movimentos da sociedade que indicam a existência da capacidade de conscientização e organização da população, entre eles, o movimento abolicionista, que envolveu pessoas de várias camadas sociais; a manifestação contra o aumento no preço do transporte urbano em 1880; a Revolta da Vacina, gerada pelo acúmulo de insatisfação da população com o governo, incluindo a má qualidade dos serviços urbanos públicos; o tenentismo, iniciado em 1922 por jovens oficiais do Exército, que atacou as oligarquias políticas estaduais, mas não teve o envolvimento popular; os movimentos urbanos, desde a segunda metade dos anos 1970, voltados para problemas concretos da vida cotidiana, entre eles, o movimento dos favelados e as associações de moradores de classe média; finalmente, a campanha das diretas ao fim do regime militar, que foi, sem dúvida, a maior mobilização popular da História do país, se medida pelo número de pessoas que nas capitais e nas maiores cidades saíram às ruas.

Partindo-se desse pressuposto, o autor diz que erramos ao analisar a cidadania no Brasil por meio de noções preconcebidas. Essas noções nos impossibilitam de considerar que, embora nossa cidadania não tenha seguido os passos da concepção formal, descrita por Marshall, na qual a cidadania é o exercício de direitos conquistados sobre uma lógica temporal e linear, esta percorreu o próprio caminho com retrocessos e avanços. Sem dúvida,

outras formas de cidadania emergiram no decorrer da História do Brasil, algumas mais incisivas, outras mais tímidas; algumas incluindo a população em sua diversidade, outras com traços corporativistas; algumas mais reativas, outras mais propositivas, mas que nem por isso deixam de ser manifestações cidadãs da sociedade brasileira.

A essa ordem invertida, Carvalho (2002) relaciona a ênfase nos direitos sociais, alimentada pelo Estado Novo no período de 1930 a 1945, em um cenário de vigência precária dos direitos civis e contração dos direitos políticos. “A cidadania que daí resultava era passiva e receptora antes que ativa e reivindicatória”, afirma Carvalho (2002, p. 126), enfatizando o terreno fértil que essa cultura política encontrava, sobretudo dentre a população pobre dos centros urbanos, que crescia rapidamente graças à migração do campo para as cidades e do Nordeste para o Sul do país.

Durante o Estado Novo, o Recife, contexto urbano desta pesquisa, também crescia rapidamente e sofria, por consequência, a intervenção do estado por meio da Liga Social contra o Mocambo, iniciada em 1939 contra esse tipo de habitação, construída sobre áreas encharcadas com estrutura de madeira ou taipa, paredes de terra ou massapé e cobertura de palha, que já se consolidara como característica da cidade. Nesse período, surge a expressão “de Macacos pra lá” (MORA, 2010, p. 1) direcionada aos mocambeiros pelo criador da liga, o interventor Agamenon Magalhães (1893-1952), alegando que aqueles que não tivessem condições de morar em habitações higiênicas deveriam mudar-se para Macacos, vilarejo situado nos limites do município. Essa política habitacional alterou a paisagem da cidade na época, e a expressão “de Macacos pra lá”, continuou fazendo-se valer no decorrer das décadas, apenas se atualizando em novas formas de despejo e deslocamento das populações marginalizadas até a atualidade.

Essa política não é uma exclusividade da cidade do Recife ou do estado brasileiro, mas uma prática historicamente comum a muitas cidades mundiais, nas quais tanto condomínios populares quanto de luxo são construídos distantes do centro (*banlieues, garden-cities*). Provavelmente, a maior diferença entre essas políticas em diferentes cidades resida na maneira que a “periferização” é vivenciada pela população. Se os condomínios de luxo são construídos em terrenos privilegiados, que proporcionam melhor qualidade de vida por suas características ambientais e de infraestrutura, o deslocamento das populações marginalizadas destina-se a localidades desprovidas de equipamentos urbanos e serviços públicos.

Suspensa a precariedade e contratura dos direitos civis e políticos, após 1945, o ambiente era novamente favorável à democracia representativa, e isso se refletiu na Constituição de 1946, que estendeu o voto a todos os cidadãos, homens e mulheres com mais

de 18 anos. Todavia, menos de vinte anos depois, a democracia entra em colapso, e o período de 1964 a 1985 passa a ser o “período mais sombrio da história do país do ponto de vista dos direitos civis e políticos” (CARVALHO, 2002, p. 151), quando, dentre tantas violações, foram cassados direitos políticos e aboliu-se a eleição direta para presidente; o direito de defesa era cerceado pelas prisões arbitrárias, e a integridade física era violada pela tortura institucionalizada; instaurou-se a censura prévia nos meios de comunicação, destituiu-se a liberdade de reunião; órgãos estudantis e sindicais foram alvo das ações repressivas, e as greves foram proibidas.

Curiosamente, aponta Carvalho (2002), durante os governos militares, o eleitorado cresceu sistematicamente, milhões de brasileiros foram formalmente incorporados ao sistema político, mais especificamente no que se refere às eleições legislativas. Mesmo assim, sob o ponto de vista da cidadania, votar não podia ser visto como um ato político, pois à medida que o eleitorado se multiplicou, a repressão aumentou. Outra questão intrigante era a coincidência do período de maior repressão com o de maior crescimento econômico, crescimento esse que beneficiava uma diminuta parte da população, fazendo com que as desigualdades crescessem ao invés de diminuir.

Não só cresciam as desigualdades, mas também o número de pessoas que viviam nas cidades brasileiras, vindas do campo na grande maioria. À época, o sentimento de vir a residir na cidade, mesmo sem condições ideais de habitabilidade, era suficiente pela oportunidade de acesso, mesmo parcial, às tecnologias típicas da modernidade, sobretudo à televisão e aos eletrodomésticos. Essa falsa ideia de progresso se acentuava ao se comparar as condições de vida na cidade com aquelas vivenciadas no campo. Outros fatores eram a facilitação da compra da casa própria pelos trabalhadores de menor renda, por meio da criação do Banco Nacional de Habitação (BNH) e o encantamento diante dos efeitos do milagre econômico.

A parcela da população brasileira com maior poder aquisitivo e nível educacional, que usufruiu das benesses do milagre econômico, foi a mesma que teve seus direitos restituídos com o fim dos governos militares em 1985. Ademais, não se pode afirmar que a redemocratização do país pôs fim ao desemprego e à desigualdade, que só aumentava em consequência das populações marginalizadas, privadas de serviços urbanos, de segurança e de justiça. “A desigualdade é a escravidão de hoje”, afirma Carvalho (2002, p. 229).

Iniciado o período de redemocratização, a Constituição de 1988, nomeada Constituição Cidadã, preocupou-se fundamentalmente com a garantia dos direitos do cidadão. A nova Constituição ampliou, além dos direitos políticos, fortalecidos pela forte urbanização, e dos direitos civis, os direitos sociais, sendo a educação fundamental, fator decisivo para a

cidadania, a área que sofreu o progresso mais significativo. O analfabetismo da população de 15 anos ou mais caiu de 25,4% em 1980 para 14,7% em 1996, e a escolarização da população de 7 a 14 anos subiu de 80% em 1980 para 97% em 2000 (CARVALHO, 2002). Nesse período, o progresso se deu em um piso muito baixo e referindo-se, sobretudo, ao número de estudantes matriculados, por isso, podemos observar uma expressiva diferença percentual. Dados atuais referem à evolução em uma velocidade inferior; em 2013, o índice de analfabetismo da população de 15 anos ou mais era de 8,5% e a escolarização das pessoas de 6 a 14 anos de 98,4%, segundo pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014).

Outro aspecto relevante para a compreensão do percurso histórico da cidadania no Brasil é a percepção dos brasileiros em relação aos próprios direitos. Carvalho (2002) argumenta que os direitos civis estabelecidos antes do regime militar foram recuperados após 1985. Entre eles, cabe salientar a liberdade de expressão, de imprensa e de organização. A Constituição de 1988 definiu também racismo como crime inafiançável e imprescritível e a tortura como crime inafiançável e não anistiável. Fora do âmbito constitucional, foi criado o Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH) em 1996. No entanto, segundo o autor, pode-se dizer que, dentre os direitos que compõem a cidadania, ainda são os civis que apresentam as maiores deficiências no Brasil, tanto em termos de conhecimento como de extensão e garantias.

Em pesquisa realizada na região metropolitana do Rio de Janeiro em 1997, verificou-se que 57% dos pesquisados não sabiam mencionar um só direito e 12% mencionaram algum direito civil (CARVALHO, 2002). Além de demonstrar o desconhecimento, a pesquisa evidenciou que o fator mais importante no que se refere ao conhecimento dos direitos é a educação: entre aqueles que tinham estudado até a 4.^a série (5.^o ano hoje), o desconhecimento dos direitos era de 64%, e dentre os entrevistados que possuíam o terceiro grau, mesmo incompleto, eram 30%. Outro dado observado na pesquisa é que aqueles com maior nível educacional se filiam mais a sindicatos, a órgãos de classe, partidos políticos.

Quando adentramos o universo infantil, a realidade que se apresenta não é diferente. Em pesquisa sobre os direitos das crianças no Brasil, Santos e Chaves (2010) concluíram que as crianças do referido estudo reconheceram como prioritários os direitos à alimentação, à educação e a brincar, sendo secundário o reconhecimento da proibição ao trabalho e do direito à inviolabilidade da integridade física. Os resultados obtidos pelos autores demonstram que concepções arcaicas da sociedade brasileira acerca dos significados de infância, anteriores à promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, permanecem vigentes. O

desconhecimento das crianças com relação aos próprios direitos é agravado por outros fatores, principalmente pelo fato de essas crianças comporem a vasta população pobre do Estado brasileiro.

Os dados acima apresentados a respeito do desconhecimento em relação aos próprios direitos, tanto de crianças como de adultos, colaboram para a reflexão de Carvalho (2002) sobre a trajetória percorrida pela cidadania brasileira. Voltando a Marshall, o autor pondera que a sequência inglesa tinha uma lógica própria, a de que as liberdades civis reforçam a convicção democrática, e dessa convicção advêm os direitos políticos e sociais. Mesmo assim, ainda que a lógica inglesa se mostre consistente, há caminhos distintos para a construção da cidadania, também na própria Europa. “Seria tolo achar que só há um caminho para a cidadania. A história mostra que não é assim” (MARSHALL, 1967 apud CARVALHO, 2002, p. 220).

Em consonância com tal raciocínio, o autor complementa que caminhos diversos afetarão, portanto, o tipo de cidadão que se constituirá em cada contexto. No caso brasileiro, colocando-se os direitos sociais, ao invés dos civis, como base da pirâmide, tem-se por consequência uma excessiva valorização do Executivo. Ao se alimentar uma cultura voltada para o Estado, a qual ele denomina, por oposição, de “estadania” (CARVALHO, 2002, p. 224), o Executivo assume a figura de messias político, de salvador da pátria, distribuidor de empregos e favores, sendo a valorização de mecanismos de participação locais uma das maneiras de inverter essa lógica.

Mota (2001 apud BOMFIM, 2010) afirma que o déficit democrático ou civil não é só teórico ou político, mas sim do manejo das situações cotidianas de todas as esferas de nossa vida. Segundo ele, um projeto nacional não poderá existir se não incorporar o princípio de governabilidade democrática na comunidade e na coletividade. Visando à consolidação da cidadania, desenvolver habilidades cidadãs, planejar, reabilitar, educar para a cidadania, são verbos conjugáveis e podem ser “experenciados” na cidade como espaço vivido coletivamente.

Segundo Mancebo (2004), a reforma urbana e a reforma agrária são exemplos de iniciativas locais, fundamentadas no coletivo e na solidariedade, que pressupõem uma história pontual ligada a experiências concretas. Esse é também o entendimento de Castro (2004), ao afirmar que o desenvolvimento comunitário é instrumento fundamental na elaboração de políticas públicas, alimentadas pelas demandas originadas em cada comunidade de base.

A partir da discussão coletiva sobre as questões locais vivenciadas pelos habitantes, o resgate da cultura local mostra-se um caminho para concretização de direitos e deveres na

cidade, como propõe Negt (2002 apud BOMFIM, 2010). Nesse transcurso, o cidadão se afastaria de seu papel coadjuvante nos destinos da cidade e protagonizaria os processos de decisão no âmbito urbano. “Devolver a voz ao cidadão, então, seria um caminho para o desenvolvimento de uma ética na cidade. A cidadania, qualidade de ser cidadão, relaciona-se diretamente ao território: espaço onde o indivíduo vive e constrói seu modo de vida.” (BOMFIM, 2010, p.47). Assim, a cidadania se faria chave para o acesso político-democrático, traduzido por uma acessibilidade igualitária a todos aos bens e serviços no território, no espaço vivido e construído na cidade.

Logicamente, nesta discussão, ao abordar a necessidade de devolver a voz ao cidadão e de garantir as condições ao exercício da cidadania, estamos incluindo as crianças. Nessa direção, Tonucci (2005) ressalta que predomina a crença de que uma política em favor das crianças e de melhor qualidade de vida é possível apenas nas cidades do interior, e inexistente nas cidades maiores e nas metrópoles. Todavia, o autor diz que se política social e urbanística se voltar para o bairro, preservando suas características, em conjunto com os moradores, garantindo sua identidade e autonomia, a melhoria da qualidade de vida na cidade faz-se possível.

De modo específico, ao focar a relação da criança com a cidade e, simultaneamente com a cidadania, propõe-se que a formação cidadã esteja vinculada ao local, ao cotidiano da criança vivenciado em um contexto urbano específico. O entendimento é que a interioridade da criança é transformada pelas condições históricas, políticas, sociais e culturais, sejam elas remotas, sejam atuais. Ao pensarmos sobre a criança e o exercício de seus direitos e responsabilidades na condição de cidadão, é importante contextualizar o que é ser cidadão no Brasil de hoje. Segundo Perez (2008), a cidadania possível para as crianças é aquela fundamentada na participação social, já que sem dinamismo, a cidadania não passa de um conjunto restrito de padrões e direitos; e, sem dúvida, participar é também ocupar o espaço público.

A experiência da infância, ora vivenciada no campo, ora na cidade, torna-se cada vez mais primordialmente urbana. A muitas crianças no mundo, inclusive as brasileiras, é negado o direito de usufruir as vantagens da vida urbana e ter acesso a seus equipamentos e serviços educacionais, médicos e de recreação. No Brasil, vivem em cidades 84% da população, e as crianças, em grande parte, estão sujeitas a condições inadequadas de moradia e de sistema de abastecimento de água e saneamento. De acordo com estudos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2012), não somente a saúde e o desenvolvimento físico das crianças são ameaçados nesse contexto, mas também sua saúde mental, pois aquelas que

vivem em condições de pobreza urbana experimentam níveis de depressão e angústia mais altos e apresentam mais problemas comportamentais e emocionais do que a média das populações urbanas.

A vida na cidade grande pauperiza ainda mais a criança pobre porque restringe suas possibilidades de locomoção e, portanto, de ampliação de experiências, e coloca-as num estado de medo e desamparo frente aos adultos. As relações desiguais de poder entre criança e adulto são potencializadas em situações onde tanto o adulto como a criança já se encontram numa situação de opressão e miséria, e onde a criança cuja posição estrutural é mais fraca, se torna alvo de opressão ainda maior. (CASTRO, 2001, p. 142).

A privação da criança no espaço urbano é tema corrente em diversas investigações. Levando-se em conta a importância da mobilidade urbana na descoberta da cidade, é preciso notar que, conforme ressaltado por Tonucci (2005), nas últimas décadas, a história das cidades tem sido marcada por uma profunda e constante transformação que teve e tem como parâmetro o trabalho dos adultos, fazendo com que moradia, a rede de transporte, saúde, comércio e lazer sejam pensados e planejados apenas para atender às necessidades de um adulto trabalhador, impedindo as crianças de andar de bicicleta, pisar na grama dos jardins, jogar bola em lugares públicos, ou seja, estão proibidas de brincar em um espaço que a elas também pertence. Paradoxalmente, a Convenção sobre os Direitos da Criança, assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente afirmam o direito das crianças ao lúdico.

A garantia dos direitos da criança no contexto urbano, em consonância com a Convenção sobre os Direitos da Criança, tem sido desenvolvida pela Iniciativa Internacional Cidades Amigas da Criança (CFCI), lançada pelo Unicef em 1996, em parceria com o Programa das Nações Unidas para Assentamentos Urbanos (UN-Habitat). A Iniciativa gerou, em diversos países, modelos para o envolvimento de crianças na governança e no desenvolvimento de sua comunidade, por meio do envolvimento direto das crianças em decisões que afetam sua vida (UNICEF, 2012). O processo de estabelecer cidades amigas da criança implica nove elementos que promovem os direitos da criança: participação nas tomadas de decisão; uma estrutura jurídica amiga da criança; uma estratégia de direitos da criança que englobe a cidade como um todo; uma unidade de direitos da criança ou mecanismos de coordenação desses direitos; avaliação e análise de impactos sobre a criança; um orçamento direcionado às questões da criança; um relatório regular sobre a Situação da Infância na Cidade; defesa dos direitos da criança e um sistema independente de defesa para a criança.

A versão brasileira dessa iniciativa é denominada Programa Prefeito Amigo da Criança, na qual a cidade ganha reconhecimento e credibilidade ao ser certificada com um selo da Fundação Abrinq, instituição sem fins lucrativos, criada em 1990, cujo conselho é composto por representantes da TV Globo, Brinquedos Estrela, Multibrink, Gulliver, LG, VIVO, Grupo Odebrecht, PBKids Brinquedos, indústrias de plástico e embalagem, entre outros (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2015). Paradoxalmente, a iniciativa brasileira confere à figura do prefeito toda a proatividade e poder de decisão. Mais uma vez, assiste-se à ênfase no Poder Executivo, na “estadania”. Ademais, a responsabilidade pela iniciativa é do setor privado, das mesmas instituições que desrespeitam a Resolução n.º 163, de 13 de março de 2014, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2014), violando os direitos da criança ao promover o direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica ao público infantil de forma abusiva.

Os direitos fundamentais das crianças que residem nas cidades brasileiras são embasados não somente pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 1990, como também pelo Estatuto da Cidade, Lei Federal que entrou em vigor em 2001. Essa lei federal, visando instituir normas que regulem o uso da propriedade urbana em prol do bem coletivo, regulamentou as exigências contidas nos artigos 182 e 183 relativos à Política Urbana, presentes na Constituição. As diretrizes gerais do Estatuto da Cidade referem-se, entre outras, à ordenação e controle do uso do solo; à oferta de equipamentos urbanos e comunitários; à justa distribuição dos ônus e benefícios decorrentes do processo de urbanização; à gestão democrática; e à garantia do direito a cidades sustentáveis, à moradia, à infraestrutura urbana e aos serviços públicos, para as presentes e futuras gerações (OLIVEIRA, 2001).

Ao mesmo tempo, a Lei n.º 8.069, de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente, veio garantir, de forma inédita, os direitos das crianças e adolescentes, que pela primeira vez estariam sendo consideradas como sujeitos de direitos e pessoas em desenvolvimento protegidos pelo Estado, família e comunidade (BRASIL, 1990).

O Estatuto traz para a seara de debate o direito ao afeto, ao brincar, ao respeito, a liberdade. É desafiador garantir tais direitos em um país marcado pela cultura escravocrata, pelo machismo, pelo coronelismo. Como fazer direitos fundamentais serem garantidos no contexto de desigualdades? Este é um dos grandes desafios. (MIRANDA, 2011, p. 20).

O Estatuto da Criança e do Adolescente abriu caminho para se pensar a infância e seus direitos por uma nova ótica. Além de garantir a proteção integral e a prioridade absoluta,

contribuiu (e continua contribuindo) para a consolidação da cidadania infantil ao ver a criança como um indivíduo capaz de participar em condição de igualdade dos assuntos que lhe dizem respeito e de protagonizar sua história de vida.

Por exemplo, em seu artigo 16, o Estatuto da Criança e do Adolescente define que o direito à liberdade compreende:

- I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- II - opinião e expressão;
- III - crença e culto religioso;
- IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
- VI - participar da vida política, na forma da lei;
- VII - buscar refúgio, auxílio e orientação. (BRASIL, 1990).

Mesmo assim, ainda que possuam direitos sociais compensatórios, Castro (2001) entende que crianças e jovens têm os direitos civis e políticos restringidos, visto que não podem ir e vir livremente, não são iguais perante a lei em relação aos adultos, não dispõem de espaços para manifestar livremente seu pensamento, não podem votar e serem votados, não podem organizar-se em partidos políticos sendo considerados sujeitos incompletos do ponto de vista cognitivo, emocional e social. “A restrição aos direitos civis e políticos de crianças e jovens concorre para que permaneçam alienados das matérias importantes de suas vidas, – e das de outros brasileiros.” (CASTRO, 2001, p. 119).

Também é essencial assinalar que, usualmente, quando falamos em direitos da criança, há uma dimensão que acaba sendo preterida. Reivindicamos a ampliação de seus direitos, o cumprimento da legislação em toda a sua magnitude, mas nos esquecemos de considerar que, também na infância, não existem direitos sem deveres, não existe cidadania sem troca, sem reciprocidade.

Da mesma maneira que as crianças passam a figurar como titulares de direitos específicos à sua condição, é preciso que elas adentrem o universo das responsabilidades. Castro (2001) acrescenta que não podemos nos concentrar apenas nos direitos que as crianças não possuem ou nos direitos da criança que são violados, mas é fundamental situar, ao lado das prerrogativas, as contribuições das próprias crianças ao exercerem a sua cidadania, aquilo que, ao se envolverem socialmente, pode “[...] dar em retorno conforme a capacidade e talento de cada um” (CASTRO, 2001, p. 119). Lembrando que a perspectiva adotada nesta dissertação reconhece que as contribuições de cada criança serão constituídas por sua capacidade e por seu talento, todavia, essas não são características determinadas ao

nascimento, mas estão estreitamente relacionadas com as condições de desenvolvimento que lhes são proporcionadas e à qualidade da educação à qual têm acesso, incluindo, a formação cidadã.

Nesse cenário, historicamente definido como consolidação democrática, no qual o Estatuto da Criança e do Adolescente completa vinte e cinco anos da data de sua promulgação, cabe refletir sobre as possibilidades de formação cidadã atualmente oferecidas às crianças no Recife. Que cidade é essa que se apresenta às crianças recifenses? Como criar espaços de participação e expressão adequados para possibilitar que ocupem o lugar de protagonistas em relação aos destinos da cidade que habitam?

Sem dúvida, conhecer os aspectos econômicos, políticos, históricos e sociais que estruturam e dinamizam o funcionamento da cidade do Recife possibilita a compreensão do impacto desses aspectos no processo de subjetivação dos cidadãos, e mais especificamente, das crianças.

Sabe-se que a exploração acumulada na História do Brasil associada a um processo de urbanização intenso não resguardou a população, nem o meio ambiente, submetendo o solo das urbes brasileiras a uma ocupação desordenada. Os processos de modernização e urbanização aprofundam a desigualdade já existente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil que abrigam mais da metade do contingente de brasileiros que vivem em situação precária e de extrema pobreza. No Recife, assim como em outras metrópoles brasileiras, o fenômeno da metropolização vem acompanhado do subdesenvolvimento, provocando um quadro de pobreza, desigualdade, marginalização e violência urbanas que, passados mais de trinta anos, só vem a se intensificar na atualidade (MELO, 1978).

Cavalcanti e Avelino (2008) utilizam a expressão “cidade vudu”, cunhada por Harvey (1992), para referir-se ao processo de modernização das capitais nordestinas, incluindo o Recife, nas quais duas facetas antagônicas da urbanização coexistem: de um lado, a cidade luminosa, que atrai turistas, mídia e investimentos; do outro, a cidade das sombras, que tenta esconder ao máximo seus vastos territórios de exclusão.

Curiosamente, o Recife, polo de integração do desenvolvimento do Nordeste, quando comparado com as demais capitais da região, apresenta o pior índice de renda *per capita* igual ou inferior a R\$ 255,00 mensais; o segundo pior índice (2,52%) de pessoas em domicílios com abastecimento de água e esgotamento sanitário inadequado; e índice superior (2,70%) a essas capitais e à média brasileira (2,42 %) de pessoas que vivem em domicílios vulneráveis à pobreza com renda per capita inferior a meio salário mínimo de agosto de 2010, nos quais a

maior parte da renda provém de moradores com 65 anos ou mais de idade.¹² Ademais, a região metropolitana do Recife tem o segundo pior índice (15, 34%) de vulnerabilidade social, quando comparado com outras regiões metropolitanas do país, no que se refere ao percentual de pessoas na faixa etária de 15 a 24 anos sem estudar e sem trabalhar (COSTA; MARGUTI, 2015).

Nesse jogo entre luz e sombra, o Recife revela sua complexidade em relação à organização do espaço, seja de cunho geográfico, seja socioeconômico. Erguida sobre uma planície fluviomarinha, a cidade do Recife é ladeada a leste pelo mar e recortada território adentro por diversos canais, rios de menor porte (Tejipió, Jiquiá e Jordão) e dois grandes rios (Capibaribe e Beberibe). Entretanto, suas águas são pouco utilizadas e não contribuem para minimizar o grande volume de automóveis que circula por ruas e avenidas todos os dias.

Para além dos contrastes geomorfológicos, a singularidade do Recife se expressa na organização do espaço socioeconômico. Segundo Cavalcanti e Avelino (2008), não é possível encontrar no território recifense áreas de completa inclusão ou de total exclusão, mas uma tensa disputa por espaço, nas quais as relações sociais são ambíguas: ora a mão de obra é oportuna por seu custo e proximidade, ora a presença dessas pessoas é incômoda, quando os problemas advindos dessa convivência são maiores que as vantagens.

No Recife, em um mesmo bairro, coexistem miséria e exuberância, na mesma rua habitam riqueza e pobreza, em cada margem do mesmo rio reside penúria e abundância. Recuperamos esta longa citação, porque ela é capaz de ilustrar os argumentos expostos até aqui:

a cidade não possui uma experiência de cidade de guetos que impõem à população mais excluída restrições de circulação. Todavia, sem romantismo, não se pode esquecer que a enorme desigualdade, confirmada pelos dados do Mosaico Urbano do Recife e ilustrada por tantas outras fontes de dados de urbanistas por meio de cenários dos casarões e prédios dotados de infraestrutura em Boa Viagem, Jaqueira, Graças, Espinheiro, Parnamirim e outros que são avizinados, no entremeio, por favelas ou palafitas, é o calcanhar-de-aquiles da cidade. (CAVALCANTI; AVELINO, 2008, p. 13).

Do ponto de vista formal, o zoneamento urbano do Recife, após a oficialização dos 94 bairros e a instituição das Regiões Político-Administrativas (RPAs), passa a ter suas normas estabelecidas pela Lei de Uso e Ocupação do Solo da Cidade do Recife, em janeiro de 1997, que definiu áreas especiais inseridas no tecido urbano (RECIFE, 1983). São 66 Zonas

¹² O Atlas da Vulnerabilidade Social nos Municípios (BRASIL, 2015) utiliza dados extraídos dos Censos Demográficos de 2000 e 2010 para compor os Índices de Vulnerabilidade Social (IVS).

Especiais de Interesse Social (Zeis), formadas por assentamentos habitacionais de população de baixa renda, surgidos espontaneamente, devendo existir a possibilidade de urbanização e regularização fundiária (CAVALCANTI; AVELINO, 2008).

As Zeis vêm compensar, mesmo em parte, a prática “de Macacos pra lá”, caracterizada pelo deslocamento das populações pobres para áreas distantes dos bairros considerados de inclusão. Luís de la Mora e Cecília de la Mora (2003) contam que, em 1979, no bairro de Brasília Teimosa, localizado à beira-mar da Praia de Boa Viagem, um grupo do Movimento de Jovens do Meio Popular, por meio de uma mobilização articulada, deu início ao Projeto Teimosinho, que veio a se constituir como modelo de caráter democrático e participativo para a cidade, tendo por base o princípio de que as populações têm o direito de permanecer nas áreas onde viviam e de participar da sua gestão. “A cidade do Recife, desde sua origem caracterizou-se pela firme determinação do seu povo na preservação da sua independência e a construção da democracia” (DE LA MORA, L.; DE LA MORA, C., 2003, p. 4).

Outras zonas especiais delineadas no Recife pela Lei de Uso e Ocupação do Solo são as 33 Zonas Especiais de Preservação do Patrimônio Histórico-Cultural (ZEPH), formadas por sítios, ruínas e conjuntos antigos de importância arquitetônica, histórica, cultural e paisagística; e 25 Zonas Especiais de Proteção Ambiental (Zepa), referentes aos espaços dotados de grande valor para a qualidade de vida da população recifense, que compreendem as áreas de uso público designadas às atividades esportivas ou recreativas, as áreas importantes para a preservação das condições de amenização do ambiente urbano e aquelas que apresentam características naturais singulares tais como matas, mangues e açudes (RECIFE, 1997).

Em pesquisa sobre a qualidade de vida no Recife, a equipe interdisciplinar da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) realizou estudo assentado sobre o conceito de medida cidadã. A medida cidadã relaciona-se com o desejo coletivo dos habitantes de alcançar uma condição de vida edificada sobre um padrão básico de cidadania existente em outras cidades. A análise dos quatro índices¹³ que compuseram o conceito de medida cidadã, sejam eles autonomia de renda, desenvolvimento educacional, habitabilidade e equidade de gênero, demonstrou que 64 bairros estão classificados na faixa de excluídos e 30 classificados como

¹³ O padrão básico aplicado na pesquisa da Fundaj aos índices de medida cidadã, no caso de autonomia de renda, refere-se a uma renda familiar per capita de 2 a 5 salários mínimos. No que tange ao desenvolvimento educacional, o padrão básico de inclusão para a cidade do Recife estabeleceu-se em cinco a sete anos de estudo. Quanto à variável habitabilidade, composta pela qualidade ambiental e densidade habitacional, tem como padrão para a primeira o acesso universal aos serviços de abastecimento de água, esgotamento sanitário e coleta de lixo, e para a segunda, o número de cinco moradores por domicílio. No que concerne à equidade de gênero, o padrão de inclusão busca o equilíbrio no grau de escolaridade entre eles homens e mulheres.

incluídos do total dos 94 bairros existentes no município (CAVALCANTI; LYRA, AVELINO, 2008).

Com relação à qualidade de vida das crianças recifenses, ainda que a administração municipal afirme que tenha dado continuidade ao Orçamento Participativo da Criança com os alunos da rede de ensino municipal, iniciado em 2001 e tenha aderido ao Programa Prefeito Amigo da Criança versão 2013, os dados do relatório do Observatório do Recife, publicado em 2014, indicam que a situação da infância no contexto urbano do Recife não é nada favorável à garantia dos direitos da criança e ao exercício de sua cidadania (OBSERVATÓRIO DO RECIFE, 2014).

O Recife é a oitava capital do país no *ranking* do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Anos Iniciais, uma vez que o índice de 4,3 está distante do patamar educacional que tem como referência a média seis dos países ricos. As escolas com dependências acessíveis a pessoas com deficiência correspondem a 30%, e apenas 11,18% das escolas municipais do ensino fundamental e médio têm esporte educacional no turno obrigatório.

O acesso aos equipamentos e bens de cultura, importante para o fortalecimento da sociabilização e do apoio à formação dos indivíduos residentes na cidade, pode ser demonstrado pelo inexpressivo número absoluto de 29 centros culturais, casas e espaços de cultura disponíveis na cidade, resultando em média de 0,18 para cada 10 mil habitantes, e também pelo número absoluto de 1.000 livros infanto-juvenis disponíveis em acervos de bibliotecas municipais na faixa etária de 7 a 14 anos, sendo a média de livros por habitante de 0,005, bem aquém do desejado. O percentual de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos na escola é de 90,18% e a porcentagem de pessoas com mais de 16 anos analfabetas no Recife caiu de 15,01% em 1990 para 6,9% em 2010 (OBSERVATÓRIO DO RECIFE, 2014).

Em termos nacionais, o Recife ocupa o 3.º lugar em mortalidade infantil, 1.º lugar em mortalidade juvenil masculina e o 9.º lugar em agressão contra crianças e adolescentes até os 14 anos, uma vez que o percentual de internação hospitalar aumentou de 10,81% em 2010 para 17,95% em 2013.

O número de pessoas em situação de rua dobrou de 2012 a 2103, passando de 566 a 960; em 2010, um quarto da população recifense vivia em favelas, não sendo possível, por questões metodológicas, reunir informações para compor esse índice em 2013; e a linha da miséria corresponde a 15,06% da população recifense vivendo com renda equivalente a um quarto do salário mínimo. Houve melhoria no número de notificações de trabalho infantil pelo Conselho Tutelar do Município do Recife, passando de 79 em 2012 para 59 em 2013. Com

relação à qualidade ambiental, 36,36% é o percentual de domicílios atendidos por esgotamento sanitário, 17,03% é o percentual de domicílios sem ligação com a rede urbana de água, e 39,47% das áreas verdes consideradas de conservação estão protegidas, em contraposição aos 32,20% em 2012 (OBSERVATÓRIO DO RECIFE, 2014).

Dito de outra forma, mesmo matriculados, os alunos permanecem sem qualidade de ensino e acesso à literatura e ao esporte; a expectativa de vida é baixa ao nascer diante do, frente ao alto índice de mortalidade infantil, e só piora na juventude ante o índice ainda pior de mortalidade juvenil masculina, conforme se pode constatar nos dados apresentados acima. Além disso, crianças continuam sendo agredidas, vivendo nas ruas sozinhas ou com os pais, trabalhando ao invés de estudar, e quando moram em casas, muitas não dispõem de condições mínimas de saneamento e habitabilidade.

Nesse sentido, o Recife ainda caminha na contramão da infância. É o que comprovam os índices acima e tantas outras informações sobre a cidade. No entanto, somente com a participação das crianças recifenses, é que esses dados poderão ser analisados de forma aprofundada e complexa. Somente a partir de seu ponto de vista, é que se pode confirmar se é possível ou não desenvolver a cidadania nessas condições.

As crianças não podem e não devem ser reféns de ninguém: nem da família, nem da escola, nem de qualquer outra entidade. As crianças devem ser ajudadas a se expressar, a ocupar os espaços e os tempos da cidade, porque é isso que significa ser cidadão. (MINISTÉRIO DA SOLIDARIEDADE SOCIAL DA ITÁLIA apud TONUCCI, 2005, p. 116).

É importante assinalar que, para Tonucci (2005), uma criança mais autônoma é um aluno melhor, porque é capaz de levar para a sala de aula as experiências pessoais, suas descobertas, suas aventuras.

Outra questão é que a criança que se envolve na projeção de seu ambiente de vida desenvolve uma identidade pessoal com base em um autêntico apego aos lugares, além de estar mais habilitada a fazê-lo do que os adultos, pois crianças projetam espaços para todos, e os adultos acabam projetando-os para ninguém. Segundo o autor, em razão de seu modo peculiar de pensar e de sua capacidade de representar o diferente, a criança concentra todas as diversidades de sexo, idade, senso, raça ou religião. “Quem aprende a compreender as crianças se abre para todos.” (TONUCCI, 2005, p. 23).

É o que tentaremos fazer.

Na seção que segue, adentraremos o universo da formação do sujeito de direitos na ótica da abordagem sócio-histórica do desenvolvimento infantil, enfatizando a dimensão social da subjetividade, na intenção de que esses conceitos possam contribuir para a compreensão da criança e sua relação com o processo de aprendizagem na escola e na cidade, por meio do pensamento, da linguagem e da interação com adultos e das crianças entre si.

**SUBJETIVIDADE E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DE
DIREITO: FORMAÇÃO PSICOLÓGICA NO ESPAÇO
HISTÓRICO-CULTURAL DA CRIANÇA**

INCONCLUSO

Quem sou eu pra falar de retalhos
quando mal conheço a história daqui

quem sou eu para reclamar sentidos
quando nem de minha memória dou conta

quem sou eu para clamar consertos
quando mal juntei os meus cacos

quem sou eu para julgar abandonos
quando mal faço com os do Recife

que pretensão achar que meu vivido
pode exprimir o do lugar perdido

fica, então, o vazio, sem solução aparente
a dúvida impertinente que não se cala,
insolente

(Alexandre Furtado)

A cidade vive em nós. Ao mesmo tempo em que oferece aos seus habitantes condições para que sua vida se realize material e culturalmente, a cidade condiciona sua existência, agindo sobre os indivíduos em sua totalidade. Quando destacamos os efeitos da cidade sobre as pessoas, não nos referimos apenas ao planejamento urbano, ao número de praças e parques, à quantidade de empregos e riqueza produzida, à qualidade do ar e à complexidade do trânsito, mas também, e talvez até principalmente, nos referimos às relações que as pessoas estabelecem entre si e com o espaço urbano.

