

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CAMPUS A. C. SIMÕES
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO – UFAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO
DINÂMICAS DO ESPAÇO HABITADO – DEHA

THAÍS REGINA SOUZA NUNES

**POR UMA CIDADE MAIS JUSTA E PARTICIPATIVA: EXPERIMENTO
PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA ESCOLA ESTADUAL
DR. FERNANDES LIMA, BAIRRO SÃO JORGE, MACEIÓ-AL**

Maceió

2023

THAÍS REGINA SOUZA NUNES

**POR UMA CIDADE MAIS JUSTA E PARTICIPATIVA: EXPERIMENTO
PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA ESCOLA ESTADUAL
DR. FERNANDES LIMA, BAIRRO SÃO JORGE, MACEIÓ-AL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo – Dinâmicas do Espaço Habitado, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do título de mestra.

Orientadora: Prof.^a Dra. Débora de Barros Cavalcanti Fonseca.

Maceió

2023

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Helena Cristina Pimentel do Vale CRB4 - 661

- N972p Nunes, Thaís Regina Souza.
Por uma cidade mais justa e participativa: experimento pedagógico com crianças e adolescentes na Escola Estadual Dr. Fernandes Lima, bairro São Jorge, Maceió-AL / Thaís Regina Souza Nunes. – 2023.
126 f. : il. color.
- Orientadora: Débora de Barros Cavalcanti Fonseca..
Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Programa de Pós-Graduação de Arquitetura e Urbanismo : Dinâmicas do Espaço Habitado. Maceió, 2023.
- Bibliografia: f. 120-124.
Anexos: f. 125-126.
1. Urbanismo – Estudo e ensino. 2. Ensino fundamental. 3. Escolas públicas – Maceió, AL. 4. Crianças. 5. Cidadania. I. Título.

CDU: 711:37.035(813.5)

Folha de Aprovação

THAÍS REGINA SOUZA NUNES

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Alagoas, como requisito final para obtenção do grau de Mestra em Arquitetura e Urbanismo.

Aprovada em: 28 de 06 de 2023.



Documento assinado digitalmente
DEBORA DE BARROS CAVALCANTI FONSEC
Data: 08/08/2023 18:14:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora – Profa. Dra. Débora de Barros Cavalcanti Fonseca
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – UFAL

Banca examinadora:



Documento assinado digitalmente
MONICA PEIXOTO VIANNA
Data: 08/08/2023 14:12:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Monica Peixoto Vianna
Centro Universitário Tiradentes (UNIT – ALAGOAS)



Documento assinado digitalmente
DIANA HELENE RAMOS
Data: 14/08/2023 17:03:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Diana Helene Ramos
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – UFAL



Documento assinado digitalmente
MORGANA MARIA PITTA DUARTE CAVALCA
Data: 09/08/2023 12:00:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Morgana Maria Pitta Duarte Cavalcante
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – UFAL

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Débora Cavalcanti pela oportunidade, apoio e incentivo. Seu amor pela docência é uma inspiração.

Às integrantes da banca examinadora, Mônica Peixoto e Morgana Cavalcante, pela disponibilidade e contribuição enriquecedora.

Aos professores que diariamente enfrentam o desafio de educar e são inspiração na vida de muitos alunos. Em especial os professores que durante as aulas do mestrado, num período tão difícil como a pandemia, tornaram as aulas mais leves e dinâmicas, e ao professor Fábio Henrique Sales, pelo apoio e incentivo na minha ingressão ao mestrado.

À minha mãe, uma grande professora e entusiasta da educação como fonte de mudança, pela inspiração e contribuição a esta dissertação.

À minha família, pelo amor e carinho de todos, que serviram de combustível para eu continuar.

Ao meu marido, que durante essa caminhada acreditou em cada passo dessa dissertação com carinho e paciência.

Aos meus amigos, que me incentivaram e deixaram meu caminho mais leve.

E, principalmente a Deus, por ser meu porto seguro, me manter firme e me guiar nessa árdua caminhada.

Epígrafe

“Mas renova-se a esperança, nova aurora a cada dia e há que se cuidar do broto, pra que a vida nos dê flor, flor e fruto.”

Milton Nascimento

RESUMO

Em meio a uma sociedade marcada por desigualdades sociais, conflitos de classes e por grandes diferenças estruturais, estudar meios para alcançar uma cidade mais justa e participativa se torna imprescindível. Nesse contexto, as crianças vivem, cada uma dentro das possibilidades oferecidas, a cidade, mas são silenciadas, em sua grande parte, pela voz opressora do olhar “adultocêntrico”. As crianças, mesmo consideradas por lei, sujeitos de direitos, quando o assunto é a participação infantil, no que diz respeito às políticas que afetam a vida das crianças, a percepção infantil é inviabilizada. Ao considerar a escola como uma importante ferramenta para a fomentação do pensamento crítico sobre a cidade, há nesse movimento um passo para a cidadania, a relação entre o território e a sociedade que nele habita é discutida, abrindo a possibilidade de compreensão e resposta efetiva aos interesses das comunidades. A escola, quando vista como um território de construção da cidadania, abre portas para a transformação da sociedade. A cidade como escrita (ROLNIK, 2004), constantemente e de forma espontânea, educa e ensina por meio da vivência do cidadão e cidadã. A cidade se transforma no uso, na discussão e no planejamento. É nessa perspectiva que Paulo Freire (1993) vai dizer que: “Enquanto educadora, a Cidade é também educanda”. Nesse panorama, o objetivo geral desta dissertação é, a partir da compreensão dos desdobramentos do ensino do urbanismo, promover uma prática pedagógica urbana no âmbito escolar público, tendo como local de experimento, a Escola Estadual Dr. Fernandes Lima – EEDFL, no bairro São Jorge, na cidade de Maceió – AL, para o desenvolvimento da consciência urbana, do olhar crítico, da participação, do pertencimento e da autonomia dos jovens na cidade. Os objetivos específicos são: identificar os principais autores que abordam a conceituação da infância e o reconhecimento da criança e adolescente como cidadãos, bem como o papel da escola no processo de educar para a cidadania; estudar as principais teorias que tratam a relação pedagógica entre a cidade e a educação; comparar práticas pedagógicas para uma consciência cidadã, no âmbito nacional e internacional; caracterizar o bairro São Jorge, onde está inserida a EEDFL, observando a relação com seu entorno, suas condições físicas e a situação socioeconômica da comunidade escolar; e, por fim, a partir das práticas pedagógicas analisadas, aplicar um experimento de estímulo à consciência cidadã na escola do bairro e analisar seus resultados. Os procedimentos metodológicos foram divididos em quatro fases: estudo do referencial teórico; levantamento e análise de práticas pedagógicas; reconhecimento do entorno e da escola e realização do experimento, por meio da observação participante. Por fim, a partir da aplicação da prática pedagógica, foi possível observar questões como as diferenças sociais, sob a perspectiva das crianças e dos adolescentes e de que modo afeta a forma deles pensarem e vivenciarem a cidade, seja a partir do medo, insegurança, violência ou de forma libertadora. A prática também constatou o potencial infanto-juvenil da participação ativa, no que diz respeito aos assuntos que as afetam, onde o processo de escuta e estímulo à cidadania é fundamental para o processo efetivo de participação.

Palavras-chave: criança; cidadania; ensino do urbanismo; escola pública; Maceió.

ABSTRACT

Amidst a society marked by social inequalities, class conflicts, and significant structural differences, studying ways to achieve a fairer and more participatory city becomes essential. In this context, children experience the city, each within the possibilities offered to them, but they are largely silenced by the oppressive gaze of an "adult-centric" perspective. Despite being recognized by law as rights holders, children's perception is often invalidated when it comes to their participation in policies that affect their lives. By considering the school as an important tool for fostering critical thinking about the city, there is a step towards citizenship, where the relationship between the territory and the society that inhabits it is discussed, opening the possibility for understanding and effective response to community interests. When viewed as a territory for the construction of citizenship, the school opens doors for societal transformation. The city, as a form of expression, constantly and spontaneously educates and teaches through the experiences of its citizens. The city transforms through its use, discussion, and planning. It is in this perspective that Paulo Freire states, "As an educator, the City is also a learner". In this panorama, the general objective of this dissertation is to promote urban pedagogical practice in the public-school context, with the experimental site being Dr. Fernandes Lima State School (EEDFL) in the São Jorge neighborhood of Maceió, Alagoas. The aim is to develop urban consciousness, critical perspectives, participation, belonging, and autonomy among young people in the city. The specific objectives are to identify the main authors addressing the conceptualization of childhood and the recognition of children and adolescents as citizens, as well as the role of the school in educating for citizenship; to study the main theories addressing the pedagogical relationship between the city and education; to compare pedagogical practices for civic awareness, both nationally and internationally; to characterize the São Jorge neighborhood where EEDFL is located, observing its relationship with the surrounding area, its physical conditions, and the socio-economic situation of the school community; and finally, based on the analyzed pedagogical practices, to apply an experiment to stimulate civic awareness at the school in the neighborhood and analyze its results. The methodological procedures were divided into four phases: study of the theoretical framework; survey and analysis of pedagogical practices; recognition of the environment and the school; and implementation of the experiment through participant observation. Finally, through the application of the pedagogical practice, it was possible to observe issues such as social differences from the perspective of children and adolescents, and how it affects their way of thinking and experiencing the city, whether through fear, insecurity, violence, or liberating experiences. The practice also recognized the potential for active participation among children and adolescents, especially regarding the issues that affect them, where the processes of listening and stimulating citizenship are fundamental for effective participation.

Keywords: child; citizenship; teaching urbanism; public school; Maceió.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Proporção de rendimentos de crianças e adolescentes de 0 a 14 anos ... | 24 |
| Figura 2 - A rua é minha | 42 |
| Figura 3 - Urban95 em Jundiaí, SP | 43 |
| Figura 4 - As 10 competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) | 49 |
| Figura 5 - Conhecendo o território..... | 51 |
| Figura 6 - Alunos/as na Câmara Municipal..... | 52 |
| Figura 7 - Cronograma de atividades do projeto "A cidade é nossa" | 54 |
| Figura 8 - Quadro de propostas do projeto "A cidade é nossa" | 56 |
| Figura 9 - Lista de recursos para a sequência didática | 57 |
| Figura 10 - Carta Territórios..... | 62 |
| Figura 11 - Carta Desafios..... | 63 |
| Figura 12 - Carta Ferramentas I | 64 |
| Figura 13 - Carta Ferramentas II | 65 |
| Figura 14 - Carta Monitoramento | 66 |
| Figura 15 - Tabuleiro..... | 67 |
| Figura 16 - Mapa do bairro São Jorge..... | 71 |
| Figura 17 - Dados informativos do bairro São Jorge (Sidra - IBGE)..... | 73 |
| Figura 18 - Avenida Josepha de Mello | 74 |
| Figura 19 - Vila Emater II..... | 74 |
| Figura 20 - Localização da Escola Estadual Dr. Fernandes Lima | 75 |
| Figura 21 - Pátio da EEDFL | 77 |
| Figura 22 - Laboratório de Ciências | 78 |
| Figura 23 - Corredor da EEDFL | 78 |
| Figura 24 - Cabine do banheiro feminino, EEDFL..... | 79 |
| Figura 25 - Cabine do banheiro feminino, EEDFL..... | 80 |
| Figura 26 - Área posterior do pátio, EEDFL | 81 |
| Figura 27 - Área posterior do pátio, EEDFL | 81 |
| Figura 28 - Fachada da EEDFL..... | 82 |
| Figura 29 - Grades da entrada da EEDFL..... | 82 |
| Figura 30 - Acesso ao 1º andar da EEDFL..... | 83 |
| Figura 31 - Fachada da EEDFL..... | 83 |

| | |
|--|-----|
| Figura 32 - Rua da EEDFL..... | 84 |
| Figura 33 - Bairros de residência dos/as alunos/as da turma 8º M01 | 86 |
| Figura 34 - Ocupação da mãe..... | 87 |
| Figura 35 - Ocupação do pai..... | 87 |
| Figura 36 - Problemas na escola..... | 88 |
| Figura 37 - Dados informativos dos/as alunos/as do 8ºM01 | 89 |
| Figura 38 - Fases do JOGO "O SÃO JORGE QUE TEMOS E QUE QUEREMOS" .. | 92 |
| Figura 39 - O jogo | 93 |
| Figura 40 - Função de um/a Arquiteto/a | 94 |
| Figura 41 - Apresentação do jogo | 94 |
| Figura 42 - Fase 01 | 95 |
| Figura 43 - Fase 01 | 95 |
| Figura 44 - Fase 01 | 96 |
| Figura 45 - Fase 01 | 96 |
| Figura 46 - Fase 01 | 97 |
| Figura 47 - Fase 02 | 97 |
| Figura 48 - Fase 03 | 98 |
| Figura 49 - Fase 03 | 98 |
| Figura 50 - Fase 04 | 99 |
| Figura 51 - Fase 04 | 99 |
| Figura 52 - Fase 05 | 100 |
| Figura 53 - Cronograma da aplicação do jogo na EEDFL..... | 101 |
| Figura 54 - Apresentação do jogo | 102 |
| Figura 55 - Apresentação do jogo | 103 |
| Figura 56 - Alunas elaborando mapas..... | 104 |
| Figura 57 - Assessoramento na Turma do 8º M01 | 105 |
| Figura 58 - Alunos/as da EEDFL elaborando mapas..... | 105 |
| Figura 59 - Alunos/as da EEDFL | 106 |
| Figura 60 - Apresentação das propostas..... | 107 |
| Figura 61 - Apresentação das propostas..... | 108 |
| Figura 62 - Proposta dos/as alunos/as | 109 |
| Figura 63 - Proposta dos/as alunos/as | 110 |
| Figura 64 - Proposta dos/as alunos/as | 111 |
| Figura 65 - Proposta dos/as alunos/as | 111 |

| | |
|--|-----|
| Figura 66 - Proposta dos/as alunos/as..... | 112 |
| Figura 67 - Carta assinada pelos/as alunos/as | 113 |
| Figura 68 - Carta elaborada pelos/as alunos/as..... | 114 |
| Figura 69 - Carta entregue ao Vereador Dr. Valmir Gomes..... | 115 |
| Figura 70 - Professora Jussara Rocha e o aluno Pedro Gabriel | 116 |

SUMÁRIO

| | | |
|---------|--|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 | CRIANÇA E CIDADANIA | 20 |
| 2.1 | A infância e a construção dos direitos das crianças | 20 |
| 2.2 | Quando nasce um cidadão e uma cidadã? | 26 |
| 2.2.1 | A cidadania no Brasil | 27 |
| 2.2.2 | Criança cidadã? | 29 |
| 2.3 | Educar para a cidadania | 33 |
| 3 | CIDADE E EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA A CIDADANIA | 37 |
| 3.1 | A cidade educa? | 37 |
| 3.2 | A criança na cidade | 40 |
| 3.3 | Práticas pedagógicas: educando para a vida na cidade | 44 |
| 3.3.1 | <i>Ágora</i> infantil: um projeto de democracia participativa para meninos e meninas | 50 |
| 3.3.2 | CAU Educa: Educação Urbanística e Ambiental no Ensino Fundamental | 52 |
| 3.3.2.1 | A cidade é nossa! E se... As crianças tivessem o poder de transformar o espaço público? | 53 |
| 3.3.2.2 | Mapeamento das Crianças..... | 58 |
| 3.3.3 | O jogo como ferramenta: boas práticas urbanísticas para a primeira infância brasileira | 60 |
| 4 | CONHECER PARA TRANSFORMAR: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL DR. FERNANDES LIMA NO BAIRRO SÃO JORGE | 70 |
| 4.1 | Caracterização do Bairro São Jorge | 70 |
| 4.2 | Escola Estadual Dr. Fernandes Lima | 75 |
| 4.3 | A observação participante na EEDFL | 76 |
| 4.3.1 | Turma 8º M01 | 84 |
| 5 | O SÃO JORGE QUE TEMOS E QUE QUEREMOS: DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DO EXPERIMENTO PEDAGÓGICO | 91 |
| 5.1 | O jogo: O São Jorge que temos e que queremos! | 91 |
| 5.2 | Aplicação do jogo “O São Jorge que temos e que queremos” na EEDFL | 100 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 118 |

PRÓLOGO

Filha de professora, minha ligação com o ambiente escolar público é recorrente. Desde muito pequena, frequentava as escolas onde minha mãe trabalhava, conhecia os professores/as, alguns/umas alunos/as, os problemas mais habituais, e, apesar de não ter estudado em uma escola pública, tive a oportunidade de continuamente acompanhar a rotina de escolas municipais e estaduais.