É evidente que a cidade em sua concretude exerce efeitos infinitos sobre seus habitantes, mas esses habitantes, ao se relacionarem entre si e com a cidade, exercem mais efeitos que nenhuma materialidade poderia prever. A convivência com os outros na cidade acarreta transformações subjetivas e opera sobre a maneira do ser humano agir e sentir: “a nossa humanidade se transforma à luz das condições da vida em comum.” (CASTRO, 2001, p. 140).

É sobre as relações humanas que intentamos dissertar nesta seção, sem por isso esquecer o contexto no qual elas ocorrem. Antes de discorrer sobre essas relações em sua diversidade e amplitude, lancemos o olhar sobre sua gênese, sobre o momento em que passamos de indivíduo à condição de sujeito, mais que isso, à condição de sujeito de direito.

A existência do ser humano como sujeito é premissa para os direitos humanos. Nessa perspectiva, sujeito e direito são categorias inseparáveis, que só podem ser pensadas em conjunto. Costuma-se debater repetidamente na seara dos direitos humanos a questão do sujeito de direito, sua constituição, os contextos em que o sujeito se forma, os direitos aos quais fazem jus os sujeitos, dentre eles, as crianças.

Ao dissertar acerca da formação do sujeito de direito, é necessário, antes de tudo, delimitar a que sujeito nos referimos, para, posteriormente, adentrar a temática da formação cidadã na infância e pensar propostas e caminhos que abram espaços para sua participação ativa e para a expressão genuína de seus pontos de vista sobre a sua condição urbana. Reconhecer a criança como sujeito, apta a participar de pesquisas em condição de igualdade, como qualquer outro cidadão, requer a compreensão aprofundada de seu processo de desenvolvimento, logo, de sua constituição como sujeito.

Nesse contexto, uma das perguntas às quais tentaremos responder no decorrer desta seção é a seguinte: que sujeito é esse do qual falamos incansavelmente? Certamente, não se limita, por exemplo, ao sujeito da racionalidade, do inconsciente ou radicalmente condicionado.

Por muito tempo, a cultura ocidental baseou-se na ideia de um sujeito universal, com domínio sobre si mesmo e o mundo, repleto de racionalidade e intencionalidade. É a noção de um sujeito universal e livre o substrato para o surgimento do sujeito de direito. Somente o sujeito ideal, autônomo e senhor de si estaria apto a exercer seus direitos e deveres, independentemente das contingências que vive e da história de que participa.

No outro extremo, críticas surgiram a esse sujeito da razão e sua universalidade, chegando os pós-estruturalistas franceses à compreensão de que o sujeito estava morto, culminando, assim, em uma “psicologia dessubjetivada e sem sujeito” (REY, 2003, p. 222).

De acordo com Rey (2003), tanto a subjetividade como o sujeito não apareceram na psicologia pelas ideias da modernidade, mas como resultado da assimilação da dialética marxista pela ciência psicológica, apresentada pela primeira vez na psicologia soviética.

O marxismo, ao enfatizar os aspectos históricos e sociais do ser humano, propôs, de forma inédita, a substituição do sujeito universal, marcado por um conjunto de categorias metafísicas, para o sujeito concreto, indissociável de sua história social, possibilitando, assim, a compreensão no interior da ciência psicológica de que a mente forma-se dentro do espaço histórico-cultural do ser humano.

Dessa maneira, a ênfase nos aspectos históricos e sociais do ser humano introduziu o tema da subjetividade nas produções teóricas dos psicólogos soviéticos, mesmo que ainda não fosse um conceito explicitamente sistematizado.

Vigotski¹⁴ foi o psicólogo soviético¹⁵ que deu início à representação do psiquismo como um sistema complexo e em constante desenvolvimento. Em suas obras, o caráter cultural da mente aparecia em marcos teóricos consistentes, de forma clara, organizada e correlacionada com as questões psicológicas concretas. Segundo Molon (2011), para Vigotski a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa, uma vez que transformações na sociedade e na vida material produzem mudanças na consciência e no comportamento humano.

O desafio de apresentar a psique a partir de uma visão cultural despojando-a do caráter determinista e essencialista, que acompanhou a grande maioria das teorias psicológicas, conduz a uma representação da psique em uma nova dimensão complexa, sistêmica, dialógica e dialética, definida enquanto espaço ontológico, à qual temos optado pelo conceito de subjetividade. (REY, 2003, p. 75).

¹⁴ Embora representada de diferentes maneiras na bibliografia disponível, optamos por padronizar a grafia do nome do autor, empregando a forma VIGOTSKI no decorrer desta dissertação.

¹⁵ A denominação *soviético* refere-se ao gentílico dado aos naturais e naturalizados na União Soviética, composta por 15 diferentes repúblicas entre 1922 e 1991. Na contemporaneidade, a denominação exata das origens de Vigotski seria *bielorrusso*, entretanto, a utilização do gentílico *soviético* diz respeito mais ao contexto social, histórico e acadêmico no qual o psicólogo elaborou suas teorias, do que à naturalidade em si.

Na perspectiva de uma dimensão social que não se localiza externamente ao ser humano, mas nele penetra, operando sobre sua consciência, a psicologia de Vigotski, antes marginalizada, passa a contribuir significativamente para os estudos contemporâneos da relação entre sujeito individual e vida social, uma relação dialética e dialógica que ultrapassa os limites do individual para abarcar em seu bojo heterogêneo a condição de sujeito singular e, ao mesmo tempo, social.

Na verdade, o entendimento de Vigotski a respeito da subjetividade e sua constituição repousa na trajetória dinâmica do sistema gerador de subjetividade, que não transita por uma via de mão única, vinda de fora e internalizada no nível individual, mas de uma subjetividade constituída e constituinte, uma subjetividade que é, simultaneamente, constituída na dimensão social e constituinte do sujeito, e, ao mesmo tempo, constituída pelo sujeito e constituinte da dimensão social.

A visão racionalista e universal de sujeito ignorou por muito tempo o papel das condições materiais de vida como parte da constituição dos fenômenos subjetivos produzidos na e pela sociedade, assim como deixou de considerar que esses mesmos fenômenos interferem na organização social e nas condições objetivas de existência.

Em oposição, a abordagem dialética, ao reconhecer a influência da natureza sobre o ser humano, entende que o ser humano age sobre a natureza e nela provoca transformações, transformações essas que produzirão novas condições naturais para a própria existência. De acordo com Vigotski (apud REY, 2003), essa mediação entre indivíduo e sociedade se dá pelo uso de instrumentos e de signos (linguagem, escrita, sistema numérico, etc.) criados pelas sociedades no decorrer da história atuando sobre a forma de organização social e o sobre o desenvolvimento cultural.

As condições sociopolíticas vivenciadas por Vigotski na União Soviética, enquanto desenvolvia suas teorias, não eram muito diferentes das condições políticas, sociais, econômicas e culturais que vivenciamos no Brasil contemporâneo. Vigotski estava inserido em uma sociedade na qual a solução dos problemas sociais e econômicos do povo soviético se fazia premente, assim como se faz na realidade brasileira. Sua preocupação era corresponder à necessidade de eliminar o analfabetismo e elaborar programas educacionais que maximizassem as potencialidades de cada criança, produzindo, assim, uma psicologia comprometida com a educação.

Nesse horizonte, conforme dissertado por Rey (2003), Vigotski elabora o conceito de situação social do desenvolvimento, por meio do qual, pode-se compreender a formação social do psiquismo como processo de produção, e não de interiorização. A formação social

da mente se estrutura por um processo de produção de sentido no contexto da situação social do desenvolvimento, na qual: “A consciência individual não é o arquiteto desta superestrutura ideológica, mas apenas um inquilino do edifício social dos signos ideológicos.” (REY, 2003, p. 86).

Ao mesmo tempo, Vigotski situa a história da cultura e da sociedade ao lado da história da criança, e, ao fazê-lo, rejeita o conceito de desenvolvimento linear e corrobora a compreensão atual do conceito de desenvolvimento infantil, que se aproxima do reconhecimento da diversidade de infâncias e se afasta, cada vez mais, das visões universalistas e excessivamente normativas, que vinculam o desenvolvimento a fases cronológicas linearmente sucedidas. Na contemporaneidade, o desenvolvimento infantil passa a ser visto como um processo complexo e contínuo, cujas mudanças psicológicas e físicas devem ser observadas e compreendidas dentro do contexto das práticas culturais de cada sociedade.

Ao refletir sobre o desenvolvimento da criança na contemporaneidade, Hüning e Guareschi (2006) dirigem críticas aos discursos hegemônicos sobre a infância, observando que a psicologia manteve-se (e ainda se mantém) atada à perspectiva universalista, desconsiderando a pluralidade de infâncias, posicionando esse que interfere no modo como são operadas as teorias psicológicas relativas ao desenvolvimento infantil.

De forma geral, as teorias psicológicas caracterizam o desenvolvimento infantil por etapas rigidamente demarcadas e, de acordo com critérios cronológicos, comportamentais, emocionais e cognitivos, definem o que deve ser compreendido como desenvolvimento normal, de um lado, e como desvios e distúrbios, de outro. Duas grandes referências que procuram explicar o desenvolvimento infantil com base nos processos internos que direcionam o comportamento humano são as teorias de Piaget e a psicanálise freudiana, que se aproximam ao normatizar o desenvolvimento desde o cumprimento pela criança de fases previamente estabelecidas (HÜNING; GUARESCHI, 2006). Para além das especificidades de cada corrente psicológica, as autoras pontuam que há sempre um risco quando embasamos nossas crenças sobre um desenvolvimento ideal, assentado em “modos *corretos* de se viver” (HÜNING; GUARESCHI, 2006, p. 180, grifo das autoras), que acabam por sustentar pedagogias e orientar políticas públicas que, lamentavelmente, mais do que desenvolver, buscam disciplinar a criança.

Em consonância com tal perspectiva, é importante acrescentar que o estudo histórico do desenvolvimento infantil não diz respeito ao estudo de eventos passados, mas, essencialmente, ao estudo do processo de desenvolvimento sob o viés da mudança, tendo

como foco não o produto do desenvolvimento, mas o próprio desenvolver de processos psicológicos mais complexos.

Dominados pela noção de mudança evolucionária, a maioria dos pesquisadores em psicologia da criança ignora aqueles pontos de viragem, aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão frequentes no desenvolvimento da criança. Para a mente ingênua, evolução e revolução parecem incompatíveis, e o desenvolvimento histórico só está ocorrendo enquanto segue uma linha reta. Onde ocorrem distúrbios, onde a trama histórica é rompida, a mente ingênua vê somente catástrofe, interrupção e descontinuidade (VIGOTSKI, 2007, p. 80-81).

Nem sempre o desenvolvimento infantil foi visto na ótica complexa e multifatorial. Vigotski (2007) nos lembra que o estudo do desenvolvimento infantil seguiu primeiramente o modelo botânico (maturação do organismo, jardim de infância) e depois o modelo zoológico (procedimentos transpostos do laboratório animal para as creches, contribuindo para o estudo dos processos psicológicos elementares). De fato, os modelos botânico e zoológico mantiveram o foco sobre os processos elementares do desenvolvimento, compartilhados com outras espécies superiores, tais como formas elementares de memorização, atividade senso-perceptiva e motivação, que têm sua origem na ordem biológica. Já as funções psicológicas superiores, escopo da teoria vigotskiana, têm origem sociocultural e compreendem a linguagem, escrita, cálculo, desenho, atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos.

Ainda segundo Vigotski (2007), a história do comportamento da criança surgiria do entrelaçamento das linhas natural e cultural do desenvolvimento. Nesse sentido, é durante a infância que se daria o nascimento de duas formas essenciais do desenvolvimento humano: o uso de instrumentos e a fala, situando a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural da humanidade. Essas duas formas independentes, a fala e a atividade prática, dão origem às formas essencialmente humanas de inteligência, constituindo-se como o momento de maior significado para o desenvolvimento intelectual dos seres humanos.

Na síntese das ideias centrais da teoria sócio-histórica proposta pelo psicólogo soviético, há três pressupostos que traduzem o núcleo teórico dessa perspectiva: a tese de que os processos psicológicos superiores têm uma origem histórica e social; a tese de que os instrumentos de mediação (ferramentas e signos) ocupam lugar central na constituição dos processos psicológicos superiores; e a tese de que esses processos devem ser abordados de uma perspectiva genética, em outros termos, pela aceção de que a natureza de um

comportamento pode ser compreendida apenas quando levamos em conta sua história, sua gênese (BAQUERO, 1998).

Considerando os aspectos da teoria de Vigotski expostos sucintamente e discutidos até aqui, faz-se importante destacar uma de suas afirmativas, capaz de condensar as correlações entre o conceito de desenvolvimento infantil concebido pela psicologia sócio-histórica e sua relevância para o objetivo desta pesquisa, ou seja, para a compreensão dos significados e sentidos elaborados pelas crianças na relação com a cidade do Recife e com os direitos e responsabilidades exercidos neste contexto urbano.

Ao dissertar sobre o papel mediador das ferramentas e signos na constituição das funções psicológicas superiores, Vigotski (2007, p. 20) afirma: “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa.” Ora, se entre a criança e o objeto (ou instrumento), ou entre o objeto e a criança, existe sempre outra pessoa, deduz-se que entre a criança e o signo, e entre o signo e a criança, há também outra pessoa. Sendo esses instrumentos de mediação essenciais para a formação dos processos psicológicos superiores, por exemplo, o pensamento e a linguagem, há de se concluir que sempre existe outra pessoa entre a criança e a formação de todas as funções psicológicas superiores, incluindo também a formação de conceitos, de significados e sentidos, de valores éticos e morais.

Assim como as relações reais entre as pessoas estão na base de todas as funções psicológicas superiores, o mesmo podemos dizer da Educação em Direitos Humanos. As relações reais entre pessoas são igualmente primordiais para a educação pautada em valores, atitudes e práticas sociais que promovam a dignidade humana e a igualdade de direitos.

Em consonância com tal raciocínio, o esquadrinhamento desse processo de mediação vem colaborar para o entendimento da formação do pensamento e da linguagem infantis, possibilitando a compreensão das influências, negativas ou positivas, que essa “outra pessoa”, seja no singular, seja no plural, seja na forma corporificada, seja institucional, provoca sobre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem em idade escolar dos valores essenciais à cidadania.

Dito isso, passemos às implicações da teoria do desenvolvimento infantil de Vigotski para a aprendizagem. Conforme Vigotski (2007), há três grandes posições teóricas sobre a relação entre aprendizado e o desenvolvimento da criança em idade escolar: a teoria de Piaget, na qual os processos de desenvolvimento são independentes do aprendizado; a teoria formulada por James que postula que aprendizado é desenvolvimento, sendo o desenvolvimento visto como domínio dos reflexos condicionados ou elaboração e substituição de respostas inatas; e a teoria de Koffka, de acordo com a qual o desenvolvimento baseia-se

em dois processos relacionados, embora inerentemente diferentes – de um lado a maturação, que depende do desenvolvimento do sistema nervoso, e de outro o aprendizado. Vigotski rejeita as três posições teóricas acima explicitadas, mas considera que a teoria de Koffka aproxima-se mais de sua visão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo o psicólogo soviético, desenvolvimento e aprendizado estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. Entende que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola, pois “[...] as crianças têm sua própria aritmética pré-escolar que apenas psicólogos míopes podem ignorar” (VIGOTSKI, 2007, p. 94). Além da própria aritmética, as crianças em idade pré-escolar vivenciam o mundo do jogo e do brinquedo, um mundo no qual prevalece a situação imaginária e ilusória, na qual os desejos podem ser realizados. Vigotski entende que essa situação imaginária “[...] é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais” (VIGOTSKI, 2007, p. 117), e propicia à criança ultrapassar os limites do comportamento diário e habitual de sua idade.

Dessa forma, antes do ingresso na escola, a criança já possuiria um sistema de aprendizagem, denominado por Vigotski (2009) de conceitos espontâneos. Os conceitos espontâneos, transformados e enriquecidos, como resultado da aprendizagem escolar, passam a ser intitulados conceitos científicos.

A hipótese fundamental de Vigotski é que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas. Para tal, parte do pressuposto de que o aprendizado humano implica um processo pelo qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam, afirmando que os processos internos de desenvolvimento estimulados pelo aprendizado só acontecem quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando atua em cooperação com outras crianças. “Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.” (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Partindo desse pressuposto teórico, Vigotski (2007) detalha que a investigação das funções psicológicas superiores deve atender preceitos metodológicos particulares, entre eles a necessidade de analisar processos, e não objetos; a prerrogativa de que a reação complexa deve ser estudada como um processo vivo, e não como um objeto estático; a ênfase na explicação em detrimento da descrição; e a existência de uma análise que, ao contrário do comportamento fossilizado, revele suas relações dinâmicas e causais.

Dentre as funções psicológicas superiores das quais a trajetória de formação vem sendo discutida nesta seção, há duas delas, pensamento e linguagem, cuja exposição detalhada

de sua constituição faz-se imprescindível para a compreensão aprofundada dos significados e sentidos que as crianças produzem acerca do exercício de sua cidadania no contexto urbano do Recife.

O sujeito é sujeito do pensamento, mas não de um pensamento compreendido de forma exclusiva em sua condição cognitiva [...]. O exercício do pensamento, como já foi compreendido por Vigotski há muitos anos, não é simplesmente o exercício da linguagem. Entre pensamento e linguagem existe uma relação complementar, e também contraditória, em que um não se reduz ao outro, nem é explicado pelo outro. (REY, 2003, p. 235).

Pensamento e linguagem são funções independentes que atuam paralelamente e se cruzam em pontos determinados de seu itinerário. Eles se conectam por um vínculo secundário, que se transforma no próprio processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Vigotski (2007, p. 24) ensina que signos constituem para as crianças, antes de tudo, um meio de contato social com outras pessoas, e mais do que perceber o mundo por meio dos olhos, a criança também o faz mediante a fala “o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado”. Assim, como processo complexo e prolongado de mediação, a fala constitui-se como parte estruturante do desenvolvimento cognitivo da criança.

Já dissemos anteriormente que os processos psicológicos superiores são formados socialmente e transmitidos dentro da cultura, logo, pressupõe-se em sua formação a relação entre pessoas, seja entre crianças, seja entre a criança e um adulto. Esse papel mediador pode operar tanto entre a criança e o objeto, como entre a criança e o signo. Segundo Vigotski (2007), a fala humana é o comportamento de uso de signos mais importante ao longo do desenvolvimento da criança. A fala exerce uma diversidade de funções: possibilita que a criança supere as limitações imediatas de seu ambiente, prepara-a para a atividade futura, auxilia-a a ordenar e controlar o próprio comportamento e dos outros, habilita-a a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis e a planejar uma solução para um problema antes de sua execução, entre outros.

Nessa perspectiva, no decorrer do desenvolvimento da criança, a fala, assim como todas as outras funções superiores, opera em dois diferentes níveis: inicialmente se estabelece como categoria interpsicológica (entre pessoas) e depois como categoria intrapsicológica (dentro da criança). Assim, a fala edifica-se primeiro entre pessoas, para depois, internalizada, se formar dentro da criança. Todavia, Vigotski (2007) argumenta que a existência desses dois

níveis não é fundamento para a redução das operações com signos pelas crianças como algo meramente introduzido de fora para dentro. Postula que essas operações são produto de um complexo processo dialético, que não é inventado pela criança, tampouco ensinado pelos adultos. O processo de internalização consistiria em uma atividade externa que é reconstruída internamente e transformada em um processo intrapessoal, resultado de uma extensa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Em estudos experimentais com crianças, observadas em seus contextos, Vigotski (2007) constatou que a fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo, pois as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, como o fazem com os olhos e as mãos. Ao invés de recorrerem a um adulto, as crianças utilizam uma linguagem dirigida a si mesmas, unificam a fala e a ação para solucionar um problema, compondo, assim, uma mesma função psicológica denominada fala egocêntrica.

Os estudos de Vigotski demonstraram que à medida que as situações experimentais se tornavam mais complicadas e o objetivo mais difícil de ser atingido, a fala egocêntrica aumentava em intensidade e persistência, e qualquer tentativa de obstruí-la se mostrava inútil ou provocava uma paralisação da criança. Esses experimentos corroboraram a tese vigotskiana de que a fala egocêntrica da criança deve ser vista como uma forma de transição entre a fala exterior e interior. Esse processo de transição obedeceria a um fluxo de fora para dentro [fala social-egocêntrica-interna], reforçando sua tese de que a sociedade contribui sobremaneira para a formação da fala do sujeito com ele mesmo, que influenciará diretamente a formação de conceitos e crenças, a solução de problemas e a constituição da identidade.

Nesse sentido, a compreensão do processo de formação da fala interior, passando pela fala egocêntrica, contribui expressivamente para o entendimento da constituição da criança como sujeito e, sequencialmente, para sua constituição como sujeito de direitos. Todavia, a linguagem interior chega a ser uma das áreas mais difíceis de investigação da psicologia, uma vez que ela compreende o processo de materialização e objetivação do pensamento por meio da palavra. A linguagem interior, ao contrário da linguagem exterior, é uma linguagem voltada para si, com caráter e objetivos próprios.

Vigotski (2009) entende que a linguagem egocêntrica seria a chave para a investigação da linguagem interior porque ela, por ser uma linguagem ainda vocalizada, é uma linguagem exterior pelo seu modo de manifestação (vocalização) e, ao mesmo tempo, uma linguagem interior por suas funções e estrutura, incluindo aqui a prevalência do sentido sobre o significado. No decorrer do desenvolvimento da linguagem infantil, a sonoridade da linguagem egocêntrica declina, mas suas peculiaridades estruturais permanecem vigentes,

atuando na germinação de outra forma de linguagem, a linguagem interior. Na abordagem sócio-histórica do desenvolvimento infantil, a linguagem egocêntrica da criança retrata a passagem das formas de atividade social e coletiva da criança para as funções individuais, representa a transição das funções interpsicológicas para as funções intrapsicológicas, transição essa que compõe a lei geral do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Por outro lado, a corrente teórica piagetiana, argumenta que a linguagem egocêntrica da criança refere-se a uma expressão direta do egocentrismo do seu pensamento, um compromisso entre o autismo primitivo do pensamento infantil e sua socialização gradual, um autismo que desaparece conforme a socialização evolui. Em contrapartida, Vigostki (2009) chama a atenção para o fato de que Piaget não considerou em sua abordagem teórica características importantes da linguagem egocêntrica, entre elas o aspecto exterior dessa linguagem e o fato de a linguagem egocêntrica representar um monólogo coletivo acompanhado da ilusão de compreensão.

Essas peculiaridades testemunham antes em favor de uma socialização grande demais e de um insuficiente isolamento. Os três fenômenos que surgem em quase toda a linguagem egocêntrica da criança – o monólogo coletivo, a vocalização e a ilusão de compreensão – são comuns à linguagem egocêntrica e à linguagem social, uma vez que “a linguagem egocêntrica está sempre se desenvolvendo e amadurecendo no seio da linguagem social” (VIGOSTKI, 2009, p. 443).

Ora, se a linguagem interior é tão inacessível, até mesmo para a psicologia, por que nos interessariam suas peculiaridades? O fato é que as crianças em idade escolar não mais retornam ao estágio da “linguagem interior vocalizada”, ou seja, da linguagem egocêntrica. A questão que desponta é que, em certas circunstâncias, todas essas peculiaridades da linguagem interior podem surgir na linguagem exterior; ou seja, a linguagem exterior também será capaz de expressar a tendência para a prevalência do sentido sobre o significado da palavra.

Assim, a análise da linguagem exterior das crianças, expressa por meio da fala, permitiria o acesso, mesmo parcial e fragmentário, ao sentido concebido pelas crianças em relação à cidade e seus direitos no contexto urbano.

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana. (VIGOTSKI, 2009, p. 486).

Outra característica da linguagem interior de caráter valioso para a compreensão da aprendizagem e da constituição do sujeito em uma perspectiva dialética e dialógica é a constatação de Piaget de que a linguagem interior não traz em si uma necessidade de compreensão, pois o tema do nosso diálogo interior é do nosso conhecimento e estamos a par da nossa situação interior, complementando que “[...] nós sempre acreditamos fácil e literalmente em nós mesmos e por isso a necessidade de demonstrar a habilidade de fundamentar o nosso próprio pensamento só surge quando nossas ideias se chocam com ideias alheias” (PIAGET apud VIGOTSKI, 2009, p. 459).

Nesse contexto de crença individual tão rígida, Piaget argumenta ser essencial que a linguagem interior percorra o caminho contrário de sua formação [fala interna-externa], para que, então, o processo de desenvolvimento se faça contínuo e dinâmico, e permaneça operando dentro do contexto social em que é produzido. Esse caminho só pode ser percorrido num ambiente de diálogo permanente, de contato entre pessoas e ideias alheias, de apreensão de aspectos da realidade histórica, material e cultural na qual a criança está inserida.

Lembrando que, como observa Vigotski (2009), a passagem da linguagem interior para a exterior não é uma transição do aspecto silencioso da fala para uma simples vocalização, mas a reestruturação da linguagem, a transformação de uma sintaxe original. A linguagem interior consiste em um pensamento vinculado à palavra, e enquanto esse pensamento se materializa em palavra na linguagem exterior, no fluxo oposto, a palavra perece na linguagem interior, produzindo o pensamento.

Nessa dinâmica estabelecida entre pensamento e linguagem, da mesma forma que uma única frase é capaz de expressar vários pensamentos, o mesmo pensamento pode ser expresso por diferentes frases, exemplificado por Vigotski por meio da comparação do pensamento com uma nuvem carregada, pronta para derramar uma chuva de palavras. Ainda na esteira dessa correlação, ao dissertar sobre a influência das necessidades, afetos e emoções sobre o desabar dessa chuva, o psicólogo soviético afirma: “Se antes comparamos o pensamento a uma nuvem pairada que derrama uma chuva de palavras, a continuar essa comparação figurada teríamos de assemelhar a motivação do pensamento ao vento que movimenta as nuvens.” (VIGOTSKI, 2009, p. 479).

Essa análise psicológica da linguagem sob os princípios da abordagem sócio-histórica também recebeu a colaboração de Paulham (apud VIGOTSKI, 2009), ao introduzir a diferença entre o sentido e o significado da palavra, mostrando que o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade, pois, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. Conforme o autor e editor francês,

o significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata, “[...] o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido” (PAULHAM apud VIGOTSKI, 2009, p. 465). Significado e sentido mantêm com a palavra uma relação autônoma, com diferentes graus de independência. O significado mantém-se vinculado à palavra, e o sentido, mais amplo e dinâmico, exerce maior grau de independência, ultrapassando os limites interpostos pela palavra e seu significado.

Vigostki chama a atenção para o fato de que esse dinamismo do sentido nos leva ao problema da correlação entre significado e sentido. O exemplo trazido por Paulham, por meio da fábula *A libélula e a formiga*¹⁶, auxilia-nos na compreensão desse pressuposto. No contexto da fábula, a palavra *dance* adquire um sentido intelectual e afetivo bem mais amplo que “dance” ou “dança”, referindo-se simultaneamente a “divirta-se e morra”. Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere, com base no contexto, é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras.

Outro exemplo de Paulham que pode contribuir para a compreensão de sentido, dessa vez correlacionando com o sentido de cidade, está na seguinte afirmação:

O sentido de Terra é o sistema solar que completa a noção de Terra; o sentido de sistema solar é a Via Láctea, o sentido de Via Láctea. Isto quer dizer que nunca sabemos o sentido completo seja lá do que for e, conseqüentemente, o sentido pleno de nenhuma palavra. A palavra é fonte inesgotável de novos problemas. O sentido de uma palavra nunca é completo. Baseia-se, em suma, na compreensão do mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo (PAULHAM apud VIGOTSKI, 2009, p. 466).

Tendo como foco a relação da criança com a cidade, podemos afirmar, por analogia, que o sentido da rua é o bairro que completa a noção de rua; o sentido de bairro é a cidade que completa o sentido de bairro; e assim por diante, dando destaque à constatação de que nunca apreendemos o sentido completo de nenhuma palavra, que o sentido se revela sempre na dinâmica relacional e contextual entre o sujeito e a própria palavra, havendo nele algo que escapa.

No curso do desenvolvimento infantil, o pensamento da criança irrompe inicialmente como um todo caótico e compacto. Todo pensamento, em seu movimento, procura unificar as

¹⁶ Fábula do autor russo Krylov que substituiu, ao contrário da versão original de La Fontaine, a cigarra por uma libélula, uma vez que na língua francesa cigarra refere-se ao gênero feminino e no idioma russo cigarra é uma palavra do gênero masculino. A alteração teve como intento não modificar a atitude ligeira e despreocupada da cigarra, que, do ponto de vista do autor, se perderia caso fosse substituída por uma palavra que representasse um personagem masculino (PAÉZ; ADRIÁN, 1993).

coisas e estabelecer entre elas alguma conexão. Assim, o pensamento vai encontrar na linguagem a sua expressão, por meio de uma palavra isolada. “É como se a criança escolhesse para o seu pensamento uma veste de linguagem sob medida.” (VIGOTSKI, 2009, p. 411). Essa unidade entre pensamento e linguagem é refletida de forma mais simples pelo significado da palavra.

Além do significado, a relação entre pensamento e linguagem é também expressa pelo sentido, no entanto, entre o sentido e a palavra, as relações de independência são mais intensas. O sentido da palavra relaciona-se com as experiências sociais, históricas e afetivas que, aglutinadas, podem ser expressas por uma determinada palavra. “O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência.” (VIGOTSKI, 2009, p. 465). Principalmente no contexto dessa investigação sobre os significados e sentidos que as crianças produzem acerca de sua cidadania na cidade do Recife, deve-se levar em conta que o sentido não é algo que aparece diretamente nas respostas das pessoas quando as convertemos em objeto de nossas perguntas, nem nas representações que as alimentam, mas sim na produção total do sujeito. Assim, ao lidarmos com sujeitos, a ênfase repousa na integração entre afetivo e cognitivo, sobressaindo o sujeito psicológico.

De acordo com Molon (2011), a constituição do sujeito na obra de Vigotski ultrapassa o domínio dos âmbitos intrapsicológicos ou interpsicológicos, abarcando o processo dialético de ambos e acontecendo no campo da intersubjetividade. Nesse campo, a individualidade e a singularidade não são ignoradas, mas novos significados lhes seriam atribuídos.

Entre os autores que analisam a constituição do sujeito dando prioridade à dimensão subjetiva, aderindo igualmente aos princípios propostos por Vigotski, Fernando González Rey defende a noção de sentido pessoal, gerando uma distinção entre a dimensão social e coletiva do significado e a dimensão subjetiva do sentido. Propõe, assim, uma distinção entre a subjetividade individual e a subjetividade social.

Entendida como um sistema complexo capaz de expressar pelos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação, a subjetividade não é uma categoria restrita à psicologia, mas se faz presente em todas as ciências antropológicas. Ao se manifestar no ser humano, mas também nos fenômenos da cultura e da sociedade, a subjetividade extrapola os limites do individual e se apresenta nas crenças, na moral, nas representações sociais, devendo seu estudo ocorrer de forma simultânea sobre os sujeitos e a subjetividade social (REY, 2005).

Com base nesse complexo e plurideterminado sistema, que é a subjetividade, Rey (2003) observa que as criações humanas não são um reflexo dos fenômenos da realidade na

qual os seres humanos estão inseridos, mas sim produções de sentido, que se expressam em complexas unidades simbólico-emocionais. Essa forma essencial dos processos de subjetivação, definida como sentido subjetivo, refere-se ao sentido somado à carga emocional, e não unicamente a construções racionais. “A emoção é uma condição permanente na definição do sujeito. A linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado emocional de quem fala e pensa” (REY, 2003, p. 236). Nessa perspectiva, as relações contribuiriam para o desenvolvimento infantil somente quando elas implicassem emocionalmente os sujeitos envolvidos.

Ainda que o termo subjetividade não apareça de forma evidente nos anos de constituição da psicologia soviética, quando o objeto da psicologia estava sendo delineado na ótica da dialética marxista, o momento histórico mostrava-se frutífero para a emergência de uma psicologia preocupada com a configuração histórica e social dos sujeitos e cada vez mais afastada da vertente individualista. Assim, começava-se a traçar um sistema conceitual que lançou as bases para a concepção da ideia de subjetividade, aspecto tão fundamental do desenvolvimento humano.

No âmbito da Psicologia Social, o conceito de subjetividade está atrelado à dependência e interdependência dos processos de interação social, que afetam as pessoas de forma recíproca e influenciam os processos cognitivos e afetivos produzidos nessa interação. Esse processo de mútua influência não decorre apenas de interações concretas entre pessoas, mas também das expectativas que criamos em relação ao comportamento futuro daqueles com quem interagimos, seja no âmbito pessoal, seja no contato com a realidade social que nos circunda (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2014).

Todavia, os sentimentos que emergem dessa interação, positivos ou negativos, não estão correlacionados unicamente com aspectos externos, aquilo e aqueles com quem interagimos fora de nós, nas relações interpessoais e com o ambiente. O delineamento da subjetividade, com relevância para a implicação histórica e social dos sujeitos, não desconsidera a singularidade dos sujeitos e o caráter particular e subjetivo de toda influência externa sobre o indivíduo. “A realidade atua de forma integral sobre o homem, mas o sentido dessa realidade depende das necessidades daquele, de sua ideologia, de suas aspirações, conformadas em seu próprio desenvolvimento histórico.” (ABULJANOVA apud REY, 2003, p. 94).

Nessas condições, a subjetividade aparece organizada em um cenário social que está formado por sujeitos individuais, que não são o reflexo desse cenário, tampouco resultado de processos de megadeterminação culturais ou sociais (ABULJANOVA apud REY, 2003).

Abuljanova atribui ao sujeito um caráter concreto, que o converte em sujeito de sua história, sujeito de sua existência ímpar, que nunca se repete, sem, por isso, negar sua condição social.

Sawaia (2004) também contribui para a compreensão da subjetividade como um fenômeno ao mesmo tempo social e singular, ressaltando que o caráter histórico da subjetividade não faz dela uma tradução direta e imediata do social, não lhe subtrai “a capacidade de criar novos sentidos, através da atividade prático-material e das dores e alegrias, que corpos e mentes experimentam nos encontros face a face ou anônimos” (SAWAIA, 2004, p. 63).

Igualmente importante para o estudo da subjetividade é a categoria imaginário social, elaborada por Castoriadis. Rey (2003), ao discutir Castoriadis, descreve que essa categoria refere-se à existência de configurações simbólicas que geram sentido, ordem e coesão no complexo tecido social, mas que não correspondem ao real. O imaginário social é definido como criação humana, cujo valor não está em sua correspondência com os fenômenos reais externos, mas no sentido que gera para os sujeitos que o compartilham.

Para exemplificar o conceito de imaginário social e sua dinâmica no cenário social, Castoriadis (apud REY, 2003) cita a instituição da escravidão, esclarecendo que, ainda que as condições objetivas façam parte da existência humana, elas não explicam sozinhas a permanência de determinadas organizações sociais mesmo quando as condições objetivas já não se fazem concretamente presentes. Desse modo, os fenômenos subjetivos socialmente produzidos seriam a causa dessas organizações sociais que persistem no tempo, e “com frequência, são reificados pela população como essenciais da ordem do real, pois terminam sendo naturalizados” (CASTORIADIS apud REY, 2003, p. 104).

Assim, os elementos objetivos desaparecem, mas o imaginário continua alimentando o sentido subjetivo ora produzido e legitimando sua identidade por meio da reificação e naturalização dessas formas de organização social fomentadas pela própria população. Castoriadis (apud REY, 2003, p. 105) ressalta também o caráter gerador da subjetividade, que não fica sujeita a nenhum dos fatores que lhe deram origem, e se converte em um sistema “autogerativo”. Nesse sistema, os sujeitos implicados em determinado espaço social compartilham elementos de sentidos e significados gerados nesses espaços, e assim esses elementos passam a ser parte da subjetividade individual.

De forma geral, a subjetividade pode ser conceituada como uma síntese única, semelhante a uma impressão digital, construída, paulatinamente, no decorrer da vida de cada sujeito. Essa síntese, ao mesmo tempo em que identifica o sujeito e o conecta à sua humanidade, diferencia-o dos demais.

A subjetividade humana não é formada apenas pela subjetividade individual, mas é a soma desta última à subjetividade social. Se as raízes para o conceito de subjetividade podem ser encontradas na psicologia soviética, é no contexto latino-americano que podemos situar o conceito de subjetividade social. A psicologia latino-americana, especialmente no período de redemocratização dos países latino-americanos na década de 1980, buscou construir uma ciência psicológica cuja prática e teoria estivessem comprometidas com a restauração da democracia e com a problemática social da América Latina, constituindo-se como um instrumento de transformação das condições de vida nesses países. No Brasil, segundo Bernardes (2007), a subjetividade emerge, na década de 1990, em virtude do redimensionamento do compromisso social da psicologia, que reconhece o indivíduo como ser histórico e se compromete com a transformação social diante das condições indignas de existência.

Rey (2003) lembra que nos países latino-americanos, inicialmente existia uma tendência de apresentar uma psicologia social que enfatizava os processos de comunicação e ideológicos, deixando de fora o indivíduo como sujeito desses processos. Entretanto, em um momento posterior, o conceito de subjetividade social passa a abarcar também o indivíduo, constituinte dessa subjetividade social, e também por ela, simultaneamente, constituído. É importante ressaltar que a dinâmica estabelecida entre essas duas categorias de subjetividade não segue uma trajetória universal, mas ocorre de forma singular em diferentes espaços da vida social. A construção da subjetividade social da escola é um exemplo da exclusividade e singularidade desse processo, que é composto por elementos de sentido próprios do espaço escolar, mas também por elementos de sentido externos à escola, como os elementos de gênero, de posição socioeconômica, de raça, costumes, familiares, do contexto urbano. Esse conjunto de sentidos subjetivos de diferente procedência social se integra na configuração única e diferenciada da subjetividade social da escola (REY, 2003).

Sem dúvida, as categorias subjetividade individual e social só podem ser compreendidas quando colocadas lado a lado, para que suas especificidades possam ser contrapostas e sua dinâmica única e particular revele os caminhos percorridos. Em suma, se a subjetividade individual se produz em espaços sociais constituídos historicamente, a gênese de toda a subjetividade individual estaria nos espaços constituídos de uma determinada subjetividade social, espaços esses que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto. Ao mesmo tempo, a categoria sujeito é uma peça-chave para entender os complexos processos de constituição subjetiva e de desenvolvimento, tanto dos processos individuais como sociais, ressaltando a importância da definição do ser humano constituído subjetivamente em sua história.

Portanto, a dinâmica que caracteriza a subjetividade nos leva a crer que a integração do indivíduo com a sociedade sempre foi e sempre será complexa e contraditória. No entanto, essa contradição é o que caracteriza o desenvolvimento humano. É constituindo e sendo constituído que o sujeito de direito se forma e atua simultaneamente sobre a sociedade. Em outras palavras, não há desenvolvimento humano e constituição do sujeito onde inexistente tensão e contradição. É habitando o mesmo espaço que o individual e o social, em sua dinâmica conflituosa e frutífera, possibilitam que sujeito e sociedade se edifiquem.

Diante da tensão entre individual e social, buscaremos na próxima seção compreender essa relação dialética no âmbito da educação, mais especificamente da educação em direitos humanos. O entendimento da constituição do sujeito, da subjetividade e do desenvolvimento infantil percorre os caminhos da educação e das concepções de infância que a alimentam, das políticas públicas e diretrizes educacionais que fundamentam suas bases, dos contextos sócio-históricos e processos de interação que dinamizam seu cotidiano.

**INFÂNCIA E FORMAÇÃO CIDADÃ NO PROCESSO DE
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

RODAPÉ

Ao lado do mosaico estampado,
subia o rodapé rente à parede
no chão da casa, o ambiente

um pedaço de piso quebrado
seguia certo o desenho deitado
seu geométrico traçado

como na vida é sábio tomar
do todo maior, só o pedaço
rodapé ensina do necessário

o supérfluo deixa-se de lado
sem ocupar espaço, nem minuto
só o que é válido, preciso

Ao lado do mosaico estampado,
subia o rodapé rente à parede
no chão da casa, o ambiente.

(Alexandre Furtado)

A criança se faz nos encontros. À revelia das concepções universalistas de infância,¹⁷ que normatizam e enquadram o desenvolvimento infantil em uma sequência linear de fases a serem cumpridas, entendemos que, mais do que produto de uma capacidade interna individual, o desenvolvimento da criança é ao mesmo tempo resultado da sua interação social com os adultos e outras crianças, com a escola e também com o contexto maior do qual ela faz parte, no caso, a cidade onde vive.

Considerando-se que a constituição do sujeito se dá no espaço histórico-cultural do ser humano, no qual as condições materiais de vida e os fenômenos subjetivos determinam-se mutuamente, a compreensão dos significados e sentidos elaborados pelas crianças sobre o exercício de sua cidadania no contexto urbano tem seu potencial ampliado quando, no processo de aprendizagem com vistas à emancipação, são levadas em conta a dialogicidade e autonomia, constitutivas da educação em direitos humanos (EDH). Entre outras questões diretamente vinculadas ao exercício da cidadania, o processo de educação em direitos humanos realiza papel essencial na formação cidadã, seja no espaço formal (a escola), seja no espaço não formal (as organizações não governamentais e outras organizações relacionadas com a cidade).

A educação é, sem dúvida, um dos campos mais estritamente relacionados com a infância, e a depender da concepção de infância adotada nos espaços de formação, uma educação que vise à liberdade e à participação efetiva dos sujeitos estará em maior ou menor evidência no horizonte da cidade.

Quando nos referimos à infância, abarcamos múltiplos conceitos e modelos que pensam e vivenciam a infância de maneira diferenciada, e que tiveram uma origem histórica ocidental. Inexistente até a Idade Média, a noção de infância surge na modernidade, quando a criança passa a ser vista e valorizada nas camadas mais nobres da sociedade. Como demonstrou Ariès (1981), o desenvolvimento da noção de infância tem início quando a família, pertencente às classes sociais economicamente favorecidas, passa a exercer a função afetiva e a organizar-se em torno da criança, ao mesmo tempo em que a criança, separada do adulto, começa a aprender em espaços enclausurados, processo esse conhecido por escolarização, que se estende até os dias atuais.

Afastar-se dos padrões de normalidade definidos para a infância relacionados com sociabilidade, manifestações de humor e comportamentos escolares, possibilitaria o contato com uma infância não estereotipada, com diversificados modos de ser criança. Nesse sentido,

¹⁷ Para a antropologia da infância, por exemplo, não existe uma infância universal.

são também essenciais as reflexões da sociologia da infância na investigação com crianças, que apontam para a importância em considerar as crianças agentes ativos que constroem a própria cultura e contribuem para a produção do mundo adulto, uma vez que dispõem de capacidade simbólica para constituir crenças e representações em sistemas organizados (DELGADO; MULLER, 2005).

Inundados por uma postura científica androcêntrica,¹⁸ os modos de fazer ciência vêm calando as vozes das crianças, sendo necessária a realização de pesquisas voltadas para o público infantil para que possamos descobrir outras formas de apreensão das manifestações infantis e, conseqüentemente, outros modos de produção do conhecimento. Ademais, a valorização da criança como sujeito da pesquisa vai além das questões teórico-metodológicas a serem adotadas no transcorrer desta, uma vez que, como protagonistas no processo de pesquisa, emergem para o protagonismo na condição de cidadãos.

Cohn (2013) chama a atenção para o fato de que, em virtude do preconceito, por muito tempo deixamos de ver as crianças como sujeitos plenos e capazes, deixamos de escutá-las para, ao invés disso, regermos suas vozes, deixamos de enxergá-las em suas multiplicidades e em seus modos de gerenciar sua infância. A autora observa que nem sempre as políticas públicas de saúde, educação, e no direito, mesmo as mais bem-intencionadas e mais afeitas aos direitos da criança e do adolescente, reconhecem outros modos de ser criança.

Segundo a autora, considerar as concepções de infância adotadas deve ser um movimento aplicado tanto nas pesquisas que falam de crianças, que avaliam seu lugar e trata de seus direitos, como naquelas que falam com crianças e repousam o olhar sobre o ponto de vista infantil. Uma vez adotadas, essas concepções de infância basearão e transpassarão as políticas públicas e ações educacionais voltadas para crianças e também operarão sobre a maneira como as crianças atuam e pensam no lugar que lhes é oferecido na sociedade e no qual elas se reconhecem.

Buscando identificar as concepções de infância que norteiam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental, Pereira (2004 apud FRANCISCHINI; PEREIRA, 2010), detectou formas contrárias de se retratar a criança no mesmo documento. Por um lado, como um sujeito que necessitaria de algum controle pedagógico, não sendo percebido, portanto, como um ser autônomo. Por outro lado, a criança compreendida como cidadão de direitos, sujeito único e singular, indivíduo social e histórico e

¹⁸ O termo refere-se à forma como as experiências masculinas, tidas como norma universal, são consideradas a medida para todas as experiências dos seres humanos, privilegiando-se, assim, os homens em detrimento de outras formas de sabedoria.

produtor de cultura. Outra constatação refere-se ao foco utilitarista da educação fundamental, voltado para o futuro, para a transformação de crianças em alunos preparados e adultos ajustados, uma vez que as autoras não encontraram no documento enunciados indicadores da importância dos alunos expressarem, no presente, experiências e manifestações de suas singularidades infantis, salvo em ligeiras passagens no volume destinado ao ensino da Arte, que comporta propostas de trabalho envolvendo imaginações e estimula processos criativos (FRANCISCHINI; PEREIRA, 2010).

O exemplo acima ilustra a multiplicidade de concepções de infância presentes nas políticas públicas e educacionais, que chegam a ser contraditórias dentro de um mesmo documento oficial. Assim, conclui-se que a maneira como as crianças são vistas pela sociedade e as políticas e orientações que lhe são dedicadas não variam apenas ao longo da história, mas dentro de um mesmo contexto temporal e espacial.

Na seara dos estudos sobre desenvolvimento infantil, não é diferente. A maioria das pesquisas sobre desenvolvimento humano normativo tem sido realizada com crianças e adolescentes norte-americanos, brancos, de classe média, com acesso à escolarização. Já as patologias vêm sendo estudadas, principalmente, com crianças e adolescentes pobres, negros, hispânicos e imigrantes. Infelizmente, é essa visão do desenvolvimento humano que é importada pelo Brasil, o que acaba por limitar a produção dos conhecimentos científicos sobre crianças e jovens, excluindo desses estudos as múltiplas infâncias existentes em todas as culturas. Dessa forma, seres humanos que vivem na pobreza, fazem parte de minorias étnicas, que se desenvolvem em situações desvantajosas, como a rua, por exemplo, não são considerados para a elaboração do desenvolvimento humano em sua normatividade, que no campo da psicologia e pedagogia é utilizado como parâmetro para conceber as ações da educação básica e criar e monitorar políticas públicas de proteção à infância e juventude (HUTZ; SILVA, 2002).

Tantas crianças crescem e se desenvolvem no Brasil em situação de pobreza, e os estudos com essa população continuam preteridos, ou ainda, simplesmente concluem que essas crianças em situação de risco estão aquém do desenvolvimento humano esperado para sua faixa etária, sem levar em conta as especificidades de seu contexto, sem observar que as condições adversas de seu ambiente podem prejudicar o desenvolvimento normativo esperado, mas, ao mesmo tempo, produzir conhecimentos inéditos, modos singulares de viver a infância, maneiras únicas de pertencimento social.

Francischini e Pereira (2010) recordam que, como consequência da 2.^a Guerra Mundial, o interesse pelos direitos da criança se renova, sendo criado em 1946 o Unicef e

adotada pela Assembleia das Nações Unidas em novembro de 1959 a Declaração dos Direitos da Criança. Inaugura-se, então, nesse período, a Doutrina da Proteção Integral, que embasará, após a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança realizada em 1989, a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, no Brasil em 1990, que abarca, por fim, todas as pessoas com idade até os 17 anos.

A Doutrina da Proteção Integral fundamenta-se em três princípios: a) crianças e adolescentes são sujeitos de direito; b) crianças e adolescentes são sujeitos considerados em condição peculiar de pessoas em desenvolvimento; c) crianças e adolescentes são destinatários de absoluta prioridade. Anterior a essa doutrina, o Brasil vivencia a Doutrina da Situação Irregular, fundamentada pelos Códigos de Menores de 1927 e 1979, que incluía, ao mesmo tempo, crianças abandonadas, vítimas da miséria e/ou das desigualdades sociais, e também aquelas que praticavam algum ato infracional. “[...] a lógica do atendimento ao menor consistia em ‘adestrar’ a criança abandonada, pobre e desvalida, com o objetivo de salvá-la.” (PATIÑO, 2009, p. 63, grifo da autora).

Quando analisamos criticamente as concepções de infância vigentes no Brasil, como aquelas retratadas por Francischini e Pereira (2010) com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, e os referenciais para o desenvolvimento infantil normativo, originado de visões hegemônicas do desenvolvimento humano que utilizamos como critério para nossas pesquisas científicas, legislações e políticas públicas, concluimos que, no Brasil, as Doutrinas da Proteção Integral e Situação Irregular coexistem, fazendo com que as intervenções entre crianças e adolescentes ora os reconheçam sujeitos de direito, ora os avaliem como indivíduos a quem cabe ao Estado salvar de sua miséria material, psicológica e cultural.

Dessa forma, na busca por metodologias investigativas com crianças, Delgado e Muller (2005) identificam que a ciência androcêntrica, originada na modernidade, pode ter contribuído para a anulação das vozes das crianças nos estudos científicos, visto que essa ciência excluiu as emoções, a fantasia, os sentimentos e o conhecimento prático e enfatizou a racionalidade masculina, generalista e universalizante em detrimento das expressões de um modo de ser feminino. Assim, é possível estabelecer a aproximação entre os estudos sobre gênero e os estudos sobre infâncias.

Na tentativa de desfazer tantos equívocos epistemológicos na defesa dos direitos das crianças e adolescentes brasileiros, a essa visão etnocêntrica, podemos contrapor os pressupostos da sociologia da infância. Corsaro (1997 apud DELGADO; MULLER, 2005) acreditava que as crianças, em razão das suas posições subordinadas na sociedade, são

marginalizadas na sociologia, explicitando que a infância não se refere à imaturidade biológica, mas é um elemento estruturante de diversas culturas e sociedades. A sociologia da infância enxerga as crianças como reprodutoras da cultura na qual estão inseridas e, mesmo vistas como seres dependentes da sociedade, são produtoras de cultura de modo ativo e criativo, e contribuem para a produção das sociedades adultas. Outro pressuposto é que as crianças são detentoras de uma lógica própria, baseada na cultura de pares, definida como um conjunto de atividades, rotinas, objetos e valores que as crianças, ao interagirem com outras crianças, produzem e compartilham.

Para nos afastarmos de representações estereotipadas, teorias reducionistas e concepções idealistas e abstratas da infância, é necessário ter, como ponto de partida, análises da infância por meio do estabelecimento de relações diretas com crianças, e não apenas por meio do contato com adultos e com os documentos por eles produzidos. O mundo das crianças só é acessível por meio delas. Essa é a premissa que deve guiar-nos quando nos propomos a realizar pesquisas com crianças, quando nosso objetivo é conhecê-las e compreendê-las em profundidade, descobrindo o que têm em comum e o que expressam de forma singular, de acordo com o ambiente onde vivem, na escola, no bairro, na cidade; por isso a necessidade e relevância de se realizar pesquisas que considerem a criança como sujeito, e não um objeto, como se propõe neste estudo desenvolvido na cidade do Recife.

Por mais que uma cidade seja habitada por uma infinidade de infâncias, estabelecer relações diretas com crianças no ambiente urbano é tarefa difícil. Com o objetivo de proteger integralmente as crianças, os adultos, por meio das instituições que representam, acabam restringindo sua participação nos destinos da cidade e o espaço público por elas ocupado. A ocupação do espaço público pela criança, quando ocorre, geralmente é controlada pelo adulto. Para vivenciar a diversidade de experiências urbanas e se ver implicado na cidade, é preciso ocupar o espaço público, pois não se conhece uma cidade apenas pelos livros didáticos, pelas imagens da televisão, pelas notícias publicadas nas redes sociais. Desse modo, nesse processo de aprendizagem é necessário que o contato com a cidade seja contínuo, uma vez que o conhecimento nesse contexto é “assistemático, parcial, tentativo, precário que se refaz permanentemente, pois a cidade é inatingível na sua dimensão totalizada” (CASTRO, 2001, p. 115).

Baseando-se nesse pressuposto, Castro (2001, p. 113) defende uma “pedagogia política das cidades”, na qual a aprendizagem, assim como a educação em direitos humanos, é um processo permanente, baseado no diálogo e no entendimento de que a formação cidadã está relacionada com a intensidade da interação pessoal no processo educativo.

Diante da ausência das crianças no espaço público, é no ambiente escolar que podemos entrar mais facilmente em contato com as concepções de infância vigentes na sociedade, presentes nas instituições e aquelas sobrevividas de além dos muros da escola. Cohn (2013), baseando-se em Malheiros Moraes (2012), denota que a escola produz uma infância específica, à qual denomina infância escolarizada, e o bom aluno é aquele que possui um corpo dócil e atento. Explica que, correlativamente à concepção de infância concebida pela instituição escolar, as crianças buscam resistir a essa normatização, subvertendo da condição de aluno, por exemplo, quando fazem bagunça, recusam-se a sentar e não prestam atenção às aulas.

Kramer (2011, p. 55), dissertando sobre a importância do projeto político-pedagógico,¹⁹ afirma que todo projeto educacional deve considerar que crianças têm diferenças que precisam ser reconhecidas, e, ao reconhecê-las, atuamos contra as desigualdades. “Já o não reconhecimento das diferenças – étnicas, religiosas, de gênero, de idade, etc. – significa a discriminação e a exclusão e, no limite, a eliminação.”

O direito à educação é condição primordial para garantir o acesso ao conjunto de outros direitos, indivisíveis e interdependentes. Segundo Dias (2007), a educação não se caracteriza apenas como um direito da pessoa, mas é seu elemento constitutivo, e está historicamente vinculado à própria concepção dos direitos humanos. O direito à educação pressupõe mais do que universalização, obrigatoriedade e gratuidade, internacional e nacionalmente reconhecidas; o direito à educação relaciona-se, igualmente, com uma educação de qualidade, que possibilite, além do desenvolvimento de aspectos cognitivos, a autonomia e o exercício da cidadania.

Partindo desse pressuposto, Silva e Tavares (2011, p. 4) ressaltam que o exercício da cidadania depende da formação cidadã, um “processo permanente, que deve se desenvolver em todos os espaços educativos: na família, na escola, nas instituições públicas e privadas, nas religiões, nas associações, nos sindicatos, nos partidos políticos, etc.”. Segundo as autoras, a formação nesse sentido deve iniciar-se nos primeiros anos de vida do ser humano e possibilitar o exercício contínuo da cidadania, relacionando-se o dia a dia das pessoas com a realidade social em que elas estão inseridas.

Dito isso, fica evidente que os caminhos para aquisição da compreensão do mundo, da realidade circundante e da percepção de si como sujeito de direito passam necessariamente pela educação, tanto no âmbito formal dentro do universo escolar, responsável pela

¹⁹ Documento que define a identidade da escola, identifica suas diretrizes pedagógicas e orienta as atividades e projetos educativos.

humanização da criança para o exercício da cidadania, como no âmbito não formal, no qual movimentos sociais e organizações não governamentais (ONGs) atuam cotidianamente, disseminando valores e conhecimentos que dão sustentação à formação cidadã das crianças em geral. Em pesquisa realizada por Sacavino e Candau (2008) com professores do ensino fundamental sobre o sentido de cidadania, constatou-se que em suas práticas educativas a educação para/em cidadania está diretamente relacionada com a educação em/para os direitos humanos, em que a formação de sujeitos de direitos ocupa um lugar central.

Tomaremos nesta pesquisa o conceito de formação cidadã adotado por Silva e Tavares (2011), que compreendem que o trabalho de formação que incorpore a cidadania deve priorizar transformações no âmbito de valores, atitudes, posições, comportamentos e crenças visando à prática da paz e do respeito ao ser humano. Assim, nesse trabalho de formação, a ênfase recai sobre uma cidadania ativa (BENEVIDES, 1991), que inclui uma participação popular criadora e transformadora das relações hierarquizadas de poder, e não de uma cidadania formal, que apenas garante os direitos juridicamente.

Em seu processo educativo, a Educação em Direitos Humanos (EDH) está estreitamente ligada à vida cotidiana e à multiplicidade de experiências que, no dia a dia, emergem. Nesse contexto, articula-se com a pedagogia da vida cotidiana (MUÑOZ, 2004), que entende que a vida de cada pessoa passa por momentos simples e triviais do cotidiano, e é nesse cotidiano que reside tanto as demandas e respostas para o desenvolvimento das relações sociais como aquelas essenciais para o desenvolvimento da personalidade de cada ser humano, e a consequente constituição do sujeito de direito. “As práticas de cidadania devem ser vivenciadas no cotidiano, sem interrupções de tempo, espaço e lugar. É dessa forma que as pessoas as incorporam no seu modo de ser, pensar e agir.” (SILVA, 2010, p. 50).

A História do Brasil, marcada por escravidão, exploração, segregação e violência, como já visto na primeira seção, contribuiu para a consolidação na sociedade de uma subjetividade não condizente com o respeito ao ser humano e contrária à promoção dos direitos humanos, entendendo por direitos humanos “aqueles direitos que garantem a dignidade da pessoa, independente de sua condição de classe social, de raça, de etnia, de gênero, de opção política, ideológica e religiosa, e de orientação sexual” (SILVA; TAVARES, 2011, p. 3).

Assim como a História do Brasil, Dias (2007) pontua que a educação também carrega consigo a marca da exclusão, sustentada pela desigualdade social que perdura desde a colonização até a atualidade.

Nesse contexto, a Educação em Direitos Humanos, cujas diretrizes nacionais foram formalmente estabelecidas pela Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação, ligado ao Ministério da Educação, é compreendida como uma das mediações fundamentais para o acesso ao legado histórico dos direitos humanos e para o entendimento de que a cultura dos direitos humanos é um dos fundamentos para a transformação social. Nesse sentido, Tavares (2007) enfatiza que é por meio da educação em direitos humanos que os cidadãos são preparados e conscientizados de sua responsabilidade na luta contra as desigualdades e injustiças sociais.

Traçando um breve histórico da educação em direitos humanos no Brasil, Silva e Tavares (2011) situam que, diante dos períodos democráticos brasileiros de curta e instável duração, é somente a partir de 1985, por meio da participação dos movimentos sociais pela redemocratização do país, que a educação em direitos humanos começa a tomar forma, tanto na teoria quanto na prática. Ambientada, concomitantemente, no universo internacional e nacional, a EDH avança no país com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2003, e a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), última versão lançada em 2006 (BRASIL, 2006).

Entretanto, pontuam as autoras, para que na prática as pessoas cheguem a sentir a EDH como uma questão também política e social, e não apenas moral e ética, é necessário que haja uma formação cidadã que desperte para a participação ativa na organização da sociedade. A formação cidadã com base em uma educação em direitos humanos deve estabelecer uma relação de intercâmbio e complementação entre culturas, visando ao reconhecimento das mais diversas sociedades e realidades, uma vez que, diante do desconhecido, muitas pessoas costumam reagir com ódio, desprezo, racismo, violência e discriminação. Essas diferenças culturais vêm a se manifestar no interior de uma mesma escola, entre a cultura da infância e dos adultos, nas diferenças de gênero, de crenças religiosas, de localidades específicas dentro de um mesmo bairro.

Cardoso (2015) apresenta detalhadamente as fases da institucionalização da educação em direitos humanos no Brasil e no mundo, que nos auxilia a compreender o significado que a EDH vai adquirindo no contexto nacional. Discorre que já na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) revelava sua intenção em recomendar aos governos que viabilizassem, principalmente nas instituições de ensino, a disseminação da educação em direitos humanos, por meio de apresentações, leituras e exposições. Em consonância com tais diretrizes, na década de 1950, Conselhos da ONU divulgavam no país, por meio da imprensa escrita e do rádio, ações voltadas ao incentivo e

facilitação da leitura da Declaração Universal. Todavia, diante do golpe militar de 1964 no Brasil, a educação em direitos humanos adquire uma faceta ativista e se dissemina na sociedade de forma espontânea, como resposta à ditadura militar. “Assim, a EDH assume na história brasileira o caráter político-pedagógico reivindicatório do movimento contra as violências e opressões exercidas por regimes totalitários” (CARDOSO, 2015, p. 83).

Nesse período, a educação em direitos humanos se constitui, segundo Cardoso (2015), em uma estratégia político-educativa para as sociedades brasileira e latino-americana, tendo como base os ideários de Paulo Freire e seu projeto de educação popular, de caráter dialógico e libertador: “Freire contribui para a ideia de que educar em direitos humanos desvela a sujeição da população e a negação desses direitos, ao passo que indica caminhos à mudança por meio do exercício da cidadania” (CARDOSO, 2015, p. 88).

Candau e Sacavino (2010) acrescentam que há diversos aspectos do pensamento freireano pertinentes à EDH, entre eles a afirmação da importância epistemológica, ética e política do diálogo e das práticas participativas; a centralidade dos temas geradores, oriundos da experiência de vida dos educandos; a valorização dos universos socioculturais e dos saberes dos educandos; como também a necessidade de desenvolver projetos que possibilitem a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica da realidade.

Após essa primeira etapa, é na metade dos anos 1980 que tem início a segunda fase da EDH (SILVA, 2000 apud CARDOSO, 2015), na qual os movimentos sociais buscam esclarecer a população acerca da democracia, visando ultrapassar a ideia de mera formalização de direitos, garantidos pela Constituição de 1988, para alçar a cultura da participação cidadã.

Em sequência, uma terceira fase pode ser delineada com base nas considerações de Cardoso (2015, p. 93) acerca da educação em direitos humanos na contemporaneidade, “globalizada e individualizante”, demarcando dois importantes processos nos âmbitos pedagógico e legislativo: a *politização* e a *interseccionalização* da EDH (grifos do autor). A politização, iniciada no fim dos anos 1990, visando a não violação dos direitos fundamentais dos cidadãos, refere-se à instituição de legislações, programas e ações determinando que os Estados incluam o conteúdo de direitos humanos em seus currículos e materiais didáticos. São exemplos desse período a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a primeira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos, ambos de 1996.

Posteriormente, no início dos anos 2000, tem início a interseccionalização da educação em direitos humanos, quando as políticas, documentos e ações são direcionadas à formação

em direitos humanos, expressa nos documentos subsequentes: Programas Nacionais de Direitos Humanos II e III, em 2002 e 2009, respectivamente, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), versões 2003 e 2006 e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos em 2012.

Embora indiscutivelmente relevante, não nos ateremos unicamente às questões relacionadas com a institucionalização da EDH, mas procuraremos nos deter e refletir acerca das contribuições da educação em direitos humanos para a formação cidadã na educação básica, onde está inserido o ensino fundamental, nível de ensino abordado nesta pesquisa.

O desenvolvimento humano é um processo contínuo que se estende da infância até a terceira idade, ou seja, do primeiro ao último dia de vida de um ser humano. A ênfase da psicologia e de outras ciências nos primeiros anos de vida, aos quais denominamos primeira infância, e nos anos seguintes, que correspondem à educação fundamental, deve-se ao fato de que aprendizagem nesse período influirá o desenvolvimento cognitivo, social, moral e emocional em todas as outras fases da vida.

Os primeiros seis anos de vida da criança são fundamentais para o desenvolvimento de suas estruturas física e psíquica e de suas habilidades sociais. As experiências nesse período influenciam, por toda a vida, a criança e sua relação com as pessoas que a rodeiam. Esta é também uma fase de maior vulnerabilidade, que demanda proteção especial e um ambiente seguro, acolhedor e propício ao desenvolvimento de suas potencialidades. (REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA, 2012, n. p.).

De acordo com a visão do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), de 2005, contida no PNEDH, a educação em direitos humanos no âmbito da educação básica deve ocorrer no encontro com a comunidade escolar com a comunidade local, ultrapassando os limites da aprendizagem cognitiva e incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve nesse processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a escola constitui-se, não o único, mas o principal campo de produção e reprodução do conhecimento.

Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas (BRASIL, 2006, p. 31).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos reforça a necessidade da educação em direitos humanos ter seus primórdios logo na infância, especialmente entre as pessoas e os segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados, para que, assim, as raízes de uma educação que promova dignidade, igualdade de oportunidades, autonomia e o exercício da participação, possam ser plantadas nesse período tão suscetível à aprendizagem.

Com vista a alçar esses objetivos de aprendizagem, propõe que a EDH, “um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos” (BRASIL, 2006, p. 25, grifos nossos), deve articular as seguintes dimensões para sua concretização:

- a) apreensão de **conhecimentos historicamente construídos** sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de **valores, atitudes e práticas sociais** que expressem a cultura dos direitos humanos em **todos os espaços da sociedade**;
- c) formação de uma **consciência cidadã** capaz de se fazer presente em **níveis cognitivo, social, ético e político**;
- d) desenvolvimento de **processos metodológicos participativos** e de **construção coletiva**, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de **práticas individuais e sociais** que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Igualmente significativos são os princípios orientadores da EDH na educação básica, dentre eles o caráter democrático da educação em direitos humanos, valorizando a construção coletiva, o diálogo, a participação. Para tal, o PNEDH sugere ações programáticas visando à gestão democrática da escola. Entre elas, podemos destacar o incentivo ao fortalecimento dos Conselhos Escolares e à organização estudantil, mediante grêmios, associações, etc.; o desenvolvimento de práticas pedagógicas democráticas e participativas no cotidiano escolar; a proposição de ações preventivas objetivando a não violação dos direitos humanos por meio de intimidações, agressões, violências e abusos, ocorridos no ambiente da escola; o apoio à realização de ações de educação em direitos humanos que contemplem a interação da escola com a comunidade e se relacionem ao esporte e lazer (BRASIL, 2006).

Compartilhamos com o entendimento de Silva (2010, p. 46) de que a educação básica pode contribuir significativamente com esse processo no qual a EDH é vista como indispensável ao exercício da cidadania e à conquista e ampliação de novos direitos. “[...] conhecimento é poder para que a pessoa possa situar-se no mundo, argumentar, reivindicar e ampliar novos direitos.” A educação básica tem papel fundamental no desenvolvimento do ser humano, ela estabelece os alicerces e os fundamentos na apreensão dos referenciais básicos

que contribuem para inserção das pessoas na sociedade. Não se pode negar que as legislações brasileiras evoluíram ao definir a obrigatoriedade do ensino fundamental gratuito como direito subjetivo, significando que qualquer pessoa pode requerer esse direito em caso de não efetividade.

Ao discorrer acerca do papel da educação e da escola na formação cidadã, Silva (2010) depreende que uma formação que incorpore uma cultura cotidiana de respeito às pessoas se efetiva quando as ações ocorrem de forma articulada entre aqueles que participam, além dos alunos, professores e funcionários, do trabalho escolar – a família e a comunidade. Diante da obrigatoriedade do ensino básico e da indispensabilidade de uma formação cotidiana e articulada com todos os contextos nos quais a criança se desenvolve, o direito à educação pública, gratuita e laica deve-se dar por meio de uma “defesa intransigente” (SILVA, 2010, p. 45), tanto para os alunos dos anos iniciais, como para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade prevista.

Ainda que a educação em direitos humanos no Brasil venha afirmando-se no âmbito das políticas públicas e das organizações da sociedade civil, Candau e Sacavino (2010) chamam a atenção para o fato de que existe um descompasso entre a discussão teórica acerca dos direitos humanos e as concepções e práticas sobre educação em direitos humanos, principalmente nos sistemas formais de ensino.

Seguindo tal raciocínio, Silva (2010) argumenta que, mesmo que constatemos a significativa evolução do Estado brasileiro no que concerne à legislação que garante formalmente os direitos humanos, verificamos a persistência do distanciamento entre os dispositivos legais e sua materialização, visto que a população continua sendo uma vítima tradicional da formação escravocrata da sociedade brasileira, perpetuada pela falta de educação, como sublinhamos na primeira seção. Desse modo, desenvolver a educação em direitos humanos em um contexto democrático é mais do que necessário, é imprescindível.

Em uma sociedade estruturada e consolidada em valores da exploração do ser humano na condição de escravo – visto como objeto, coisa, mercadoria –, nos privilégios e nas diversas formas de violência como algo natural do ser humano, as características das pessoas em relação à maneira de ser e agir guardam esses traços, comportamentos e são introjetadas em nossas subjetividades, e muitas vezes não são percebidas. (SILVA, 2010, p. 43).

Uma das explicações para esse descompasso entre prática e teoria poderia estar presente no caráter polissêmico da expressão educação em direitos humanos, que ora se concentra no enfoque neoliberal, centralizado nos direitos individuais, civis e políticos, ora no

enfoque histórico crítico, de tendência contra-hegemônica, cujo centro é a indivisibilidade e interdependência dos diversos direitos. Para ilustrar a dinâmica polissêmica da expressão, Candau e Sacavino (2010) apresentam pesquisa realizada por Flowers, em 2002, com integrantes de uma lista de discussão sobre EDH na internet, resultando em mais de três mil contribuições de educadores de diversas partes do mundo.

Por meio desse levantamento, Flowers (2004 apud CANDAU; SACAVINO, 2010) identifica três tipos de definições de educação em direitos humanos, sendo a primeira delas as definições governamentais, cuja ênfase repousa na valorização de objetivos e resultados, especialmente aqueles que preservem a ordem e o próprio Estado, tendo como exemplo palavras como “promoção da paz”, “coesão social”, “tolerância”, “desenvolvimento”. Uma segunda classe são as definições das organizações não governamentais (ONGs), que destacam igualmente resultados, mas com enfoque diferente, que tendem, ao invés de preservar, transformar a ordem social e limitar o papel do Estado. Nesse caso, o aspecto *educação* da educação em direitos humanos mostra-se o mais relevante, além da pedagogia de Paulo Freire estar muito presente nessa perspectiva. Por último, e não menos importante, a definição dos educadores e intelectuais, que ressalta os valores que constroem a educação em direitos humanos, concebendo a EDH como um modelo ético de aplicação universal, sendo *humano* a palavra que mais sobressai.

Candau e Sacavino (2010) valorizam a organização didática das concepções trazidas pela pesquisa de Flowers sem deixar de atentar para o perigo de se tratar a questão de forma muito esquemática, desconsiderando que os atores de cada um dos três grupos se misturam em seus papéis e interagem.

Outra contribuição acerca do significado da expressão educação em direitos humanos, mais dinâmica e abrangente, são as 15 teses propostas pelo professor Fritzsche, em 2004, citadas por Candau e Sacavino (2010), entre elas, a concepção de que a EDH constitui-se um dos direitos humanos; que ela deve ocupar lugar central no ensino; que pressupõe pré-requisitos ligados a contextos sociais e educacionais que não podem ser desconsiderados; que a EDH deve relacionar o reconhecimento da igualdade de direitos à tolerância às diferenças; que deve transmitir histórias de empoderamento; e não se limita a questões do currículo, mas está vinculada à filosofia e cultura da escola.

No âmbito da América Latina, a EDH, despontada formalmente no fim dos anos 1980 no universo da redemocratização pós-ditadura, vem a ter seus princípios firmados por grupos de pesquisadores da década de 1990, que defendiam a visão integral dos direitos humanos, a necessidade de educar para o “nunca mais”, a importância da formação do sujeito de direitos,

o empoderamento individual e coletivo, principalmente dos grupos discriminados e marginalizados. Nesse contexto, Candau e Sacavino (2010) consideram dois enfoques representativos das produções teóricas e práticas desenvolvidas no âmbito da educação em direitos humanos na atualidade. O primeiro enfoque enxerga a defesa dos direitos humanos como uma forma de melhorar a sociedade sem questionar o modelo vigente, concentra os esforços nos direitos civis e políticos e propõe que os temas relacionados com os direitos humanos sejam adicionados ao currículo.

Por oposição, o segundo enfoque, adotado pelo Plano Nacional de Educação em Direitos, privilegia uma concepção dialética e global dos direitos humanos, salientando que esses são o caminho para a construção de um projeto diferenciado de sociedade, que contemple a inclusão, a igualdade, a sustentabilidade e a pluralidade, posicionando o foco sobre uma cidadania coletiva, privilegiando a interdisciplinaridade acadêmica e propondo que os currículos não sejam gerais, mas construídos em consonância com as singularidades de cada comunidade educacional.

Mais um documento que norteia a EDH no Brasil é a Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. No parecer, que fundamenta sua elaboração, a EDH é definida como um dos eixos fundamentais do direito à educação, capaz de “influenciar na construção e na consolidação da democracia” e “reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades” (BRASIL, 2012b, p. 2). A resolução inclui princípios, fundamentos, objetivo da EDH como também esclarece sua forma de inserção nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior, pela transversalidade, tratando-se os temas em direitos humanos de forma interdisciplinar; como um conteúdo específico de uma das disciplinas do currículo escolar; ou combinando transversalidade e disciplinaridade.

Com relação ao universo escolar, define que as práticas que promovem os direitos humanos devem estar presentes na elaboração do projeto político-pedagógico, no modelo de gestão e avaliação, na confecção do material didático-pedagógico, na formação inicial e continuada de profissionais da educação e na organização do currículo, incluindo conteúdos que contemplem a realidade social, ambiental, política e cultural dos estudantes (BRASIL, 2012b).