No momento de escolher minha graduação, optei por cursar Arquitetura e Urbanismo, onde me encontrei profissionalmente, mas sempre me questionando sobre meu papel como arquiteta e urbanista, no contexto de desigualdades em que vivemos. Ao optar pelo mestrado, vi nele uma oportunidade, não apenas de conquistar um título profissional ou desenvolver uma pesquisa, mas, através dele, ter a possibilidade de trabalhar numa área que sempre esteve presente na minha vida: a educação.

Minha primeira temática para a dissertação não falava sobre práticas pedagógicas, mas sobre os espaços públicos pouco valorizados da minha terra natal, Palmeira dos Índios. Ao decorrer do tempo, orientações e da pandemia (época que adentrei no mestrado), tomei a decisão de mudar de tema, motivada pelo distanciamento da cidade de Palmeira dos Índios, no momento pandêmico.

A mudança da temática foi fundamental para o melhor desenvolvimento da dissertação, e a escolha de trabalhar a relação da cidade, cidadania e escola foi construída durante o isolamento, motivada pela minha aproximação com a escola na qual minha mãe trabalha, a Escola Estadual Dr. Fernandes Lima, localizada no bairro do São Jorge, em Maceió, onde pude observar de perto as dificuldades enfrentadas, em sua maioria, pela desigualdade social encontrada em uma escola pública.

Vi na minha profissão uma possibilidade de educar para a cidade, de treinar olhares atentos a perceberem o potencial e o direito à cidade, de estimular o afeto e pertencimento a partir da arquitetura e do urbanismo. Essa pesquisa nasce de uma fagulha, ainda que pequena, de esperança, de que a cidade seja um bom lugar para todos e todas.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a infância foi estruturada por meio de uma constância da exclusão infantil nas esferas sociais. O estigma da criança vulnerável e vista na perspectiva da incompletude, estabeleceu durante muito tempo, uma privação do exercício dos direitos políticos.

Com os avanços políticos e sociais esse panorama sofre modificações. No Brasil, por exemplo, a partir de 1990, a criança passa a ser considerada sob uma ótica de potencialidades e principalmente, reconhecida pela Lei 8.069/1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente, como sujeito de direitos. Porém a realidade infantil difere do que está em lei, onde muitas crianças passam por dificuldades que permeiam a fome, violência, abusos, o não acesso à educação, além da exclusão dos assuntos políticos e sociais.

Dito isso, a participação infantil se torna uma grande ferramenta na construção de uma sociedade mais democrática, que se preocupa com suas crianças. O estímulo de ações que possibilitem, às crianças, o desenvolvimento de um senso crítico e a participação na vida pública é um exercício para a cidadania.

E, sob o prisma da observância da criança como cidadã, a educação que antes utilizada para docilizar corpos, disciplinar e moldar as crianças aos padrões da sociedade, pode ser praticada como um instrumento de fomentação do pensamento crítico, que propicie o protagonismo infantil e a prática da cidadania.

Nesse contexto, a cidade está inserida como palco das dinâmicas sociais que as crianças vivenciam. O aumento da urbanização da sociedade atual, provoca conseqüentemente a ampliação de crianças vivendo na cidade (UNICEF, 2012). O que gera a necessidade de discutir sobre os problemas que tangem às crianças, suas condições sociais, seja habitação, mobilidade, lazer, violência, desigualdades etc.

Ao trazer o ponto de vista infantil sobre as problemáticas da cidade, há nesse movimento o estímulo à cidadania, de dar espaço à voz do/a sujeito/a que também vivencia a cidade, que reflete sobre o espaço em que habita, exprime suas opiniões e pode até propor mudanças. Afinal, o que as crianças pensam sobre a cidade? Estão satisfeitas? Como podem contribuir para a construção de uma cidade mais democrática?

Por isso, o estudo de práticas urbanísticas e pedagógicas que estimulem a

cidadania, são aparatos importantes na tentativa da construção de um pensamento crítico cidadão. A partir da relação entre educação e cidade, analisar e desenvolver práticas da cidadania, no âmbito escolar, é um ponto de partida para o estímulo da educação urbana.

Vale ressaltar que a educação não é único meio de mudança para uma sociedade mais consciente, mas pode ser utilizada como ferramenta crucial, no despertar do/a estudante, para uma postura mais participativa, reflexiva e presente na cidade. Nesse pensamento, Freire (1995) adverte:

A cidadania se cria com uma presença ativa, crítica, decidida, de todos nós com relação à coisa pública. Isso é difícil, mas é possível. A educação não é a chave para a transformação, mas é indispensável. A educação sozinha não faz, mas sem ela também não é feita a cidadania (FREIRE, 1995, p. 74).

Por isso, a construção desta pesquisa baseia-se na crença do potencial da participação infantil, e na compreensão da cidade como ferramenta educativa que propicie a cidadania, em prol de uma sociedade mais justa e participativa. A motivação para a dissertação surge da inquietação da autora em buscar formas de promover o conhecimento e a resolução das questões urbanas, de forma mais participativa e efetiva. E de acreditar que pensar meios educativos de formar as crianças e adolescentes é um passo na construção de uma sociedade mais cidadã.

A área de estudo para realizar a pesquisa é o Bairro São Jorge em Maceió-AL, observando a relação da cidade e do bairro, através das atividades da Escola Estadual Dr. Fernandes Lima (EEDFL), que atende alunos/as de renda média e baixa. Por receber uma variada gama de alunos/as, com diferentes condições econômicas e sociais, enfrenta muitos desafios.

A escolha da escola foi motivada pela aproximação da autora com o local, pois reside em uma região próxima e conhece alguns/umas profissionais da educação da EEDFL. A autora observou, na perspectiva de arquiteta e urbanista, pelo discurso homogêneo dos professores, que as diferenças econômicas e sociais são latentes dentro da escola pública. A fome, o uso e tráfico de drogas, a violência, abusos físicos e psicológicos, a falta de recursos para a higiene básica, a evasão escolar, pela necessidade de trabalhar, com a finalidade de sustento de sua família, e o preconceito, são alguns dos pontos, levantados de forma recorrente pelos professores, do que ocorre na escola.

Nesse contexto de vulnerabilidade, a autora questionou-se como o estudo da vida urbana poderia contribuir para combater as desigualdades, e viu na educação, aliada ao urbanismo, uma possibilidade de trabalhar a cidadania.

Dessa forma, o objetivo geral do trabalho foi, a partir da compreensão dos desdobramentos do ensino do urbanismo, promover uma prática pedagógica urbana no âmbito escolar público, tendo como local de experimento, a EEDFL no bairro São Jorge, na cidade de Maceió – AL, para o desenvolvimento da consciência urbana, do olhar crítico, da participação, do pertencimento e da autonomia dos jovens na cidade.

Para isso, foi necessário percorrer os seguintes objetivos específicos: identificação dos/as principais autores/as, que abordam a conceituação da infância e o reconhecimento da criança como cidadã, bem como o papel da escola no processo de educar para a cidadania; estudo das principais teorias que tratam a relação pedagógica entre a cidade e a educação; identificação e comparação das práticas pedagógicas para uma consciência cidadã, no âmbito nacional e internacional; caracterização do bairro São Jorge onde está inserida a Escola Estadual Dr. Fernandes Lima (EEDFL), local de análise da questão, observando a relação com seu entorno, suas condições físicas e a situação socioeconômica da comunidade escolar; e por fim, a partir das práticas pedagógicas analisadas, a construção de uma abordagem apropriada a ser aplicada naquele contexto, realizando um experimento que buscou desenvolver nos/as alunos/as, a partir de uma metodologia lúdica, a consciência cidadã.

Rodrigues (2011), afirma que, através de métodos, técnicas e análises, existe a possibilidade de desvelar a lógica da realidade, o que a torna inteligível. Os procedimentos metodológicos foram divididos em quatro fases: estudo do referencial teórico; levantamento e análise de práticas pedagógicas; reconhecimento do entorno e da escola, e realização do experimento, por meio da observação participante. A seguir são descritos os passos utilizados para alcançar os objetivos que foram propostos.

No estudo do referencial teórico foram feitas pesquisas, interpretações e análises dos temas trabalhados, a partir do levantamento de seus principais autores/as, a fim de ampliar e aprofundar a compreensão de conceitos, que gravitam em torno da ideia da infância, cidadania, educação e cidade, como por exemplo: “História Social da Criança e da Família” (1981) de Philippe Ariès; “De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso” (2007) de Eduardo Galeano; “Pedagogia do

oprimido” (2005) de Paulo Freire; “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.” (2013) de Bell Hooks; e “Morte e vida de grandes cidades” (2011) de Jane Jacobs.

A segunda etapa diz respeito ao levantamento e análise de práticas pedagógicas, a partir da temática da relação entre a cidade e a educação, para o despertar de uma consciência cidadã. Foram identificadas, por meio de artigos, livros, palestras e concursos, práticas pedagógicas que auxiliaram na compreensão e serviram de base para adequação da atividade que foi aplicada na EEDFL.

A terceira etapa metodológica relaciona-se com o reconhecimento do entorno e da escola, a fim de reunir informações sobre o bairro São Jorge e a escola EEDFL. Foram coletados dados a partir de documentos, mapas, planilhas, entrevistas, e da observação, informações que possibilitaram a melhor compreensão da escola em relação ao seu entorno, suas condições físicas e a situação socioeconômica da comunidade escolar, compondo a caracterização e análise dos dados apurados.

A quarta etapa consistiu, através do método da observação participante, em realizar a aplicação de práticas pedagógicas de interesse do corpo escolar e da comunidade, além de observar os resultados da aplicação das atividades. A metodologia da observação participante, segundo Marietto (2018), corresponde na participação do/a pesquisador/a nas atividades cotidianas de uma área da vida social, onde a coleta de dados é feita de forma simultânea, através da análise de documentos, entrevistas aos participantes, observações e da introspecção.

A presente dissertação se organiza em cinco capítulos: Introdução; Criança e cidadania; Cidade e educação: caminhos para a cidadania; Conhecer para transformar: a Escola Estadual Dr. Fernandes Lima no bairro São Jorge e, por fim, O São Jorge que temos e que queremos: aplicação da prática pedagógica.

Após este capítulo 1: Introdução, o capítulo 2 denominado como “CRIANÇA E CIDADANIA”, ao trazer um breve panorama sobre a infância e a construção dos direitos das crianças, busca refletir sobre a visibilidade infantil e a importância da participação política das crianças, o capítulo 2 também aborda a educação como uma importante prática para a cidadania e como a escola pode contribuir para um pensamento crítico e transgressor. ¹

¹ O termo “transgressor”, ora referenciado, está relacionado à abordagem da intenção libertadora do conhecimento, resistência e conscientização, conforme a obra “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” da autora Bell Hooks.

Para isso, o capítulo busca identificar os/as principais teóricos/as que abordam a cidadania e sua importância na cidade, por exemplo, Philippe Ariès, Paulo Freire, Jane Jacobs, Bell Hooks, Catherine E. Walsh e Manuel José Jacinto Sarmiento.

O terceiro capítulo estuda a relação pedagógica entre a criança, a cidade e a educação, a fim de compreender o potencial educativo da cidade e como essa junção pode ser traduzida, em práticas que fomentem a cidadania para as crianças, através do ensino do urbanismo. O capítulo também corresponde ao estudo e identificação de práticas pedagógicas urbanas, no âmbito nacional e internacional, no intuito de formar um repertório de possibilidades educativas para uma consciência cidadã.

O quarto capítulo envolve a compreensão das relações entre cidadania e escola, através da investigação do bairro São Jorge, onde se busca caracterizar o bairro a partir do levantamento de informações, tais como: indicadores de acesso à saúde, educação, renda e localização. Vale ressaltar que o bairro São Jorge passou por várias modificações nos últimos 20 anos, a saber: de sítios e chácaras à expansão com a construção da Rodovia José Airton Gondim Lamenha, o fechamento do antigo “Lixão”, e à especulação imobiliária aquecida pela construção de vários condomínios. Estes são alguns fatores que modificaram, ao longo do tempo, as características do bairro e, conseqüentemente, a realidade de muitos/as alunos/as que habitam a região.

No quarto capítulo também é aprofundada a análise da EEDFL, o estudo em questão salienta a turma do 8º ano M01, onde foi aplicada a prática pedagógica. Para traçar o perfil da turma, foram utilizados os dados: idade, endereço, profissão dos pais e dificuldades mais recorrentes dos/as alunos/as, retirados do programa de mentoria “Projeto de vida”. A escolha de trabalhar com o 8º ano se deu, pelo fato de que, neste período, os/as alunos/as, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), retomam conteúdos na área da geografia ligados à dinâmica do espaço e de sua vivência:

No 8º ano, uma análise mais profunda dos conceitos de território e região [...] Considera-se que os estudantes precisam conhecer as diferentes concepções dos usos dos territórios, tendo como referência diferentes contextos sociais, geopolíticos e ambientais, por meio de conceitos como classe social, modo de vida, paisagem e elementos físicos naturais, que contribuem para uma aprendizagem mais significativa, estimulando o entendimento das abordagens complexas da realidade, incluindo a leitura

de representações cartográficas e a elaboração de mapas e croquis (BRASIL, 2018, p.382).