Dissertando acerca da interdisciplinaridade dos direitos humanos e sua repercussão na educação, Dias (2014, p. 107) argumenta que a construção de um saber interdisciplinar nessa área deve ser capaz de entremear conteúdos e metodologias, resgatando sentidos, significados

e a práxis da formação humana. Entende que os direitos humanos, essa “ferramenta preciosa” de interpretação e recriação da realidade social, quando transversalizado em todas as ações pedagógicas, por exemplo, por meio de debates, comparação entre culturas, leitura crítica de notícias de jornais e revistas, rodas de diálogo, oficinas pedagógicas, assembleias escolares que estimulem o desenvolvimento da capacidade de autonomia e participação, é capaz de contribuir para ampliação das condições de vivência de cidadania ativa.

Especificamente, no que concerne à Educação Básica, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, enfocam a questão do cotidiano, reforçando a necessidade de analisar, compreender e modificar o cotidiano, o que, para isso, requer a aplicação de metodologias que incentivem a participação vigorosa dos estudantes. Importante se faz exemplificar as vivências consoantes a essas metodologias para melhor compreensão de como a valorização do cotidiano pode contribuir para os processos educativos. Vejamos:

- construir normas de disciplinas e de organização da escola, com a **participação direta** dos/as estudantes;
- discutir questões relacionadas à **vida da comunidade**, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição dos rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outros;
- trazer para a sala de aula **exemplos de discriminações e preconceitos** comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir formas de resolvê-las;
- tratar as **datas comemorativas** que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar;
- trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH através das **diferentes linguagens**; musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologias ativa, participativa e problematizadora. (BRASIL, 2012b, p. 14, grifos nossos).

A ênfase no cotidiano como um dos caminhos rumo à aprendizagem de conteúdos críticos e contextualizados é também proposta por Paulo Freire, como nos recordam Candau e Sacavino (2010), ao discorrerem que, desde os anos 1960, as contribuições do educador brasileiro são consideradas essenciais para a construção da perspectiva crítica em educação na América Latina, contribuições que continuaram exercendo sua influência nas primeiras experiências de fundamentação da EDH nos anos 1980, e que nos auxiliarão presentemente no bojo desta pesquisa, guiando-nos ao estabelecermos conexões entre o cotidiano e a formação cidadã tanto na escola como na relação que a criança estabelece com a sua cidade. A cidade é fonte de um cotidiano rico em experiências, contextualizado em conteúdos, dinâmico em sua apreensão. A cidade, como já dissertamos na primeira seção, possibilita o

desenvolvimento de sentimentos caros à educação em direitos humanos: pertencimento, coletividade, liberdade, emancipação, afetividade.

A pedagogia freireana faz alusão à relevância do cotidiano nas práticas educativas. Segundo Freire (1967, p. 42, grifos do autor), a integração do ser humano com a realidade e com os espaços geográficos que ele habita deve ocorrer afastada do “*desenraizamento*” e da “*destemporalização*”, uma vez que esses dois processos implicam massificação e em uma acomodação em relação à realidade. Um processo educativo que visa à humanização vai buscar no conhecimento prévio do sujeito acerca das próprias condições de vida os elementos necessários para uma educação que possibilite às pessoas criar, recriar e dinamizar o mundo, fazendo cultura, e não apenas se ajustando às condições impostas histórica e socialmente. Assim, o método capaz de criticizar o ser humano seria por meio de situações desafiadoras, que trouxessem à tona as questões existenciais para as pessoas envolvidas em um processo contínuo de diálogo.

Sempre confiáramos no povo. Sempre rejeitáramos fórmulas doadas. Sempre acreditáramos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe. [...] Daí, jamais admitirmos que a democratização da cultura fosse a sua vulgarização, ou por outro lado, a doação ao povo, do que formulássemos nós mesmos, em nossa biblioteca e que a ele entregássemos como prescrições a serem seguidas. (FREIRE, 1967, p. 102).

Quantas vezes as políticas públicas direcionadas à proteção da infância são endereçadas às crianças na forma de prescrições a serem seguidas? Assim como as práticas educativas dentro do ambiente escolar institucionalizado não incluem a participação dos maiores interessados, outras iniciativas também as excluem, como as Cidades Amigas da Criança, planejadas nos gabinetes, arquitetadas nas salas de aula das universidades e, simplesmente, entregues às crianças.

O desafio da gestão democrática pode ser constatado quando repousamos atentamente o olhar sobre o dia a dia da escola, as dinâmicas interpessoais ali presentes e as forças institucionais que atuam nesse ambiente. Ao mesmo tempo em que, do ponto de vista institucional, as escolas adotam os planos, diretrizes e recomendações para a educação em direitos humanos, as instituições de ensino não conseguem desvencilhar-se das concepções de infância e de criança que em nada se aproximam dos valores democráticos e libertários da EDH. Se uma escola, e todos que a constituem, continua a conceber a criança como um ser imaturo, incapaz de decidir por si mesmo, sempre a postos para romper com a disciplina e

subverter-se da condição de aluno, não possibilitará sua organização em grupos de crianças aptas a decidir, verdadeiramente, sobre os assuntos que lhes dizem respeito.

Nesse sentido, Freire (1967) afirma que, para a superação de atitudes ingênuas diante da realidade, somente um método ativo, crítico e dialógico poderia ser bem-sucedido; entendendo o diálogo como uma relação horizontal, geradora de criticidade:

só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 1967, p. 107).

Por oposição, o antidiálogo pode ser definido como uma relação vertical entre pessoas, que não gera criticidade nem uma relação de simpatia entre as partes. “É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. [...]. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados.” (FREIRE, 1967, p. 107).

Assim seguimos, mais fazendo comunicados do que se comunicando com as crianças ao defendermos seu desenvolvimento saudável e harmonioso, livre de violações aos direitos humanos. Assim prosseguimos sem nos afastarmos de perspectivas autoritárias e verticais, acreditando que o conhecimento que os adultos têm da infância hoje, e daquela que viveram e habita suas memórias, é suficiente para concebermos escolas e cidades, sem levar em conta a opinião daqueles que melhor conhecem a infância contemporânea: as próprias crianças.

Ao dissertar sobre a visão pedagógica de Paulo Freire, Weffort (1967, p. 6) ressalta a posição de relevo que tem a liberdade nas ideias do educador:

Quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério – isto é, quando as toma por sua significação real – obriga-se, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação.

Sob essa crença, a educação alcança efetividade na medida em que os educandos participam livremente, construindo as próprias críticas às condições concretas de vida, e quando uma prática libertária se opõe à escola, autoritária por estrutura e tradição.

É também inquestionável, dentro da perspectiva das pedagogias críticas, a contribuição dos princípios orientadores das práticas em educação em direitos humanos assinalados por Magendzo (2006), que, além de enfatizar a necessidade de se recorrer no processo de EDH à diversidade de situações advindas das vivências diárias, denominado princípio da vida cotidiana, desenvolve outros cinco princípios, igualmente importantes: o

princípio da integração, referindo-se à integração dos planos cognitivo, afetivo e comportamental no cotidiano escolar; princípio da recorrência, entendendo que a aprendizagem em direitos humanos deve ser constantemente reiterada; princípio da coerência, relacionado com a congruência entre palavras e ações; princípio da apropriação, possibilitando que a interiorização dos conteúdos de direitos humanos supere a superficialidade, instigando as pessoas a atribuírem um sentido individual e coletivo para sua vida; e princípio da construção coletiva do conhecimento, incentivando os alunos a participar, dialogar e debater ideias.

Com relação ao princípio da construção coletiva do conhecimento, as autoras Candau e Sacavino (2010, p. 132), ao dissertarem acerca desses princípios orientadores, fazem uma ressalva, salientando que: “Neste processo, a subjetividade se expressa e desenvolve e se promovem situações em que se vivencia a intersubjetividade, componentes básicos na construção de sujeitos de direito.” A dinâmica intersubjetiva já foi igualmente ressaltada no decorrer da segunda seção desta pesquisa, em que destacamos a influência da subjetividade individual e social na organização da sociedade e na constituição de um sujeito vinculado à sua história pessoal e social, e consciente de seus direitos e responsabilidades.

Além da educação formal, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos contempla, igualmente, as contribuições da educação não formal para a formação do sujeito de direito. Orientada pelos princípios da emancipação e da autonomia, a educação não formal em direitos humanos compreende a qualificação para o trabalho, a educação realizada nos meios de comunicação social e na comunidade, a conscientização de direitos por meio da participação em grupos sociais, a formulação e o encaminhamento de reivindicações e propostas que contribuam com as políticas públicas, o estímulo à reflexão pelos grupos sociais sobre suas condições de vida e os processos históricos dos quais fazem parte.

As atividades de educação não formal realizam-se em diferentes dimensões, incluindo as ações das comunidades, dos movimentos e organizações sociais, políticas e não governamentais, e também as ações do setor da educação e da cultura. Essas atividades se desenvolvem em duas vertentes principais: a construção do conhecimento em educação popular e o processo de participação em ações coletivas, tendo a cidadania democrática como foco central (BRASIL, 2006).

Dentro do universo da educação não formal, Carbonari (2010) pondera que a educação popular desenvolvida no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos não se refere unicamente a um processo indiscriminado que ocorre fora da escola ou da faculdade, mas sim a um processo educativo que vai buscar na educação popular sua orientação pedagógica e

metodológica, fornecendo parâmetros para a prática da educação não formal em direitos humanos.

A definição de educação popular concebida pelo autor nos auxilia na compreensão dos aspectos que contribuem diretamente na fundamentação dos princípios e diretrizes da educação não formal em direitos humanos.

A educação popular é uma construção coletiva dos movimentos sociais populares e organizações populares da sociedade civil que promove processos de construção e troca de saberes e conhecimentos dos setores populares com objetivos político-organizativos como forma de fortalecer lutas desses setores, com finalidade de exigir direitos, participação e afirmar identidades. (CARBONARI, 2010, p. 84).

O posicionamento político e epistemológico que desponta dessa definição está em afinada sintonia com a experiência de atuação do Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH),²⁰ como evidencia Carbonari (2010). São três as ideias-chave derivadas desse posicionamento. A primeira delas é que *a luta por direitos humanos é lutar por reconhecimento*, entendendo que essa luta é temporal e territorializada, visa reconhecer e construir o sujeito, buscando universalizar as demandas específicas por ele pleiteadas. A compreensão de que *a educação popular é a pedagogia da educação em direitos humanos realizada pelos movimentos sociais* refere-se à faceta da educação popular que valoriza o diálogo, diversidade e o compromisso social e político, que pressupõe a união entre método e conteúdo e exige falar em sentido concreto, e que se originou dos processos organizativos “do chão duro e de barro” (CARBONARI, 2010, p. 88), das lutas populares de resistência no Brasil e na América Latina para formar uma nova teoria pedagógica.

A última ideia-chave concerne ao fato de que *os movimentos sociais são espaços de educação em direitos humanos*, em que, para além dos processos formais instaurados socialmente nas escolas, dão-se organizações de luta por direitos e por participação, identidades e subjetividades são constituídas, e “constituem-se espaços educativos que avivam a utopia, chave de qualquer processo educativo (CARBONARI, 2010, p. 91).

Ao descrevermos as características da educação formal e da educação não formal em direitos humanos, devemos ficar atentos para não recorrermos a uma oposição simplista, resumindo a educação formal àquela que se dá no ambiente escolar, e a não formal a todas as ações educativas que ocorrem fora da escola. A educação formal e a educação não formal em

²⁰ O Movimento Nacional de Direitos Humanos foi fundado em 1982 e constitui-se em uma rede articulada de aproximadamente 400 organizações de direitos humanos que atuam no território brasileiro.

direitos humanos não se opõem, mas se complementam. Aspectos das duas modalidades se manifestam tanto na escola quanto fora dela.

Assim como os alunos das instituições formais de ensino, as pessoas que participam dos movimentos sociais são sujeitos de direito que não estão prontos, mas em constante processo de construção. Assim como a educação formal, a educação popular lida com uma gama diversificada de saberes, englobando aqueles construídos pelas próprias organizações e instituições, como também os saberes sistematizados como ciências, filosofias, religiosidades e artes (CARBONARI, 2010). Ainda que tenhamos planos, programas e diretrizes que instituam formalmente a educação em direitos humanos, o *como fazer* continua sendo um desafio tanto para aqueles que compõem a escola, como para aqueles que trabalham com a educação não formal. “Não há um modelo e muito menos um manual para dizer como fazer educação não-formal em direitos humanos.” (CARBONARI, 2010, p. 98).

O ambiente educacional no qual se desenrola os processos educativos em direitos humanos é um exemplo da complexa correlação entre a educação formal e não formal em direitos humanos. A aprendizagem é um processo dinâmico, multitemporal, que se desenvolve em diferentes espaços e contextos de socialização (família, instituições, comunidade, meios de comunicação, etc.).

A escola não é um ambiente isolado, livre das determinações de todos esses contextos. A escola reúne pessoas cuja vivência dá-se em uma gama diversificada de contextos e que, ao mesmo tempo em que carregam para dentro da escola essas influências, levam para os diferentes espaços de socialização as influências da escola. Dito isso, fica claro que a separação entre educação formal e não formal não é simples e direta, sendo o conceito de ambiente educacional muito útil para compreendermos que, para além dos muros da escola e da relação formal entre professores e alunos, os processos de aprendizagem ocorrem em diversificados espaços e situações.

El ambiente educativo no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción, o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos. Por el contrario, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa. (DUARTE, 2003, p. 102).

De forma resumida, observamos que as orientações que norteiam a educação formal em direitos humanos se assemelham às orientações referenciadas na educação não formal, por exemplo, a ênfase no cotidiano, na cidadania, no estabelecimento de um vínculo afetivo entre educadores e crianças e adolescentes, de seu reconhecimento como sujeitos produtores de cultura e conhecimento. Se a aprendizagem não está limitada a ambientes formais, e inclui ações, experiências, atitudes, condições materiais e relações socioafetivas, em suas mais diversas combinações, como defende Duarte (2003), a rua e a escola apresentam mais semelhanças do que diferenças quando nos referimos ao processo de formação cidadã. Dessa forma, defendemos a ideia de que a cidade é a categoria que sintetiza esse encontro e oferece possibilidades para um intercâmbio contínuo. Quanto mais a cidade adentrar a escola e quanto mais a escola se misturar com a cidade, mais próximos estaremos de uma formação cidadã fundamentada pela educação em direitos humanos.

Muitas vezes as políticas públicas para infância e adolescência dão maior destaque ao sofrimento e abandono por eles vivenciado do que à sua capacidade de enfrentar essas situações. Rifiotis (2007) denota que não podemos deixar de considerar os avanços no plano institucional, legal e social das políticas em torno dos direitos da criança e do adolescente, pautados na Doutrina de Proteção Integral, sem nos esquecermos de que a lacuna entre a determinação jurídica e a aplicabilidade dessas legislações, não obstante, vigora. O autor também observa que o discurso sobre a infância está condicionado a conceber a criança como vítima, espectadora da sua condição, deixando de considerar sua capacidade de agir. Nessa lógica, a criança estaria aprisionada em um universo abstrato, no qual a infância poderia ser integralmente protegida de qualquer ameaça, e a dimensão concreta e vivencial desses sujeitos de direito seria menosprezada e renegada ao segundo plano.

Assim, a institucionalização dos Direitos Humanos, quando assume qualquer forma de tutela ou minoridade dos cidadãos, pode – no limite – apontar para a possibilidade de um, digamos, protagonismo do Estado, o que certamente seria uma perda importante para o exercício da cidadania e para os Direitos Humanos. (RIFIOTIS, 2007, p. 238).

Dessa forma o protagonismo da criança na sua condição de sujeito não estaria relacionado somente com os direitos, mas também com aquilo que diz respeito às responsabilidades, uma vez que a educação em direitos humanos não objetiva a formação de sujeitos que tão somente se apropriam dos direitos coletivos e agem de modo individualista, conferindo ao Estado toda a culpa pela sua infelicidade, imputando-se a figura de um eterno devedor (MAFFESOLI, 1997 apud RIFIOTIS, 2007).

Ao discorrer sobre curso de EDH ministrado para educadores do ensino médio e fundamental do estado de Santa Catarina, Rifiotis (2007) pontua a necessidade de trabalhar com os alunos a dimensão vivencial de suas experiências em direitos humanos, ao invés de focar-se em uma abordagem normativa, com ênfase nos textos legais e em um padrão cultural a ser seguido. Se a EDH não for realizada com os sujeitos concretos, pode escusá-los de seu lugar de protagonista e de sujeitos responsáveis e ativos. Se os Direitos Humanos vêm a ser nas escolas apenas mais um conteúdo imposto, destituído de sentido, ele se transforma em seu oposto, passando a ser somente uma obrigação moral, uma prescrição, “uma nova ortopedia social” (RIFIOTIS, 2007, p. 241).

Sobre a questão das responsabilidades, Silva (2010), baseada em Alain Touraine, observa que a escola democratizante trabalha o compromisso de capacitar as pessoas para serem protagonistas e lutar por seus direitos, mas também as ensina a respeitar a liberdade do outro e a defender os interesses sociais e os valores culturais. “[...] direito sem dever torna-se privilégio, uma vez que não atrela compromisso de reciprocidade.” (SILVA, 2010, p. 46). Nessa perspectiva, a escola democratizante prioriza a comunicação, trabalhando o diálogo, a argumentação e ensinando o aluno a decifrar os discursos e mensagens presentes nos meios de comunicação.

Por fim, o diálogo da educação em direitos humanos com os meios de comunicação, as artes, o esporte e o lazer faz parte das recomendações do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em que fica enfatizado que essas manifestações da cultura se orientem pelo conteúdo dos direitos humanos e contemplem o tema de direitos humanos como objeto de suas produções. Entretanto, Carbonari (2010) chama a atenção para o fato de que, uma vez associados sem o devido cuidado, direitos humanos e a indústria cultural podem acarretar a “transformação dos direitos humanos em mais um *produto cultural* suscetível aos humores do consumo e do *rendimento* tão caros ao capital” (CARBONARI, 2010, p. 102, grifos do autor).

Assim como a educação e a cidade, os direitos humanos não podem vir a ser objetos de consumo para a garantia e efetivação de direitos individuais. A educação formal em direitos humanos, mais especificamente a educação básica, à qual nos detivemos aqui, assim como a educação não formal em direitos humanos são os alicerces para uma formação cidadã que possibilite a constituição de sujeitos de direitos no decorrer da infância, capazes de desenvolver o sentido de coletividade, solidariedade e cooperação. Certamente, é somente por meio da educação em direitos humanos que podemos edificar escolas e cidades para pessoas, e não o contrário.

Até aqui, procuramos introduzir as bases teóricas que nos auxiliam na trajetória rumo à concepção que as crianças possuem do exercício de sua cidadania no contexto urbano do Recife. Na próxima seção, encontrar-nos-emos, enfim, com o sujeito concreto, com a criança que tem um corpo, um jeito, um nome,²¹ e que habita um Recife tangível. Compartilhando com elas seu cotidiano, buscaremos nos aproximar das sutilezas que se produzem em sua relação com a cidade e com a cidadania.

²¹ Em referência ao poema *Verbo ser* de Carlos Drummond de Andrade, “O que vai ser quando crescer? Vivem perguntando em redor. Que é ser? É ter um corpo, Um jeito, Um nome? Tenho os três...”

**CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE CIDADANIA:
VOZES E SUBJETIVIDADES**

PARTILHA

A beirada
a parede
a janela
dividindo
a frente

o batente
a calçada
a entrada
dividindo
a casa

outras portas
outras pedras
outras louças
dividindo
a rua

mais calhas
mais telhas
mais caibros
dividindo
o bairro

dez anos
dez décadas
dois séculos
dividindo
vizinhanças

dividindo
circunstâncias
vir-a-ser
visionário

a beirada
a parede
a janela
dividindo
a gente.

(Alexandre Furtado)

Compreender e reconhecer a voz das crianças. Para tal, era necessário estar em contato direto e intenso com os sujeitos pesquisados. Dessa forma, adotando um enfoque interdisciplinar, abordamos qualitativamente as concepções que as crianças participantes desta pesquisa produzem acerca do exercício de sua cidadania no contexto urbano do Recife, identificando os significados e sentidos por elas construídos. Este estudo científico da subjetividade é considerado um processo dialógico, de comunicação, no qual o conhecimento é compreendido como produção, e não como apropriação da realidade (REY, 2005). Assim, nesta seção apresentaremos a análise dos dados obtidos no trabalho de campo, buscando relacioná-la com a perspectiva teórica apresentada na segunda sessão e com os objetivos propostos nesta dissertação.

Um dos pressupostos da epistemologia qualitativa, além de legitimar os sujeitos da pesquisa, é considerar o sujeito pesquisador. Segundo Rey (2005), o processo de construção da informação é o momento mais difícil na realização da pesquisa qualitativa, e não há como dele discordar.

A tendência do pesquisador em estabelecer uma dicotomia entre o empírico e o teórico, considerar o momento empírico como a fase final da pesquisa, acreditar que é possível acessar a realidade sem ser de forma parcial e limitada, tentar aplicar os dados empíricos a um conjunto de conhecimentos preestabelecidos, corroboram para a definição do pesquisador como um mero coletor de dados, que não exerce seu caráter ativo e sua responsabilidade intelectual na construção do conhecimento.

O pesquisador como sujeito não se expressa somente no campo cognitivo, sua produção intelectual é inseparável do processo de sentido subjetivo marcado por sua história, crenças, representações, valores e todos aqueles aspectos em que se expressa sua constituição subjetiva. (REY, 2005, p. 36).

Assim, levando-se em conta os sentidos subjetivos expressos na constituição do próprio pesquisador, há de se admitir a inclinação em converter o outro em objeto de nossas perguntas, a dificuldade e impaciência em lidar com os comportamentos das crianças, ao não manterem seus corpos dóceis e atentos. Há de se reconhecer, ao rever os diários de campo com as anotações das primeiras visitas às escolas, o registro impregnado de ideias preconcebidas acerca do comportamento das crianças no ambiente escolar. Há de se recordar da indignação e surpresa diante da força dos boatos e do desafio constante em reconhecer os diversificados modos de ser criança. Há de se assumir a tentação em *fazer comunicados* ao invés de *comunicar* (FREIRE, 1967, grifo nosso). Há de se admitir que apenas a carência de

espaço físico para a realização de atividades esportivas e corporais nas escolas, não nos exime da tarefa de aprimorar, no âmbito da pesquisa, atividades que estimulem a expressão subjetiva das crianças, incluindo a dimensão do corpo e da afetividade. Há também de se valorizar a atitude de reiteração da liberdade de participação nos grupos de discussão, a valorização de suas histórias, a diversão vivenciada em conjunto com as crianças, o convite à reflexão e à responsabilização pelas próprias escolhas.

Um pesquisador socialmente comprometido não pode apenas subtrair dos sujeitos pesquisados os dados que julga pertinentes à sua pesquisa. Deve somar parte de si e dos conhecimentos adquiridos no decorrer de percurso acadêmico à vida dos sujeitos, buscando equilíbrio entre os objetivos cognitivos da pesquisa, as expressões subjetivas dos sujeitos e seus processos subjetivos. Deve estar atento para não cair nas armadilhas do “monólogo disfarçado de diálogo” (TELES; LOYOLA, 1999, p. 100), ou do diálogo visto apenas como pura cortesia (FREIRE, 1997).

Se a formação cidadã para as crianças, com base em uma educação em direitos humanos, depende de um processo permanente, desenvolvido em diversos espaços educativos, o mesmo vale para o sujeito pesquisador: sua formação cidadã é constante, contígua a todo o processo de produção do conhecimento, imune a certezas e desafeita às relações hierarquizadas entre os sujeitos da pesquisa e o sujeito pesquisador.

Uma vez considerado o caráter ativo do sujeito pesquisador, iniciaremos nosso processo de construção da informação apresentando o percurso intelectual escolhido, de forma que toda a riqueza advinda do contato com as crianças e escolas possa ser pedagogicamente sistematizada, buscando facilitar o entendimento ao leitor das etapas que compuseram o trabalho de campo.

Antes de tudo, ressaltamos que, para fins de preservação do anonimato das escolas, alunos, professores e funcionários, as instituições de ensino integrantes desta pesquisa serão denominadas *Escola da Avenida* e *Escola da Comunidade*. Esta última refere-se à instituição que tem o grupo de alunos participantes das atividades da organização da sociedade civil *AdoleScER*, que atua com adolescentes e crianças da comunidade por meio de atividades lúdicas e educativas, baseadas em valores humanos importantes, como paz, amor, não violência, ação correta e verdade (GRUPO ADOLESCER, 2014a).

Faz-se importante também esclarecer que a inclusão no estudo de uma organização da sociedade civil que trabalha com a educação não formal em direitos humanos foi em virtude da necessidade de se perceber a formação cidadã sob duas diferentes perspectivas: a primeira, fundamentada na educação formal em direitos humanos e desenvolvida unicamente no

ambiente escolar; a segunda, fundamentada na educação não formal em direitos humanos e desenvolvida no ambiente da ONG, concomitantemente à educação formal realizada no interior da escola.

Como mencionado na introdução, um único bairro foi escolhido para o estudo, com características de exclusão média-baixa, conforme já apresentado. O referido bairro tem duas Zonas Especiais de Interesse Social (ZEIS), população de um pouco mais de 30.000 habitantes e as menores taxas de alfabetização da população de 10 anos e mais, e de rendimento nominal médio mensal dos domicílios da Região Político-Administrativa IV (RECIFE, 2016).

A área do bairro onde fica localizada a *Escola da Comunidade* comporta uma das maiores comunidades socialmente desfavorecidas do Recife, com altos índices de criminalidade, relacionados com o tráfico de drogas e armas, envolvendo, principalmente, os jovens que ali residem. Com o início do projeto de urbanização da área na década de 1990, essa comunidade passou a dispor de postos de saúde, posto policial, escola pública e uma linha de ônibus, mesmo assim, o comércio se desenvolve de forma desordenada, ocupando irregularmente as ruas e calçadas (GRUPO ADOLESCER, 2014a).

Localizada no mesmo bairro, está a *Escola da Avenida*, situada na principal avenida, que dispõe de vários pontos comerciais, frequentados não apenas pelos moradores, mas pelas pessoas que utilizam esse trajeto do bairro como via de passagem para uma extensa avenida da região centro-oeste, um dos principais eixos viários de ligação e articulação intra e interurbana do Recife.

Uma vez definido o bairro e as escolas municipais do Recife que compõem este estudo, os sujeitos da pesquisa foram organizados em dois grupos de crianças, totalizando 19 sujeitos; são 10 crianças da *Escola da Avenida* e 9 crianças da *Escola da Comunidade*, selecionados conforme os critérios definidores dos sujeitos da pesquisa: ser aluno de uma das duas escolas municipais participantes da pesquisa, ter entre 9 e 11 anos,²² ter frequência escolar mínima obrigatória; aceitar participar voluntariamente da pesquisa; ter um dos pais ou responsável legal assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido haja vista serem menor de 18 anos. Além disso, para os alunos da *Escola da Comunidade* foi também um critério adotado o de participar regularmente das atividades da ONG *AdoleScER*.

²² A faixa etária delimitada neste estudo, além de abranger alunos do ensino fundamental, nível de ensino abordado nesta pesquisa, é igualmente delimitada pela idade média dos participantes da ONG *AdoleScER*. Há no grupo de discussão da *Escola da Comunidade* dois alunos que não atendem ao critério de delimitação da faixa etária (9 a 11 anos), tendo idade de 12 e 13 anos. Sua permanência no grupo se apoia no critério de participação nas atividades da ONG *AdoleScER*, ainda que tenham ultrapassado a faixa etária predeterminada.

Retomando a contextualização do trabalho de campo, o primeiro tópico desta sessão inicia-se com a análise documental da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife, do projeto político-pedagógico de cada uma das unidades escolares e dos relatórios pedagógico e de avaliação social da ONG *AdoleScER*. Em um segundo momento, passamos ao reconhecimento do ambiente escolar de ambas as instituições de ensino, observando a dinâmica entre alunos, professores e funcionários, as condições materiais, as relações com o entorno, as práticas sociais e disciplinares. Em seguida, iniciados os grupos de discussão (CASTRO, 2004), principal fonte de coleta de dados desta pesquisa, a partir do contato com as crianças, apresentamos as temáticas discutidas nos encontros, selecionando unidades conversacionais (REY, 2005) expressas nos grupos de discussão, para no tópico posterior analisar os significados e sentidos produzidos pelas crianças à luz do escopo teórico que nos guia. Por fim, debruçamos nosso olhar sobre as particularidades da formação cidadã à qual as crianças têm acesso e sua relação com o exercício de seus direitos e responsabilidades no contexto urbano do Recife.

5.1 Refletindo sobre políticas de ensino e projetos educacionais

Uma das formas de pensar sobre a rede de ensino municipal e suas escolas é analisar os documentos que traduzem sua identidade política e pedagógica, seus princípios, objetivos, propósitos e ideais.

As propostas curriculares da Rede Municipal de Ensino do Recife, fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, foram publicadas pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer em 2012, no intuito de servir de embasamento para formulação e execução de planos, programas e projetos educacionais, subsidiando a reorganização curricular e a orientação de ações pedagógicas de qualidade (RECIFE, 2012).

Segundo o documento, a política de ensino da Rede Municipal do Recife é pautada pelos princípios éticos da solidariedade, liberdade, participação e justiça social e entende a educação com qualidade social como um processo de passagem pelos alunos da condição de invisíveis para visíveis, “que sabem propor, debater, argumentar, decidir, construindo novos significados para o local onde vivem, para os direitos, para os saberes das diferentes culturas” (RECIFE, 2012, p. 28).

Para tal, a política de ensino propõe que a educação no Recife se organize sobre os eixos e princípios da escola democrática, da diversidade, da cultura e meio ambiente,

traduzidos na construção de experiências democráticas de gestão escolar²³ nas unidades de ensino, no planejamento coletivo de projetos, no contato com a comunidade onde a unidade escolar está inserida, incluindo na organização curricular os temas das relações étnico-raciais,²⁴ orientação sexual, justiça de gênero, cidadania ambiental e planetária. Nesse sentido, a política de ensino entende que esses princípios, eixos, práticas e conteúdos devem orientar as discussões em cada unidade educativa para a elaboração/revisão de seu Projeto Político-Pedagógico (RECIFE, 2012).

No que concerne às práticas educacionais, além da escola, são enfatizadas as pedagogias culturais mais amplas, como mídia, indústria cultural e tecnologias da informação, como também a importância do diálogo entre os conteúdos de ensino, a cidade e o entorno da escola, como “forma de interação que favorece a construção da identidade cultural, tomando como referência as experiências nos diversos espaços que constituem a cidade, o bairro, a comunidade” (RECIFE, 2012, p. 124). No referido documento, o conceito de cidadania proposto refere-se a uma cidadania planetária, conectada com as questões globais e do meio ambiente, com ênfase na educação ambiental e na ecopedagogia, na formação humana voltada à emancipação das pessoas e na atenção integral ao cidadão e seu território.

Com a finalidade de identificar se as escolas participantes desta pesquisa encontram-se alinhadas a essas orientações, realizamos a análise dos documentos entregues pelas escolas como seu projeto político-pedagógico. Em uma das escolas, o documento é sucinto e não está concluído; na outra, é uma junção desconectada de diferentes documentos. Apesar disso, o exame de ambos permitiu também aprofundar o conhecimento acerca da identidade da escola e da formação que pretende e planeja garantir a seus estudantes, atentando, especialmente, para a presença em cada documento de práticas que promovam os direitos humanos.

O projeto político-pedagógico de 2015 da *Escola da Comunidade* traz em seu bojo princípios e valores consoantes à educação em direitos humanos. O documento faz referência à integração da escola com a comunidade, por meio do conhecimento acerca da realidade de seu entorno, participação das famílias nos eventos, e a consequente diminuição das pichações nas instalações físicas da instituição de ensino em virtude dessa maior integração. A gestão democrática é também um dos princípios norteadores mais valorizados no referido projeto,

²³ Apesar de no documento se falar em “experiência de gestão democrática”, já transita na Câmara Municipal do Recife, enviado pelo Executivo municipal, o Projeto de Lei n.º 42/2015, que prevê o fim das eleições diretas e a volta das indicações para os cargos de diretores de escolas municipais integrais e semi-integrais.

²⁴ No âmbito da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife, dois grupos foram criados para garantir que o currículo trabalhe as temáticas das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual: o Grupo de Trabalho em Orientação Sexual (GTOS), desde 1994, e o Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais (GTERÊ), criado em 2006 pela Portaria n.º 489.

citando-se o Conselho Escolar e a simulação de eleições entre os estudantes sobre a importância de votar por meio de critérios preestabelecidos. Mesmo assim, com a gestão democrática enfatizada no projeto político-pedagógico, no processo de elaboração do documento e na gestão em si, não são especificados os instrumentos que possibilitam a democratização da gestão em relação aos alunos, tais como participação individual ou em grupo, plenárias, fóruns, grêmios estudantis, etc. Por fim, o referido projeto contempla processos de autoavaliação periódicos.

A *Escola da Avenida* não dispõe de um projeto político-pedagógico sistematizado, no entanto, é possível identificar características e intenções da escola nas informações disponíveis nos documentos existentes.²⁵ No documento, a unidade escolar valoriza a importância dos processos decisórios coletivos por acreditar que as decisões partilhadas contribuem para a formação de pessoas mais responsáveis e comprometidas. Todavia, não são detalhados os instrumentos que viabilizam a democratização da gestão e a forma de constituição da comissão de elaboração do projeto político-pedagógico. O diagnóstico chama a atenção para a existência de depredação de equipamentos e ambientes da escola apesar de ter 32 câmeras de vigilância instaladas, além de ressaltar que a participação dos pais nas atividades promovidas no ambiente escolar é insatisfatória.

Ambas as escolas têm previstos em seus cronogramas e planos de trabalho os conteúdos privilegiados pela política de ensino da rede municipal, a exemplo da diversidade cultural, de gênero e relações étnico-raciais.

De igual relevância, são as informações contidas nos documentos viabilizados pela ONG *AdoleScER*,²⁶ em seus relatórios pedagógico e de avaliação social. O *AdoleScER* trabalha na comunidade desde 2000 com crianças entre 9 e 11 anos de idade, tendo a escolha dessa faixa etária sido orientada pelo fato de que, de acordo com teorias de desenvolvimento infantil, a criança começa a adquirir nessa fase maior independência de raciocínio e capacidade de se colocar no lugar do outro. Com o objetivo de promover a cultura de paz e reduzir a violação dos direitos da criança e do adolescente por meio do fortalecimento do protagonismo infanto-juvenil, o projeto da ONG denominado *CriaPaz*²⁷ utiliza atividades lúdicas e artísticas envolvendo valores humanos e a questão da cooperação e afetividade para

²⁵ A solicitação do Projeto Político-Pedagógico à escola foi atendida por meio de um conjunto de documentos, compostos por fragmento de um projeto Político-Pedagógico sem data, somado ao Plano de Gestão para o Triênio 2014-2015-2016.

²⁶ As informações detalhadas acerca do *AdoleScER* são apresentadas pelo fato de a atuação dessa ONG referir-se à educação não formal realizada em sua sede e no âmbito da *Escola da Comunidade*.

²⁷ O Projeto *CriaPaz* é também realizado em outras três comunidades do Recife, e tem sedes comunitárias em cada uma delas.

trabalhar módulos temáticos como meio ambiente, alimentação saudável, história das habitações, relações de gênero, *bullying*, direitos da criança e do adolescente (GRUPO ADOLESCER, 2014b).

Além dos componentes curriculares, o Projeto CriaPaz trabalha o cuidado com o ser, por meio de atividades organizadas em três eixos centrais: o cuidado consigo, com o outro e com o meio ambiente, possibilitando oportunidades de autoconhecimento e percepção do outro. No relatório pedagógico, enfatiza-se que as atividades de cuidar do ser atuaram sobre o comportamento das crianças no projeto, recordando que as crianças chegaram à instituição “agressivas, dispersas, agitadas, sem controle dos seus sentimento e emoções e, ao fim do projeto, se mostraram atenciosas, menos agressivas e exacerbadas” (GRUPO ADOLESCER, 2014b, n. p).

Conforme Relatório de Avaliação Social elaborado por consultoria externa (GRUPO ADOLESCER, 2015), as crianças disseram que a possibilidade de realizar aulas-passeios, atividades lúdicas, como banho de piscina e a curiosidade em relação a novas atividades funcionaram como motivadores para participarem do Projeto CriaPaz. Em seus relatos, a maioria das crianças afirmou que aprendeu “coisas diferentes”, passou a compreender a temática do trabalho infantil, demonstrou estar informada sobre o uso adequado das redes sociais, expressou o tema *bullying* como de grande importância na ressignificação das relações com colegas e vizinhos, e afirmou que os conteúdos abordados relacionavam-se com sua vivência cotidiana, detalhando que aprendizados como economizar água, separar e colocar o lixo nos locais adequados foram transmitidos ao núcleo familiar.