É importante salientar a inserção do adolescente nesta dissertação, uma vez que, embora o estudo tenha sido direcionado para a situação das crianças, a realização do experimento abarcou tanto crianças quanto adolescentes. A problemática da evasão escolar e da disparidade entre idade e série leva a uma configuração de sala de aula, na qual alunos de faixas etárias mais altas (adolescentes) compartilhem a sala de aula com crianças. Desse modo, o estudo foi direcionado aos alunos do 8º ano, composto por uma composição mista de crianças e adolescentes.

No quinto capítulo, foi desenvolvido o experimento pedagógico “O São Jorge que temos e queremos”, o jogo se baseia em algumas atividades das práticas elencadas no capítulo 3, que foram adequadas à realidade da EEDFL, considerando os parâmetros documentais da BNCC, bem como a orientação dos/as professores/as e orientadores/as pedagógicos/as, seguindo-se ajustes e aplicação em sala de aula.

O sexto capítulo são as conclusões que foram tomadas com base no referencial teórico, no contexto da EEDFL e na experiência a partir da metodologia da observação participante e da aplicação da prática pedagógica na escola.

2 CRIANÇA E CIDADANIA

Ao tratar dos assuntos relacionados às crianças e às problemáticas que a elas estão associadas, se torna fundamental entender mais sobre a infância. Por isso, a primeira seção discorre sobre o conceito da criança e da visibilidade infantil perante à sociedade, além de um breve contexto sobre a construção dos direitos infantis.

Já a segunda sessão aborda a criança sobre a ótica da cidadania, fazendo uma sucinta pontuação a respeito da cidadania no Brasil e considerando a criança como sujeito de direitos, portanto apta à cidadania e à participação política.

Tendo em vista a escola como local de grande influência no processo de formação da criança, a terceira seção faz uma breve contextualização das transformações da escola ao longo da história e a possibilidade da educação no Brasil como uma prática emancipadora.

2.1 A infância e a construção dos direitos das crianças

Pinto e Sarmiento (1997), indicam que a visibilidade social da infância, tem notoriedade na política, na mídia e no campo científico. Na pesquisa científica, a infância vem ganhando novas perspectivas, o estudo da criança, que se restringia, em boa parte, às áreas de investigação médica, psicológica e pedagógica, a partir da década de 1990, passa a considerar a criança como um fenômeno social da infância, existente numa categoria social autônoma, analisando suas relações, bem como a estrutura social.

Já no campo da arquitetura e urbanismo, os estudos que se relacionam com as crianças são frequentemente voltados para projetos arquitetônicos, sendo eles, em sua maioria, praças, escolas e parques. Nesse cenário, Corrêa (2020) explica que pesquisas recentes, as quais envolvem as crianças e seus lugares na cidade, estão despertando um maior interesse na produção científica.

Em termos de sociedade, a visibilidade da infância, segundo Pinto e Sarmiento (1997), tem uma dimensão internacional e está atrelada às situações desastrosas e dramáticas que ocorrem com muitas crianças: casos de pedofilia,

fome, conflitos, violência, perseguições étnicas, catástrofes, contribuindo para o impacto e comoção do público.

Os autores refletem sobre a negação que permeia a infância, onde a criança é tida como um não-adulto, e, por muitas vezes, sob um olhar “adultocêntrico”, consideram as crianças por uma perspectiva de incompletude. A negação voltada para a criança está incutida até mesmo na etimologia da palavra infância, cuja origem vem do latim e se refere, a *in-fans*, o que não fala.

Tal definição é inadequada para a contemporaneidade, Peloso e Ujile (2020) afirmam que, com a mudança eminente da leitura do mundo, é possível destacar a capacidade da criança de se comunicar, desde a sua fase inicial, seja por meio do choro, sorriso ou gestos, e, com o passar dos anos, a fala estruturada. Dessa forma, a criança tem fala, ainda que seja ignorada, de forma social e cultural, por parte da sociedade.

As autoras também refletem sobre a visão naturalizada de que a infância é um período específico, onde todos passam, o que pode ser discutível, tendo em vista que o fato de ser criança não necessariamente significa que ela possui uma infância. Ao mesmo tempo que existem as crianças que podem desfrutar da infância, outras necessitam trabalhar e antecipam atividades da fase adulta, como critica Galeano (2007):

Crianças são, em sua maioria, os pobres; e pobres são, em sua maioria, as crianças. E, entre todos os reféns do sistema, são elas que vivem em pior condição. A sociedade as espreme, vigia, castiga e às vezes mata: quase nunca as escuta, jamais as compreende (GALEANO, 2007, p.13).

A desvalorização da criança, é discutida pelo autor GroBe-Oetringhaus (2001) que aponta para o tratamento das crianças como objeto da necessidade de outrem, “futuros/as cidadãos/ãs”, “futuros/as eleitores/as”, visto como um prolongamento do futuro e muitas vezes objetificados/as pelos/as adultos/as. Em, não raras, situações, a imagem infantil é “vendida” no intuito de sensibilizar a sociedade, sendo uma estratégia de *marketing* implacável, no entanto, as reais necessidades e interesses das crianças são negados sistematicamente.

A objetificação da criança é algo recorrente e remontado ao longo da história. Durante boa parte da Idade Média as crianças eram vistas como meros seres biológicos, apêndices do gineceu, que pertenciam ao universo feminino, até

“alcançar” a capacidade de trabalhar, de participar das guerras, se reproduziam e eram integrados de forma precoce à vida dos/as adultos/as (SARMENTO, 2003).

...enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem (ARIÉS, 1981, p.10).

Apesar de sempre haver a existência de crianças, a consciência da existência social da infância começa a emergir com o Renascimento e se autonomizar no século das luzes. Sarmiento (2003) aponta que a concepção e construção histórica da infância foi criada na modernidade, a partir de um processo complexo de produção e estruturação de organizações sociais para as crianças.

A institucionalização da infância, na modernidade, ocorreu devido à conjugação de variados fatores. O primeiro e mais importante fator foi a criação de instâncias públicas de socialização, através da escola e sua expansão, que terá sua temática aprofundada no decorrer do capítulo. Outro fator importante para a existência social da infância, foi a família, que outrora tratava a criança como estatuto subalterno e com os avanços sociais, a criação das crianças passa a se relacionar com cuidados, proteção e estímulo ao desenvolvimento da criança. Por fim, os saberes periciais, tidos pelo autor como um conjunto de saberes sobre a criança, se constituíram como base para inclusão e exclusão na “normalidade”, e eram feitos através de procedimentos de inculcação comportamental, disciplinar e normativas.

Com a Convenção sobre os Direitos das Crianças, adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 1989, a visibilidade infantil ganha notoriedade e se torna o instrumento dos direitos humanos mais aceito na história universal, sendo ratificado em 196 países.

No Brasil, a valorização da infância foi expressa na Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentando o artigo 227 da Constituição Federal. O ECA definiu crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, em condições de desenvolvimento, que carecem da proteção familiar, da sociedade, bem como do Estado:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à

alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los à salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1990).

Segundo o ECA, os direitos das crianças e dos adolescentes se iniciam antes mesmo do nascimento, tendo em vista que toda gestante tem o direito de atendimento médico na rede pública de saúde, e após o nascimento a criança tem o direito ao atendimento prioritário em postos de saúde. O ECA considera como criança, quem tem até 12 anos incompletos, já os que possuem idade entre os 12 e 18 anos incompletos são considerados adolescentes.

Apesar do respaldo jurídico de medidas para o cuidado e proteção à infância e a adolescência perante a lei, os dados referentes à proteção e à qualidade de vida infantil ainda são alarmantes. Segundo a Fundação Abrinq (2021), o Brasil possui cerca de 69,8 milhões de crianças e adolescentes entre 0 a 19 anos, o que representa 33% da população total do país. Dentre os 33%, ao tratar do indicador de pobreza, a Fundação indica que cerca de 9,1 milhões de crianças e adolescentes vivem em situação domiciliar de extrema pobreza, com renda *per capita* mensal menor ou igual a um quarto do salário-mínimo.

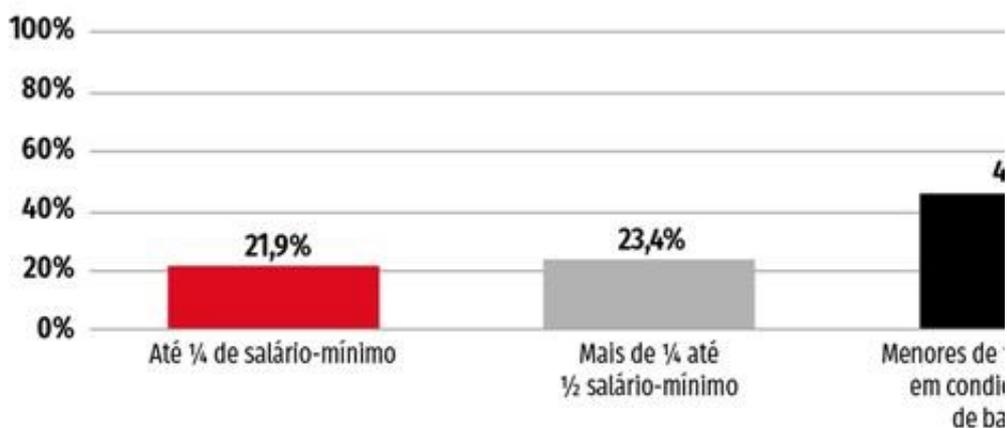
Além disso, cerca de 9,7 milhões estão em situação de pobreza, com a renda *per capita* mensal maior do que um quarto até meio salário-mínimo. Dados do IBGE apontam um percentual de 45,4% de crianças e adolescentes, em condição domiciliar de baixa renda, conforme a Figura 1, somando com o restante, em 2019, 90,7% de crianças e adolescentes até 14 anos, nas classes de baixos rendimentos.

Na área da educação, um estudo lançado em 2020, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), indica que o Brasil tem quase 1,4 milhões de crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos fora da escola. Em relação a 2019, o percentual subiu 2%.

Na área da segurança, segundo o estudo realizado pelo IBGE (2019), o indicador de violência infantil carrega dados preocupantes, onde em 2019, cerca de 7,1 mil crianças foram vítimas de homicídio. Ao se tratar de abuso sexual, uma pesquisa também realizada pelo IBGE, em 2019, revela que um em cada sete adolescentes, em idade escolar, já sofreu algum tipo de abuso sexual ao longo da vida.

Figura 1 - Proporção de rendimentos de crianças e adolescentes de 0 a 14 anos

Proporção de crianças e adolescentes de 0 a 14 anos de idade vivendo nas classes de rendimentos mais baixos – Brasil, 2019



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019)

O panorama dos direitos humanos, que deveria ser garantido para toda e qualquer criança ou adolescente, é desolador, mas vale salientar, que as violações dos direitos das crianças não se restringem ao Brasil ou mesmo ao Hemisfério Sul. As problemáticas como a prostituição infantil, o recrutamento de crianças para as guerras, o trabalho infantil, a ausência de moradia, a falta de oportunidades educacionais e serviço de saúde de qualidade, podem ser identificadas no mundo todo (GROBE-OETRINGHAUS, 2001). Nesse enquadramento de vulnerabilidade, exclusão e invisibilidade infantil, o relatório do UNICEF (2006), afirma que a principal causa está associada às violações do direito à proteção:

Para milhões de crianças, a principal causa de sua invisibilidade são as violações de seu direito à proteção. É difícil obter evidências consistentes da amplitude dessas violações, porém há diversos fatores que parecem básicos para aumentar os riscos que ameaçam tornar as crianças invisíveis: ausência ou perda de uma identificação formal; proteção inadequada do Estado para crianças que não contam com cuidados por parte dos pais; exploração de crianças por meio do tráfico e de trabalho forçado; e o envolvimento prematuro da criança com papéis que cabem aos adultos, como casamento, trabalho perigoso e conflitos armados. Entre as crianças afetadas por esses fatores estão aquelas que não foram registradas ao nascer, crianças refugiadas e deslocadas, órfãos, crianças de rua, crianças em prisões (UNICEF, 2006, p. 35).

Mas, apesar das controvérsias relacionadas às crianças, é possível identificar também movimentos de luta contra a opressão infantil, GroBe-Oetringhaus (2001) explica que os sinais de esperança partem da efetivação dos direitos das crianças:

Em todas as partes do mundo, estão começando a tomar seus destinos em suas próprias mãos, a lutar ativamente por seus direitos e, nesse processo, a desmontar uma peça da estrutura de poder que permite o domínio de um grupo de pessoas sobre os demais. Para tanto, há que se reconhecer que parte desse processo de transformação nas estruturas de poder [...] se dá mediante a efetiva realização dos direitos das crianças (GroBe-Oetringhaus, 2001, p.100).

As crianças quando encorajadas e estimuladas a ter uma voz ativa, podem contestar mecanismos, têm o poder de denunciar abusos, casos de racismo, além de expressarem seu ponto de vista, em questões que afetam suas vidas (LANSDOWN, 1994).

Partindo da percepção da criança em alteridade do seu valor, na década de 1990, a partir da sociologia da infância, há uma nova estruturação da concepção em torno dos princípios fundamentais que atingem as crianças. Uma virada paradigmática, onde se revela a criança em sua positividade, um ser ativo, não como uma cópia dos/as adultos/as, mas como sujeito/a participante (BORBA, 2008).

Nesse contexto, se estabelece o conceito de “culturas da infância”, trabalhado de forma consistente pela Sociologia da Infância, e que pode ser entendido como a capacidade das crianças de criarem, de forma sistematizada, modos de compreenderem e significarem o mundo, o que se distingue da forma como os/as adultos/as compreendem e significam (SARMENTO, 2003).

Sarmiento (2003) apresenta quatro elementos que se relacionam com as ações das crianças, ao discutir sobre as Culturas da Infância, chamados de Eixos Estruturadores das Culturas da infância: Ludicidade, Interatividade, Reiteração e a Fantasia do Real

A Ludicidade, segundo Sarmiento (2003) se constitui como um traço fundamental da cultura infantil, apesar disso, o brincar não é algo exclusivo do mundo infantil, é próprio do ser humano e uma das suas atividades sociais mais significativas, a diferença é, que ao contrário dos/as adultos/as, as crianças não fazem tanta distinção entre o brincar e fazer coisas sérias, sendo assim, o brincar acaba sendo o que as crianças fazem de mais sério.