Ainda de acordo com relatório pedagógico (GRUPO ADOLESCER, 2014b), a parceria estabelecida com a *Escola da Comunidade*, por meio do Projeto CriaPaz, possibilitou que a ONG *AdoleScER* realizasse, ao final de cada módulo temático, atividade de multiplicação na escola, junto aos 4º e 5º anos do ensino fundamental, ressaltando-se que tanto a coordenação da escola quanto professores se mostraram abertos e interessados pelo projeto, sendo as crianças que participavam do CriaPaz positivamente reconhecidas pela comunidade escolar.

5.2 Conhecendo as escolas

Em sua estrutura física, ambas as instituições de ensino integrantes desta pesquisa estão instaladas em prédios próprios, com abastecimento de água e energia da rede pública, assim como esgoto e coleta de lixo periódica. Têm dependência exclusiva para professores,

secretaria, cozinha, laboratório de informática e biblioteca. Na *Escola da Avenida*, há também sala de diretoria; laboratório de ciências; refeitório; banheiro, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.²⁸ As duas não dispõem de parque infantil, quadra coberta, sala de leitura e área verde (RECIFE, 2015).

Cada uma das escolas participantes deste estudo tem em média 640 alunos e 12 salas de aula. Na *Escola da Comunidade*, o número de meninas e meninos está equitativamente distribuído. Já na *Escola da Avenida*, verificamos uma pequena diferença: 52,7% dos estudantes são do sexo feminino e 47,3% do sexo masculino. Concernente ao perfil étnico-racial dos alunos, diante dos dados da *Escola da Comunidade*, observa-se 55,95% de pardos e pretos, brancos 15,45% e 32% que não declararam. Na *Escola da Avenida* verifica-se que 70,69% dos alunos são pardos e pretos, são brancos 13,79% e 15,45% não informaram. Com relação ao corpo docente, observa-se um número médio de 30 professores por unidade escolar, na grande maioria, com vínculo concursado/efetivo/estável e formação em nível superior de graduação e pós-graduação/especialização (RECIFE, 2015).

A caracterização das escolas em relação ao número de turmas demonstra que a *Escola da Comunidade* dispõe de cinco turmas de educação infantil e 20 turmas de ensino fundamental dos anos iniciais (1.º ao 5.º ano), distribuídas nos turnos da manhã e tarde, como também uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite. A *Escola da Avenida* tem 21 turmas de ensino fundamental, sendo 10 turmas dos anos iniciais (1.º ao 5.º ano) no turno da manhã e 11 turmas dos anos finais (6.º ao 9.º ano) no turno da tarde, além de quatro turmas da EJA no turno da noite.

Iniciada a fase de observação da pesquisa, a inserção no ambiente das escolas possibilitou notar aspectos relevantes da dinâmica interpessoal, das práticas sociais e disciplinares, e da relação de alunos, professores e funcionários com as condições materiais do espaço escolar e seu entorno. Em ambas as escolas, a movimentação das crianças pelos ambientes é organizada por filas; todos os alunos, sem exceção, usam uniforme; e diariamente, antes do início das aulas, alunos e professores se reúnem na área comum para rezar o Pai-Nosso (apesar de serem escolas públicas e não confessionais), mas em poucas situações, o Pai-Nosso foi seguido do Hino Nacional ou antecedido por ele.

Cada uma das escolas revelou suas particularidades, que, de modo igual, nos chamaram a atenção. Na *Escola da Avenida*, a organização das atividades apresenta-se exclusivamente em formato de filas: fila para ir ao refeitório, fila para lavar as mãos, fila para

²⁸ De acordo com o Censo Escolar 2015, na *Escola da Avenida*, do total de seus alunos, são deficientes 1,5%; na *Escola da Comunidade* esse percentual é de 0,77%.

ir e para voltar à sala de aula. No momento da merenda, cada turma é acompanhada pelo professor responsável até o refeitório, que lá aguarda até que todas as crianças se alimentem e estejam prontas para regressar à sala de aula. O refeitório funciona no sistema de rodízio, e em um de seus cantos está depositada uma alta pilha de carteiras escolares quebradas.²⁹ Na hora da entrada e da merenda, em tom alto, às vezes acompanhado de gestos autoritários, as professoras proferem muitas palavras de ordem para disciplinar as crianças: “Ei, é para esperar sentado”, “volte para lanchar”, entre outras. Durante a execução do Hino Nacional, duas alunas foram advertidas pela coordenação pelo fato de estarem chupando um pirulito.

A *Escola da Avenida* tem seguranças na porta principal de entrada, que permanece trancada. Não é permitido sair das dependências da escola para comprar alimentos durante o intervalo. Na sala da diretora, há uma central de vigilância composta por 16 câmeras, instaladas em diferentes pontos da escola. Ao fim da aula, quando o sinal da saída é disparado, é possível ouvir muitos gritos, acompanhados de empolgação. As crianças deixam as salas correndo e começam a brincar de pega-pega, também dão tapas e empurrões uns contra os outros, tanto meninos quanto meninas, em tom de brincadeira, demonstrado pelo riso e pelas expressões faciais.

Na *Escola da Comunidade*, as filas se fazem presentes, porém, menos recorrentes. Diante da falta de refeitório, a merenda é servida no sistema de rodízio; as crianças recebem a refeição e regressam imediatamente à sala de aula para lá se alimentarem. Ao lado do pequeno pátio no qual as crianças aguardam serem servidas, há muitas carteiras escolares danificadas e empilhadas.

A *Escola da Comunidade* estimula o trabalho com projetos interdisciplinares para os professores que manifestam interesse em desenvolver as atividades pedagógicas sobre essas bases. Aqueles que não manifestam interesse podem optar por modelos tradicionais de ensino, contanto que atinjam o objetivo esperado.

Nessa escola, durante a fase de observação, foi possível acompanhar em uma das turmas do 5.º ano a culminância de um projeto pedagógico desenvolvido por uma professora, com a participação dos alunos, ao diagnosticar acentuada dificuldade de leitura e escrita entre as crianças. Expressando-se por meio de música, teatro, confecção de fantoches, nove alunos apresentaram-se às turmas de educação infantil e às respectivas professoras; três deles participantes do grupo de discussão desta pesquisa. Ao fim da apresentação, a coordenadora parabenizou os alunos por sua capacidade de trabalhar em grupo organizadamente e pelo

²⁹ Bens permanentes da escola – como móveis e computadores – pertencem ao patrimônio público, por isso não podem ser jogados fora ou doados de acordo com o interesse do gestor.

respeito ao ritmo de aprendizagem dos outros colegas, chamando-os de “vitoriosos” e afirmando que, se continuarem participando desta forma, terão mais oportunidade de aprender e se desenvolver.

Ao contrário da outra escola, na *Escola da Comunidade*, não se identificam palavras de ordem proferidas por professores e funcionários, e o local não tem seguranças na porta principal de entrada, que permanece encostada, mas não trancada. Caso desejem, os alunos podem sair da escola para comprar lanche e outras guloseimas, ao mesmo tempo em que vendedores, de milho e pamonha, por exemplo, entram na escola oferecendo seus produtos durante o horário da merenda.

Em relação ao processo de seleção dos sujeitos da pesquisa, a formação dos grupos foi de forma diferenciada em cada uma das escolas, visto que a variável “formação cidadã” promovida pela ONG determinou um dos critérios de inclusão da *Escola da Comunidade*, ausente no rol de critérios da *Escola da Avenida*.

Na *Escola da Avenida*, cada professora – de três turmas do 5.º ano e duas turmas do 4.º ano, que compreendem os alunos entre 9 e 11 anos – escolheu duas crianças, uma menina e um menino, para participarem do grupo de discussão, totalizando 10 alunos. Foram orientadas a levar em consideração não apenas o desempenho escolar e a facilidade em participar, mas também incluir aqueles que poderiam beneficiar-se dos grupos de discussão (CASTRO, 2004).

Quanto à *Escola da Comunidade*, a partir de entrevista com um dos educadores sociais da ONG *AdoleScER*, verificou-se que o projeto da organização em parceria com essa instituição de ensino encerrou-se em 2014, uma vez que a equipe passou a atuar em outra comunidade, localizada na RPA-1. Informações complementares acerca das atividades realizadas pela ONG com os alunos foram obtidas com o educador, que diferenciou aquelas que transcorreram na sede da organização daquelas que se realizaram no ambiente escolar durante o horário das aulas.

As atividades desenvolvidas na sede consistiram em dança, teatro, fotografia e confecção de objetos de artesanato que, posteriormente, foram expostos na *Escola da Comunidade*. Nessas atividades, trabalharam-se temáticas relacionadas com os direitos da criança e do adolescente, trabalho infantil, história das habitações e tipos de moradia, entre outras. No que concerne às atividades ocorridas no espaço escolar, os educadores do *AdoleScER* promoveram rodas de diálogo sobre puberdade e sexualidade. Uma terceira informação obtida, por meio dessa entrevista, refere-se ao fato que esse grupo de educadores foi convidado pelos professores em várias ocasiões para proferir um número maior de rodas

de diálogo com alunos, especialmente acerca da temática da sexualidade, no entanto, por não haver disponibilidade de tempo, não puderam atender, em sua totalidade, à demanda da instituição de ensino.

Os alunos que participaram das atividades da ONG em 2014 continuam frequentando a *Escola da Comunidade*, cursando o 5.º ano do ensino fundamental. Dessa forma, e por meio da coordenação da instituição de ensino, fez-se a identificação desses alunos, compondo-se, assim, um grupo de nove crianças, sendo cinco meninas e quatro meninos. Todavia, no decorrer dos encontros do grupo de discussão, em contato direto e contínuo com as crianças, verificou-se que a participação delas nas atividades da ONG foi de forma muito heterogênea. Parte das crianças participou da programação oferecida na sede da instituição, outra parcela esteve em contato com a ONG no ambiente escolar durante o horário das aulas e integrou somente atividades de lazer promovidas pela ONG de forma episódica.³⁰

Tanto na *Escola da Avenida* como na *Escola da Comunidade*, as crianças identificadas aceitaram integrar voluntariamente a pesquisa, manifestando desejo e motivação para participarem dos grupos de discussão. Os alunos não selecionados também demonstraram interesse em participar e questionaram os motivos de sua não participação. Apenas duas situações nos chamaram a atenção: um aluno que manifestou recusa em compor o grupo de discussão da *Escola da Avenida*, e uma aluna da *Escola da Comunidade* que, no segundo encontro, pediu para se ausentar, alegando estar sentindo dor de cabeça, tendo voltado a participar nos encontros subsequentes.

Houve outras ausências de alunos no decorrer dos encontros. Na *Escola da Comunidade*, no 2.º encontro, uma aluna por estar ausente da escola para ir ao médico; no 3.º encontro, um aluno por ter sido dispensado da aula em razão da falta do professor; no 4.º encontro, dois alunos por estarem participando da festa de despedida de uma de suas professoras no momento do grupo de discussão. Na *Escola da Avenida*, no 2.º encontro, dois alunos por terem sido liberados para voltar para casa pela indisponibilidade da sala de aula, em consequência de problema no telhado causado pelas chuvas; no 3.º encontro, dois alunos, que não foram liberados pela professora por estarem realizando uma prova. Salientamos que, apesar das ausências, as discussões nos grupos não foram prejudicadas, assim como nenhuma das crianças faltou mais de uma vez aos encontros, que tiveram, em média, de 7 a 9 alunos em cada uma das ocasiões.

³⁰ Detectados diferentes graus de participação dos alunos da *Escola da Comunidade* nas atividades da ONG, constatou-se a necessidade de composição de uma roda de diálogo complementar, devidamente detalhada no subitem que discute especificamente a formação cidadã.

É importante assinalar que esse problema no telhado da *Escola da Avenida*, além de interferir na frequência dos alunos à escola, exigiu que o grupo de discussão fosse realizado, naquela data específica, na sala dos professores. Nessa ocasião, ficou nitidamente expressa a insatisfação dos professores diante da estrutura física inadequada da instituição de ensino, tanto por afetar as salas de aula como por exigir que a realização desta pesquisa ocupasse o espaço que lhes é destinado.

Todos os encontros, em ambas as escolas, tiveram estendida sua duração prevista (quarenta e cinco minutos), uma vez que o tempo inicialmente calculado não foi suficiente para desenvolver as temáticas planejadas para cada ocasião. A definição do tempo não considerou uma questão de extrema relevância: a comportamental. Ainda que a maioria das crianças tenha demonstrado alta motivação para participar dos grupos de discussão, parte do tempo foi destinada para administrar os conflitos entre os alunos, principalmente no que diz respeito a ofensas e desentendimentos, mas também aqueles relacionados com leves agressões físicas (tapas e beliscões), além do sumiço de R\$ 2,00 da mochila de uma aluna, alegado por ela.

5.3 Interagindo com os sujeitos da pesquisa

A discussão das temáticas presentes nos quatro encontros nas duas escolas pretende organizar os dados e situar os conteúdos emergentes, ressaltando que não há o objetivo de estabelecer uma relação hierarquizada entre as falas das crianças de uma escola e os sentidos que delas emergem com as falas e sentidos expressos pelas crianças da outra instituição de ensino. O intuito é identificar as aproximações e as diferenças, buscando estabelecer uma relação entre a formação cidadã acessada e os significados e sentidos produzidos sobre o exercício de sua cidadania na cidade do Recife.

Diante dos conteúdos expressos pelas crianças, optamos por apresentar os trechos indicadores de sentido subjetivo (REY, 2005), caracterizados pela emoção e pluralidade, em quadros para destacá-los do corpo do texto e demonstrar a dinâmica dialógica das discussões. Os quadros disponibilizados nas páginas que seguem estão, principalmente, relacionados com a dimensão da cidade real e com as formas de sociabilidade vivenciadas no contexto urbano. No Apêndice B, estão disponíveis: os quadros referentes a temáticas específicas (deslocamentos urbanos, direitos da criança e do adolescente na cidade); aqueles não relacionados com as questões norteadoras, mas nem por isso menos pertinentes, e um último quadro, originado na atividade relacionada com a dimensão ideal de cidade. Já as falas das

crianças expressadas de forma isolada ou sucinta, que não exploraram a pluralidade das temáticas, são apresentadas no próprio corpo do texto, assim como as propostas elaboradas em relação ao Recife.³¹

Conforme descrito no Apêndice A, o primeiro encontro foi planejado a fim de fornecer informações gerais sobre a pesquisa e introduzir o tema da cidade por meio do livro infantil *Eloísa e os bichos* (BUITRAGO, 2013), que trata das ideias e sentimentos que emergem das vivências urbanas, tais como medo e estranhamento por um lado, e adaptação, afeto e familiarização por outro. Na história, Eloísa chega acompanhada de seu pai a uma cidade até então desconhecida, habitada somente por bichos. Sua adaptação à nova vida não é fácil, sente-se um “bicho estranho”. Na escola, sente-se estranha na sala de aula, no recreio, na hora da entrada e da saída, no momento de realizar as tarefas. Na cidade, encontra estranheza nos meios de transportes, nas ruas e no comércio, mas, com o passar do tempo, Eloísa vai identificando-se com as pessoas e os lugares, e começa a se familiarizar com o que outrora era tão estranho. A aventura de Eloísa na nova cidade consegue sintetizar questões muito pertinentes aos temas trabalhados nos grupos de discussão desse encontro, pois além de inserir a criança no universo urbano e toda a sua diversidade, traduz para a linguagem infantil a complexidade das relações humanas e os sentimentos que dela despertam.

Os outros três encontros basearam-se nas Oficinas da Cidade desenvolvidas por Castro (2001; 2004) e enfatizaram as dimensões real, ideal e possível da cidade do Recife, sendo cada dimensão discutida em um encontro, convidando à reflexão acerca de temáticas que povoam a vida das crianças em seu contato com a cidade que está posta, a cidade que gostariam de viver e a cidade que, unindo sonho e realidade, se faria possível por meio da responsabilização e construção conjunta de todos os seus habitantes. Apresentaram-se às crianças, concomitantemente aos instrumentos apoiados em indutores não escritos, como fotografia e desenho – que visam facilitar a expressão de sentidos subjetivos (REY, 2005) –, perguntas norteadoras que compõem o roteiro dos encontros dos grupos de discussão (APÊNDICE A), elaboradas com a contribuição de Arruda (2011). Essas perguntas, de forma geral, estão relacionadas com: conceito de cidade e município de nascimento; deslocamento e estranhamento na cidade; conhecimentos sobre o bairro e a rua; sentimentos positivos e negativos em relação ao Recife; Estatuto da Criança e do Adolescente; características existentes na cidade que gostariam de modificar, incluindo a de seus habitantes e aquelas relativas a lazer, transporte, etc.

³¹ A numeração dos quadros obedece à aparição cronológica em cada um dos grupos de discussão. Nesta seção, é possível visualizar os Quadros 4, 5, 6, 7, 8 e 9. No Apêndice B, estão disponíveis os Quadros 1, 2, 3, 10, 11 e 12.

Vinculadas à dimensão de cidade abordada (cidade real, ideal e possível), as questões apresentadas às crianças possibilitaram a abertura para discussão de temas concernentes às vivências infantis no contexto urbano do Recife. Com base nas expressões das próprias crianças, selecionamos, em cada uma das escolas, as temáticas que, por sua recorrência e/ou intensidade, se fizeram mais presentes, e também por se relacionarem com o reconhecimento de seus direitos e responsabilidades no espaço urbano.

De forma geral, a introdução do tema da cidade e as questões norteadoras em torno da cidade real abriram caminho para expressão de ideias e sentimentos que emergem de suas vivências urbanas, como estranhamento, autonomia e medo nos deslocamentos urbanos, como também foi possível apreender o conceito de cidade por elas elaborado. Além disso, dessas ideias e sentimentos, emergiram questões relacionadas com os vínculos sociais no âmbito da cidade que, segundo Castro (2004), estão intimamente ligadas às formas de convivência e alterização no espaço urbano, podendo ser organizadas em três questões fundamentais: a questão da diferença; a questão da individualização e ruptura dos modos tradicionais de solidariedade social no espaço da cidade, e a questão da desigualdade social.

■ *Introdução do tema da cidade*

Assim, a introdução do tema da cidade no primeiro encontro, por meio da leitura de *Eloísa e os bichos* (BUITRAGO, 2013), em ambas as escolas, propiciou que ideias e sentimentos fossem expressos pelas crianças em relação a sentir-se estranho, não ser aceito:

Ela se sentia um bicho. Porque deixou a mãe em outra cidade. (E. V., 10 anos).

Triste. Um bicho-papão porque quando ela era criança, não tinha ninguém para brincar com ela. (I., 9 anos).

Me abusaram, dizendo que eu era pequena. (E., 9 anos).

Um dia... eu parecia um leão, eu não vi eu. (J., 10 anos).

Ao mesmo tempo em que relatam as situações negativas, enxergam na adversidade uma oportunidade de aprendizado:

Isso ensina a gente sobre se sentir estranho e não conhecer ninguém. As pessoas não podem julgar a gente pelo tamanho que a gente é, pela aparência, e sim pelo caráter da gente. (V., 11 anos).

Eu me achei estranha porque várias pessoas já fizeram de tudo, já me xingaram. Eu nunca me deixei levar por causa disso, porque o que os outros falam não vai me interessar. (E., 10 anos).

Particularmente na *Escola da Comunidade*, um segundo sentido foi expresso quando a indagação sobre se sentir um “bicho estranho” se deu com relação ao ambiente da escola. Uma das alunas narrou sobre ter tido um sonho com outro aluno da escola, também participante do grupo de discussão. A partir daí, as outras meninas começaram a emitir opiniões sobre o assunto.

É porque a gente fez um trato. Cada menina gosta de um menino. (I., 9 anos).

Só vou namorar quando terminar os meus estudos e começar a trabalhar. (E. V., 10 anos).

Os meninos, ainda que não se tenham pronunciado verbalmente, demonstraram estar muito interessados no assunto.

Observaram-se, ainda no grupo de discussão da *Escola da Comunidade*, outras situações nas quais meninas e meninos expressaram seu desejo de realizar as atividades separadamente, sentar-se em lados opostos da sala, determinar as cores que devem identificar cada um dos gêneros. Vale registrar quão curioso é o fato de que a expressão “bicho estranho” tenha mobilizado conteúdos relacionados com a sexualidade infantil, levando-nos a refletir sobre a maneira que esses sentimentos vêm sendo trabalhados na escola, se são abordados ou se permanecem no campo da recusa e do ocultamento.

■ *Dimensão da cidade real*

Ao tratar da dimensão da cidade real, um dos temas discutidos foi a autonomia nos deslocamentos urbanos. Com base nos dados, identificamos uma significativa diferença entre escolas. Na *Escola da Avenida*, mesmo afirmando conhecer o percurso, a maior parte das crianças vai para a escola acompanhada de um adulto; apenas dois meninos fazem esse percurso sozinhos ou na companhia de outras crianças. Nessa escola, a pergunta sobre o deslocamento de casa até o ambiente escolar foi detonadora de uma história sobre uma van branca, que estaria circulando pelos bairros do Recife com o intuito de sequestrar crianças e retirar seus órgãos para comercializá-los no mercado internacional. A referida van estaria “adesivada” com várias fotos de crianças, identificando-se como uma agência de modelos

infantis. As crianças discorreram detalhadamente sobre as narrativas que escutaram por meio dos adultos, mídia televisiva e redes sociais. De tão excitadas com a história da van, levantaram-se e não conseguiam mais permanecer sentadas (APÊNDICE B, Quadro 1).

Na *Escola da Comunidade*, todas as crianças referem que se dirigem à escola sozinhas ou entre pares, algumas descrevendo, também, o hábito de parar em alguns pontos no decorrer do caminho. Também afirmaram ter o hábito de brincar nas ruas próximas à sua casa. Os questionamentos a respeito da temática de se deslocar pela cidade e conhecer os trajetos mobilizaram as crianças a narrarem diversas situações nas quais se perderam, exprimindo satisfação por terem vivenciado esses momentos (APÊNDICE B, Quadro 2).

O processo de elaboração do conceito de cidade pelas crianças pode ser observado em diferentes situações. Uma delas quando se discutiram temáticas da naturalidade e do conceito de cidade. Em ambas as escolas, as crianças definiram a cidade como um conjunto casas, prédios, pessoas, camelô, lojas, armazéns, igrejas, shopping, turistas, árvores e animais. A distinção entre bairro e rua foi descrita com base na ideia de que um bairro comporta várias ruas e os equipamentos presentes no bairro dispõem de uma funcionalidade.

Ao responderem à pergunta se gostavam da cidade onde vivem, prontamente enfatizaram os aspectos negativos do Recife:

O Recife é sujo. (E. V., 10 anos).

É imundo. (W., 12 anos).

O Recife também tem muitos maus-tratos. (L., 11 anos)

Também atribuíram notas à cidade. Um ponto importante colocado pelas crianças se refere à sua participação no processo de poluição da cidade. Ao serem discutidos os aspectos negativos do Recife, especialmente em relação ao lixo depositado na cidade, as crianças reconheceram a contribuição das pessoas nesse processo:

Eu acho que ele tira 5,5, de poluir os rios. O Recife tem que mudar na atitude e no comportamento. (E., 10 anos).

É porque a gente suja também. (J., 10 anos).

Se não tiver um lixo perto, bota no bolso e depois joga no lixo. (M. E., 10 anos).

A pergunta sobre ter nascido ou não no Recife deu início ao debate sobre os hábitos diferentes que as pessoas têm em cada cidade, definindo-se recifense em comparação com

outras naturalidades e nacionalidades, como Fortaleza, Fernando de Noronha, São Paulo, Nova Iorque, Paris, Alemanha e Brasil.

A recorrência a diferentes cidades e países também se fez presente em outras ocasiões. Na *Escola da Avenida*, monumentos recifenses relacionaram-se com a estátua do Cristo Redentor no Rio de Janeiro. Já na *Escola da Comunidade*, ao enfatizar que o Recife seria a temática versada no decorrer dos grupos de discussão, as crianças tentaram persuadir a trabalhar outros temas, solicitando, insistentemente, que fossem projetados filmes norte-americanos, tais como *Os vingadores*, *A fada do dente 2*, *Barbie*, *Homem aranha*, ou ainda filmes de terror ou que falassem sobre princesas da *Disney*. Outras referências à cultura norte-americana ao abordar-se o tema da cidade foram igualmente explicitadas, a exemplo da comparação da Praia de Boa Viagem com uma praia nos Estados Unidos e a identificação de um prédio do centro do Recife com a Casa Branca.

Ainda tratando sobre a dimensão da cidade real, ao se perguntar se tinham conhecimento dos direitos das crianças e dos adolescentes, as crianças da *Escola da Comunidade* afirmaram ter conhecimento, mas não dissertaram sobre o tema. Já as crianças da *Escola da Avenida*, apontaram direitos que consideram importantes para o exercício de sua cidadania no contexto urbano, entre eles, o direito à alimentação e à moradia, o direito de se expressar e de não trabalhar, tendo-se mostrado confusas em relação a esse último, pois mesmo que reconhecem seu direito de não trabalhar, descrevem situações nas quais presenciaram outras crianças trabalhando, atribuindo a culpa dessa violação às mães e até as próprias crianças (APÊNDICE B, Quadro 3).

Ao refletirmos especialmente sobre a constituição dos vínculos sociais na cidade, identificamos nas expressões das crianças sobre as experiências corporal e pública originadas na existência urbana (MONGIN, 2009), a emergência de questões mais relacionadas com os vínculos entre pessoas do que com os vínculos dos sujeitos com a cidade em si. Após essa constatação, estabelecemos correlações teóricas com as questões fundamentais propostas por Castro (2004), sejam elas: a questão da diferença, da desigualdade social e da excessiva individualização em detrimento da coletividade, e organizamos esse conteúdo, respectivamente, em três categorias: diferenças religiosas e étnico-raciais, desigualdade e discriminação social, e falta de solidariedade entre seus habitantes.

Especificamente no que concerne à desigualdade e discriminação social, na *Escola da Avenida*, as vivências que emergiram se referem a episódios decorridos em ambientes comerciais, como shoppings e lojas, em que relatam discriminação em razão de sua classe

social e também de sua raça, em expressões do tipo: “O que este macaco tá fazendo no shopping?” (L., 10 anos), igualmente demonstradas no Quadro 4.

Quadro 4 – Indo às compras: *Escola da Avenida*

Crianças	Pesquisadora	(continua) Observações
– Eu me senti mal. (J., 10 anos) – Porque o povo só quer dar uma de rico. Só porque o shopping vende coisa de bom. A mulher fica: ‘Bora, amiga!’ (J., 10 anos) – O povo se acha a última bolacha do pacote! (L., 10 anos) – Eu. Teve um dia que fui para o shopping. Aí eu fui na escada rolante. Na hora que eu pisei, levaram meu pé. Aí teve um senhor que me segurou. Eu falei: Obrigado, senhor! Aí teve uma mulher que falou mesmo assim: ‘Tu não tem vergonha de segurar pessoa pobre?’ (V., 11 anos) – Aí eu falei assim: Ô, moça, a senhora é rica? Ela respondeu: ‘Eu sou super rica.’ Eu falei: O que adianta ganhar o mundo e perder sua alma?! (V., 11 anos) – Shopping Recife. Foi o primeiro dia que eu fui, foi eu e minha tia. Ela chegou com as roupas que tinha comprado pra gente. (V., 11 anos)	– E na cidade? Alguém já se sentiu um ‘bicho estranho’ na cidade? – Atenção. Vou tomar os depoimentos. J. se sentiu mal na cidade por quê? – Mais alguém se sentiu estranho na cidade? – Nossa! – Que shopping foi esse?	(Falam ao mesmo tempo)

Quadro 4 – Indo às compras: *Escola da Avenida*

(conclusão)		
Crianças	Pesquisadora	Observações
– Tem um menino que se acha rico. A gente não puxou ele para o time. Ele disse: ‘Vocês são um bando de pobre!’ A mãe dele chegou e falou: ‘Não é assim que se trata as pessoas, não.’ (V., 11 anos) – Tava andando na cidade e entrei numa loja, fiquei chateada. Olhei uma roupa, aí uma rica que se achava superior chegou pra mim e falou: ‘Quantos anos você tem?’ Respondi: 10 anos. Minha mãe foi escolher uma roupa pra ela e eu fui escolher uma roupa pra mim. Quando a menina tava olhando e eu disse: Que roupa linda! A mulher falou: ‘Você é pobre, não tem condições de comprar essa roupa, porque essa roupa é de grife.’ E falou, falou, e eu fiquei bastante triste. Daquela loja saí e nunca mais voltei lá. (E., 10 anos).	– E sem ser no shopping?	
	– Mais alguém? Sem ser no shopping?	

Também na *Escola da Avenida*, a questão das diferenças religiosas e étnico-raciais ficou evidenciada. Ao dissertarem sobre as festividades que se realizam nas ruas do bairro, descreveram igualmente a comemoração promovida por uma mulher, possivelmente integrante de culto afro-brasileiro, trazendo à tona a problemática do preconceito às religiões de matriz africana.

Quadro 5 – Doces, balas e religião: *Escola da Avenida*

(continua)		
Crianças	Pesquisadora	Observações
– Na minha rua tem um bingo. (L., 10 anos) – Tia,³² lá na minha rua... (J., 10 anos)	– Mais alguém, lembra de uma coisa legal que aconteceu na rua? Lembra S.?	

³² Em seu livro *Professora sim, tia não*, Paulo Freire (1997) afirma que a identificação da professora como tia é uma armadilha ideológica que, além da desvalorização profissional, invoca um comportamento passivo, sem nenhuma militância, que busca desviar a professora de seu compromisso ético, político e pedagógico na luta por direitos. Ideal seria que professoras se definam sempre como professoras, no entanto, entendendo que ocupamos o papel de pesquisadora, optamos por não trabalhar com as crianças esse lugar identitário.

Quadro 5 – Doces, balas e religião: *Escola da Avenida*

(conclusão)		
Crianças	Pesquisadora	Observações
– Só tu que sabe falar, J.? (V., 11 anos)		
– Na minha rua tem uma mulher espiritual, sabe? (J., 10 anos)		
– Cosme e Damião! (Alguém)		Idem
	– Isso é legal ou é chato?	
– Tá cheio de macumbeiro na minha rua. (L., 10 anos)		
	– O que tu disse, L.D.?	Pesquisadora pede para repetir a fala, pois não estava certa do que havia escutado.
– Vai mexer com macumbeiro pra você vê! (L. D., 10 anos)		
	– Mas eu perguntei uma coisa legal. O que é que foi de legal da mulher?	
– Ela é espiritual. Toda vez ela faz festa, sabe?		
	–Ah, ela faz festa?	
– No Dia das Crianças ela deu tanta bola, tanta bola pra jogar futebol. Ela deu picolé, deu bingo, deu sacolinha. (J., 10 anos)		
	– Foi legal, então!	
– A macumbeira da minha rua, ela bota lá, do Cosme e Damião, um monte de bala ela dá. Tem uma que ‘baixa’ espírito e ela dá banho de mel com banana nos outros. (L., 10 anos)		
	– Mel com banana?	
– É! Ela bota. Aí, tu... esqueci o nome daquele negócio que bota assim e cai um monte de confeito. (L., 10 anos)		

Outra referência à temática das diferenças étnico-raciais foi apresentada em conversa na *Escola da Comunidade* sobre a grafia e origem dos nomes próprios das crianças

(indígenas, bíblicos, anglo-saxônica). Ao ser pontuado que um dos nomes era de origem africana, umas das crianças reagiu de forma negativa.

Quadro 6 – A origem do nome: *Escola da Comunidade*

Crianças	Pesquisadora	Observações
– Ô, tia, porque meu nome não é daqui? (E. V., 10 anos) – Ele é de onde? (E. V., 10 anos) – Da África! (D., 11 anos) – Mentira, menino! Eu não sou animal! (E. V., 10 anos)	– É o jeito de escrever. A grafia que não é daqui.	

Continuando a reflexão acerca das formas de convivência no contexto urbano e a falta de solidariedade entre seus habitantes, as crianças da *Escola da Avenida* relataram experiências positivas que vivenciaram em sua rua, seu bairro e na cidade. Versaram sobre festas, promovidas pelo prefeito ou proporcionadas pela própria comunidade, e também sobre episódios nos quais se organizaram com outras crianças para coletar e separar o lixo descartado no bairro. No caso da reciclagem, as vivências narradas demonstram que uma iniciativa, à primeira vista positiva, foi transformada em uma experiência negativa, carregada de decepção.

Quadro 7 – Reciclagem: *Escola da Avenida*

(continua)		
Crianças	Pesquisadora	Observações
	– Digam-me uma coisa. Fora essas histórias que vocês escutam, de policial, de arma, de bandido, de carro passando correndo, de encontrando droga na casa, de van. São muitas histórias dessas, não são? Eu sei que vocês devem ouvir, todo mundo já ouviu. Fora isso, acontece alguma coisa que seja legal na rua de vocês?	

Quadro 7 – Reciclagem: *Escola da Avenida*

(continuação)		
Crianças	Pesquisadora	Observações
– O único negócio que aconteceu bom foi eu ter ajudado mais cinco pessoas aqui da escola, reunidos para fazer uma reciclagem na rua. Isso aconteceu, porque eu pratiquei. Então, a gente fez, organizou, mas depois fiquei muito chateada, porque o povo não cooperou com a gente. A gente teve um trabalho danado de ir nos mercadinhos para achar caixas, para botar, para dizer que é lixo, para colocar o lixo em seu devido lugar. Muitas pessoas, até crianças, chamaram: ‘Olha o cata-lixo!’ A gente passou por várias humilhações. Então, a gente guardou, se esqueceu de guardar. Aí o povo pegou, rasgou, jogou pela rua toda, o lixo todo espalhado. E a noite deu trabalho de juntar tudo de novo. (E., 10 anos)		As crianças conversam entre si em um tom muito baixo.
– O negócio de reciclagem, sabe? Minha irmã tava no sétimo (ano), nesse dia. Aí tinha que procurar caixa, latinha, sabe? Para passar um dia de lazer na quadra, jogando bola. Tinha que procurar muitas coisas, a gente foi no mercadinho, né, procurar caixa. A mulher disse: ‘Pode entrar, tem um monte de caixa lá dentro da padaria.’ (J., 10 anos)		– Para juntar, não é? Olhe, E. contou uma coisa legal que aconteceu na rua dela, perto dela. Com alguém, aconteceu alguma coisa? Algum depoimento?
– A gente entrou, pegou um monte de caixa. Aí o vigia derrubou tudinho para ver se a gente tava roubando alguma coisa. Aí a mulher reclamou com ele: ‘Deixa ele ir simhora, ele não tá roubando nada não, eu é que mandei ele pegar as caixas lá dentro.’ Aí ele falou: ‘Sabia não, sabia não.’ Aí eu ajuntei as caixas tudinho. (J., 10 anos)		– Ah, então esse foi legal!

Quadro 7 – Reciclagem: *Escola da Avenida*

(conclusão)		
Crianças	Pesquisadora	Observações
– Depois deu certo? – A gente saiu correndo, tia. A gente pegou caixa de xixi de rato. (J., 10 anos)		

Outras opiniões e sentimentos acerca dos habitantes do Recife também se fizeram presentes nas falas das crianças, especialmente na *Escola da Avenida*. À primeira vista, as percepções se mostraram pessimistas, no entanto, correlativamente a essa percepção, as crianças identificaram pessoas e iniciativas que contribuem para a vida dos moradores da cidade.

Quadro 8 – As pessoas do Recife: *Escola da Avenida*

(continua)		
Crianças	Pesquisadora	Observações
– O que vocês acham das pessoas na rua? Nos lugares aonde vocês vão? – Eu tava indo numa excursão no 13 de Maio (Parque). Aí uma pessoa tava jogando lixo no negócio da arara, papel de embrulho, pipoca. (L. D., 10 anos) – Perto da arara, era? – Com certeza, eu presenciei. Fui eu, I. e L. D. A gente fez a apresentação de fantoche. No meio do caminho, a gente presenciou várias coisas tão horríveis que eu não consigo nem falar. (E., 10 anos) – Coisas horríveis? – Eles fazendo mal à própria, a vocês mesmos, falando os palavreados. Assim, a gente fica meio assim, porque ainda é criança, né, tia? O mundo que nós vivemos é tanta poluição, a gente mesmo fazendo essa poluição. Eu e L. D. estamos fazendo um projeto. (E., 10 anos) – Qual o nome deste projeto?		