A Interatividade é vista como uma possibilidade da criança se relacionar de forma social. A partir da brincadeira, além do prazer da diversão, a criança pode aprender a criar estratégias, burlar regras, se defender, partilhar, nos espaços de partilha comum, as crianças aprendem com outras crianças, e estabelecem uma cultura de pares, o que possibilita às crianças se reinventarem e reproduzirem o mundo que as rodeiam. Utilizam-se da convivência, de atividades e da rotina, que são fundamentais para um melhor entendimento do mundo, além de fazerem parte do processo de crescimento.

Sarmiento (2003) atribui a Fantasia do Real, ao “mundo do faz de conta”, que faz parte da concepção e percepção do mundo da criança, que perpassa a realidade de forma criativa e fantasiosa. O fazer de conta é compreendido como um processo, que viabiliza a continuar o jogo da vida, em condições aceitáveis para uma criança.

Por fim, a Reiteração, dada por Sarmiento (2003) através da não linearidade temporal, visto que o tempo da criança não é o mesmo tempo do/a adulto/a, a criança se baseia pelo tempo recursivo e continuamente se reinveste de novas possibilidades, um tempo sem medidas. A criança constrói, articula e rompe seus fluxos, estabelece protocolos de comunicação, reforça as regras das brincadeiras e práticas ritualizadas (“agora é sua vez, agora é minha vez”), adquire competências, troca segredos e a brincadeira outrora esquecida, é reinserida e incorporada a novas descobertas.

Sarmiento (2003) explica que o lugar da criança, em síntese, é o local das Culturas da Infância, mas esse lugar, com o passar o tempo, sofre diversas reestruturações, que se definem a partir das gerações e das condições estruturais da infância.

Quando a efetivação dos direitos das crianças ocorre, aumentam as possibilidades das crianças vivenciarem a infância em sua plenitude, onde se conquista a aprendizagem, independência, se produz cultura e pensamentos, Peloso e Ujile (2020) refletem que a infância se liga ao tempo, o tempo que a criança dedica para si e para suas vivências, a infância é o tempo de conhecimento.

2.2 Quando nasce um cidadão e uma cidadã?

Após uma breve elucidação sobre a infância e as problemáticas que envolvem as crianças, é possível identificar que houve um avanço no que diz

respeito às leis de proteção e auxílio infantil. No entanto, a situação atual das crianças ainda é assolada por dados críticos e um estigma de desvalorização infantil e vulnerabilidade. Ao partir da premissa da criança com um sujeito de direitos, a desconstrução do estigma da imagem da criança como um ser de “falta”, e da infância como uma fase passageira do desenvolvimento humano, apresenta-se como um processo lento e gradativo.

Reconhecer a criança como um ser capaz e potente, não só na lei, mas no cotidiano, vem se mostrando um processo pautado pela morosidade, mas o desafio se torna ainda maior quando se trata de reconhecer a criança como uma cidadã. Afinal, a criança é cidadã? Quando nasce um cidadão/ã? Nessa seção será discutida a relação entre a cidadania e a criança.

2.2.1 A cidadania no Brasil

Primeiramente, vale salientar que, no Brasil, a temática da cidadania está cada vez mais em pauta, seja por meio de novas pesquisas, no seu viés político, ou por reivindicações populares de melhorias para moradia digna, saneamento básico, saúde e educação. A cidadania, neste contexto, tem ganhado mais espaço.

Entretanto, nem sempre foi assim, visto que, entre a década de 1970, 1980 e 1990, o termo não tinha o mesmo sentido, mesmo entre os sindicatos, associações ou movimentos sociais. A palavra cidadania não era tão difundida no Brasil, fato observado pelo antropólogo estadunidense James Holston, ao visitar o Brasil:

Na primeira vez em que estive no Brasil, em 1980, eu raramente ouvia a palavra “cidadão” ou “cidadania” em conversas cotidianas. Claro que as pessoas falavam sobre seus direitos específicos, mas o faziam sem relação aparente com a ideia de cidadania. Era como se os direitos existissem à parte, conferidos por outros estatutos que não o de cidadão, como o de trabalhador. Quando ouvia alguém usar a palavra “cidadão”, quase sempre ela tinha um sentido diferente para os brasileiros, de classes. Significava alguém com quem o interlocutor não tinha uma relação significativa, um outro anônimo, um zé-ninguém, uma pessoa destituída de direitos. Quando eu perguntava sobre o tema diretamente, muito se descreviam como cidadãos brasileiros e explicavam como sua cidadania havia mudado sob a ditadura militar no Brasil (1964-85) (HOSLTON, 2013, p.22).

Souki (2006) aponta a necessidade de conceituar a cidadania a partir do esclarecimento do que não se aplica ao conceito. O primeiro ponto destacado pelo autor é a reificação da cidadania, onde ela é tratada como se fosse um corpo visível

ou tivesse vida própria, quando por exemplo é falado “a cidadania não admite isso”, existe uma obscuridade e até um estereótipo criado, que não favorece o real significado, nem facilita a compreensão do senso comum.

O segundo ponto apresentado pelo autor é que a cidadania não é sinônimo de democracia, apesar de carregarem uma estreita relação, possuem amplas diferenciações. A exemplo, Souki volta ao contexto do Brasil, em 1980, onde o discurso político trazia a ideia de cidadania, porém não considerava a democracia efetiva.

Já o terceiro ponto defendido por Souki, aborda quando a cidadania passa a ser sinônimo de empoderamento. O conteúdo do empoderamento e do fortalecimento civil coincidiu com as novas experiências da esquerda no plano local, com a adesão dos setores da sociedade civil que, por vezes, eram vistos como sujeitos e outrora como objetos, reivindicavam serviços e bens simbólicos, tais exigências fazem parte do processo de cidadania, mas não é o suficiente (SOUKI, 2006). Quanto ao último ponto, Souki (2006), lembra que a participação, inclusive a cívica, não é capaz de abarcar o conceito de cidadania, apesar de integrá-la. Para ele, a cidadania é um método de inclusão social que, historicamente, representou tanto o surgimento, quanto a celebração do indivíduo como unidade política.

É importante também refletir que, com o passar do tempo, aconteceram modificações no entendimento da cidadania. O aumento das pressões sociais pela justiça suscitou o olhar para novas demandas dos direitos individuais, conseqüentemente, o sentido e o significado da cidadania são ampliados, através de lutas por educação, moradia, saúde. As lutas por esses direitos, que não se referem mais a um indivíduo, trazem uma grande inovação de novas emergências que se aplicam a grupos, etnias e à própria noção de humanidade (BOTELHO e SCHWARCZ, 2011).

Manzini-Covre (2001) alerta que a atual proposta de cidadania esbarra, não só nos traços estruturais, apoiados no poder político e econômico, mas o/a sujeito/a, que compõe a sociedade, também tem parte da responsabilidade sobre o comportamento da sociedade e de sua cultura de massas. A proposta de cidadania atual tem, ao seu favor, bens e condições tecnológicas que podem auxiliar populações, mas se faz necessária a construção de um espaço aberto, para lutas e reivindicações, onde a cidadania não estará presa ao Estado, se utilizando deste

para o alcance dos objetivos, que leve em consideração a particularidade dos grupos e dos/as indivíduos/as.

Hoje, a bandeira de luta da cidadania assume novas pautas, entretanto mantém o mesmo pressuposto básico de que os/as sujeitos/as devem agir e lutar pelos seus direitos. Na prática, é preciso que isso ocorra nas fábricas, nos sindicatos, nas escolas, nas empresas, nas famílias, nas favelas, nas ruas, para que, assim, haja a transformação do cotidiano do/a cidadão/ã em algo mais justo e satisfatório (MANZINI-COVRE, 2001).

2.2.2 Criança cidadã?

Silva (2021) ao falar sobre a relação entre a cidadania e a criança, revela que “A participação política das crianças é um imperativo para a cidadania da infância.” (2021, p.364). Porém, a participação infantil se condiciona, o que não quer dizer que seja pré-determinada, às estruturas políticas, sociais, econômicas, bem como culturais em que as crianças estão inseridas. No Brasil, ao observar o histórico marcado por uma sociedade elitista e escravocrata, a construção da cidadania, se depara com relações de forças estabelecidas por grupos com interesses distintos, além das relações de poder.

Nesse contexto, a cidadania é direcionada para os/as adultos/as, onde as crianças são excluídas pelo fator idade, imaturidade e dependência. Outro ponto que contribui para a exclusão da criança, segundo Silva (2021), é o entendimento da cidadania como algo que já está pronto ou acabado, o *status* de cidadão/ã só é conquistado/a quando se é adulto/a, fato também abordado por Barbosa, Alves e Martins (2008):

Quando se trata da infância, a cidadania parece ser colocada como projeto futuro: “a criança de hoje é [será] a cidadã de amanhã”. Ou seja, é como se a cidadania desabrochasse no adulto (bem) educado e ajustado às normas e padrões sociais. Porém, aqui não deixa de haver uma abstração do termo “cidadania”: algo pronto a ser dado em algum momento e em situações nos quais o sujeito recebe um título socialmente concedido (BARBOSA, ALVES E MARTINS, 2008, p.04).

A cidadania não é algo que está pronto e muito menos se dá a partir de uma determinada idade. Como seres inacabados, lê-se e comunica-se o mundo desde o nascimento e nesse processo se constitui cidadãos/ãs. E, apesar do reconhecimento

legal da criança como sujeito de direitos ser uma conquista de suma importância, ainda assim, não é o bastante. É necessário criar condições adequadas ao exercício da cidadania, a partir da participação infantil ativa nos diferentes setores da sociedade, que é aprendido na prática cotidiana e constitui um conhecimento que é conduzido ao longo da vida (SILVA, 2021). Fato também reconhecido pelo Patrono da Educação Brasileira, o educador Paulo Freire explica a necessidade das crianças aprenderem seus direitos:

As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. As crianças precisam de ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo. (FREIRE, 2000, p. 58-59).

Por isso, a participação política infantil se torna fundamental na busca da cidadania, além de ser um direito consagrado nas declarações internacionais. Dentre as três categorias mais importantes, estruturadas a partir dos artigos da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, a participação infantil se faz presente, como elenca Hammarberg (1990):

Direitos relativos à provisão— onde são reconhecidos os direitos sociais da criança, relativamente à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura; Direitos relativos à proteção – onde são identificados os direitos da criança a ser protegida contra a discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito; Direitos relativos à participação – onde são identificados os direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito (HAMMARBERG, 1990, 1997, p.82).

É importante entender a indivisibilidade das três categorias: provisão, proteção e participação, tendo em vista que certificar a criança como uma sujeita de direitos, apta à participação política, não exime ou desqualifica a necessidade e dever da proteção e defesa da criança. Flekkoy e Kaufman (1997) indicam a importância entre o equilíbrio de reconhecer as crianças como agentes proativos, que possuem o direito de serem ouvidos/as e respeitados/as e a garantia de serem protegidas e guiadas de acordo com a sua idade e a capacidade evolutiva. Os autores reforçam a necessidade não só de prevenção ou cuidados à criança, mas também a responsabilidade de apoiar e encorajar as crianças a serem ouvidas, o que possibilita um leque de percepções e contribuições entre gerações, além de

criar oportunidades de aprendizagem sobre direitos, responsabilidades, sobre o coletivo e a individualidade.

Nessa conjuntura, Pinto e Sarmiento (1997) apontam para uma série de possibilidades do olhar infantil:

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurecem totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas as próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso da criança (PINTO e SARMENTO, 1997, p. 25).

Já a exclusão da participação infantil implica na negação do direito fundamental da criança ser ouvida e levada a sério nas decisões que podem as afetar, seja na legislação, na política, nas escolas e até mesmo dentro de casa. Como consequência, também se nega o direito de influenciar o exercício de outros direitos. Como por exemplo, o direito à educação: defender a educação, implica na defesa à vida, à dignidade, ao território, à igualdade, à justiça, existe uma interdependência.

A discriminação e a desigualdade evidenciam ainda mais as diferenças estruturais e nega o fundamental direito da “criança ser criança”, como denuncia Galeano (2007):

Dia após dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças (GALEANO, 2007, p.23).

Já Müller (2006) afirma que apesar da concepção da infância variar historicamente, elas estão inseridas na sociedade passam por processos de mutabilidade, sendo adaptáveis, criativas e criadoras. Sendo assim, não se pode enquadrá-las pelo ponto de vista de seres passivos, mas como seres ativos, capazes de construir suas próprias culturas e conhecimentos.

Para envolver as crianças de forma participativa, é necessário o desenvolvimento de uma metodologia adequada ao objetivo, as abordagens mais significativas para incluir as crianças podem ser agrupadas em três categorias.

Primeiramente os processos consultivos, que podem auxiliar no desenvolvimento para obtenção de informações das crianças e contribuir para a legislação, políticas e serviços (LANSDOWN, 1994).

A segunda categoria é a iniciativa participativa, que cria a oportunidade das crianças compreenderem e aplicarem princípios democráticos na elaboração e desenvolvimento de serviços e políticas, e tem por objetivo fortalecer o processo democrático. E, por fim, a categoria de promoção da autodefesa, que tem por objetivo capacitar as crianças ao estímulo de identificação e cumprimento dos seus próprios objetivos, como também iniciativas.

Não existe um limite de idade imposto para exercer o direito de participação. Pode ser estendida para toda e qualquer criança que tenha uma opinião sobre um assunto que lhe diz respeito. No caso das crianças que são muito pequenas ou que tenham alguma deficiência, o autor sugere encorajá-las a partir da arte, poesia, de jogos, computadores ou sinais (LANSDOWN, 1994).

Reconhecer a participação infantil, não apenas compreende o potencial da criança, mas também a sua vulnerabilidade, é uma forma de proteção sem sufocar a sua voz. A criança é um sujeito de criação e não de adaptação, a inserção da criança em diferentes instâncias estimula e pressiona a (re)invenção das instituições educativas, bem como a construção de outras identidades docentes (SILVA, 2021).

Enfim, toda criança tem direito de ser criança, de ter infância e de ter uma educação de qualidade, comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática, que a reconheça como um ser social e histórico, pois, embora alguns progressos tenham acontecido em relação à criança, ainda há muitas conquistas a serem alcançadas e que perpassam pelo compromisso coletivo de agentes educacionais, jurídicos e sociais (PELOSO; UJILE 2020, p.320).

Por isso, a participação das crianças é de suma importância para a cidadania, tendo em vista que a cidadania só é efetiva quando há a participação dos/as sujeitos/as, o que condiciona a transformação da sociedade, quanto maior controle sobre as crianças é exercido, menos lhes atribui autonomia e ainda maior são as chances da recusa das crianças ao exercício da cidadania.

Como nos constituir cidadãos/cidadãs sem indagarmos e nos indagar? Sem correr riscos? Sem sonhar a reinvenção de um outro mundo possível? Sem resistir às formas de opressão? Sem lutar? É preciso conhecer a realidade para transformá-la e o ato de conhecer inicia-se pelas perguntas. Assim, temos que romper com o silêncio imposto e em seu lugar construir um

movimento de perguntar e perguntar-se, em que a dialogicidade, a amorosidade e a ludicidade constituam-se como dimensões fundamentais à participação das crianças e à construção de uma educação infantil cidadã (SILVA, 2021, p.375).

2.3 Educar para a cidadania

Tendo por base à proposição que a participação infantil é imprescindível para o exercício da cidadania, um dos canais mais efetivos para a aprendizagem das crianças se faz presente através da educação, como reflete Freire (1995):

Não dá para dizer que a educação crie a cidadania de quem quer que seja. Mas, sem a educação, é difícil construir a cidadania. A cidadania se cria com uma presença ativa, crítica, decidida, de todos nós com relação à coisa pública. Isso é difícilíssimo, mas é possível. A educação não é a chave para a transformação, mas é indispensável. A educação sozinha não faz, mas sem ela também não é feita a cidadania (FREIRE, 1995, p. 74).

Nesse sentido, a escola movimenta a possibilidade da aprendizagem a partir pensamento crítico, vale salientar que não é a única forma de educar as crianças para a cidadania, tendo em vista que a educação transcende o âmbito escolar.

Porém, nesta pesquisa, a escola é utilizada como um importante elo para a cidadania, não apenas pelo grande potencial de aprendizagem que a escola oferece, mas também por refletir a sociedade através da mais variada gama de alunos/as presentes num ambiente escolar.

É importante frisar que a escola foi criada para disciplinar e formar cidadãos/ãs ordeiros/as, instruindo os/as alunos/as a alcançarem noções de cooperação, de convívio, higiene e dar uma maior garantia que se tornem adultos/as e que respeitem a ordem e o progresso (ARROYO, 1997).

Além disso, a escola primeiramente era direcionada apenas para a elite, e, somente no século XIX, é que ela passa a ser utilizada pelas massas, mas não no sentido de educar para liberdade e construção de um pensamento crítico, e sim para docilizar as massas e amenizar o “medo” da elite.

Foucault (1977) reflete sobre os/as alunos/as como seres domesticados, que a partir de normas e punições devem exercer suas tarefas para serem bons cidadãos. Para Foucault a escola se caracterizava como:

A escola torna-se [...] um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os

seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar físico onde os menores movimentos são controlados onde todos os acontecimentos são registrados [...] (FOUCAULT, 1977, p. 174).

Os ideais da escola foram modificados à medida em que as mudanças socioeconômicas, políticas e tecnológicas foram ocorrendo, no final do século XX. Gadotti (2007) relata que, a virada do milênio trouxe consigo debates sobre possíveis perspectivas para educação e o fenômeno da globalização impulsionou a ideia de educação para todos, como parâmetro curricular comum.

No Brasil, ao se aproximar brevemente do contexto histórico da relação entre a escola a cidadania, nota-se que seu nascimento foi delineado por uma trajetória centralizadora, guiada em atender os interesses de quem detinha o poder. A educação por muitas vezes foi renegada ao povo, em detrimento ao enriquecimento dos grandes proprietários de terras. Desde os jesuítas, até o período pós-ditadura militar, o desafio de tornar a educação como uma prática democrática, foi dificultoso (EMERIQUE et al, 2018).

Durante um período de duzentos e dez anos, onde os jesuítas permaneceram à frente da educação no Brasil, houve a prevalência de métodos que não estimulassem o trabalho da construção de uma consciência crítica. Com isso, grande parte das escolas no Brasil carregam uma herança do passado colonial, onde a cultura dos povos dominantes foi imposta a outros povos que não puderam durante muito tempo reconhecer sua própria cultura.

A violência da hierarquia presente na escola hegemônica brasileira, inviabilizou o conhecimento dos/as sujeitos/as e a deslegitimação dos “outros saberes”. A escola, em sua grande parte, se pauta princípios epistemológicos normativos do colonizador, na cultura do masculino, branco, cristão, racional e heteronormativo europeu (WALSH, 2013). Como consequência, as escolas brasileiras refletem uma sociedade permeada por desigualdades e despolitização, onde a cultura e a valoração do que é local não é priorizado.

Nesse contexto e em contrapartida à legitimação da desvalorização do local, foi criada a expressão “colonialidade” por intelectuais latino-americanos, como por exemplo, Aníbal Quijano, que conceituam a colonialidade como parte do colonialismo e estabelecem que ainda existe uma hierarquia política e sociocultural, mesmo após a independência dos países colonizados. Questionar a colonialidade é derivar do pensamento decolonial, que tem sua expressão voltada para o âmbito do

coletivo e sua abordagem teórica emerge entre a década de 1970 e 1980 (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019).

O pensamento decolonial descortina as situações de diversas opressões e traz à tona a narrativa de denúncia referente aos processos de colonização pela Europa, bem como as consequências que influenciam no período atual sob um sistema dualista de conformação, entre os cultos e incultos, civilizados e incivilizados (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019).

O decolonial denota um estado de luta e, ao relacionar o pensamento decolonial à educação, Walsh (2013) apresenta a pedagogia decolonial como uma abertura de possibilidades para se produzir conhecimentos, principalmente os conhecimentos que valorizem as múltiplas formas do ser, para reconhecer a experiência do “saber” e do “fazer”, e tem sua metodologia guiada para as lutas de libertação, sendo elas: sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas. Vale salientar que a pedagogia decolonial não se limita a área educacional, a autora ressalta:

...metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado de ‘re-existência’; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade / colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com (WALSH, 2013, p.19).

Walsh (2013) também sugere que, apesar de não existir um estado nulo da colonialidade, há a possibilidade do reconhecimento de práticas pedagógicas que sejam orientadas por um posicionamento ou postura de transgredir, intervir no que já está posto, insurgir, criar e incidir.

De acordo com Palermo (2014), pensar a partir do local é produzir um lugar epistêmico que engloba as diferenças e reconhece o silenciado para além de um “discurso”. Na escola, quando as crianças são silenciadas, seja por medo ou vergonha da censura, serão futuros/as adultos/as que quando falam, fazem isso para exigir e sua linguagem é tida pelo autor como “terrível”.

Leite, Ramalho e Carvalho (2019) afirmam que recuperar o direito da “palavra”, tem sido uma batalha travada por movimentos sociais brasileiros, numa luta para o reconhecimento dos sujeitos de direitos, onde as pautas se voltam contra toda forma de opressão: homofobia, misoginia, exploração econômica, o patriarcado e a propriedade privada.

No campo da educação, a transgressão se inicia com abordagens de construção escolar, tensionando currículos padronizados e práticas hierarquizadas. Mas os/as próprios/as alunos/as já são um ótimo exemplo de transgressão, quando se unem para insurgir e reivindicar suas insatisfações, seja através de abaixo assinados, denúncias, pichações, postagens, subvertem a ordem.

Educar para a liberdade não pode ser fundada num conceito do homem com um ser vazio, ou mesmo se especializar numa consciência mecanicista, mas no homem como um “corpo consciente” e de uma consciência intencionada em sua relação com o mundo (FREIRE, 2005).

E, no contexto escolar, a educação quando guiada como uma prática de liberdade, é direcionada a qualquer pessoa, desde que os professores estejam abertos ao entendimento que o seu trabalho não se limita apenas na partilha de informações, mas sim no crescimento intelectual dos/as alunos/as (HOOKS, 2013).

Em seu livro: “Ensinando comunidade”, Bell Hooks aponta a dinamicidade da sala de aula e o desafio dos/as educadores/as em promover o ensinamento com excelência em um determinado curto espaço de tempo:

A sala de aula é um dos ambientes de trabalho mais dinâmicos precisamente porque nos é dado pouco tempo para fazer muita coisa. Para atuar com excelência e estima, professores e professoras precisam estar totalmente presentes no momento, concentrados e focados (HOOKS, 2021, p.37).

Hooks (2013) incentiva aos/as educadores/as que todo e qualquer esforço para transformar as instituições, do ponto de vista multicultural, deve ser considerado. Além disso, existe a necessidade de instituir locais de formação onde os/as professores/as tenham a oportunidade de expressar seus receios e aprender estratégias que possam ser aplicadas em sala de aula. O vínculo entre o/a professor/a e o/a aluno/a é o primeiro passo para uma educação libertadora.

A revolta, a insatisfação, a desinformação, ao serem trabalhadas a partir da perspectiva da cidadania, podem gerar mudanças significativas na forma como os/as alunos/as lidam com seus direitos e deveres, dessa forma, a escola é um expressivo instrumento para fomentar a cidadania.

3 CIDADE E EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA A CIDADANIA

Após a compreensão da importância da criança sob a perspectiva cidadã e a escola como uma ferramenta de estímulo ao pensamento crítico, visto no capítulo 2, a temática do capítulo 3, insere a cidade como palco dos acontecimentos da sociedade e se direciona para o prisma do olhar infantil.

Segundo Paulo Freire, “Há uma pedagogia indiscutível na materialidade do espaço” (1999, p.49), desse modo, se há no espaço o potencial educador, o olhar e a experiência das crianças no espaço podem contribuir para o desenvolvimento de uma cidade mais justa?

Dessa maneira, se torna fundamental analisar a relação da cidade, a educação e as crianças, a fim de identificar a importância de pensar a cidade na perspectiva infantil, e como isso pode ser feito, respeitando e protegendo as crianças de acordo com a sua idade.

A primeira seção deste capítulo busca explorar o potencial educativo da cidade, e suas múltiplas possibilidades de conhecimento, a partir da reflexão de autores que permeiam a temática. Na segunda seção é abordada a ligação da criança com a cidade, considerando o espaço como local, fundamental, para o estímulo das crianças a criarem conexões, e valorizarem o espaço que habitam.

Já a terceira seção, estuda e compara as práticas pedagógicas do ensino do urbanismo, que possam auxiliar no processo de construção da criticidade, que é peça chave para a educação da autonomia.

3.1 A cidade educa?

A cidade está sempre em mutação, compreendê-la pode se tornar um processo complexo e particular. Santos (1987) aponta que, ao primeiro contato, a cidade pode parecer impalpável, e não se revela ao todo, mas na fração de acontecimentos, reduzidos na vida cotidiana, através dos bairros, esquinas, locais de passagem e não no seu sentido global. O autor discursa, também, sobre a cidade como um local de descobertas: “as cidades têm um grande papel na criação dos fermentos que conduzem a ampliar o grau de consciência. Por isso, é um espaço de revelação.” (SANTOS, 1987, p.83).

A cidade pode se revelar não somente por registros, documentos ou a memória de quem habitou, Rolnik (2004) ao conceituar a cidade como escrita, explica que ela pode ser decifrada, como se lê um texto, a partir do desenho das ruas, praças, templos, construções que não contam apenas a experiência de quem as construiu, mas carregam também o seu mundo.

Durante uma caminhada por bairros, esquinas ou praças, por meio da observação, é possível descobrir as desigualdades contidas numa cidade: como a população cuida e utiliza dos espaços, se a gestão política está sendo efetiva nas questões urbanas. Os espaços carregam a essência das experiências que são vividas na cidade.

No mesmo sentido da cidade que pode ser descoberta e lida, na obra de Ítalo Calvino (1997) “As cidades invisíveis”, o autor observa a impossibilidade da cidade contar o seu passado, mas destaca nelas, assim como as linhas da palma da mão, a oportunidade da leitura, a partir da ordenação cartográfica, das relações sociais e das desigualdades, de descrever e compreender a cidade.

Sendo assim, as possibilidades de perspectivas que podem ser direcionadas à cidade são inúmeras e, ao trazer o sentido da pedagogia, Paulo Freire (1993) clarifica o potencial pedagógico da cidade:

...há um modo espontâneo, quase como se as Cidades gesticulassem ou andassem ou se movessem ou dissessem de si, falando quase como se as Cidades proclamassem feitos e fatos vividos nelas por mulheres e homens que por elas passaram, mas ficaram, um modo espontâneo, dizia eu, de as Cidades educarem (FREIRE, 1993, p.13).

Veiga (1997) afirma que a pedagogia da cidade é permeada pela ação educadora de representações, que são definidas por confrontos do cotidiano da população, pela ação técnica e pela política. A ligação entre o espaço habitado e a aprendizagem ultrapassa a necessidade do conhecimento, vincula também uma condição de poder.

Neste sentido, Foucault (1981) descreve o poder para além de um exercício de posse, mas um conjunto de posições estratégicas que, na cidade, é expresso a partir de ações, deliberações, que podem regular os vínculos com a vida urbana, sendo eles: leis, condutas, normas etc.

Assim, a pedagogia da cidade ocorre quando a relação entre o estilo de vida urbano, o aprendizado da civilidade e do direito à cidade, se enreda por

equipamentos, instituições e espaços (MEDEIROS NETA, 2010). E, no entendimento que a cidade educa ao passo que civiliza, a viabilidade da aprendizagem é feita a partir da cultura do político, bem como do coletivo e do espaço social, porém a construção da cidadania é lenta e tensa (ARROYO, 1997).

Ponto abordado também por Gadotti (2006), onde afirma que a cidade pode ser intencionalmente educadora, quando além de suas funções tradicionais como a política, social e econômica, ela exerce uma função onde seu objetivo está direcionado para e pela formação da cidadania.

A educação deve ter validade para todos e todas, onde, através da aprendizagem, o/a cidadão/ã tem a possibilidade de compreender, de forma sistemática e histórica, o ambiente em que habita, de ler e escrever o mundo, a fim de poder discutir e propor mudanças e não apenas suportá-las (BENÉVOLO, 1980).

Além disso, a aprendizagem está contida na prática da vida, onde a pessoa composta de pensamentos e hábitos, se expressa a partir de ações públicas e privadas e, por isso, está em constante processo de educabilidade, seja no trabalho, no lar, na escola, em família ou em cerimônias religiosas. A cidade contém o/a cidadão/ e o/a cidadão/ã também está contido/a nela (MEDEIROS NETA, 2010).