Quadro 8 – As pessoas do Recife: *Escola da Avenida*

(continuação)

Crianças	Pesquisadora	Observações
Não é com Tia I., esse projeto já é com B. (professora). A gente vai marcar para sair nas ruas, para recolher lixo e botar o lixo em seu devido lugar. Na minha rua, eu faço esse projeto. Mudou, mudou, mas depois fui percebendo que não tava dando certo porque tem várias pessoas... A gente foi procurar caixa para botar os lixos dentro. Chamaram a gente de cata-lixo, foi bastante humilhado. A gente ficou triste, mas levantou o astral, nunca baixe a cabeça, a gente foi em frente. E aqui na escola nós fizemos. Tem algumas salas que estão perguntando: Cadê as caixas? Mas eles têm que saber, tá? Em mês de prova, eu tenho que estudar. Tenho que estudar, fazer trabalho, fazer maquete para entregar na sexta-feira. (E., 10 anos) – É muita coisa na cabeça. (E., 10 anos) – Foi em uma escola que a gente foi apresentar fantoche para várias crianças. (E., 10 anos) – Foi muito legal! (E., 10 anos) – Não, não era sobre as pessoas. Sobre que eu faço coisa de tarde. (J., 10 anos) – Curso e projeto. (J., 10 anos) – Como assim? Qual o nome do projeto? (E., 10 anos) – Projeto da Paz. (J., 10 anos) – Um monte de coisa: pintura, contação. (J., 10 anos) – Acho que é a prefeitura que aluga. Dia de sábado é lá e dia de terça é na associação. (J., 10 anos)	– É muita coisa, não é? – E esse lugar que vocês foram com I.? Foi o quê? Foi pela escola? – Ah, vocês saíram daqui e foram a outra escola. – J., você queria falar alguma coisa, não era? Sobre as pessoas. – O que você faz à tarde? Conta para nós. – Projeto de quê? – É lá na sua rua? Com outras crianças? O que acontece neste projeto? – É em uma casa?	

Quadro 8 – As pessoas do Recife: *Escola da Avenida*

(continuação)

Crianças	Pesquisadora	Observações
– E você gosta desse projeto? – Gosto. (J., 10 anos) – Começou o ano e a professora B. levou a gente para fazer um passeio na Casa da Vovó Bibia. Essa vovó Bibia já faleceu. Então, os filhos dela fizeram a reunião e abrigaram todos os idosos lá. Pra que? Tem palestras, muita diversão. E a tia levou a gente para conhecer os idosos e ter uma animação na Casa da Vovó Bibia. Lá vimos fotos, a casa é bem arrumada, eu não reparei muito. Porque só de tá lá presenciando uma festa comemorativa da Casa da Vovó Bibia, eu já fiquei feliz, né? E assim a gente foi, brincou muito, e a parte mais engraçada do passeio foi quando mandaram cada criança pegar uma senhora e mandaram dançar. A gente riu, mas tanto, mas o certo era não rir, porque eles eram idosos. (E., 10 anos) – Mas vocês riram? – Eu não ri tanto assim, não, porque também não foi tão engraçado. Foi. Ri, ri. Até os idosos homens dançaram até o chão. (E., 10 anos) – Até o chão? Que música foi essa? – Eu me esqueci, mas foi muito engraçado. Eles desceram até o chão, fizeram tudo, brincaram, dançaram. (E., 10 anos) – Ó, vocês foram para casa de idosos ou para um baile funk? (L. D., 10 anos)		Riso geral

Quadro 8 – As pessoas do Recife: *Escola da Avenida*

Crianças	Pesquisadora	(conclusão) Observações
– Fomos na festa dos idosos. Não temos só a nossa diversão! Nós temos que aprender, os idosos também têm que ser livres e curtir também. Mas eles dançaram, eles têm sua própria hora, eles quiseram dançar naquela hora e dançaram. A vida é deles! (E., 10 anos) – Essa coisa aí, Vovó Bibia. Ela morreu, aí os filhos dela fizeram um negócio para botar todos os idosos, sabe? (J., 10 anos) – Fizeram doação. (J., 10 anos) – B. (J., 10 anos) – Os idosos não moram naquela casa de Vovó Bibia, não. Eles vão até lá. Aí parou o carro. (E., 10 anos)	– Foi? Ah, entendi! Ela era uma idosa que morreu. Aí os filhos dela pegaram a casa dela e fizeram um lugar para idosos. – Qual professora levou vocês lá? – É um projeto, né? – Eles vão passar o dia para fazer atividades.	

Em prosseguimento aos vínculos sociais, na *Escola da Comunidade*, chamou-nos a atenção a percepção das crianças, no caso, meninos, sobre a avaliação do tratamento recebido pela polícia. Ao mesmo tempo em que consideram a presença da polícia necessária, fazem críticas à maneira como são abordados no bairro onde vivem, de forma ofensiva e a partir de pré-julgamentos.

Quadro 9 – Polícia: *Escola da Comunidade*

Crianças	Pesquisadora	Observações
	– E lazer? Pra brincar, se divertir. Como vocês queriam que fosse a cidade? Vocês reclamaram que aqui na escola tem poucas brincadeiras, de ser parado pela polícia na rua.	
– É, tem que ser parado. (W., 12 anos)		
	– Ué, mas vocês reclamaram. L. reclamou.	
– Eu mesmo não. (W., 12 anos)		
– Tem que ter, professora. (M., 13 anos)		
– Pra ele dizer que eu não sou malandro, para não ficar com a mente poluída. (W., 12 anos)		
	– Tem que ter a polícia na rua pra quê?	
– Para parar as pessoas e respeitar a gente. Porque esses caras, professora, eu tava jogando bola anteontem na rua, os cara passam maior voando, os policial não esperou a gente nem tirar a barra. Quando a gente foi tirar a barra, eles passaram, quase que batiam na barra. (W., 12 anos)		

Também ficou evidente na *Escola da Comunidade* a percepção negativa das relações humanas no ambiente escolar, especificamente quando discorreram sobre um professor que, segundo as crianças, estava ministrando aula no momento em que ocorria o grupo de discussão “Assim que a gente chega na sala, ele diz: ‘Página, tal, tal’ A gente gosta de aperrear ele” (E. V., 10 anos). Coincidentemente, esse mesmo professor ficou observando da porta da sala, por alguns segundos, as atividades do grupo de discussão. A reação das crianças foi extremamente hostil, chegando a tratá-lo de forma desrespeitosa, argumentando que o referido professor não orienta devidamente os alunos sobre as atividades que devem ser executadas: “Professora, ele nem explica a tarefa” (E. V., 10 anos). “Ele é muito chato!” (I., 9 anos).

Por fim, ainda sobre as relações humanas no âmbito da cidade, uma mesma temática se fez presente nas duas escolas: um suposto *chip*, de caráter satânico, que seria introduzido no corpo das pessoas no intuito de controlar a população brasileira. Na *Escola da Avenida*, o tema emerge durante o debate acerca do alto preço dos aluguéis, que impossibilita as pessoas exercerem o direito à moradia. Na *Escola da Comunidade*, o tema aponta enquanto discutem sobre os meios de transporte que poderiam existir no Recife e vir a facilitar a vida de seus habitantes. Em ambas as escolas, o plano de introdução do *chip* sob a pele de crianças e adultos brasileiros é de autoria e execução da presidente da República e definirá aqueles que sobreviverão e aqueles que morrerão de fome por não se sujeitarem à determinação (APÊNDICE B, Quadros 10 e 11).

Assim, é possível inferir que a temática de um *chip* maléfico controlado pelo Estado é trazida à tona quando as crianças se referem a vivências no espaço urbano marcadas por baixa qualidade de vida e pelo não acesso a direitos fundamentais, sendo o poder público apresentado mais como aquele que intensifica o sofrimento causado pela violação de direitos do que aquele capaz de solucionar os problemas vivenciados pela população.

■ *Dimensão da cidade ideal*

Além de dissertar sobre a cidade real e suas percepções, as crianças foram chamadas a refletir sobre o Recife que gostariam de viver e propor ideias que unissem as perspectivas da realidade e do sonho, a fim de construir propostas possíveis para a cidade que habitam.

A dimensão da cidade ideal foi trabalhada no decorrer da produção conjunta de um desenho pelas crianças, tendo sido orientadas a desenhar com liberdade, em uma mesma folha de papel, a cidade sonhada. No grupo de discussão da *Escola da Avenida*, ficou evidente a resistência das crianças em realizarem uma atividade artística, alegando várias vezes que não sabiam desenhar. Produziram desenhos apartados, mesmo utilizando a mesma folha de papel, não estabelecendo entre as figuras (rio, casa de boneca, acampamento, foguete, barraca de comida) uma correlação que expressasse o sentido de rua, bairro ou cidade.

Na *Escola da Comunidade*, as crianças trabalharam de forma integrada e não se demonstram reticentes em desenhar, revelando satisfação em sua execução e mostrando-se mais familiarizadas com a atividade artística. Identificou-se a prevalência de edificações nas figuras produzidas, prioritariamente prédios de apartamentos com piscina, edifício equipado com grande número de ar-condicionados e escola que dispõe de um shopping center em seu interior. Os desenhos demonstraram estar associados entre si, estabelecendo uma relação de

funcionalidade entre os edifícios e as residências, a escola e o comércio, o lazer da piscina e as brincadeiras de rua. A reivindicação pela instalação de aparelhos de ar-condicionado nas salas de aula, e não apenas na sala dos professores e diretora, gerou uma discussão acerca da forma como os alunos podem organizar-se para obter essa conquista em favor de seu bem-estar enquanto estudam. Os conceitos protesto, vandalismo e arrastão foram debatidos, e aos poucos, o significado e sentido de cada palavra foi sendo delineado (APÊNDICE B, Quadro 12).

■ *Dimensão da cidade possível*

No último encontro, a cidade possível foi sendo pensada a partir das propostas das crianças para o Recife. Os desenhos elaborados pelas próprias crianças no encontro anterior foram projetados na sala de aula no intuito de valorizar suas produções e dar início às discussões acerca da cidade possível, integrando-se à cidade sonhada, representada nos desenhos, e a cidade real, igualmente debatida nos encontros precedentes.

Na *Escola da Avenida*, enfatizaram a necessidade de diminuição do consumo, sugerindo a fabricação de um barco para transporte do lixo: “Fazer um barco que agüente peso e seja movido à energia solar para diminuir a poluição.” (V., 11 anos); diminuição do número de veículos nas ruas e aumento do número de bicicletas: “É melhor para nossa saúde, diminuir o transporte para ter mais bicicleta.” (L., 10 anos); diminuição do número de moradias verticais: “A gente tem que diminuir a quantidade de ladrões e diminuir a quantidade de prédios.” (E., 10 anos); e ocupação de terrenos vazios para posterior destinação ao lazer da população: “Tem um terreno bem espaçoso que ninguém utiliza mais, a gente fala com o proprietário de lá.” (E., 10 anos). “Eu queria fundar uma pracinha aqui.” (J. 10 anos); combate ao trabalho infantil e maior permanência das crianças nas escolas. “Tem que ficar na escola, estudar.” (E., 10 anos); e o exercício do direito de brincar: “Tem direito de brincar, ficar em casa.” (L., 10 anos).

Na *Escola da Comunidade*, as crianças ressaltaram a importância da limpeza dos canais, da construção de residências no bairro onde vivem e/ou melhoria das condições de edificação da própria casa e da infraestrutura da rua. “Eu prefiro ficar na minha rua, só que tem que ajeitar a casa de todo mundo ali, que é uma bagunça.” (E. V, 10 anos); “Que todos tivessem prédio, ao invés de casa.” (L., 11 anos); instalação de ar-condicionado no transporte coletivo; e aumento do número de postos de saúde e vagas nas escolas: “Ter mais postos e ter mais escola, porque na creche não tem vaga.” (E. V, 10 anos). Também fizeram sugestões

para a escola, destacando a importância da realização de atividades esportivas no horário escolar, organização do intervalo de forma a possibilitar que todos os alunos vivenciem simultaneamente o recreio: “Aumentar o recreio para todo mundo recrear junto.” (W., 12 anos); “Para animar a escola.” (E. V, 10 anos); melhoria da qualidade da merenda e aumento da frequência de refeições servidas: “Eu queria que desse os três lanches do dia.” (M., 13 anos); da distribuição de livros didáticos em melhores condições de uso: “Eu queria que esse livro novo, é porque só dão livro velho.” (W., 12 anos); “Porque passa três anos um livro.” (E. V, 10 anos). Além da necessidade de instalação de ar-condicionado em todas as salas de aula, não apenas na sala da direção e dos professores.

5.4 Compreendendo as crianças

Considerando que as configurações subjetivas nos reportam a uma representação complexa da realidade, concordamos com as reflexões de Rey (2005) de que o pesquisador deve ser cauteloso em suas conclusões no processo de construção de conhecimento. A organização, interpretação e construção de informações, do mesmo modo que requer estabilidade e referências, carece de abertura e flexibilidade para não nos enveredarmos pelos caminhos das descrições lineares e das afirmações categóricas, que ignoram o caráter contínuo e dialógico da produção científica no universo das ciências antropológicas.

Assim, a análise dos significados e sentidos produzidos pelas crianças nos grupos de discussão, mais do que apontar conclusões acerca do modo que as crianças concebem o exercício de sua cidadania no Recife, a depender da formação cidadã acessada, visa colaborar para a discussão contínua e sólida acerca dos direitos da criança no contexto urbano. No escopo desta pesquisa, a maior contribuição para o debate e desenvolvimento de propostas e metodologias que promovam a educação em direitos humanos no âmbito formal e não formal, fazendo da cidade espaço de aprendizado, consiste em lançar o olhar sobre *como* o exercício da cidadania é percebido pelas crianças e trabalhado pela educação e seus representantes, e não apenas sobre *o que* é dito, em termos de conteúdos e temáticas presentes nos documentos legais e institucionais relativos à educação em direitos humanos.

Rey (2005) nos recorda que o sentido subjetivo, que se refere ao sentido somado à carga emocional, não aparece de forma direta e intencional na expressão do sujeito, mas indiretamente na qualidade da informação, seja no lugar de uma palavra em uma narrativa, na maneira como se utiliza a temporalidade, nas manifestações do sujeito em seus diversos tipos de expressão e em outras manifestações que podem ser observadas no decorrer da pesquisa.

A partir das discussões nos grupos, apresentamos trechos das expressões das crianças, que são considerados a unidade interpretativa essencial na construção da dinâmica conversacional. Além disso, é necessário reconhecer indicadores de sentido subjetivo para considerá-los a expressão de algo que vai além de uma descrição formal e está conectado à produção total do sujeito, e não apenas a aspectos cognitivos. São dois os indicadores de sentido subjetivo apontados por Rey (2005): a emoção que aparece nas expressões e a pluralidade de alternativas de construção sobre o tema.

Seguindo tal raciocínio, identificamos nos quadros³³ apresentados questões que mobilizaram as crianças, que as deixaram inquietas e compelidas a “externalizar” diversas vivências relacionadas com temas como violência, discriminação social, racial e religiosa; benevolência e a maldade dos habitantes do Recife; controle do corpo e da mente pelo Estado; direitos da criança; mobilização; e a aventura de se perder pela cidade. A análise dessas unidades nos auxilia na compreensão dos sentidos subjetivos concebidos pelas crianças em relação ao exercício de seus direitos e responsabilidades no Recife, correlacionando-se, posteriormente, esses sentidos com a formação cidadã acessada.

Um segundo efeito das dinâmicas conversacionais consiste na produção de conhecimentos importantes sobre outros aspectos essenciais a este estudo, tais como aqueles relacionados com os conhecimentos que as crianças possuem sobre a cidade onde vivem e os direitos que reconhecem como próprios à sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento no contexto urbano, às condições históricas, sociais, econômicas que impactam no processo de subjetivação das crianças em suas vivências urbanas recifenses, e aos significados produzidos pelas crianças, recordando que os significados são mais precisos e estáveis, e por isso são também menos amplos e ricos que o sentido (VIGOTSKI, 2009).

Com base nos trechos apresentados, organizados sobre a lógica de um processo construtivo-interpretativo, uma vez que para Rey (2005) toda interpretação é uma construção e todo conhecimento é uma produção humana, foi possível desenvolver indicadores aproximados de núcleos de sentido subjetivo.

As expressões das crianças da *Escola da Avenida* em relação às diversas manifestações de violência no contexto urbano, à preocupação excessiva com a van de sequestradores (APÊNDICE B, Quadro 1), à ausência de autonomia no deslocamento de casa até a escola, somadas à constatação de intensivos recursos de vigilância no ambiente escolar, levam-nos a identificar um sentido de insegurança na cidade, que em vez de possibilitar a

³³ Recordamos que os sentidos subjetivos, por suas características, foram organizados apenas nos quadros.

liberdade e mobilidade, estimula o medo, o afastamento das vivências urbanas e a imagem de uma cidade hostil e perigosa para a infância. Na *Escola da Comunidade*, a insegurança das crianças em sua vivência na rua e no bairro foi demonstrada por meio das críticas em relação à atuação da polícia, que não respeita seus espaços e suas brincadeiras e os aborda com hostilidade, especialmente os meninos, considerando previamente que se trata de “malandros” (Quadro 9, p. 127).

Por outro lado, as crianças da *Escola da Comunidade* manifestaram maior autonomia nos trajetos urbanos, tanto no percurso casa-escola, no bairro, mas também em situações que descreveram com prazer o processo de se perder de pais e de parentes e, pedindo ajuda de estranhos, encontrar o caminho de volta. Aqui, faz-se importante ressaltar que, especialmente em relação às narrativas descritas no Quadro 2 (APÊNDICE B), mas também em outras expressões das crianças, não cabe a nós, tampouco é nosso intento, questionar a veracidade dos acontecimentos. A finalidade maior é considerar as produções infantis em sua totalidade no encontro com a cidade, é valorizar os sentidos que emergiram no decorrer dos grupos de discussão.

Outro núcleo de sentido subjetivo, também expresso pelas crianças da *Escola da Avenida*, refere-se à vivência das desigualdades sociais ao frequentarem espaços unicamente destinados ao consumo, como shoppings e lojas. As crianças revelaram-se muito mobilizadas ao dissertarem sobre situações em que foram discriminadas em razão de sua classe social (Quadro 4, p. 118), em que foram chamadas de “pobre” e destituídas do lugar de consumidores. Nesses trechos aparece um sentido subjetivo fortemente associado à hierarquização e segregação dos espaços urbanos, e sua ocupação relacionada com a renda e o status social.

Cidadãos consumidores são classificados e hierarquizados de acordo com seus estilos de vida. A experiência do território desloca-se do lugar da tradição e da memória para a do fluir e transitar pelos cantos da cidade, sem fixidez ou raízes. Modificando-se a experiência do território, modifica-se, igualmente, a experiência com a alteridade: o outro é experienciado como amigo ou como inimigo, polarizando, dessa forma, as relações afetivas (CASTRO, 2004, p. 243).

Essas considerações nos autorizam a constatar o espaço urbano do Recife cada vez mais hostil à movimentação e permanência de crianças, hostilidade não somente alimentada pelos pais e professores, mas também percebida pelas próprias crianças.

Dando continuidade às temáticas e sentidos produzidos pelas crianças, a questão da discriminação étnico-racial aparece tanto em relato de um menino que foi chamado de “macaco” ao visitar o shopping quanto na qualificação da própria criança em relação a si mesma, quando uma menina, negra, estabelece a correlação entre ser de origem africana e permanecer na condição de animal, desumanizado, diferentes dos outros seres humanos.

Nesse caso, é importante indicar, concordando com Viola (2010), que a capacidade de conhecer os direitos inerentes à condição humana só pode ser construída em conjunto e dialogicamente. Quando essa construção coletiva e baseada no diálogo se faz ausente, uma característica de uma determinada raça e etnia, nesse caso, a cor e outros atributos físicos, são vistos pela criança de forma tão pejorativa que se chega a anular a condição humana daqueles que são originados do continente africano, incluindo a si mesma. O não reconhecimento ou a baixa autoestima da criança em relação à sua identidade afrodescendente reforça a necessidade de continuidade, aprimoramento e intensificação da educação das relações étnico-raciais.

A discriminação em relação às religiões de matriz africana também se fez presente, talvez mais por desinformação e influência dos adultos do que por uma ideia elaborada pelas crianças (Quadro 5, p. 119). No decorrer do diálogo com as crianças da *Escola da Avenida*, foi possível perceber que elas identificam aspectos positivos nas pessoas consideradas “macumbeiras” e sentem prazer em participar das festividades promovidas em seu bairro por integrantes de cultos afro-brasileiros. Curiosamente, verificamos na fase de observação, que em ambas as escolas as crianças são reunidas antes do início das aulas para rezar o Pai-Nosso, uma oração cristã, em oposição às orientações da política de ensino da Rede Municipal do Recife, que prevê a rejeição a qualquer forma de direcionamento religioso dentro das unidades de ensino. Essa prática das escolas, além de não contemplar a diversidade religiosa, incentiva a repetição da oração de forma mecânica e monótona, estimulando, assim, conforme aponta Teles e Loyola (1999), a formação de conceitos morais enrijecidos e alheios ao sujeito, desperdiçando a possibilidade de elaboração pessoal de valores por meio do desenvolvimento ético.

Os núcleos de sentido subjetivo que expressam atitudes discriminatórias em relação à raça negra e religiões de matriz africana nos remetem às marcas da escravidão na história brasileira e, conseqüentemente, no processo de urbanização do País. Essas marcas continuaram a operar sobre a sociedade, perpetuando a negação à condição humana de determinados grupos, seja por meio das condições objetivas, que se fazem concretamente

presentes, por exemplo, o trabalho análogo ao de escravo, seja pela persistência de uma subjetividade social dissonante à igualdade entre os seres humanos.

Como já dito na segunda sessão desta dissertação, ao refletirmos sobre os efeitos da cidade nas crianças, não nos referimos apenas à sua concretude, à qualidade socioambiental, ao planejamento e equipamentos urbanos, mas igualmente às relações que as crianças estabelecem no contexto urbano entre si e com os adultos, além da percepção que possuem do relacionamento entre pessoas alheias ao seu convívio social restrito. Assim, ao abordarmos o tema das pessoas do Recife, foram as vivências negativas que emergiram de forma mais significativa, descritas pelas crianças da *Escola da Avenida*. A primeira delas se relaciona com uma experiência em um primeiro momento positiva, quando se organizaram em grupo para recolher o lixo das ruas do bairro para fins de reciclagem, mas foram hostilizadas, diminuídas em seu valor por serem chamadas de “cata-lixo” ou ainda acusadas de estarem utilizando a tarefa de recolher caixas de papelão para praticar furtos em estabelecimento comercial (Quadro 7, p. 121).

A segunda vivência diz respeito à observação à distância de comportamentos protagonizados por adultos no ambiente urbano, como jogar lixo na rua, falar palavrões e fazer mal a si mesmo e aos animais. É interessante que se a primeira experiência, inicialmente positiva por praticar a reciclagem, tornou-se negativa pela humilhação sofrida, à segunda, relacionada com a observação de atitudes negativas praticadas pelos adultos nas ruas, é somado um valor positivo, quando as crianças passam a descrever logo em seguida projetos sociais dos quais participam ou já participaram, por exemplo, a *Casa da Vovó Bibia*,³⁴ reconhecendo nos adultos que os promovem características importantes como solidariedade e preocupação com a coletividade. A narrativa acerca desses projetos também nos fornece um valioso exemplo de compreensão e elaboração pela criança dos conceitos de empatia e alteridade e do direito à diferença, quando argumenta que os idosos também têm direito de se divertir. “Não temos só a nossa diversão! Nós temos que aprender, os idosos também têm que ser livre e curtir também.” (E., 10 anos) (Quadro 8, p. 123).

Tão significativo quanto, mesmo sem estar relacionado com nenhuma das questões norteadoras, foi o assunto “chip do capeta” ou “chip da besta”, tanto na *Escola da Avenida* quanto na *Escola da Comunidade* (APÊNDICE B, Quadros 10 e 11). A preocupação das crianças acerca de um suposto chip que seria aplicado no corpo de todos os brasileiros, por

³⁴ Refere-se à Casa de Apoio ao Idoso Vovó Bibia (CAIVOB), organização sem fins lucrativos fundada em 2004. Além de atender a população idosa e promover ações de prevenção à saúde, a organização oferece atividades como ioga, pintura, informática, tanto para os idosos quanto para pessoas de qualquer idade, estimulando relações intergeracionais. Fonte: <http://caivob.blogspot.com.br/>. Acesso em: 9 jan. 2016.

ordem da Presidência da República, possibilita-nos uma interessante correlação: o controle do corpo e da mente pelo Estado, imposto de forma autoritária e arbitrária, estar, ao mesmo tempo, vinculado à figura da presidente da República e a uma ação de caráter demoníaco. Em outras palavras, o Estado que dá é aquele mesmo que retira a sobrevivência, podendo ser interpretado como uma “estadania” (CARVALHO, 2002) às avessas, na qual o Executivo já não é o messias político, mas o lançador de praga e único culpado pelo sofrimento da população. Em consonância com tal percepção, acrescentamos a reflexão de Maffesoli (1997 apud RIFIOTIS, 2007), quando pontua que, muitas vezes, a sociedade forma sujeitos que apenas se apropriam de forma individualista dos direitos coletivos, delegando ao estado toda a culpa por sua infelicidade, atribuindo-lhe, em oposição à figura do salvador da pátria, a de um perpétuo devedor.

No que concerne aos direitos que reconhecem como próprios à sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento no contexto urbano, o trecho contido no Quadro 3 (APÊNDICE B) nos permite a aproximação dos direitos que as crianças da *Escola da Avenida* entendem como mais importantes, a saber: direito de não trabalhar, à moradia, à inviolabilidade do lar, à alimentação e à expressão. Especificamente em relação ao direito de não trabalhar, as crianças levantaram questionamentos, trazendo para o debate um aspecto contraditório: mesmo diante da proibição ao trabalho infantil, recordaram-se de situações nas quais presenciaram crianças trabalhando, principalmente nas ruas do Recife, vendendo pipoca, chiclete, sacola mata-mosquito. Além de apontarem a violação de um direito garantido, as crianças culpavam somente as mães e/ou as crianças pela situação, enfatizando que, individualmente, a criança seria capaz de se negar a realizar tal trabalho.

Em adição aos sentidos subjetivos até aqui desvelados, podemos acrescentar os significados produzidos pelas crianças em relação ao conceito de cidade. A recorrência a outras cidades e países no processo de elaboração desse conceito reafirma a constatação de que o sentido de uma palavra nunca é completo (PAULHAM apud VIGOTSKI, 2009), mas se revela na dinâmica relacional e contextual entre o sujeito e a própria palavra. Logo, elaboram o sentido da cidade do Recife a partir do sentido de outras cidades (Fortaleza, Nova Iorque, Paris) e estados (São Paulo e Rio de Janeiro), e o sentido de estado pelo sentido de país (Brasil, Alemanha). Além disso, as crianças, mais do que recorrer a outras cidades para elaborar o sentido da cidade onde vivem, utilizaram-se de outras cidades para fazer referências a conhecimentos turísticos e de lazer.

A confecção dos desenhos das crianças quando convidadas a transpor para o papel os sonhos que possuem para a cidade, revelou-nos, particularmente na *Escola da Avenida*, uma

dificuldade em sonhar e realizar atividades artísticas. Partindo-se do entendimento de que a situação imaginária é a primeira manifestação da emancipação da criança (VIGOTSKI, 2007) e que a cidade possibilita o desenvolvimento de sentimentos caros à educação em direitos humanos, como a emancipação, sonhar a cidade nos parece ser uma das maneiras de estimular a fantasia, a arte e a emancipação humana no contexto urbano, por isso devendo ser mais frequente e intensivamente praticadas na escola.

Na *Escola da Comunidade*, onde as crianças revelaram um movimento grupal homogêneo na execução da atividade, ficou evidente o desejo comum de morar em um edifício residencial, consoante à descrição de Vogel e Leitão (1995, p. 19) sobre os desenhos de crianças que vivem no Rio de Janeiro.

Nas escolas de Copacabana e Ramos estudam crianças que moram em favelas. Assim se explica que queiram viver num apartamento, identificado como uma casa dotada das comodidades que não conhecem, mas aprendem a apreciar. Apartamento passa a significar conforto, riqueza e posição social, pois esta se expressa pelo consumo do melhor que uma cidade pode oferecer. O que as crianças estão preferindo, neste caso, não é uma solução habitacional, mas um status mais elevado.

Desse modo, o desejo do apartamento se correlaciona com as edificações precárias da área do bairro socialmente desfavorecidas onde se localiza a *Escola da Comunidade*. A esse desejo, podemos somar as reivindicações e propostas elaboradas por essas crianças, tais como a construção de casas ou reparação das casas já construídas, realização de obras para melhorar a infraestrutura das ruas do bairro, instalação de ar-condicionado nas escolas e no transporte coletivo, construção de um shopping no espaço da escola, sinalizando, assim, para o desejo de melhoria das condições materiais de vida, mas também para o status social que se conquista ao obtê-las.

A avaliação geral do Recife pelas crianças é de uma cidade ruim, suja, que cumpre de forma insatisfatória sua tarefa de proteger e defender os direitos das crianças, especialmente no que diz respeito à proibição ao trabalho infantil, apontando para a discrepância entre os direitos das crianças legalmente institucionalizados e sua efetiva concretização. Ao mesmo tempo, as crianças se implicaram superficialmente em relação à sua participação na dinâmica da cidade, responsabilizando-se somente em relação a algumas questões ambientais, como jogar lixo no chão, por exemplo. Elogios, palavras que demonstrem afeto e pertencimento não foram expressas pelas crianças. Nesse contexto, é importante lembrar que o sentido de pertencimento e transformação da cidade pelo cidadão está ligado à afetividade e ao encontro

e enraizamento do indivíduo com a cidade, e o desenvolvimento do afeto implica um processo anterior de identificação com o lugar. Segundo Castro (2001), tanto sentir-se parte e identificar-se com a cidade são pré-condições essenciais ao exercício efetivo da cidadania.

De maneira muito particular, por meio dos sentidos subjetivos e das informações complementares produzidas nos grupos de discussão, é possível estabelecer articulações entre os dados interpretados e os referenciais teóricos da pesquisa, incluindo as especificidades da condição urbana no Recife, as concepções de infância, cidadania e educação em direitos humanos trabalhadas nas seções anteriores.

Partindo desse pressuposto metodológico, reconhece-se uma tendência em vincular a violência, a discriminação social, racial e religiosa, a hostilidade dos habitantes do Recife a referenciais teóricos anteriormente expostos, tais como a manutenção nas cidades, desde a era colonial, de concepções privatistas, à prevalência dos interesses privados sobre os coletivos, à inexistência de um espaço efetivamente público onde o cidadão possa exercer seus direitos.

Assim, se considerarmos as dimensões liberal, democrática e social no exercício da cidadania pelas crianças no contexto urbano do Recife, observamos que o pacto social de respeito mútuo por direitos e responsabilidades não é respeitado, que o direito de ir, vir e permanecer nos espaços públicos e nos espaços de propriedade privada, mas abertos ao público em geral, sem distinção de sua raça, classe social, local de moradia, segue desprezado no cotidiano das cidades, confirmando o déficit democrático de nossa sociedade que continua a pôr entraves para a consolidação da cidadania. Como já dito por Castro (2001), a criança pobre na cidade grande sofre duplamente limitações de locomoção e de diversidade de experiências, impostas por suas condições materiais e potencializadas por sua desigualdade em relação ao adulto.

A hostilidade da cidade para com as crianças também inviabiliza processos de aprendizagem da diversidade e do sentido de coletividade no ambiente urbano, de desenvolvimento da autonomia e de uma cidadania ativa. Se a própria escola se fecha para o ambiente da rua e desconsidera a influência da cidade para a formação de seus alunos, pautada nos princípios da educação em direitos humanos, não há como valorizar a construção coletiva, o diálogo, a participação e a interação da escola com a comunidade.

5.5 Analisando a formação cidadã

Ao nos debruçarmos sobre a formação cidadã, não há como simplesmente apontar linear e definitivamente o tipo de formação cidadã mais adequado à educação em direitos

humanos e ao efetivo exercício da cidadania infantil no contexto urbano do Recife. Há de se unir conhecimentos, compreensões, saberes e práticas para alimentar, de forma incessante, os princípios e métodos que dão vida à educação em direitos humanos e nutrem o reconhecimento da cidade como tempo e espaço para o exercício cotidiano e territorializado da cidadania pelas crianças.

Duas escolas compuseram este estudo, sem por isso termos como objetivo estabelecer entre elas uma relação hierarquizada, definindo aquela que melhor se encaixa aos princípios da EDH. Além disso, tendo sido identificado que as crianças que compuseram o grupo de discussão da *Escola da Comunidade* apresentaram níveis de participação diferenciados nas atividades regulares do *AdoleScER*, agregou-se a este estudo, em caráter complementar, uma roda de diálogo formada por alunos egressos da *Escola da Comunidade*, que participaram das atividades da ONG no decorrer de 2013 e 2014, com frequência mínima de duas vezes por semana.

O contato com esses alunos teve como finalidade obter dados complementares que não puderam ser elucidados no grupo de discussão dos alunos que continuam frequentando a *Escola da Comunidade* pela irregularidade da participação de parte das crianças nas atividades da ONG. A ideia era a de que as informações obtidas nessa roda de diálogo viessem a contribuir para a compreensão do papel específico da formação cidadã acessada pelas crianças, percebendo a influência desta para sua vida cotidiana, uma vez que seguem mantendo um vínculo continuado com o *AdoleScER* desde os anos iniciais do ensino fundamental.

Realizada na própria sede da instituição, foi composta por uma criança e três adolescentes, duas meninas (11 e 12 anos) e dois meninos (13 e 14 anos), que ora frequentavam a *Escola da Comunidade* e o Programa CriaPaz e atualmente cursam o 6.º ano do ensino fundamental em uma escola estadual e participam do Programa PazAMIN.³⁵ O referido programa busca promover o desenvolvimento social comunitário e a redução da violência intra e extraescolar por meio da capacitação dos adolescentes no intuito de prepará-los para intervir nas situações de sofrimento e violência vivenciadas na escola e na comunidade, visando, futuramente, sua atuação entre a comunidade independente da ONG, e fortalecendo, assim, o protagonismo juvenil para a resolução dos conflitos sociais e a construção de uma comunidade mais pacífica (GRUPO ADOLESCER, 2014a).

³⁵ AMIN se refere a Adolescentes Multiplicadores de Informações.

Tendo como objetivo compreender determinadas particularidades da formação cidadã propiciada pela ONG por meio da educação não formal, por exemplo, o efeito das atividades lúdicas e educativas baseada em valores humanos para o fortalecimento do protagonismo infanto-juvenil, o contato com esse grupo infanto-juvenil foi em um único encontro, no qual as mesmas temáticas abordadas nas escolas foram expostas para a discussão. Diferentemente das crianças dos grupos realizados nas escolas, os componentes da roda de diálogo não se mostraram motivados em participar e não expressaram interesse em prolongar e debater os temas propostos. A motivação é fator determinante para a efetiva participação (TELES; LOYOLA, 1999).

Nesse contexto, os componentes dessa atividade, realizada na sede do *AdoleScER*, fizeram poucas observações sobre a cidade. Dissertaram sobre os lugares que conhecem no Recife e, ainda que tenham visitado vários pontos turísticos e históricos por meio das atividades-passeio, demonstraram nos relatos sobre seu cotidiano que sua vivência urbana se restringe ao bairro onde moram e não vivenciam situações em que a cidade seja explorada por iniciativa própria. Ao falar sobre a cidade, o termo cidadania foi citado, mas estabeleceram uma aproximação tímida entre cidade e cidadania, sem avizinhar os sentidos.

Saio com meus amigos, de vez em quando, para ir ao Engenho do Meio.³⁶
(D, 14 anos).

De vez em quando, para ir ao dentista. (H., 13 anos).

Tem a ver com cidadão. (H. 13 anos).

Determinadas aprendizagens, como descartar o lixo em local apropriado, mostraram não ter sido completamente internalizadas, pois explicam que na presença da educadora preocupam-se em jogar papel e outros detritos no local certo, mas quando ela não está perto, voltam a lançar o lixo no chão. Também se referiram ao ambiente escolar, afirmando não sentir saudade do tempo que estudaram na *Escola da Comunidade*. “Os professores falavam muito alto, num tom que a gente não gosta.” (D., 14 anos). Elogiaram a escola estadual que frequentam atualmente, especialmente pelas aulas de Educação Física e Inglês, que passaram a fazer parte de seu currículo, ainda que pontuem na escola atual que há muitas “confusões” entre os alunos, mais do que na anterior.

Quando demandados sobre as vivências urbanas além do bairro onde residem, não emitiram críticas e não expressaram desejos e sonhos em relação à cidade do Recife,

³⁶ Bairro pertencente à Região Político-Administrativa IV (RPA 4), recorte territorial desta pesquisa.

tampouco se motivaram a elaborar propostas e sugestões para melhoria das condições de vida das crianças e adolescentes no contexto urbano, expressando apenas, por exemplo: “Podia melhorar mais, em quase tudo.” (D., 14 anos).