Gadotti (2007) dá ênfase na relação intrínseca entre a cidade e o/a cidadão/a, a experiência vivida e a necessidade das práticas educativas:

O aprendizado do direito à cidade como instância indispensável à pedagogização na cidade, ocorre pela reivindicação do mesmo como espaço, como estruturas espaciais, moradia, escola, água, lazer, dentre outras reivindicações. Por isso, é que a pedagogia da cidade se dá pelo e no aprendizado na própria cidade, pois estas carregam seus símbolos, suas identidades culturais, seus valores possibilitando novos significados sociais para a experiência urbana (MEDEIROS NETA, 2010, p.215).

E, se é através da prática que a pedagogia da cidade se torna eficaz, é necessário compreender a importância do espaço nesse contexto. Certeau (1994) conceitua o espaço como local praticado, onde a rua, que foi geometricamente definida pelo urbanismo, se transforma ao passo que é utilizada pelos pedestres, a partir da caminhada, pela apropriação do espaço, existindo, inclusive, uma capacidade de transgressão ao utilizar a cidade, para além da teoria ou ideologia, daquilo que já está posto.

Vale (2022) alerta que, apesar do espaço ser o local praticado, não há neutralidade contida nele, por isso o espaço pode educar, tanto para o bem, quanto

para o mal. O autor aponta a necessidade de não ser apenas consumidor/a passivo/a do espaço, ou deixar à cargo, apenas das intuições ou do poder, o que deve ser feito na cidade.

Por fim, é possível observar que existe uma estreita ligação entre a educação e sua finalidade que, a partir da cidade, se direciona para o exercício da cidadania. Dessa forma, se torna evidente a importância de estudar a possibilidade de transformação da sociedade, a partir de uma perspectiva pedagógica voltada para o urbano.

3.2 A criança na cidade

Tendo em vista a conjuntura de que a cidade educa, e que não há neutralidade no espaço, a sociedade que habita na cidade está em constante consonância com o espaço, e aprende, de forma direta ou indireta, com o que a cidade revela e comunica em suas entrelinhas, seja com a violência, poluição, desastres, ou com experiências de espaços harmoniosos, como praças que transmitem uma boa estética e segurança ou parques, e, é nesse contexto que as crianças estão inseridas e vivenciam o espaço, mas o que as crianças aprendem na cidade? Como podem contribuir?

Para Araújo (2018) a cidade dispõe de peculiaridades e histórias, assim como as crianças, à medida que, em determinado momento, tais peculiaridades podem se entrelaçar e formar histórias memoráveis da infância. Existem inúmeras situações em que se enfatiza o estudo da relação entre a cidade e a criança, seja sobre o cotidiano, a qualidade de vida, a autonomia, etc.

No intuito de melhor compreender essa relação, a cidade foi utilizada aqui na perspectiva do espaço, tendo em vista que os estudos da geografia, antropologia e a sociologia, partem da premissa do espaço como um processo de identificação do ser humano com o ambiente.

No livro de poemas “Memórias inventadas”, do escritor Manoel de Barros, o autor dá ênfase à dimensão que a criança possui com o espaço vivido:

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da

intimidade. (...) Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadinhos da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (BARROS, 2018, p.15).

Ao longo do tempo, a cidade passou por diversas transformações e a relação das crianças com a cidade também. No atual contexto, Bauman (2001) conceitua as relações a partir da “modernidade líquida”, onde as contínuas trocas entre o espaço e o tempo delimitam a vida na cidade, seja pelo esvaziamento dos espaços de uso público e a valorização do privado, a ascensão tecnológica ou a segregação espacial.

Ascher (2008), ao falar sobre a recomposição social das cidades, relata uma maior individualização do cidadão em seu território e gerenciamento do tempo. Onde os indivíduos, no intuito de melhor controlar seu tempo individual, utilizam de instrumentos e tecnologias para uma maior autonomia, o que eleva a possibilidade de se deslocar ou se comunicar de maneira mais rápida.

Os antigos modos de regulação do tempo foram modificados, “A sirene da fábrica, o sino da igreja, o sinal da escola já não marca o ritmo da vida urbana [...]” (Ascher, 2008, p.69). A globalização e os avanços tecnológicos ditam um novo ritmo para a gestão do tempo e das relações. Com isso, a relação da vida nas cidades se desenvolve em uma outra escala e as relações sociais no espaço estão cada vez mais, sendo substituídas pelo meio da comunicação virtual.

Tais modificações impactam diretamente no contato das crianças com a cidade, Corrêa (2020) afirma que as relações socioespaciais causaram transformações na forma de brincar, nos movimentos, nas interações, na saúde e na mobilidade infantil, o tempo de brincar na rua passou a ser mais curto e limitado.

Não há dúvidas de que o ato de brincar é uma forma de libertação infantil, tendo em vista que, é através das brincadeiras e do lúdico que as crianças desenvolvem suas habilidades, criam vínculos, estimulam a criatividade e, ao utilizarem os espaços da cidade, criam conexões e a sensação de pertencimento com os locais que habitam.

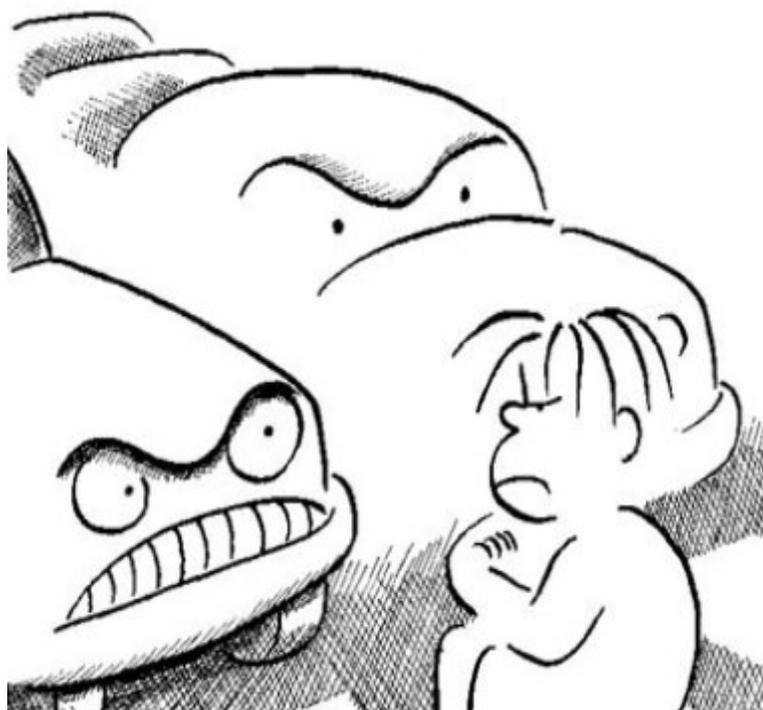
A necessidade da existência de espaços que propiciem encontros, experiências e o compartilhamento de vivências, é vital para a criança se desenvolver e “experienciar” a prática da cidade, do que é público. Nesse sentido,

Tonucci (1996) reflete sobre a ausência das crianças conviverem entre seus pares, o autor relata o quão isso pode ser prejudicial, tendo em vista que, ao se relacionar com outras crianças e com adultos/as, a criança desenvolve seu vocabulário, aprende a lidar com situações que não está habituada, além de ampliar sua dimensão social.

A experiência da vida humana ocorre nos espaços, onde se acumula, compartilha, se assimila e negocia. São nos lugares que os desejos se desenvolvem, podem ganhar forma. Por isso, a necessidade do regaste da cidade como um ambiente plural, é de extrema imprescindibilidade.

A própria construção do espaço urbano é direcionada e distribuída para as pessoas que habitam a cidade. Mas, quando se trata das crianças, os espaços são apoderados pelas classes dominantes e instituições que representam a sociedade, a criança não é ouvida ou considerada (LIMA, 1989). Na Figura 2, Tonucci (1996), através de uma charge, faz uma crítica sobre a massificação dos automóveis nas ruas, o que diminui a oportunidade das crianças utilizarem e vivenciarem os espaços que são seus, de direito.

Figura 2 - A rua é minha



Fonte: Tonucci (1996, p.57)

Vale salientar que as crianças não devem se adaptar à cidade, a cidade deve se adaptar às crianças, pois a criança é um sujeito/a de plenos direitos, apta da capacidade de agir, participar e produzir culturas. Negá-la ou excluí-la da cidade é reproduzir a ideia das crianças como seres inferiores (SIMIANO, 2014).

Nesse sentido, projetos que incentivem a participação infantil na construção de um espaço mais equitativo é de suma importância. A exemplo do estímulo da participação infantil, está a iniciativa internacional Urban95, da Fundação Bernard van Leer, que visa incluir a perspectiva das crianças pequenas e seus/as cuidadores/as, no planejamento urbano.

Com o apoio de líderes, gestores públicos, bem como arquitetos/as e urbanistas, a Urban95 convida a pensar a cidade sob o olhar de quem tem 95cm (altura média de uma criança de 3 anos). Incorporando as lentes da primeira infância, a Urban95 tem por objetivo desenvolver e fortalecer programas e políticas públicas que se voltem para a qualidade de vida das crianças.

Figura 3 - Urban95 em Jundiaí, SP



Fonte: ArchDaily, 2019.

A rede está presente em mais de 25 países, no Brasil, 24 municípios integram a Urban95. Ações que incentivem a reflexão, amplifiquem o olhar para a infância e

estimulem o protagonismo da criança, são de fundamental importância para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e participativa, pois a criança, ao se sentir valorizada e estimulada a vivenciar a cidade, torna-se um/a adulto/a mais consciente dos seus deveres, bem como dos seus direitos.

A participação popular no processo de incentivo às crianças a valorizar e utilizar a cidade é essencial. Nessa conjuntura, Jacobs (2011) alerta que os/as moradores/as da cidade, ao assumirem a responsabilidade e cuidado pelas ruas, incentivam e estimulam as crianças para do olhar atento à vida pública nas calçadas. As crianças conseguem absorver o conhecimento de forma surpreendentemente rápida e, ao assimilarem, também fazem parte do processo.

As crianças podem indicar (sendo solicitadas ou não) que alguém está perdido, advertir um/a sujeito/a que joga o lixo na rua, questionar o carro que está estacionado num lugar inadequado. A existência ou até mesmo a ausência desse tipo de parâmetro do comportamento infantil pode revelar, de forma positiva ou não, o nível de participação das crianças e o comportamento dos/as adultos/as (JACOBS, 2011).

Também reproduzem o comportamento dos/as adultos/as e as ações feitas para as crianças podem refletir e demonstrar o que há de melhor e pior. O papel dos/as adultos/as, no exemplo e incentivo às boas práticas na cidade, propaga um compromisso com a sociedade, nesse sentido Jacobs (2011) ressalta:

Trata-se de uma lição de urbanidade que as pessoas contratadas para cuidar de crianças não têm condições de ensinar, porque a essência dessa responsabilidade é que ela seja exercida sem a necessidade de um contrato. Trata-se de um ensinamento que os pais, por si sós, são incapazes de dar. Se os pais assumem uma pequena responsabilidade por estranhos ou vizinhos numa sociedade em que ninguém a assume, isso vem a significar que esses pais são embaraçosamente diferentes e intrometidos, e não que essa seja a conduta correta. Tal ensinamento deve emanar da própria sociedade, e nas cidades, quando isso ocorre, é quase sempre no período em que as crianças estão brincando espontaneamente nas calçadas (JACOBS, 2011, p.91).

3.3 Práticas pedagógicas: educando para a vida na cidade

A partir da construção de um pensamento social e urbano, a cidadania se faz efetiva. Neste contexto, Gentili e Alencar (2007) afirmam que a cidade é feita de valores, das ações e das instituições que possam garantir condições de igualdade e

reconhecimento mútuo do sujeito/a. Deste modo, as práticas estabelecidas, a partir dessas relações, são de total importância para o despertar de uma consciência cidadã.

Na perspectiva escolar de práticas para o aprendizado urbano, De La Fuente (2022) explica que há diversas possibilidades de trabalhar conteúdos que tragam significados para os/as estudantes, ofertando diversas competências que desperte o protagonismo na sociedade. Por isso, nesta seção, foram estudadas práticas urbanas com o potencial educativo, que possam auxiliar no processo de reflexão e formação do/a aluno/a, em meio à cidade e às problemáticas presentes.

No campo da arquitetura, ao abordar a relevância da implementação de projetos participativos que englobem a comunidade, Cavalcanti (2022) destaca o desafio representado pelo analfabetismo cidadão e urbanístico. Uma das problemáticas que acentuam essa condição é a disparidade entre o ensino da arquitetura e urbanismo e as reais necessidades da comunidade. Nesse contexto, a aproximação dos alunos de arquitetura e urbanismo com práticas de urbanismo comunitário evidencia um potencial de transformação que pode ampliar a compreensão do papel desempenhado pelo arquiteto e urbanista.

Um aspecto fundamental é o estreitamento da lacuna entre o conhecimento adquirido na universidade e a experiência na comunidade, o que proporciona troca de saberes, e um leque de possibilidades de práticas urbanísticas mais concretas com a capacidade de gerar resultados em um curto espaço de tempo. Além disso, ao aproximar a arquitetura e o urbanismo da comunidade, há nesse movimento uma forma de atenuar a visão elitista da profissão.

No que se refere à educação das crianças e a cidade, no processo de renovação educacional, o conceito de aliar o urbano e o pedagógico ganha força a partir do Manifesto das Cidades Educadoras, que foi iniciado em 1990, com a realização do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona. O encontro resultou num pacto entre um grupo de cidades que se comprometeu em adotar princípios para o desenvolvimento dos habitantes (CENPEC, 2006).

O conceito de Cidade Educadora compreende a cidade como um território educativo, onde a diversidade espacial, temporal e dos atores são entendidos como agentes pedagógicos que tem, ao assumirem o papel educativo, a possibilidade de ensinar e aprender, a partir da comunidade, saberes que vão além da escola (CENPEC, 2006).

Os princípios foram organizados na Carta das Cidades Educadoras, que foi aprovada no III Congresso Internacional, em 1994, em Bolonha na Itália:

As cidades educadoras, com suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais (de uma intencionalidade educadora para além da educação formal) e informais (não intencionais ou planejadas), deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências. Com espírito de cooperação, apoiarão mutuamente os projetos de estudo e investimento, seja sob a forma de colaboração direta ou em colaboração com organismos internacionais (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1994, p.3).

A Carta, atualmente, é o referencial de maior importância para a Associação Internacional de Cidades Educadoras, adotada por mais de 450 cidades de 40 países. No Brasil, 21 municípios estão integrados à Rede Brasileira de Cidades Educadoras (CENPEC, 2006). O debate sobre o papel da cidade na formação das crianças nos últimos anos vem ganhando força, e norteia a elaboração de políticas públicas voltadas para a cidade, como um território educativo (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2018).

No Brasil, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), foi criado um documento de caráter normativo: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que começou a ser elaborada em 2015 por especialistas da educação e nos anos de 2015 e 2016, passou por consultas públicas para propiciar a participação mais direta da população. Em 2017, ocorre a aprovação do texto e a oficialização da BNCC, estabelecendo sua implantação nas redes de ensino de todo país, até o início de 2020.

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador (BRASIL, 2014, p.27).

A BNCC é um documento que regulamenta as aprendizagens a serem trabalhadas nas escolas brasileiras, sejam elas públicas ou particulares, e utiliza como fio condutor dez competências gerais para nortear as áreas de conhecimento, como podem ser vistas na Figura 4. Apesar da BNCC não tratar diretamente da relação entre a educação e a cidade, seu caráter emancipatório está na mesma

direção. Nesta dissertação será destacada a 6ª competência, que traz como foco a cidadania e as experiências como base para aprendizagem:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p.9).

A proposta da BNCC possui um princípio emancipador, pressupondo aos profissionais da educação uma reinvenção e a construção escolar, em uma gestão compartilhada com o Estado, família e sociedade. Nesse contexto, o espaço não se limita à escola, inclui a cidade e o acolhimento de diferentes saberes na prática emancipatória (BNCC, 2018).

Dentre as práticas pedagógicas a serem trabalhadas na sala de aula, a relação de aprendizagem, a partir da cidade, se traduz na área da geografia, que a BNCC reconhece como matéria promotora de melhor compreensão do mundo vivido, o que contribui para a formação da identidade, a percepção da paisagem, a vivência individual e coletiva, as relações com os lugares vividos e a consciência de uma memória social (BRASIL, 2018).

De la Fuente (2022) explica que os conteúdos tratados na geografia são imprescindíveis na percepção espacial dos sujeitos/as, que podem se tornar agentes na transformação do espaço. Além disso, a geografia representa um importante instrumento na busca da melhor compreensão dos direitos e deveres do/a cidadão/ã e de sua vivência comunitária.

Nesse contexto, Gentili e Alencar (2007) explicam a importância de educar para a cidadania:

Educar para o exercício da Cidadania significaria transmitir a todos os direitos que formalmente lhes serão reconhecidos. A educação, a partir desse enfoque, deveria ser vista como um mecanismo de difusão, de socialização e de reconhecimento dos direitos (civis, políticos e sociais) que definem o campo da Cidadania (GENTILI e ALENCAR, 2007, p. 71).

No Ensino Fundamental, por exemplo, a BNCC organizou a geografia contemporânea a partir dos seus principais conceitos: espaço, território, lugar, região, natureza e paisagem. Foram estabelecidas cinco unidades temáticas para serem trabalhadas em uma progressão de habilidades, sendo elas: o sujeito e seu lugar no mundo, conexões e escalas, mundo do trabalho, formas de representação e pensamento espacial e, por fim, natureza, ambientes e qualidade de vida (BRASIL,

2018). Apesar das temáticas estarem divididas, carregam o mesmo ideal: a cidadania. Os documentos do Governo Federal (BRASIL, 2018) explicam que:

Em todas essas unidades, destacam-se aspectos relacionados ao exercício da cidadania e à aplicação de conhecimentos da Geografia diante de situações e problemas da vida cotidiana, tais como: estabelecer regras de convivência na escola e na comunidade; discutir propostas de ampliação de espaços públicos; e propor ações de intervenção na realidade, tudo visando a melhoria da coletividade e do bem comum (BRASIL, 2018, p.364).

Figura 4 - As 10 competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)



Fonte: Centro de Referências em Educação Integral, 2020.

Assim, é possível observar, no decorrer do texto que relaciona a cidade e a educação, a existência de um potencial educativo no ambiente escolar, pois este espaço propicia variadas possibilidades de transformação, para um despertar da consciência urbana. E, nesse ínterim, a BNCC trouxe importantes mudanças de perspectivas+, na forma de pensar a educação, como geradora de cidadania. A seguir, são relatadas algumas práticas pedagógicas aplicadas.

3.3.1 *Ágora* infantil: um projeto de democracia participativa para meninos e meninas

Em 2015, na região de Andaluzia, Espanha, uma iniciativa experimental de democracia participativa promovida pela Coglobal, uma entidade social que desenha e desenvolve processos de participação cidadã, com o apoio da Universidade de Málaga e da Universidade de Huelva, foi iniciada em sete municípios, denominada “*Ágora Infantil*”, que propõe um conjunto de sessões com alunos/as, de 10 a 14 anos, para eles deliberarem e decidirem, sobre uma ação, que a Câmara Municipal da sua cidade, se comprometa a realizar para as crianças, seja um dia de lazer, ou instalação de equipamentos de uso infantil, atividades culturais, que pode variar de acordo com a Câmara Municipal (COGLOBAL, 2016).

O intuito da iniciativa é tornar a sala de aula um local de espaço de decisão, onde os alunos/as possam analisar seu território, discutir, trocar ideias e construir um pensamento coletivo de uma proposta que chegará ao alcance da gestão. Os setores participantes envolvem técnicos municipais, os representantes eleitos, professores, alunos/as e a família (GÁLVEZ, 2015).

O experimento divide-se em sete sessões: i. conhecer a iniciativa; ii. o território; iii. fazer o diagnóstico; iv. propor soluções; v. deliberar sobre a proposta final; vi. conseguir a aprovação pública e vii. a elaboração do plano de evolução com especialistas acadêmicos (GÁLVEZ, 2015).

Figura 5 - Conhecendo o território



Fonte: Observatorio de la infancia, 2015.

Ao final, o programa faz uma análise da participação dos/as alunos/as para medir a efetivação da ação. São considerados os aspectos como o empoderamento psicológico, que se divide em três partes: o empoderamento interpessoal, que se refere à eficácia sobre o controle que o/a aluno/a tem sobre seu entorno; o segundo é o empoderamento de conduta, para analisar se, após o programa, existiu no/a aluno/a a conduta de participar mais dos assuntos da cidade e, o terceiro ponto, o empoderamento interacional, que avalia a aptidão do conhecimento do/a aluno/a para participar de decisões e consciência (GÁLVEZ, 2015). Outro aspecto analisado pelo programa é o bem-estar do/a aluno/a, se foi estimulado a se sentir escutado e se houve, da parte dele, um sentimento de maior confiança institucional. Por fim, o último aspecto analisado é a sensação do aluno/a de pertencer ao grupo (GÁLVEZ, 2015).

Para medir os impactos, o programa faz uma pesquisa a partir da divisão de dois grupos: o grupo Diana (que passou pelo experimento) e o grupo Control (que

não passou pelo experimento), comparando os efeitos do programa. O resultado, ao analisar os fatos, é que o grupo Diana passa a ter um conhecimento bem mais elevado do seu território, bem como uma percepção de liberdade e de deliberação, além de uma maior valorização das práticas que envolvem a cidade (GÁLVEZ, 2015).

Figura 6 – Alunos/as na Câmara Municipal



Fonte: Observatorio de la infancia, 2015.

3.3.2 CAU Educa: Educação Urbanística e Ambiental no Ensino Fundamental

Em 2021, no Brasil, o Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU), organizou um concurso público com abrangência nacional, no intuito de selecionar propostas executadas ou não, de ações que, a partir da valorização da Arquitetura e do Urbanismo, auxiliassem na formação cidadã. O concurso focou nas ações que pudessem ser utilizadas nos anos iniciais das escolas (BRASIL, 2021).

A metodologia desenvolvida pelo CAU foi guiada pela pesquisa com crianças, professores, estudos de casos e o estudo da BNCC. Os objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) também foram levados em consideração:

O concurso também considera importantes [sic] Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) como [sic] assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades; assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas; assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos; assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos; reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles; e tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis (BRASIL, 2021, p.4).

O concurso se realizou em duas modalidades: “Arquiteto e Urbanista na Escola”, que buscava a relação de práticas desenvolvidas na escola por arquitetos/as, ações estas que pudessem despertar nas crianças, a reflexão crítica de como a cidade se forma e se transforma (BRASIL, 2021).

Já a segunda modalidade se define por “Práticas Pedagógicas de Educação Urbanística”, onde o desafio está em professores/as, pedagogos/as e escolas, a desenvolverem materiais paradidáticos ou práticas pedagógicas que levem em conta a consciência urbana e ambiental em variadas disciplinas (BRASIL, 2021).

Nas subseções, a seguir, serão apresentadas duas práticas relacionadas com o concurso CAU Educa.

3.3.2.1 A cidade é nossa! E se... As crianças tivessem o poder de transformar o espaço público?

Dentre os projetos premiados na categoria “Arquiteto e Urbanista na Escola”, está o projeto “A cidade é nossa! E se... As crianças tivessem o poder de transformar o espaço público?”, o qual propõe uma sequência de atividades partindo de uma lógica de um projeto participativo de intervenção no espaço público (ALBERTI, 2021).

As descrições das atividades estão baseadas no artigo “A cidade é nossa: e se... as crianças tivessem o poder de transformar o espaço público?” da autora Alberti (2021). A metodologia proposta busca incentivar os/as alunos/as a observarem determinadas áreas do entorno da escola, analisando os pontos positivos e negativos do que pode ser potencializado ou transformado. A partir disso, há um planejamento colaborativo entre alunos/as, para debaterem como essas

melhorias podem se concretizar. A autora explica que a ação tem uma aplicabilidade flexível, visto que pode ser adequada à realidade local e à faixa etária dos/as alunos/as. A ação deve ser aplicada pelo profissional de Arquitetura e Urbanismo e, de forma complementar, pelo/a professor/a da respectiva turma escolhida. O/A arquiteto/a tem um papel de apoio técnico e o/a professor/a uma participação colaborativa, no sentido de facilitar a ação e traduzir os termos mais técnicos, sempre que necessário.

A autora explica que as competências da BNCC também serão trabalhadas na ação, sendo respectivamente:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 9). E a segunda competência: respectivamente:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2018, p. 9).

O passo a passo se divide em nove etapas, como é possível observar na Figura 7.

Figura 7 -Cronograma de atividades do projeto "A cidade é nossa"



Fonte: Camila Bellaver Alberti, 2021.

A primeira sequência didática consiste na análise do entorno da escola, que pode ser feita pelo/a arquiteto/a e o professor/a, com o intuito de preparar um mapa

ou planta de análise que sirva como material de apoio. O segundo passo se dá pela introdução da atividade na sala de aula, nesta etapa o/a professor/a explica aos/as alunos/as a atividade que será desenvolvida e apresenta o/a arquiteto/a. Este momento é uma oportunidade do profissional da arquitetura falar sobre sua profissão, além de explicar a ação.

A terceira sequência didática se inicia ao passo que o/a professor/a e o/a arquiteto/a começam a ativar a memória dos/as alunos/as, a partir de perguntas sobre o entorno da escola, “Tem calçada? Árvore? Banco? Praça?”, e ao apresentar o mapa ou planta elaborado na etapa anterior, é possível fazer um exercício de interpretar os símbolos e convenções que são utilizados. As habilidades trabalhadas nesta etapa são: lembrar, listar, localizar, descrever e citar. A duração da atividade é de 35 minutos.

Já a quarta etapa, trata a investigação como ponto principal, o professor/a e o/a arquiteto/a saem com a turma para investigar o espaço escolhido. A tarefa de observação serve para os/as alunos/as analisarem, a partir do mapa, aspectos como a largura das calçadas; se as travessias são seguras; a limpeza do local; a presença de sombra; de acessibilidade, e da vegetação. As habilidades trabalhadas são: o reconhecimento, investigação e explicação. A duração da atividade é de 50 minutos.

A quinta sequência didática, se faz ao voltar para a sala de aula, a partir de um mapa com base no levantamento dos próprios/as alunos/as, que passam a elaborar de forma coletiva. O arquiteto/a deve auxiliar nas representações técnicas, de como se representa uma árvore, uma rampa, um semáforo etc. As habilidades trabalhadas são: demonstrar, categorizar, diferenciar e explicar. A duração da atividade é de 50 minutos.

A sexta etapa refere-se a questionar os estudantes sobre os elementos vistos ao observarem o espaço público. É o momento dos/as alunos/as discutirem o que acharam, de positivo e negativo, no entorno, e as percepções são anotadas no quadro. As habilidades trabalhadas são: defender, calcular, demonstrar, diferenciar e comparar. A duração da atividade é de 50 minutos.

Na sétima etapa, os/as alunos/as são divididos em pequenos grupos, para a criação de propostas, cada grupo fica responsável por algum tema discutido anteriormente. A ideia é que os/as alunos/as produzam uma análise para o melhoramento da área. O/A professor/a e o/a arquiteto/a devem tirar as possíveis dúvidas dos grupos e induzirem à reflexão, “O que pode ser feito para que as coisas

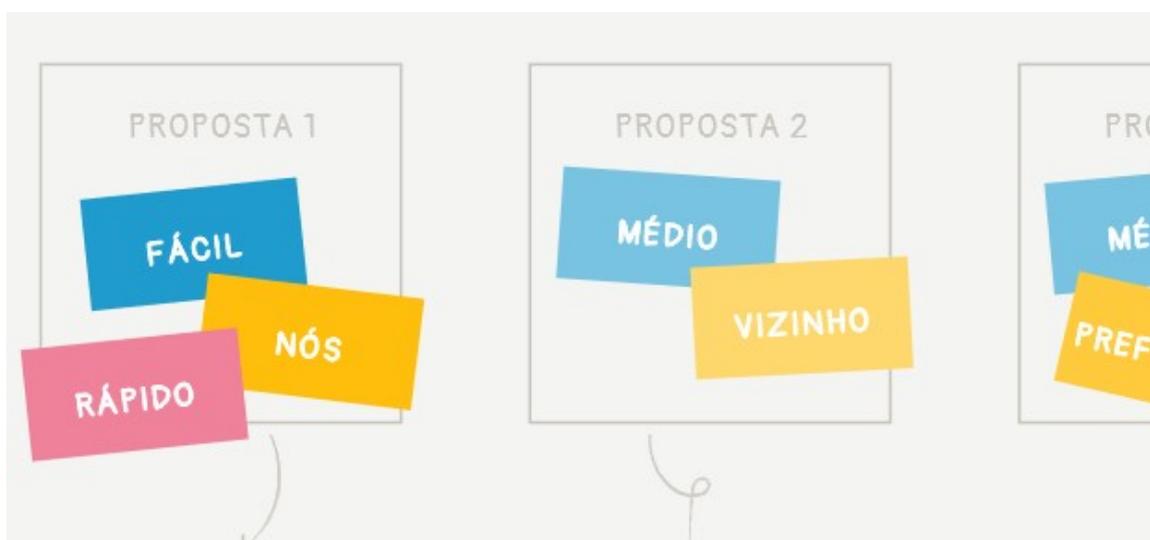
boas fiquem ainda melhores? O que pode ser feito para transformar o que é ruim?”. As habilidades trabalhadas são: elaboração, resolução, produção e invenção. A duração da atividade é de 50 minutos.