Por outro lado, declararam que a participação nas atividades da ONG, por um tempo médio de cinco anos, vem colaborando para que se mantenham distantes do uso de drogas e de situações de violência, como agressões físicas e verbais, além de os orientarem a intervir nessas situações.

Assim, considerando o objetivo proposto com a realização desse encontro com os alunos egressos – compreender determinadas particularidades da formação cidadã propiciada pela ONG por meio da educação não formal –, de modo a complementar as informações obtidas na *Escola da Comunidade*, observa-se que a discussão realizada pouco acrescentou. De forma geral, o que se pode verificar é que os relatos dos adolescentes indicam que a participação regular nas atividades os mantém longe do consumo de drogas e de situações de violência, no entanto, não os estimula a construir um sentimento de pertencimento em relação à cidade, a participarem da resolução dos problemas da comunidade e a adotarem uma atitude corresponsável.³⁷

Dessa forma, retomando as especificidades dos grupos desenvolvidos no ambiente escolar, constatamos que cada uma das escolas detém qualidades importantes que podem vir a contribuir para a compreensão prática e concreta da formação cidadã. Em sua singularidade, cada escola carrega a própria subjetividade, que definimos por subjetividade social da escola, formada a partir do momento em que um grupo de indivíduos constitui um sistema ao se reunir em torno de um ou mais pontos em comum, e esse sistema faz com que algo que existiu anteriormente na realidade da escola e configurou sua subjetividade, se manifeste no presente (TELES; LOYOLA, 1999).

À primeira vista e consoante uma das hipóteses levantadas por esta pesquisa, de que a formação cidadã à qual as crianças têm acesso interfere nos significados e sentidos concebidos por elas em relação ao exercício de seus direitos e responsabilidades no Recife, poderíamos considerar que as crianças que têm acesso à educação não formal em direitos humanos, concomitantemente à educação formal que deveria se realizar na mesma área, uma vez que já está oficialmente institucionalizada por planos e políticas públicas, apresentariam

³⁷ Para os familiares entrevistados, um dos pontos mais positivos da participação dos filhos no Projeto Criapaz refere-se ao fato de as crianças deixarem de ficar expostas na rua (GRUPO ADOLESCER, 2015).

conteúdos e sentidos mais próximos dos princípios e valores que embasam a EDH, vistos na terceira parte desta dissertação.

Todavia, não foi possível identificar uma clara distinção sobre o aporte extra da educação não formal. A análise criteriosa dos dados não aponta para uma distinção elucidativa dos significados e sentidos expressos pelas crianças de uma escola e de outra em relação ao exercício de seus direitos e responsabilidade no Recife.

Ao mesmo tempo, no que se refere à educação formal em direitos humanos, é possível afirmar que o conjunto de informações, construído por meio da leitura dos documentos da rede municipal e unidades de ensino, o contato com o ambiente escolar e as considerações das próprias crianças produzidas nas discussões em grupo, não assinalam para a realização explícita da EDH nas escolas participantes deste estudo. Esses dados, se não suficientes, ao menos indicam que a educação formal em direitos humanos no ambiente escolar ainda não se realiza por meio de um processo educativo em direitos humanos. Ou seja, em vez de ser um processo sistemático e multidimensional, é constituída por atividades pontuais e episódicas. Além disso, as práticas pedagógicas democráticas e participativas são escassas no cotidiano escolar, e o encontro da comunidade escolar com a comunidade local segue restrito.

Essas questões no âmbito da EDH presentes nas duas escolas municipais estudadas correspondem, de forma geral, ao quadro apontado por outras pesquisas. Ao investigar a situação da EDH nos estados e no Distrito Federal, com base nos Planos de Ação de Educação em Direitos Humanos para a Educação Básica, elaborados pelas Secretarias de Educação, em 2010, Silva e Tavares (2013) concluíram que o trabalho nesse campo ainda se traduz mais em atividades pontuais e individuais do que em um sistema articulado, indicando o caráter inicial dessa área, ainda que reconheçam que esta se encontra em processo de desenvolvimento.

Os estudos de Candau (2008) e Schilling (2008) igualmente identificaram aspectos comuns e fragilidades: por um lado, indicaram a forma heterogênea e mesmo dispersa de muitas experiências de EDH realizadas no País; por outro, que a maior parte das atividades de EDH enfoca apenas a transmissão de conhecimentos sobre direitos humanos. Não correspondendo, portanto, a um processo de educação em direitos humanos, conforme os princípios e diretrizes presentes no arcabouço normativo e teórico-metodológico dessa área.

Dessa forma, tomando como base o conceito de formação cidadã por nós adotado, no qual o trabalho de formação cidadã deve priorizar transformações humanas consoantes à prática da paz e do respeito ao ser humano (SILVA; TAVARES, 2011), assim como enfatizar o exercício de uma cidadania ativa (BENEVIDES, 1991), criadora e transformadora das relações hierarquizadas de poder e da realidade social opressora, identificamos que nos

universos da *Escola da Comunidade* e da *Escola da Avenida* prossegue o descompasso entre a discussão teórica acerca dos direitos humanos e as concepções e práticas sobre educação em direitos humanos, conforme já problematizado por Candau e Sacavino (2010).

Logo, apesar da ideia de que a possível união entre educação não formal e a educação formal em direitos humanos, ainda que esta última seja timidamente desenvolvida, é capaz de potencializar a compreensão dos direitos e responsabilidades no contexto urbano, contribuindo para o efetivo exercício da cidadania, verificamos que, no caso desta pesquisa em particular, o resultado dessa “junção de forças” não nos direciona a uma equação exata.

Explicando em outras palavras, deduz-se que a tentativa de perceber, no bojo desta pesquisa, a formação cidadã sob duas diferentes perspectivas, uma delas fundamentada apenas na educação formal em direitos humanos e a outra conjugando a educação formal e não formal em direitos humanos, não traz à tona elementos passíveis de mensuração e/ou classificação que possam auxiliar no estabelecimento de diferenciações estruturantes e nítidas entre essas duas perspectivas.

Dito isso, entendemos que as contribuições de cada uma das escolas participantes deste estudo não se apresentam de forma linear, mas, emprestando a expressão cunhada por Teles e Loyola (1999), erguem-se como um caleidoscópio, cuja forma projeta um sistema complexo e vivo, que só pode ser (re)interpretado em um movimento constante entre teoria e prática, entre o planejado e o realizado, entre o ideal e o real. Ou ainda, à imagem de um mosaico, assim como os meandros intraurbanos do Recife apresentados na primeira sessão desta dissertação, em seus inúmeros tons de uma mesma cor, que, avizinados por outra cor, complementar ou não, nos fornece uma imagem integrada da diversidade.

Mesmo diante de sentidos crítica e politicamente escassos trazidos pelas crianças ou da ausência de práticas e temáticas essenciais ao exercício da cidadania, o que podemos apontar é que em cada uma das escolas verificamos características e práticas que podem vir a contribuir para a formação cidadã.

Por exemplo, a *Escola da Comunidade*, em sua dinâmica e organização, mostra-se aberta ao seu entorno, estimula a participação das famílias e valoriza, ao menos em seu projeto político-pedagógico, a gestão democrática, e, ademais, possibilitou a inserção da ONG *AdoleScER* no ambiente escolar, fazendo com que, além dos poucos alunos que participaram das atividades da ONG em sua sede, todos os demais pudessem ter acesso à educação não formal em direitos humanos promovida pelos educadores da organização e também pelos próprios alunos, quando atuaram como multiplicadores dos conteúdos aprendidos fora da escola. Além disso, as crianças da *Escola da Comunidade* revelaram um movimento grupal

homogêneo, cada uma participando de forma proporcional, e em suas propostas para a cidade, incluíram reivindicações de melhoria da escola e relataram situações nas quais têm liberdade para corrigir os professores quando percebem que eles cometeram erros em relação aos conteúdos pedagógicos, invocaram os protestos para terem suas reivindicações atendidas.

Essa abertura da escola à educação não formal promovida pela ONG é consoante as diretrizes do PNEDH, no qual as ações em educação em direitos humanos são orientadas a serem desenvolvidas em conjunto: entre o poder público e a sociedade civil, e neste caso, entre a escola pública e organização não governamental. Como nos lembra Viola (2010), foi a partir da sociedade civil, mais precisamente no interior do movimento social, que o projeto de educar em direitos humanos se constituiu. Aderir à interinstitucionalidade na educação em direitos humanos nos remete não somente às origens da EDH no Brasil, mas aponta igualmente para o futuro, para a continuidade na construção de uma sociedade democrática, não apenas como forma de governo, mas, sobretudo, como modo de vida.

Por outro lado, na *Escola da Avenida*, ainda que a observação atenta nos tenha revelado um movimento grupal pouco homogêneo e dinâmicas e práticas escolares não muito abertas ao entorno e à participação comunitária, as crianças expressaram sentidos subjetivos com maior intensidade e frequência, apresentaram contradições entre direitos promulgados e direitos violados, elaboraram propostas voltadas para a melhoria do padrão socioambiental da cidade, em sua coletividade, e emitiram opiniões críticas sobre a cidade. Refletindo-se acerca das contribuições das crianças da *Escola da Avenida*, a questão que prontamente se irrompe é o fato de que as crianças que mais participaram, levantaram questionamentos e fizeram críticas participam de projetos desenvolvidos na escola, a maioria incentivada e promovida pela mesma professora. Essa percepção nos conduz à necessidade de pesquisar e aprofundar o papel e o efeito que um professor tem para a educação em direitos humanos quando seus valores e ações se colocam como referência para as crianças. Ademais, essas crianças também participam de atividades extracurriculares de responsabilidade de sua família, como prática de esportes e projetos sociais no bairro.³⁸

Apoiando-nos em princípios de Magendzo (2006) para a educação em direitos humanos, sejam eles o princípio da integração, da recorrência, da coerência, da apropriação e da construção coletiva do conhecimento, como detalhadamente expostos na terceira sessão desta dissertação, acreditamos que a presença diária do professor pode reiterar constantemente

³⁸ Não desconsideramos a dimensão familiar no processo de aprendizagem e formação cidadã das crianças, no entanto, por se tratar de uma dimensão complexa e igualmente significativa, carece de investigação particular, para além do objeto e objetivos desta pesquisa.

a aprendizagem em direitos humanos; a congruência entre suas palavras e ações pode conceder à EDH um caráter coerente; a sua presença verdadeira auxiliar as crianças na integração dos planos cognitivo, afetivo e comportamental, na apropriação profunda e na construção coletiva e intersubjetiva da cultura de direitos humanos. Todos esses princípios, no entanto, só se materializam na prática cotidiana se essa presença se tratar de uma “presença presente” e não de uma “presença ausente”, como lindamente explanado nas palavras de Teles e Loyola (1999, p. 99): “não basta estar em sala de aula fisicamente, há de se expressar subjetivamente, como ser aí-existente. É nessa presença que se presentifica a relação dialógica, ou seja, em que há a implicação de um e de outro, em constante dialética, em espiral.”

Considerando que a educação em direitos humanos é orientada pelos princípios da emancipação e da autonomia e inclui a dimensão da luta por direitos e participação, manter as crianças afastadas da rua, seja em atividades de educação formal, seja de educação não formal, é mantê-las igualmente afastadas das experiências corporal, pública e política, originadas na existência urbana (MONGIN, 2009), é mantê-las alheias às dimensões liberal, democrática e social da cidade (RIBEIRO, 2004). Sem dúvida, é preciso alçar não apenas a cultura de paz, mas também a cultura da participação cidadã. Para tal, precisamos nos afastar da concepção de que a função social da escola é a de prevenção da criminalidade, retirando das ruas crianças e adolescentes moradores das áreas socialmente vulneráveis, como também da ideia de que a função dos programas educativos desenvolvidos por organizações não governamentais é promover atividades assistencialistas (PATTO, 2007).

Ainda que como categoria social não tenha representatividade política, a participação das crianças no destino da cidade não pode ser descartada, correndo-se o risco de que permaneçam apartados de assuntos importantes para sua vida e para a cidade que habitam. Por isso, assim como Castro (2001), defendemos a ideia de que uma pedagogia política das cidades se faz essencial. A questão é: como desenvolvê-la? É compreendendo, com a criança, o que significa para ela realmente ocupar o espaço público ou apenas passar e assistir a cidade paisagem? É aconselhá-las a encarar os lugares desconhecidos e inexplorados com medo e pavor ou criar condições para que elas possam andar pelo seu bairro, brincar na sua rua e enfrentar o novo em clima de aventura?

Transformar toda a comunidade em extensão da escola pode ser um caminho. Ao articular o currículo escolar com a vida cotidiana, valorizando também os saberes populares, como, no universo dos grupos de discussão desta pesquisa, as brincadeiras de rua, as festas “espirituais” do bairro, as marcas deixadas pela discriminação social e racial ao frequentar

determinados locais, as nuances da mobilização social, a importância dada à inviolabilidade do lar, os boatos acerca da violência que são alimentados em seu bairro e sua comunidade. Esses saberes, nascidos na relação da criança com a cidade, possibilitam costurar uma continuidade entre o currículo escolar e as experiências vividas cotidianamente além dos muros da escola, aproximando-se, assim, do conceito de trilhas educativas (ASSOCIAÇÃO ESCOLA APRENDIZ, 2007), nas quais o processo pedagógico se estende e inclui praças, parques, ateliês, becos, oficinas, museus, teatro, cinemas, parque de diversão, bibliotecas, etc.

Nesse processo, a educação comunitária ocorre genuinamente, quando os processos formativos, ao extrapolar o contexto escolar e tomarem conta das ruas, transformam o processo de educar em uma responsabilidade coletiva (poder público, empresários, organizações sociais, gestores, professores, família), ao mesmo tempo em que estimulam os alunos a assumirem responsabilidades na e pela comunidade (ASSOCIAÇÃO ESCOLA APRENDIZ, 2007).

Assumir responsabilidades demonstrou ser uma fragilidade comum a todos os grupos participantes desta pesquisa. À prática da paz e do respeito ao ser humano na formação cidadã deve-se somar a participação popular criadora e transformadora das relações hierarquizadas de poder (BENEVIDES, 1991). Nesse sentido, Freire (1967) contribui igualmente ao defender que atitudes ingênuas diante da realidade somente são superadas quando um método ativo, crítico e dialogal se encontra no seio da formação para a cidadania.

Ao nos isentarmos cada vez mais das responsabilidades que cabem ao cidadão, aderimos a um protagonismo incompleto e descompromissado, que se relaciona apenas com os direitos, mas negligencia as responsabilidades “direito sem dever torna-se privilégio” (SILVA, 2010, p. 46). Esse descompromisso se estende para além das relações interpessoais e passa a habitar a vida comunitária e cidadina.

Se nos isentamos das responsabilidades, transferirmos a obrigação a terceiros, seja eles pessoas, seja o próprio Estado. “Passou a ser ‘natural’ que o trato do coletivo fosse tarefa de autoridades e especialistas. Com o tempo, ninguém mais se sente dono do que está fora dos limites da propriedade particular.” (VOGEL; LEITÃO, 1995, p. 7).

Assim, entendemos que a formação de sujeitos de direitos só é inteira quando, na mesma medida, forma sujeitos de responsabilidades. Baseando-nos em Viola (2010), afirmamos que esse sujeito não se forma em um contexto no qual impera a recusa aos conflitos e a busca por uma tranquilidade alheia aos problemas e possibilidades da própria condição de vida, mas no exercício de ações significativas para a escola, o entorno e a cidade.

Como já apresentado, protegidas por pedagogias do medo, nas quais um modelo de educação, ao invés de promover autonomia, alimenta a dimensão do medo (VIOLA, 2010), as crianças enfatizaram os perigos da cidade na *Escola da Avenida*, o desrespeito da polícia na *Escola da Comunidade* e a indiferença em relação ao Recife demonstrada no encontro realizado na sede do *AdoleScER*. Todavia, a pedagogia que habita nosso horizonte, a que desejamos desenvolver por meio da educação em direitos humanos, é a do pertencimento e da participação, cujos traços pudemos observar nas mesmas crianças, e adolescentes, que, por meio de ações significativas e/ou responsáveis, expressaram o prazer em explorar a cidade, a visão crítica diante das violações aos direitos da criança no contexto urbano e a capacidade de intervir, respeitando os direitos humanos, nas situações de violência vivenciadas no ambiente escolar. Certamente, deparamos com aspectos e práticas que já povoam a trilha, incompleta e incessante, de uma formação efetivamente cidadã. Este, no entanto, é só o começo; o caminho a se percorrer é longo e imprevisível, extrapola a sala de aula e a própria escola, por isso mesmo, abundante, contraditório e apaixonante, assim como nós mesmos, seres humanos, ainda crianças ou não.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Tia, você quer mudar o Recife?” Essa foi uma das inúmeras frases significativas comunicadas pelas crianças no decorrer das discussões em grupo. Por sua força, impregnou-se na memória do sujeito pesquisador, não sendo necessário recorrer às anotações para relembra-la.

Obviamente, de acordo com os pressupostos teóricos, éticos e políticos que nos acompanharam até aqui, seria desejoso que essa frase contivesse uma dimensão coletiva, que incluísse em sua sintaxe um “nós”, que a criança se fizesse implicada no processo de mudança, não o delegando apenas ao sujeito pesquisador. No entanto, ao perceber e verbalizar o desejo de transformação no cerne desta dissertação, essa criança, mesmo individualmente, aponta para a cidadania que ocupa o horizonte de nossa utopia³⁹, a cidadania que se aproxima cada vez mais do sentido originário de cidade, que produz pertencimento e emancipação, coletividade e liberdade, afetividade e autonomia.

Acreditamos que, para perceber a força transformadora dessa pergunta, assim como reconhecer modos singulares de viver a infância e maneiras únicas de pertencimento social, é preciso realizar análises da infância por meio do estabelecimento de relações diretas com crianças. Como já dito, o mundo das crianças só é acessível por meio delas. Mais do que isso, além de conhecer e entender as crianças, esse processo de compreensão se dilata, e passa a abarcar as pessoas em sua pluralidade e diversidade, já que: “Quem aprende a compreender as crianças se abre para todos.” (TONUCCI, 2005, p. 23).

Na busca dessa compreensão, optamos por adotar o caminho da investigação empírica com sujeitos concretos, abordando qualitativamente as concepções das próprias crianças sobre sua realidade. Nós nos ancoramos nos pressupostos da epistemologia qualitativa (REY, 2005), esforçando-nos para não esquecer que toda pesquisa é um processo dialógico; que o singular traz em si a possibilidade de ser legitimado enquanto conhecimento científico; e que produzir conhecimento não é apropriar-se linearmente da realidade, mas interpretá-la não somente à luz dos pressupostos teóricos eleitos, mas também da subjetividade do próprio sujeito pesquisador.

³⁹ Em referência à célebre citação do jornalista e escritor uruguaio, Eduardo Galeano: “Ella está en el horizonte – dice Fernando Birri – Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.” (BIRRI apud GALEANO, 1994, p. 310).

No princípio desta jornada, elegemos três diferentes trilhas que nos guiaram rumo ao objetivo de conhecer as concepções das crianças sobre o exercício de sua cidadania no contexto urbano do Recife. A primeira delas consiste na descrição das condições históricas, sociais e econômicas que consideramos ter impacto no processo de subjetivação das crianças em sua vivência urbana. A segunda procura indicar os conhecimentos que as crianças possuem sobre a cidade onde vivem e os direitos que reconhecem como próprios à sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento nesse contexto. Por último, percorremos a trilha da análise da formação cidadã, visando relacioná-la com os significados e sentidos produzidos pelas crianças em relação ao exercício de sua cidadania no Recife.

Além disso, esses caminhos estiveram articulados com dois pressupostos: o de que as condições urbanas afetam diferentemente o processo de subjetivação das crianças em sua relação com a cidade; e o outro de que a formação cidadã à qual as crianças têm acesso interfere nos significados e sentidos concebidos por elas em relação ao exercício de seus direitos e responsabilidades no Recife.

Dessa forma, iniciamos a primeira trilha revisitando os passos urbanos da humanidade, recordando que passamos pelas cidades gregas, medievais, modernas até chegar às cosmopolitas. Essas últimas vivenciam no momento toda a força da globalização articulada com a mundialização e financeirização do capital, e abrigam a maior parte da população mundial, não apenas do ponto de vista demográfico, mas também no que diz respeito a um modo de vida específico construído no seio da urbanização, modo esse que foi desenvolvendo-se no decorrer dos séculos.

Cada um desses modelos de cidade deixou sua herança no modo que vivenciamos a experiência urbana, seja ela corporal, pública e política (MONGIN, 2009), na maneira que exercemos a cidadania, sob as dimensões *civitas*, *polis* e *societas* (RIBEIRO, 2004) ou ainda, especificamente no caso brasileiro, na forma que organizamos o espaço público, vinculado ao privatismo (PECHMAN, 2008) e ao patriarcalismo (DAMATTA, 1997).

Essa herança, somada ao processo de urbanização do Brasil, estruturado sobre a desigualdade, não poderia deixar de afetar igualmente a garantia dos direitos da criança no ambiente urbano. O Recife, inserido na região Nordeste, cujos processos de modernização e urbanização aprofundaram a desigualdade estrutural brasileira (MELO, 1978), apresenta condições urbanas de habitação e infraestrutura precárias, problemas socioambientais, escassez de espaços públicos apropriados para as crianças, alto índice de vulnerabilidade social no que se refere ao percentual de jovens sem estudar e sem trabalhar.

Considerando as circunstâncias socioambientais desfavoráveis que se apresentam para o desenvolvimento humano das crianças no Recife e impactam seus processos de subjetivação, foi possível constatar que as crianças desta pesquisa, mais do que escolher elogios e palavras que traduzam o amor pelo Recife, enfatizaram os aspectos negativos da cidade, tanto aqueles relacionados com as insatisfatórias condições materiais de vida quanto com os vínculos sociais no contexto urbano, marcados por individualismo, incompreensão diante da diferença e segregação social.

Partindo-se das ideias e sentimentos expressados pelas crianças em relação ao Recife, podemos afirmar que permanecemos sem aproveitar o potencial educativo da cidade, desprezando o aspecto afetivo como fator agregador da percepção e do conhecimento sobre a cidade, desconsiderando que as discussões coletivas sobre os problemas da comunidade e o resgate da cultura local se mostram como um caminho para concretização de direitos e responsabilidades na cidade (BOMFIM, 2010). Obviamente, sem ocupar o espaço público, as crianças permanecem não só afastadas da rua como também afastadas da pluralidade de experiências e dimensões da cidade.

Ao modo freireano, continuamos nossa jornada, sempre optando pelo diálogo e pelas práticas participativas, resgatando as experiências de vida das crianças e valorizando seus saberes. Esse contato também nos auxiliou na segunda trilha, permitindo-nos apreender os conhecimentos que as crianças possuem sobre a cidade e os direitos que reconhecem como próprios à sua condição de pessoa em desenvolvimento.

Os conhecimentos das crianças sobre a cidade, ligados não apenas aos aspectos afetivos, mas também aos aspectos cognitivos, como história, geografia e turismo, revelam que, em sua maioria, suas vivências se restringem às proximidades da casa e da escola. Além disso, ao dissertarem sobre pontos turísticos e atividades de lazer, recorreram a outras cidades, nacionais e internacionais, não utilizando as características e singularidades do Recife em suas descrições.

Com relação aos direitos próprios à sua condição, somente parte das crianças participantes desta pesquisa apontou direitos que consideram importantes para o exercício de sua cidadania no contexto urbano, entre eles, o direito à alimentação e à moradia, o direito de se expressar e de não trabalhar. Essas crianças, ao dissertarem sobre esses direitos, chamaram a atenção para a dimensão contraditória que habita o universo da garantia e defesa dos direitos humanos em nosso país, descrevendo diversas situações nas quais presenciaram crianças trabalhando nas ruas do Recife, mesmo diante da proibição ao trabalho infantil.

As concepções das crianças sobre suas experiências urbanas assinalam que as bases que fundaram as cidades e as cidadanias brasileiras (no plural mesmo, uma vez que não existe um único modo de exercer a cidadania no Brasil) continuam a atuar sobre a vida pública contemporânea. O Recife segue edificando-se ao modo “casa-grande/senzala”, “sobrados/mucambos”, ou ainda “de Macacos pra lá”.

Captamos, por meio dos olhos e vozes das crianças, a imagem de um Recife hostil e perigoso para a infância, que rechaça a movimentação e a permanência de crianças na cidade, fazendo com que o espaço público permaneça destinado à circulação daquilo que não é bom e confiável, associando-se o não familiar, o diferente, a tudo o que é ameaçador.

Vimos que os vínculos sociais no âmbito da cidade, como desigualdade e discriminação social, preconceito em relação às diferenças religiosas e étnico-raciais, falta de solidariedade entre seus habitantes se fazem presentes nas concepções infantis, impedindo que o espaço público cumpra sua função de ser o lugar, por excelência, do exercício de direitos e responsabilidades e se constitua enquanto um espaço hierarquizado e organizado com base em segregações, despovoado do direito à igualdade entre as pessoas, independentemente de seu endereço e poder de consumo.

Nesse sentido, o Recife não pode ser considerado uma cidade amiga da criança, uma vez que as iniciativas da administração municipal (Orçamento Participativo da Criança e Programa Prefeito Amigo da Criança) se mostram insuficientes para modificar o quadro desfavorável à garantia dos direitos da criança e ao exercício de sua cidadania no contexto urbano do Recife.

Retomando nossa jornada, passamos a percorrer nossa última trilha, analisando a formação cidadã em correlação com concepções das crianças acerca do exercício de sua cidadania no contexto urbano do Recife. Com a devida prudência, identificamos significados e núcleos de sentido subjetivo (REY, 2005), que nos permitem apontar os seguintes achados:

- As práticas pedagógicas democráticas e participativas são escassas no cotidiano da escola e a integração da comunidade escolar com a comunidade local segue restrita. Da mesma maneira, o processo de Educação em Direitos Humanos nessas escolas não se realiza de forma sistemática e multidimensional, mas se dá por meio de atividades pontuais e episódicas, confirmando o caráter de desenvolvimento inicial da educação em direitos humanos nesses dois ambientes.

- Os conteúdos e sentidos expressos pelas crianças em relação ao exercício de seus direitos e responsabilidades nesse contexto não fornecem elementos para indicar efeitos diferenciados quando o processo realiza-se apenas na educação formal ou quando conjuga a educação formal e não formal em direitos humanos, não sendo possível identificar uma elucidativa distinção de fatores presentes em cada uma dessas perspectivas que estimulem concepções infantis mais próximas dos princípios e valores que embasam a Educação em Direitos Humanos.
- Verificaram-se no contato com os dois grupos iniciais de discussão e na roda de diálogo com os alunos egressos da *Escola da Comunidade*, como também com as unidades educacionais, características e práticas que podem vir a contribuir, de forma geral, para a formação cidadã, sejam elas: abertura ao entorno e à participação das famílias; realização no ambiente escolar das atividades da organização da sociedade civil, aderindo à interinstitucionalidade na educação em direitos humanos; elaboração de propostas voltadas para a melhoria da escola e do padrão socioambiental da cidade; demonstração da capacidade de intervir nas situações de violência vivenciadas no ambiente escolar, respeitando os direitos humanos; e consciência das contradições entre direitos promulgados e direitos violados no contexto urbano.

Diante dos resultados apresentados, evidencia-se que o processo educativo da Educação em Direitos Humanos se aproxima do processo de aprendizagem na cidade, visto que ambos estão inteiramente conectados com a vida cotidiana e a multiplicidade de experiências que diariamente afloram neste contexto. A aprendizagem urbana leva à risca a transversalidade e a interdisciplinaridade propostas pela EDH, ultrapassando os muros da escola e estabelecendo uma verdadeira interação da escola com a comunidade.

Sem dúvida, debruçar-nos sobre as cidades nos auxilia na compreensão de tudo o que é humano, pois uma cidade não é feita apenas de coisas, mas, sobretudo, de pessoas. O espaço urbano é capaz de expressar a diversidade e complexidade das sociedades. Em especial, no caso da sociedade brasileira, que particularmente nos interessa, a relação entre cidade e cidadania se constituiu, conforme discutimos em Benevides (1991), Carvalho (2002) e Pechman (2008), sobre a base da escravidão, da prevalência do interesse privado sobre o público, de um Estado benfeitor, “distribuidor” de direitos, do descaso histórico com a

educação, da violação sistemática dos direitos humanos, potencializada nos períodos ditatoriais.

No entanto, por meio da aliança entre “agentes estatais e os potentados privados” (COMPARATO, 2014) ou pela força dos movimentos da sociedade brasileira, alçamos a redemocratização, proclamamos a Constituição Cidadã em 1988, afirmando direitos civis, políticos e sociais a todos os cidadãos brasileiros, e promulgamos o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, garantindo proteção integral e a prioridade absoluta à criança e ao adolescente. Reconhecemos, enfim, a importância da educação para a cidadania, desenvolvendo e institucionalizando a Educação em Direitos Humanos por considerá-la essencial para o acesso ao legado histórico dos direitos humanos e para a transformação social de um país marcado por opressão, discriminação e violência.

Contudo, o Brasil continua calando vozes e sufocando a cidadania. Por mais que o “período mais sombrio da história do país do ponto de vista dos direitos civis e políticos” (CARVALHO, 2002, p. 151) tenha-se dissipado, nuvens isoladas continuam a pairar sobre nossas cabeças. A formação cidadã, por meio da Educação em Direitos Humanos, é um dos poucos ventos que podem soprar essas nuvens para longe.

Que cidadania é essa à qual nos referimos? Que cidadania é essa que desejamos? Certamente, não se restringe a direitos e responsabilidades determinados pela força da lei, mas, antes de tudo, diz respeito a uma cidadania ativa (BENEVIDES, 1991), fundamentada na participação social cotidiana e vinculada ao lugar habitado.

A formação cidadã é temporal e territorializada, deve dar-se aqui (na escola e na cidade) e agora (na infância), deve falar em sentido concreto para um sujeito concreto, constituído no espaço histórico-cultural no qual se está inserido (VIGOTSKI, 2007; 2009). Nesse espaço histórico-cultural, as condições materiais de vida atuam na constituição dos fenômenos subjetivos individuais e sociais, da mesma maneira que os fenômenos subjetivos intervêm na organização social e nas condições objetivas de existência. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da criança é produto da sua interação social com as pessoas e também com o ambiente no qual está inserida, especialmente a escola e a cidade.

Como vimos na segunda seção, é no decorrer dessa interação social que a criança desenvolve o pensamento e a linguagem, forma conceitos, significados, sentidos, valores éticos e morais (VIGOTSKI, 2007). No complexo e contínuo processo de desenvolvimento infantil, a palavra, mais que expressar um significado, convencional e preciso, também exprime um sentido, dinâmico e complexo, sentido esse que, ao somar-se à carga emocional,

constitui o sentido subjetivo desenvolvido por Rey (2003) e adotado enquanto unidade de análise neste estudo.

Infelizmente as interações sociais vivenciadas pelas crianças no ambiente urbano têm contribuído para que elas identifiquem nos habitantes da cidade mais atitudes hostis e segregadoras do que iniciativas que contribuem para a vida dos moradores do Recife. Quando as crianças vivenciam um espaço urbano marcado por baixa qualidade de vida e pelo não acesso a direitos fundamentais ao seu desenvolvimento integral, os efeitos da cidade sobre elas afetam não apenas a escassez de conhecimentos acerca do lugar onde vivem, mas também as relações que estabelecem entre si e com os adultos nesse contexto.

Assim, as crianças, alvo de tantas legislações específicas e políticas públicas, representam uma contradição que nos inquieta. As crianças continuam sendo vistas como pessoas imaturas, incapazes de opinar e decidir por elas mesmas. Os discursos hegemônicos sobre a infância seguem alimentando pedagogias e políticas públicas que visam mais à disciplinarização do que ao desenvolvimento da criança.

Sem perceber, essas contradições contaminam nossas práticas: optaremos pelo controle pedagógico ou pela autonomia? Enxergaremos futuros adultos ajustados ou atuais crianças produtoras de diversas e singulares culturas? Como antídoto a qualquer postura autoritária e hierarquizante, o sujeito pesquisador busca, no encontro com as crianças, a comunicação em vez de emitir comunicados, a coerência entre palavras e ações, a horizontalidade, a produção de sentidos coletivos (FREIRE, 1967).

Dito isso, compartilhamos a crença de que é o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direitos capazes de participar, opinar e construir propostas para a cidade onde vivem e a valorização das concepções por elas elaboradas em relação ao exercício de seus direitos e responsabilidades no contexto urbano do Recife que pode contribuir para a elaboração de políticas públicas que venham garantir os direitos da criança na cidade do Recife, incluindo, desde sua origem, as crianças em seu planejamento e concepção.

Nessa perspectiva, é a formação cidadã, por meio da Educação em Direitos Humanos, que se mostra como um dos caminhos possíveis para o reconhecimento e valorização das crianças. Como participar, opinar e construir propostas se assumir responsabilidades próprias da cidadania revelou-se uma fragilidade comum aos grupos participantes deste estudo?

Portanto, passados mais vinte e cinco anos da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, estruturado no efervescente ambiente da redemocratização do país, como podemos compreender de que natureza, então, é feita a nossa cidadania? Do ponto de vista das crianças participantes desta pesquisa, a cidadania brasileira é feita de contradições

desconcertantes: liberdade e confinamento, acesso e segregação, opinião e emudecimento, diversidade e enrijecimento, garantia e violação.

Reconhecendo os limites desta pesquisa, mas também o potencial das similitudes que podem vir a ser encontradas em outros ambientes educativos da cidade voltados para as crianças, temos ciência de que as perguntas e incoerências persistirão, assim como o nosso caminho em busca das respostas não se encerrará aqui.

A marca que intentamos deixar não são nossas palavras ou a reunião pertinente dos diversos autores que contribuíram para esta dissertação. Se há uma centelha que gostaríamos que permanecesse acesa nos leitores é o prazer, a profundidade e a riqueza das vozes das crianças sobre suas condições de vida no Recife.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Pedro. A regulação urbana e o regime urbano: a estrutura urbana, sua reprodutibilidade e o capital. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 510-555, 1995. Disponível em: <revistas.fee.tche.br/index.php/ensaio/article/download/1790/2158>. Acesso em: 24 abr. 2015.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARRUDA, Fabiana Moura. **A cidade pensada pelas crianças**: conceitos e ações políticas para a consolidação da participação infantil. 2011. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011
- ASSOCIAÇÃO ESCOLA APRENDIZ. **Bairro-escola passo a passo**. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/03/Bairro-escola_passo-a-passo.pdf>. Acesso em: 27 maio 2015.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. **A cidadania ativa**: referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática, 1991.
- BERNARDES, Lúcia Helena Garcia. **Subjetividade**: um objeto para uma psicologia comprometida com o social. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. **Cidade e afetividade**: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e São Paulo. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 16 jul. 1990.
- _____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC/SEDH, 2006.
- _____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Trabalho escravo no Brasil em retrospectiva**: referências para estudos e pesquisas. Brasília, 2012a. Disponível em: <http://acesso.mte.gov.br/data/files/8A7C816A350AC882013543FDF74540AB/retrospec_trab_escravo.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2015.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2012b.
- _____. Secretaria de Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução n.º 163, de 13 de março de 2014. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 abr. 2014, Seção, p. 4. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/68613125/dou-secao-1-04-04-2014-pg-4>>. Acesso em: 8 dez. 2014.

BRASIL. **Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros**. Marco Aurélio Costa, Bárbara Oliveira Marguti (Ed.). Brasília: IPEA, 2015.

BRESCIANI, Maria Stella. Cidade, cidadania e imaginário. In: SOUZA, Célia Ferraz de; PESAVENTO, Sandra Jatahy (Org.). **Imagens urbanas: os diversos olhares na formação do imaginário urbano**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2008.

BUITRAGO, Jairo. **Eloísa e os bichos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2013.

CALDEIRA, Teresa. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: Edusp, 2000.

CANDAU, Vera. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 285-298.

_____; SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (Org.). **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010.

_____; SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319>>. Acesso em: 17 maio 2014.

CARBONARI, Paulo César. Educação popular em direitos humanos: aproximações e comentários ao PNEDH. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

CARDOSO, Fernando da Silva. **Mediação de conflitos escolares: contribuições da educação em direitos humanos no enfrentamento à violência**. 2015. 320 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTRO, Lúcia Rabello. **Subjetividade e cidadania: estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001.

_____. **Aventura urbana**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

CAVALCANTI, Helenilda; AVELINO, Emília. Dimensão teórica da exclusão/inclusão e diferentes padrões de medidas intra-urbanas. Recife e seus recortes: naturais e inventados. In: CAVALCANTI, Helenilda; LYRA, Maria Rejane de Brito; AVELINO, Emília (Org.). **Mosaico urbano do Recife: exclusão/inclusão socioambiental**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2008.

CAVALCANTI, Helenilda; LYRA, Maria Rejane de Brito; AVELINO, Emília. Exclusão /Inclusão na cidade do Recife: diferentes padrões de desigualdades. In: CAVALCANTI, Helenilda; LYRA, Maria Rejane de Brito; AVELINO, Emília (Org.). **Mosaico urbano do Recife**: exclusão/inclusão socioambiental. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2008.

COHN, Clarice. Concepção de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 211-234, maio-ago. 2013. Disponível em < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/15478>>. Acesso em: 15 maio 2014.

COMPARATO, Fábio Konder. Compreensão histórica do regime empresarial-militar brasileiro. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, RS, n. 205, v. 12, 2014. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/205cadernosihuideias.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

COSTA, Marco Aurélio; MARGUTI, Bárbara Oliveira. **Atlas da vulnerabilidade social nas regiões metropolitanas brasileiras**. Brasília: Ipea, 2015.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DE LA MORA, Luis; DE LA MORA, Cecília de Carvalho. A universalização da gestão democrática: orçamento participativo x prioridades de política urbana para as zonas especiais de interesse social – ZEIS: o caso do Recife. In: ENCONTRO NACIONAL COMPEDI ANPUR, 1., 2003, Angra dos Reis. **Trabalhos selecionados**. Angra dos Reis, RJ: 2003. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ppgdh/images/documentos/ldmora_cidade4.pdf>. Acesso em: 27 maio 2015.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0935125.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2014.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teóricos metodológicos. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2007. v. 1, p. 441-456.

_____. A perspectiva interdisciplinar dos direitos humanos e seus desdobramentos para a educação em/para os direitos humanos. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil**: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2014. v. 1, p. 105-122.

DOMINGUES, José Maurício. Contextos socioculturais na construção da subjetividade e da exclusão II. In: OLIVEIRA SILVA, Marcos Vinícius de (Org.). **Psicologia e direitos humanos**: subjetividade e exclusão. São Paulo: Casa do Psicólogo, Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2004.

DUARTE, Jakeline. Ambientes de aprendizagem: una aproximación conceptual. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, n. 9, p. 97-113, 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130007>>. Acesso em: 15 maio 2014.

FRANCISCHINI, Rosângela; PEREIRA, Adalgiza Maria Alves. Direitos humanos e a formação de educadores da infância. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (Org.). **Direitos humanos na educação superior**: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010. p. 311-326.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousar ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1977.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Prefeito Amigo da Criança**. 2015. Disponível em: <<http://www.fundabrinq.org.br/protecao/protecao-programa-prefeito-amigo-da-crianca>>. Acesso em: 27 maio 2015.

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes**. México: Siglo Veintiuno, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GRUPO ADOLESCER. **Quem somos**. Disponível em: <<http://www.adolescerc.org.br/>>. Acesso: 11 jun. 2014a.

_____. **Desenvolvimento comunitário e redução da violência em escolas locais e nas famílias através do protagonismo infanto-juvenil** (Criapaz). Recife, 2014b.

_____. **Avaliação social do projeto Desenvolvimento Comunitário e redução da violência em escolas locais e nas famílias através do protagonismo infanto-juvenil** – CRIAPAZ. Recife, 2015.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HÜNING, Simone Maria; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Reflexões sobre o desenvolvimento da criança na contemporaneidade. **Barbarói**: Revista do Departamento de Ciências Humanas e de Psicologia, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

HUTZ, Claudio Simon; SILVA, Débora Frizzo Macagnan da. Avaliação psicológica com crianças e adolescentes em situação de risco. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, jun. 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 maio 2014.

IBGE. **Censo demográfico 2010**: sinopse do censo e resultados preliminares do universo. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000000402.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2015.

_____. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2013**. 2014. Disponível em: <<http://brasil500anos.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

KRAMER, Sônia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BASÍLIO, Luiz Cavaliere; KRAMER, Sônia (Org). **Infância, educação e direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITÃO, Lúcia. **Quando o ambiente é hostil**: uma leitura urbanística à luz de Sobrados e mucambos e outros ensaios gilbertianos. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

_____. A cidade de Simmel, a cidade dos homens. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, v. 13, n. 26, p. 461-471, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.cadernosmetropole.net/download/cm_artigos/cm26_221.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2015.

MAGENDZO, Abraham. **Derechos humanos**: un desafío para los docentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MANCEBO, Denise. O sujeito psicológico e os direitos humanos: ideologias em questão I. In: SILVA, Marcos Vinícius de Oliveira (Org.). **Psicologia e direitos humanos**: subjetividade e exclusão. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2004. p. 161-168.

MELO, Mário Lacerda. **Metropolização e subdesenvolvimento**: o caso do Recife. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1978.

MIRANDA, Humberto (Org.). **Estatuto da criança e do adolescente**: conquistas e desafios. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MONGIN, Olivier. **A condição urbana**: a cidade na era da globalização. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

MORAES, Marcos Vinicius Malheiros. **A construção de uma infância em uma escola pública de educação infantil da cidade de São Paulo**. 2012. 248 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MUÑOZ, César. **Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã**. São Paulo: Cortez, 2004.

OBSERVATÓRIO DO RECIFE. **120 indicadores sociais 2014**. 5. ed. 2014. Disponível em: <<http://observatoriodorecife.com.br/>>. Acesso em: 27 mai. 2015.

OLIVEIRA, Isabel Cristina Eiras de. **Estatuto da cidade**: para compreender... Rio de Janeiro: Ibam/Duma, 2001.

PAÉZ, Dario; ADRIÁN, J. A. **Arte, lenguaje y emoción**: la función de la experiencia estética desde una perspectiva vigotskiana. Madri: Fundamentos, 1993.

PATINHO, Joana Fontes. **Compreendendo como as crianças significam o direito de brincar**. 2009. 281 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009. Disponível em: <<http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/Direitoabrincardissertaca2009.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. “Escolas cheias, cadeias vazias”: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 dez. 2015.

PECHMAN, Robert Moses. A cidade dilacerada. In: SOUZA, Célia Ferraz de; PESAVENTO, Sandra Jatahy (Org.) **Imagens urbanas**: os diversos olhares na formação do imaginário urbano. 2. ed. Porto Alegre: Ed UFRGS, 2008.

PEREZ, Beatriz Corsino et al. Cidadania e participação social: um estudo com crianças no Rio de Janeiro. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822008000200005&script=sci_arttext>. Acesso: 18 fev. 2012.

RECIFE. Prefeitura da Cidade. **Lei n.º 14.511/1983**, de 17 de janeiro de 1983. Define diretrizes para o uso e ocupação do solo, e dá outras providências. Recife, 1983. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/1983/1451/14511/lei-ordinaria-n-14511-1983-define-diretrizes-para-o-uso-e-ocupacao-do-solo-e-da-outras-providencias-1983-01-17.html>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. **Política de ensino da Rede Municipal do Recife**: subsídios para atualização da organização curricular. Recife, 2012.

_____. **Censo escolar 2015**. 2015. Disponível em: <<http://dados.recife.pe.gov.br/dataset/censo-escolar-2015>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

_____. **Perfil dos bairros**. 2016. Disponível em: <<http://www2.recife.pe.gov.br/servico/perfil-dos-bairros>>. Acesso em 21 jan. 2016.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA (RNPI). Rede Nacional Primeira Infância: o que é. 2012. Disponível em: <<http://maps.mootiro.org/organization/1951>>. Acesso em: 27 jun 2015.

REY, Fernando Luís González. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. Cidade e cidadania: inclusão urbana e justiça social. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 56, n. 2, abr. 2004. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

RIFIOTIS, Theophilos. Sujeito de direitos e direitos do sujeito. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2007.

RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline Maria Leal; JABLONSKI, Bernardo. **Psicologia Social**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação em direitos humanos: temas questões e propostas**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2008.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1998.

SANTOS, Gilberto Lima dos; CHAVES, Antonio Marcos. Reconhecimento de direitos e significados de infância entre crianças. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 281-290, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=>>. Acesso em: 18 fev. 2012.

SAWAIA, Bader Burihan. Contextos socioculturais na construção da subjetividade e da exclusão I. In: SILVA, Marcos Vinícius de Oliveira (Org.). **Psicologia e direitos humanos: subjetividade e exclusão**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2004. p. 61-66.

SCHEINVAR, Estela. Conselho tutelar e práticas de assistência no contexto dos 20 anos do ECA. In: MIRANDA, Humberto (Org.). **Estatuto da criança e do adolescente: conquistas e desafios**. Recife: Ed. da UFPE, 2011.

SCHILLING, Flávia. O direito à educação: um longo caminho. In: BITTAR, Eduardo (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 273-284.

SCHWARTZMAN, Simon. Atualidade de Raymundo Faoro. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 2, p. 207-213, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0011-52582003000200001&lng=pt&nrm=iso>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Direitos humanos na educação básica: qual significado? In: _____; TAVARES, Celma (Org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; TAVARES, Celma. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. **RBPAE**, Recife, v. 27, n. 1, abr. 2011. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19915/11556>>. Acesso em: 19 mai. 2014.

_____; TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewArticle/12315>>. Acesso em: 17 mai. 2014.

TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos: o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

TELES, Ana Maria Orofino; LOYOLA, Valeska Maria Zanello de. **Subjetividade social na escola**. Brasília: Paralelo 15, 1999.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

UNICEF. **Situação mundial da infância 2012: crianças em um mundo urbano**. Brasília: Unicef, 2012. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/PT-BR_SOWC_2012.pdf>. Acesso em: 24 out. 2014.

VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 63, fev. 2007. Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102>. Acesso em: 8 nov. 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: M. Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIOLA, S. E. A. Políticas de educação em direitos humanos. In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

VOGEL, Arno; VOGEL, Verá Lúcia de Oliveira; LEITÃO, Gerônimo Emílio de Almeida. **Como as crianças vêm a cidade**. Rio de Janeiro: Pallas; Flacso; Unicef, 1995.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

APÊNDICE A – ROTEIRO DOS ENCONTROS DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS

1.º Encontro

Temática: Informações gerais sobre a pesquisa e introdução ao tema da cidade e sua relação com as crianças.

- ❖ Apresentação de informações gerais sobre a pesquisa a ser realizada, ressaltando que sua participação é voluntária e que estão livres para desistir em qualquer um dos encontros previstos, assim como as informações serão tratadas com sigilo, confidencialidade e protegerão sua identidade.
- ❖ Distribuição de crachás de identificação, nos quais cada uma das crianças escreverá o próprio nome.
- ❖ Projeção do livro infantil *Eloísa e os bichos* objetivando a sensibilização das crianças em relação à cidade onde vivem e a discussão acerca das ideias e sentimentos que emergem de sua vivência urbana.

Sinopse: Ao se mudar com o pai para uma nova cidade, Eloísa acaba por se defrontar com um mundo totalmente diferente do que conhecia, no qual se sente um verdadeiro bicho estranho. Com o passar do tempo, tudo o que a assustava começa a ser incorporado com naturalidade à sua rotina. Autor e ilustrador oferecem um terno e renovado olhar sobre problemas sociais, como o deslocamento, o respeito à diversidade e a recusa à intolerância. O texto enxuto e poético associa-se às ilustrações simbólicas, coloridas e ricas em detalhes. Juntos, conseguem potencializar o sentimento de estranhamento da personagem em seu processo de adaptação à nova realidade.

- ❖ Questões norteadoras:
 - Vocês nasceram no Recife?
 - Como vocês vêm para a escola? Vocês conhecem o caminho?
 - Alguém já se sentiu um “bicho estranho” na escola? E na cidade?
 - Já se perderam na cidade?

- O que é uma cidade?

2.º Encontro

Temática: A cidade real - O Recife e suas características

- ❖ Projeção rápida de imagens da cidade do Recife, sem identificá-las.
- ❖ Questões norteadoras:
 - O que vocês conhecem sobre o Recife? E sobre a sua rua e o seu bairro?
 - Que lugares vocês já visitaram na cidade do Recife?
 - De que vocês mais gostam na cidade?
 - De que vocês menos gostam na cidade?
 - Onde vocês costumam brincar? E com quem?
 - O que vocês acham das pessoas que moram no Recife?
 - Vocês já conversaram sobre o Recife em alguma de suas aulas? E sobre cidadania?
 - Vocês já ouviram falar dos direitos da criança? E do Estatuto da Criança e do Adolescente?
- ❖ Projeção lenta de imagens da cidade, identificando as localidades.

3.º Encontro

Temática: A cidade ideal - O Recife que sonhamos

- ❖ Produção em grupo de desenho sobre o que gostariam que existisse no Recife.
- ❖ Questões norteadoras:
 - O que vocês gostariam de mudar na cidade?
 - O que não existe no Recife e vocês gostariam que existisse?
 - Como vocês pensam que deveria ser a rua onde moram? E o bairro?
 - Que meios de transporte vocês gostariam de utilizar para circular pela cidade?
 - Que atividades de lazer vocês gostariam que estivessem disponíveis no Recife?
 - Como vocês gostariam que fossem as pessoas que moram no Recife?

4.º Encontro

Temática: A cidade possível – O Recife que podemos construir

- ❖ Articulação entre os conteúdos produzidos em relação à cidade real e à cidade ideal para construção conjunta de propostas para um Recife possível, enfatizando as implicações individuais e coletivas para a concretização das propostas.
- ❖ Opinião das crianças sobre os encontros, a metodologia adotada e os temas propostos.
- ❖ Esclarecimentos finais sobre a pesquisa, ênfase no compromisso da pesquisadora de retornar à escola para apresentação dos resultados da pesquisa.
- ❖ Entrega de certificados simbólicos de participação.

APÊNDICE B – QUADROS COMPLEMENTARES

Quadro 1 – Medo da van: *Escola da Avenida*

(continua)

Crianças	Pesquisadora	Observações
- Mas agora tô com medo, visse tia? (J., 10 anos)	- Tá com medo de que?	(Todos falam ao mesmo tempo sobre uma van)
- É uma van que tá pegando crianças, tira os órgãos e leva para outros países que estão precisando. Então, eles matam criança, e a gente tá com medo, porque já aconteceu em vários bairros, perto da casa da gente, então a gente tá muito aflito, tem gente que tá traumatizado. (E., 10 anos)	- Vocês estão com medo, é?	
	- Quem contou isso pra vocês?	(Falas simultâneas. Começam a descrever a van)
-É uma van branca, toda adesivada, tem o nome <i>Bela Imagem</i>, tem um monte de criança, foto colada. Aí pega a criança para matar. (J., 10 anos)		
-Tem a foto do <i>WhatsApp</i> de um menino. (L., 10 anos)		
-De um recém-nascido. (V., 11 anos)		(Todos ficam em pé)
	-Vamos sentar, gente? Posso falar uma coisa? Pera aí, ele quer mostrar a foto da van.	
- Estão invadindo prédio e casa. (E., 10 anos)	- Ah, é?	

Quadro 1 – Medo da van: *Escola da Avenida*

(conclusão)

Crianças	Pesquisadora	Observações
- Essa van parou na frente de um apartamento, entrou e perguntou se a mãe tava ou a avó estava dentro daquele apartamento, mas antes ele já tinha investigado o dia certo para ir. Chegou lá, o homem da portaria deixou ele subir, subiu, aí pegou a mulher, pegou a criança, desceu, levou para o carro, foi para um lugar vazio, sem ninguém, tirou os órgãos da menina e levou para outros países. E depois, botou a menina na porta da sua casa, morta, toda costurada. (E., 10 anos) - No repórter passa e a gente escuta os boatos também. (E., 10 anos) - Boatos que as pessoas também inventam. Mas já passou na televisão e já mostrou a foto da van. (E., 10 anos) - Deixa eu falar. No celular do meu pai mandaram, né? Foto de quem é. É uma mulher galega e um homem. O casal é bem bonito, visse tia? A mulher e o homem. Aí pegou, né? Eles pegam as crianças, tora a cabeça, mas não pega muito assim, de 10, de 11, pega de 7, de 5, que tão tudo limpo ainda. Aí eles pegam e cortam a cabeça, tira os órgãos tudinho pra vender pros povo que tão precisando de órgão e ela já pegou muita gente, tia. (J., 10 anos) -Ei tia, é mentira dele! O casal galego é dos cara da van que pegaram o filho deles. Minha mãe tem a imagem no <i>WhatsApp</i>, o filho dele todo aberto, parecia uma carcaça de galinha. (L., 10 anos)	- Foi? E quem te contou essa história? - Boatos? - L. quer falar, segura aqui. - Quer não? - Mais alguém quer falar sobre a van?	(Entrego o gravador para L.) (L. desiste de falar)

Quadro 2 – Aventuras urbanas: *Escola da Comunidade*

(continua)

Crianças	Pesquisadora	Observações
- É fácil (Vários)	- Vocês conhecem o caminho da escola?	As crianças respondem em conjunto.
	- Alguém já se perdeu na cidade?	Mostram-se ansiosas para falar
-Eu tava na casa da minha tia. Eu tava andando de bicicleta. Eu não sabia, lá era o Curado IV. Eu não sabia andar por lá e me perdi já lá. (M. E., 10 anos)		
- Sozinha. (M. E., 10 anos)	- Você tava com quem?	
	- Como você fez para se achar?	
-Oxe, eu saí perguntando, uns e outros. (M. E., 10 anos)		
- Eu já me perdi duas vezes. Uma vez que eu fui para Olinda, para a praia da Tia Carminha, eu já me perdi. E também quando eu era pequenininha, minha tia foi sair para a praia, aí eu queria ir com ela, mas só que eu era pequena, eu era dois anos ainda, aí eu não podia ir não, aí eu fui atrás dela, minha mãe ficou procurando, aí só me acharam no dia. (I., 9 anos)		
	- Foi?	
- Foi. (I., 9 anos)		
	- No outro dia.	
- Professora, eu me perdi também na praia. (M., 13 anos)		
	- Na praia?	
- Tava eu e minha prima. Aí a gente tava indo pra lá, pro fundo, tava indo mais pra lá, e minha mãe tava do lado de cá. Aí a gente foi, foi, quando a gente foi subir pra areia, cadê a minha mãe? A gente voltou para o mesmo canto e achou minha mãe. (M., 13 anos)		

Quadro 2 – Aventuras urbanas: *Escola da Comunidade*

(continuação)

Crianças	Pesquisadora	Observações
- Professora, eu também me perdi na praia. (W., 12 anos) - Na praia também? - Sim. Eu tava na boia, eu tava nadando, minha tia aqui, aí a onda tava levando, quando ela tava levando, eu tava lá embaixo com a boia. Aí eu: <i>Oxe, cadê minha tia?</i> Aí eu pensei que ela tava na minha frente, eu já vim com a boia, já fui em frente e fui. Entrei nos lugares assim: <i>Vum vum vum</i>. Eu: <i>Cadê minha tia?</i> Depois eu: <i>Vum vum vum</i>. Procurei ela, aí eu achei. (W., 12 anos) - Achou? - E você, se perdeu também? - Eu me perdi com minha mãe. Fiquei nadando, nadando, eu fiquei tão longe, tão longe. O homem me olhava daqui, aí ele: <i>Ei, pirralho! Tua mãe tá lá embaixo. Tu vai ter que andar tanto!</i> Aí eu andando, andando, andando, depois que eu achei, depois de muito tempo, eu fui e achei. (L., 11 anos) - N. quer falar. (L., 11 anos) - Eu já me perdi um dia na praia. Esse dia foi massa! Aí eu tava na praia, tava dentro da água com minha irmãs, eu não sabia o caminho de onde minha mãe tava, aí eu falei com a minha irmã: <i>Bora me levar lá em mainha?</i> Ela não quis me levar. Eu peguei e fui direto, fui por ali. Aí quando eu fui, eu encontrei uma mulher. A mulher perguntando se eu tava perdida, eu falei: <i>Não</i>. Aí eu comecei a andar, comecei a andar. Aí, depois, a mulher percebeu e perguntou se eu sabia o número do meu pai. Eu falei que sabia. Aí eles foram me buscar lá no... Como é o nome? (N., 10 anos).	- E quem se perdeu? Sentiu medo? Sentiu alguma coisa?	A palavra <i>vum</i> é utilizada para descrever seus movimentos.

Quadro 2 – Aventuras urbanas: *Escola da Comunidade*

(conclusão)

Crianças	Pesquisadora	Observações
- Eu pensei que nunca mais ia me achar. (I., 9 anos)		
- Eu não senti medo porque eu sei voltar para casa. (W., 12 anos)		
	- Tu sabe voltar para casa, W.? Não sentiu medo não, né?	
- Eu senti medo porque pensei que nunca mais ia voltar para minha casa. (M. E., 10 anos)		
	- Sentiu medo, foi?	
- Eu fiquei à noite, tia! Na rua! (I., 9 anos)		
	- Com quem você ficou?	
- Ela ficou sozinha, professora. (E. V., 10 anos)		
- De noite. E um cachorro. (I., 9 anos)		
	- E quanto anos você tinha?	
- Dois anos. (I., 9 anos)		
	E tu lembra de tudo isso?	
- Minha mãe me contou. (I., 9 anos)		

Quadro 3 – Direitos da criança: *Escola da Avenida*

(continua)

Crianças	Pesquisadora	Observações
	- Vocês já ouviram falar dos direitos da criança?	
- Sim. As crianças não podem trabalhar. (J. 10 anos)		
- Tem direito de se expressar e falar o que deve. (E., 10 anos)		
	- Certo.	
	- J. disse que as crianças não podem trabalhar, que têm o direito de não trabalhar.	
- Mas as crianças podem trabalhar, porque eu vejo um monte de crianças vendendo pipoca na cidade. (J. 10 anos)		

Quadro 3 – Direitos da criança: *Escola da Avenida*

(continuação)

Crianças	Pesquisadora	Observações
- Tem criança que não tem nada pra comer... Eu acho que as mães que deixam de trabalhar para deixar o filho trabalhando, eu acho que elas mereciam um castigo, né? Porque deixar de trabalhar para mandar o filho passar o dia vendendo, às vezes não vende nada, nem um chiclete. Eles no sol, tia! Eu fui pra compra minha sandália com minha mãe e presenciei coisas horríveis, tipo, vendendo no sol raiá, a menina vendendo e a mãe dela em casa, dormindo, por exemplo. Ela tava lá dando comida e quando ela dava comida em casa, a mãe dela comia o dinheiro todinho dela e deixava ela com fome. (J. 10 anos) - Quando tu passa pelo shopping, não tem a <i>Riachuelo</i>? Tem uma senhora que foi abandonada, uma moreninha, que fica do lado, tipo uma igreja. Deixaram ela lá, faz muito tempo. (L. D., 10 anos) - Quando idosos ou crianças estão pedindo dinheiro, minha mãe tá com uma moedinha, ela dá. Tipo, eu tô com dinheiro para comprar sorvete. Eu deixo de comprar o sorvete para dar, porque eu sei que eles estão com necessidade. (E., 10 anos) - Minha mãe tava no <i>Extra</i>, sabe onde é? A mulher chegou lá: <i>Moça, a senhora pode comprar esse bolo de dez reais para eu dar comida a meu filho?</i> Minha mãe deu dez reais a ela, né? Ela pegou o dinheiro, deixou o bolo e foi embora. (J. 10 anos)	- Quem mais conhece algum direito da criança? - Foi?	
- Isso é bem pra comprar droga, sabia? (J. 10 anos) - A gente fica com medo com isso. Mas eu não dou a adolescentes, eu só dou a idosos que estão precisando mesmo. Pessoas novas, ou vão comprar droga, ou fazer besteira. (E., 10 anos)		

Quadro 3 – Direitos da criança: *Escola da Avenida*

(continuação)

Crianças	Pesquisadora	Observações
- É! A gente tem todo o direito de se expressar, porque ninguém vai ser impedido de expressar o que a gente acha, né? (E., 10 anos) - O direito de falar o que a pessoa pensa, ouvir. O direito de ter uma casa própria. (L. D., 10 anos) - Casa própria? Também não é assim. Hoje o povo pra vender uma casa é mais de cinco mil, o meu tio foi comprar uma casa lá em Paulista, ao redor cheio de mato, onde ele encontrou a cobra. Sabe quanto ele pagou no terreno? Mais de oito mil reais, só no terreno, que não vale a pena. A casa dele parece casa de rico. (E., 10 anos) - É a tua casa, que você comprou, pra você. Você faz o que quer e o que bem entender. (E., 10 anos) - É casa alugada. (L. D., 10 anos) - É dona e você fica lá de favor. (E., 10 anos) - Minha casa é própria. Só que minha mãe tem mais duas casas, que é alugada, não é alugada assim não. Vê, minha mãe tem uma casa, a própria dela, mas ela tem mais duas casas alugadas. (J. 10 anos) - Não. (J. 10 anos) - Não. Porque tem alguém morando lá, né? (E., 10 anos)	- Entendi. - E. disse o direito de se expressar, não foi? - E J. disse o direito de não trabalhar e se alimentar. - Uma casa. - Você tá falando da casa própria, né? O que é uma casa própria? - E quando ela não é própria? - Ela aluga para outras pessoas. E sua mãe pode entrar a qualquer hora nessa casa que ela aluga?	

Quadro 3 – Direitos da criança: *Escola da Avenida*

(continuação)

Crianças	Pesquisadora	Observações
- Tia, mas se a pessoa alugar a casa a uma pessoa, a outra vai e entra sem pedir, sem nem pedir licença? (J. 10 anos) - Não. (Todos) - Alguns não, outros sim. (L. D., 10 anos) - Eu acho que não respeitam o jeito da gente se expressar. Crianças trabalham, eles não respeitam, porque as crianças na rua estão trabalhando. Direito de ter uma casa boa, não tem, muitas pessoas estão invadindo terreno para ter uma casa própria. Muitas pessoas estão passando fome, arrumar um trabalho não pode, porque não tem documento. (E., 10 anos) - Invadiram a casa, a polícia destruiu. Teve tanta bala, visse tia? Passou na televisão. (J., 10 anos)	- Então, sendo própria ou não, é a casa da pessoa. É isso que você quis dizer, né L. D.? Todo mundo tem direito a uma casa. - Pois, é! Não pode. Quando você aluga a casa a uma pessoa, você está dando a ela o direito de morar naquela casa. Então, a casa é de quem está alugando. Alguém já entrou na casa de vocês sem pedir licença? - E esses direitos que vocês falaram? De se alimentar, de se expressar, de não trabalhar. Vocês acham que o Recife respeita? - Vocês acham que os direitos das crianças são respeitados ou não?	Responderam em coro e falaram em tom de brincadeira: <i>minha mãe, meu pai, o vento, a muriçoca, a formiga.</i>

Quadro 3 – Direitos da criança: *Escola da Avenida*

(continuação)

Crianças	Pesquisadora	Observações
- Mais ou menos. (L. D., 10 anos) - Eu tava passando com minha avó pra comprar roupa de fim de ano. Vi duas crianças, uma era uma menina muito pequena, devia ter uns 4 anos, tava ela e o irmão dela, tavam fazendo sacola mata-mosquito. Ele devia ter uns nove, dez anos. Eu fiquei impressionado. Eu não acreditei, porque a mãe não devia fazer isso, é errado mandar uma criança trabalhar. (L. D., 10 anos) - Não. (Todos) - Da criança. (L. D., 10 anos) - O filho tem todo direito de respeitar a mãe, apesar que foi ela que colocou a gente no mundo. (E., 10 anos) - Tem que saber a hora de dizer não. (L. D., 10 anos) - Ela bota a gente na escola pra gente ser o que? Pra gente ser na vida, pra não chegar lá na frente e tá trabalhando na cozinha dos outros. Minha mãe é faxineira, e eu tenho orgulho. Ela me botou aqui na escola para eu ser alguém na vida. (E., 10 anos) - É. (L. D., 10 anos) - Tia B. já falou. (E., 10 anos)	- Explica esse mais ou menos. - Mas me digam uma coisa: vocês acham que a culpa é só da mãe? - De quem mais é? - Da criança? - Então, vocês acham que quando a criança tá trabalhando, ou é culpa da mãe, ou é culpa da criança? - Ou de um ou de outro. Vocês já ouviram falar no Estatuto da Criança e do Adolescente? - O que é esse Estatuto da Criança e do Adolescente?	

Quadro 3 – Direitos da criança: *Escola da Avenida*

(conclusão)		
Crianças	Pesquisadora	Observações
- Os direitos que elas têm. (L. D., 10 anos) - Uma pessoa chega lá na <i>Casa Pio</i>, lá na cidade, onde tem um monte de loja. A pessoa acha tanta gente, um monte de criança vendendo chiclete. (J., 10 anos) - O meu tá. (J., 10 anos) - O meu também tá. (L. D., 10 anos) - De falar, ouvir. (L. D., 10 anos)	- E aqui nessa conversa, gente. Vocês acham que os direitos de vocês foram respeitados? - Qual direito tá sendo respeitado?	

Quadro 10 – O chip do capeta: *Escola da Avenida*

(continua)		
Crianças	Pesquisadora	Observações
- O aluguel tá muito caro! (L., 10 anos) - Dilma aumentou tudo: água, comida, gasolina. Aumentou tudo! (J., 10 anos) - Rouba o vizinho! (L. D., 10 anos) - É o chip do capeta! Coloca aqui (apontando o braço). Quem não botar, vai ficar morrendo de fome. (V., 11 anos) - E se tirar a pessoa morre. (J., 10 anos) - Dilma Rousseff. A presidente, Dilma Rousseff. Já botou em quase todos os lugares. (J., 10 anos)	- E como é que a gente faz L., para mudar esta situação dos alugueis caros? - Ah, então tem que botar o chip para não passar fome? - E quem vai botar esse chip nas pessoas?	Em tom jocoso. Iniciam conversa sobre um chip.

Quadro 10 – O chip do capeta: *Escola da Avenida*

(conclusão)

Crianças	Pesquisadora	Observações
- Só falta o Brasil. (V., 11 anos) - A senhora coloca assim, aqui (aponta o braço). - É para controlar a pessoa, tia! (L., 10 anos) - É. Bota no braço para controlar! (L., 10 anos) - Ana Maria Braga já botou. (V., 11 anos) - O diabo, 666. (J., 10 anos) - Eu prefiro morrer de fome. (V., 11 anos) - É o número da besta! (L., 10 anos) - Já tá na televisão. - A gente pode mandar ela para CIA? (L. D., 10 anos)	- Para que serve esse chip? - Ah, é para controlar? - É pra quem controlar as pessoas? - E quem contou esta história pra vocês?	A sala está em alvoroço, várias crianças estão de pé.

Quadro 11 – Chip da besta: *Escola da Comunidade*

(continua)

Crianças	Pesquisadora	Observações
- A senhora vai botar? (L., 11 anos) - Se a senhora não botar, a senhora morre. (D., 11 anos) -É! De fome. Mas eu prefiro morrer, do que botar isso. (D., 11 anos) - É que a gente, a gente não, né? Quem quiser botar... (E. V., 10 anos) - Não, quem vai botar é Dilma. (L., 11 anos)	- Eu não! O que é isso? Como é que eu vou saber se eu vou botar se eu não sei o que é? - É? - O que é o chip da besta? - Vão botar, vocês?	

Quadro 11 – Chip da besta: *Escola da Comunidade*

(continuação)

Crianças	Pesquisadora	Observações
- Quando a família botar, eu peço comida na família. (D., 11 anos)	- Pra que serve?	
- Bota o que? (I., 9 anos)		
- O chip da besta! (L., 11 anos)		
- O que é isso? (I., 9 anos)		
- Isso é o satanás! Eu pego a Dilma, eu aperto o dedo nela, mesmo. (L., 11 anos)		
- Pra ir no mercadinho agora, se der mil reais, não vai poder comprar coisa. Vai ter que ter o chip. (E. V., 10 anos)	- Ah, o Bolsa Família não vai ser mais no cartão? Vai ter que ter um chip, é isso?	
- Não, não e não. (L., 11 anos)		.
- Se a senhora for no mercadinho sem esse chip, a senhora não vai poder comprar nada não. (D., 11 anos)	- Me diga uma coisa: hoje vocês vão no mercadinho e os pais de vocês compram como?	
- Com dinheiro. (L., 11 anos)		
- Vai chegar ainda o chip. Tá vindo dos Estados Unidos (E. V., 10 anos)	- Não vai ter mais dinheiro. Passa o chip, assim, e faz a feira?	Gesto de que o chip está sendo verificado por um leitor de código de barras.
- É. (L., 11 anos)		
- Não, o chip vai botar aqui. (E. V., 10 anos)		Aponta o próprio braço
	- Dentro da pele. E o que é que esse chip faz com a pessoa?	
- Isso é do Satanás. (L., 11 anos)		
- Eu boto no meu ouvido. (D., 11 anos)		
- Eu não boto não. (E. V., 10 anos)		

Quadro 11 – Chip da besta: *Escola da Comunidade*

(continuação)

Crianças	Pesquisadora	Observações
- A senhora vai botar, professora? (L., 11 anos)		
- Eu não boto não, eu mato ela. (D., 11 anos)		
- Eu morro. (E. V., 10 anos)		
- Eu pego a Dilma, rasgo ela todinha. (L., 11 anos)		
- Ah, quem é fiel não bota. (Alguém)	- Como é, L.? Ou morre de fome ou bota o chip?	Não foi possível identificar a criança que falou neste momento.
	- Alguém vai botar aqui?	
- Eu não! (Todos)	- Que mais acontece com a pessoa?	
- A senhora vai botar, professora? (L., 11 anos)	- Eu não.	
- Não vai botar o chip da besta? (W., 12 anos)	- Eu não boto nada no meu corpo que eu não queira. - Vai ter querer? Vai poder escolher?	
- Se quiser. (L., 11 anos)	- Então, porque você tá me perguntando se vai ter querer?	
-Tem que botar. (E. V., 10 anos)	- Mas é isso que eu quero saber: vai ter querer ou tem que botar?	
- Tem que querer (D., 11 anos)		
- Se a senhora não botar, a senhora morre de fome. (M. E., 10 anos)	- Ah..., eu não quero morrer de fome.	
- A senhora vai botar. (Todos)	- Não!	

Quadro 11 – Chip da besta: *Escola da Comunidade*

(conclusão)

Crianças	Pesquisadora	Observações
- Oxente, e aí? (I., 9 anos)	- Como é que a gente faz para se livrar dessa história?	
- Eu vou pedir para minha família. (I., 9 anos)		
- Se minha vizinha botar, eu peço a ela. (E. V., 10 anos)		
- Eu não, eu não boto não. Na minha casa tem um bocado de comida. (D., 11 anos)	- Mas comida não dura pra sempre, né?	
- O chip da besta vai botar amanhã. Se eu tivesse um carro ou uma Kombi, eu pedia e antes do dia eu comprava tudinho. (L., 11 anos)	- Mas essa comida ia durar para sempre?	
- Quando acabasse, eu ia pedir a alguém. Ou ia lá no mercadinho e... (L., 11 anos)		Faz som e gesto de roubar
	- Quem contou isso pra vocês?	
- Uma menina da minha sala. (E. V., 10 anos)		

Quadro 12 – Protesto, vandalismo e arrastão: *Escola da Comunidade*

(continua)

Crianças	Pesquisadora	Observações
	- E qual foi sua ideia? Fazer um protesto amanhã?	
- A gente vai, menino! A gente vai jogar fogo. (L., 11 anos)		
- Pelo menos não tem aula. (L., 11 anos)	- E isso é protesto?	
- Vai ficar duas semanas sem ter aula, professora. A gente quer protestar! (D., 11 anos)		
- É pra colocar ar-condicionado aqui dentro. (I., 9 anos)	- Isso é protesto, gente?	

Quadro 12 – Protesto, vandalismo e arrastão: *Escola da Comunidade*

(conclusão)

Crianças	Pesquisadora	Observações
- Do que? (L., 11 anos)	- Sabe qual é o nome disso? Quando a gente quebra as coisas? Vocês já ouviram falar?	
- Sim! É isso! (L., 11 anos)	- Vandalismo.	
- Não é isso, porque é protesto. (D., 11 anos)	- Protesto é quando a gente protesta.	
- Se tem protesto, vai passar com o carro na BR pra senhora ver... (W., 12 anos)	- O que é que acontece na BR?	
- Pneu queimado, tudo! (L., 11 anos)	- Mas botam fogo nos carros?	
- Bota, bota. (L., 11 anos)		
- Isso é arrastão, né? (E. V., 10 anos)		
- Como é arrastão, sai roubando carro, tudo, professora (L., 11 anos)	- Pera aí! A gente tá falando de três coisas diferentes, não tá?	
- Quando tá em greve a polícia! (L., 11 anos)	- Então, arrastão e protesto, é a mesma coisa?	
- Arrastão não, arrastão é briga, é tomar as coisas dos outros. (D., 11 anos)	- E como seria um protesto na escola?	
- Um protesto bem sério, professora! (L., 11 anos)		