A oitava atividade é o momento dos/as alunos/as apresentarem as propostas elaboradas, pelo uso de folha com fita adesiva, onde os estudantes devem debater quais melhorias são importantes e os por quês. Para classificar as propostas serão utilizados critérios como: quem será beneficiado, fácil/difícil execução, rápido/demorado, conseguimos/não conseguimos recursos, precisamos de ajuda de outras pessoas, etc. Os critérios devem estar escritos em folhas de variadas cores para que possam ser colados nas propostas.

Após o debate, os/as alunos/as votam para escolher as melhorias que gostariam de priorizar. As habilidades trabalhadas são: explicar, justificar, comparar, defender, classificar. A duração da atividade é de 50 minutos.

Por fim, a nona etapa dependerá dos recursos disponíveis, do tempo para execução e do engajamento da turma. A autora sugere idealmente duas atividades de conclusão. A primeira consiste num mutirão de urbanismo tático, onde o/a arquiteto/a deve planejar uma ação, prevendo os materiais e ferramentas necessárias, e a intervenção pode ser feita através da construção de bancos, placas, pinturas, e estas atividades podem envolver não só alunos/as, mas os professores, os pais, vizinhos e o comércio local. As habilidades são: produzir, prototipar, traçar, inventar, idear, desenhar.

Figura 8 - Quadro de propostas do projeto "A cidade é nossa"



Fonte: Camila Bellaver Alberti, 2021.

A segunda atividade de conclusão é direcionada para as propostas, cuja resolução não está ao alcance da turma. Os/as alunos/as podem, então, escrever uma carta direcionada para a Prefeitura, cobrando melhorias ao solicitar o melhoramento do espaço público. Os/as alunos/as também podem elaborar reportagens para publicar a situação no jornal da escola ou até mesmo o envio para jornais locais. As habilidades produzidas são: elaborar, produzir, idear, inventar, defender, justificar, explicar.

A autora da proposta, também, criou uma lista dos recursos necessários para a execução das nove sequências didáticas, como pode ser visto na Figura 9:

Figura 9 - Lista de recursos para a sequência didática

RECURSOS NECESSÁRIOS

ETAPA 03 - LEMBRAR

- Imagem aérea, mapa e/ou planta baixa da área de estudo em tamanho grande para n (sugestão: A1).

ETAPA 04 - INVESTIGAR

- Imagem aérea, mapa e/ou planta baixa da área de estudo em tamanho reduzido pa pequenos grupos (sugestão: A4). Preferencialmente, usar o mesmo recorte espacial do ma
- Prancheta;
- Material para escrever/desenhar;
- Opcional: trena/régua para medir elementos urbanos.

ETAPA 05 - INVESTIGAR

- Imagem aérea, mapa e/ou planta baixa da área de estudo em tamanho grande para n (sugestão: A1), utilizado na Etapa 03: Lembrar;
- Material para escrever/desenhar;
- Post-its, papéis coloridos, adesivos, etc.

ETAPA 07 - PROPOR

- Cartolinas coloridas;
- Material para escrever/desenhar.

ETAPA 08 - DEBATER

Fonte: Camila Bellaver Alberti, 2021.

3.3.2.2 Mapeamento das Crianças

Na categoria “Práticas Pedagógicas” do concurso do CAU, um dos projetos premiados foi o “Mapeamento das Crianças”, elaborado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, que podem ser direcionadas para os/as alunos/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram consideradas para a elaboração do projeto: conteúdos em conformidade com a BNCC; abordagem no campo da Arquitetura e Urbanismo e o exercício da cidadania na construção coletiva do território (MATIELLO e PEREIRA, 2021).

A descrição das atividades está baseada no artigo “Mapeamento das Crianças” de Matiello e Pereira (2021). O conjunto de atividades foi elaborado para as crianças matriculadas entre o 2º e o 5º ano do Ensino Fundamental, e os temas propostos estão divididos entre os diferentes anos letivos. Os autores explicam que os/as educadores/as têm a autonomia de ressignificar as atividades ou a lógica de abordagem:

Os (As) educadores (as) têm a liberdade de ressignificar atividades, propor tempo de duração, os materiais a serem utilizados nas tarefas, bem como os temas e até mesmo reorganizar a lógica de abordagem. O importante é dar voz às crianças, prestar atenção no modo como vivenciam/interagem com a cidade e o que esperam dela (MATIELLO e PEREIRA, 2021, p. 2).

A primeira atividade é proposta no 2º ano, com a seguinte temática: “Olá! Prazer em te conhecer! Qual o nosso papel no mundo?”, e tem por objetivo possibilitar que as crianças se reconheçam, descrevam, discutam e mapeiem os hábitos, semelhanças, práticas e os papéis sociais nos diferentes contextos em que vivem. A partir do convite de algumas pessoas que moram no bairro da escola, serão feitas entrevistas com os/as moradores/as, onde eles/as podem falar sobre suas experiências, profissão, histórias da comunidade, para tanto, as crianças podem sugerir os/as entrevistados/as. Nessa atividade, o/a aluno/a deve anotar e discutir, com a turma, o que entenderam das entrevistas. As crianças serão estimuladas a compreender os diferentes papéis sociais, o desenvolvimento do bairro e as mudanças no local que vivem. Suas descobertas podem ser transformadas em peças teatrais e em feiras culturais temáticas, que sejam abertas à comunidade, bem como a criação de quadrinhos, com os diferentes atores dos bairros. O importante dessa atividade é despertar a consciência dos/as alunos/as sobre o seu lugar no mundo, a cidadania, o respeito e a união.

Já no 3º ano, a temática proposta é a seguinte: “Uma viagem pelo tempo! Que tal embarcar nessa aventura?”. Tem por objetivo explorar o aprendizado sobre a cultura, identidade, patrimônio e a história da cidade. A primeira atividade é denominada “De volta ao passado”, onde os professores organizam a sala em formato de círculo e propõe uma atividade de escuta aos/as alunos/as, para que criem uma lista de patrimônios significativos da cidade. As descobertas serão expostas em cartazes, painéis, álbuns ou até mesmo maquetes. Após esse processo de escuta, os/as alunos/as poderão personificar os patrimônios, através de um teatro sobre a cidade, elaborando um roteiro a partir da atividade anterior. Diálogos poderão ser criados entre os “personagens”, no intuito de identificar situações que fazem parte do cotidiano dos/as alunos/as, que podem ser afetados de forma positiva ou não. Por fim, as crianças podem documentar a atividade e, até mesmo, criar uma maquete coletiva com as descobertas representadas, o que pode envolver os edifícios que consideram importantes, lugares que contenham significados e outros aspectos que se relacionem ao patrimônio.

No 4º ano, a abordagem da temática é a “Bola de Cristal: qual será o futuro do nosso território?”. O objetivo da prática é a reflexão sobre as situações da realidade socioespacial em relação à sustentabilidade, bem como a proposta de possibilidades de ações que estejam ao alcance das crianças. A atividade proposta se denomina “Consultando os oráculos” e a partir de questionamentos como “O que faz os territórios onde habitamos menos sustentáveis?” ou “O que é feito na atualidade que prejudica as atuais gerações e as futuras? O que é feito para oferecer condições mais sustentáveis?”, levar as crianças a refletirem sobre o que lhes afeta em seu cotidiano e se expressarem a partir de desenhos, recortes de revistas sobre estas situações. Finaliza-se com a elaboração de um painel expondo as descobertas dos/as alunos/as.

A segunda atividade proposta é chamada “Predizendo o futuro a partir do presente”. Os exemplos mais relevantes da etapa anterior serão trabalhados pelas crianças, numa pesquisa mais aprofundada de como propor soluções. A construção de maquetes servirá como subsídio para as propostas. Em seguida, é importante fazer uma roda de conversa sobre as propostas, observando e refletindo sobre a diversidade dos trabalhos. Caso alguma proposta feita pelos/as alunos/as tenha uma real viabilidade, a autora sugere o envolvimento da escola da comunidade para a realização da atividade. O exemplo dado é a execução de uma horta vertical que

pode ser instalada no pátio da escola e relata que o mais importante, nessa fase, é envolver os/as alunos/as no projeto detalhado, para que se sintam engajados/as e estimulados/as à participação comunitária.

Por fim, no 5º ano, a abordagem trabalhada tem como temática o “Fermento na massa: como cresce o lugar em que vivemos?”, e seu objetivo se direciona para identificar as causas e consequências do crescimento da cidade. A primeira atividade para essa temática se chama “Descobrimos os ingredientes” e, ao considerar os diferentes contextos de habitação, sendo um território urbano ou rural e a dimensão do porte da cidade, a atividade se inicia com o processo de comparação:

O que **TEM** em meu município e II) O que **NÃO TEM** em meu município. Pode-se comparar com outros municípios, da mesma região ou não. A ideia é reconhecer e caracterizar aspectos sociais e econômicos, de infraestrutura, de condições geográficas, agentes no território etc. Pode ser sintetizado em palavras escritas em pequenas tarjas e fixadas em lugar visível (MATIELLO e PEREIRA, 2021, p. 7).

A continuação da reflexão se fará pela segunda atividade, denominada como “Mão na Massa” e sobre a orientação do/a professor/a, os/as alunos/as irão pesquisar sobre informações do seu município. Divididos em grupos, o material pesquisado será separado em categorias, e as crianças irão organizar os dados, elaborando tabelas, gráficos a fim de comparar e interpretar os dados coletados. E, por último, na atividade “Saído do forno” as informações e interpretações feitas, anteriormente, serão agrupadas em um Atlas da turma, podendo incluir mapas e ilustrações. Os autores sugerem que os grupos apresentem uma versão final em sala de aula, para exercitar a capacidade expositiva.

3.3.3 O jogo como ferramenta: boas práticas urbanísticas para a primeira infância brasileira

A fase da infância, entre 0 a 6 anos, é a época da vida em que o cérebro mais se desenvolve e, por ser uma faixa etária onde a criança está mais vulnerável aos impactos negativos dos sistemas urbanos, existe a necessidade de pensar uma cidade amigável que possa ser benéfica para todos os habitantes (COLETIVA e INSTITUTO DE ARQUITETOS DO BRASIL, 2021).

Nessa premissa, foi desenvolvido a publicação “O Jogo Como Ferramenta: boas práticas urbanísticas para a primeira infância brasileira”, que será utilizada como fonte para a descrição do jogo. Desenvolvido pela Coletiva “Lila” em parceria com a Bernard Van Leer Foundation e o Instituto de Arquitetos do Brasil (IAB), tem o objetivo de construir um plano de ação para novas alternativas de desenhos urbanos, bem como ações comunitárias, voltadas para a primeira infância.

O jogo pode ser jogado por pessoas que desejam pensar e atuar na produção do espaço para a primeira infância, como gestores públicos e profissionais que atuam na área no desenvolvimento urbano. O jogo é composto por um baralho de 75 cartas, que são divididas da seguinte maneira: 16 cartas de Territórios, 15 cartas de Desafios; 32 cartas de Ferramentas, 7 cartas de Monitoramento e Avaliação, 5 cartas coringas e 1 tabuleiro interativo. As cartas consideradas coringas servem para a criação de novas possibilidades.

A função da carta Territórios, de cor vermelha, é responder a seguinte questão norteadora: Qual(is) território(s) correspondem ao espaço que desejo intervir? A partir de diversos tipos de territórios, como no exemplo “Ruas, locais e becos”, apresentado na Figura 10.

A carta Desafios, representada na Figura 11, de cor amarela, tem a função de resolver a seguinte questão “Quais desafios pretendo resolver?” São nessas cartas que os desafios são descritos e apresentados e para cada carta existe uma série de ferramentas que podem ser aplicadas.

Nas cartas Ferramentas I e II, de cor azul e lilás, representadas respectivamente pelas Figuras 12 e 13, a questão norteadora é “Quais ferramentas podem ser utilizadas para solucionar os desafios?”. Nestas cartas é possível observar ferramentas de infraestrutura e suas formas de aplicação.

Nas cartas Monitoramento, representadas na Figura 14 de cor verde, a questão é “Como monitorar as minhas ações na cidade?”, indicam formas de avaliar o local e as mudanças que foram ocorridas no espaço, incentivando um acompanhamento das transformações nos espaços urbanos.

E, por fim, o Tabuleiro representado na Figura 15, que serve para colocação das cartas escolhidas e de suas respectivas respostas. A ideia central é que, ao finalizar o jogo, o Tabuleiro se constitua como um documento, como um registro de planejamento inicial para um projeto de ação.

Figura 10 - Carta Territórios

TERRITÓRIO

Ruas locais e becos

São vias de caráter predominantemente residencial diretamente conectadas a uma via secundária. Algumas não possuem distinção entre a faixa de rolamento e as calçadas. Geralmente, não encontramos pontos de ônibus, alto fluxo de carros nem semáforos. Podem apresentar caminhos íngremes e inclinados ou topografia plana. Por serem ruas de residências, é possível encontrar adultos e crianças utilizando o espaço da rua, algumas vezes com relações de vizinhança e de brincadeiras.

POTENCIALIDADES E VOCAÇÕES

- Apropriação do espaço público
- Áreas seguras para primeira infância
- Integração social local
- Fortalecimento da vizinhança
- Ampliação das calçadas



Fonte: Bicho coletivo, 2022

Figura 11 - Carta Desafios

DESAFIO · ESPAÇOS LIVRES

Adequação de mobiliário para o público infantil e seus cuidadores em espaços livres públicos

Os mobiliários urbanos influenciam diretamente no modo como as crianças e os cuidadores se relacionam e interagem com o território, dando suporte a diversos usos e aos serviços da cidade – como um banco para sentar e encontrar amigos, um espaço agradável para amamentação, pontos de ônibus confortáveis, lixeiras etc. O Brasil é um país com grande riqueza cultural, regional e climática, e há grande diversidade de composições desses mobiliários, para que se adequem ao meio em que estão inseridos. A ausência de mobiliários de permanência e de apoio para os cuidadores, bebês e crianças mais novas enfraquece o envolvimento da primeira infância com o território, enquanto a sua presença estimula o desenvolvimento afetivo, motor, intelectual e social dos pequenos.

FERRAMENTAS



Sinalização para aprender e brincar



Mobiliário essencial lúdico



Parques naturalizados



Mobiliário para apoio a cuidadores



Mobiliário para brincar



Parada de ônibus com sombreamento adequado
Juazeiro do Norte, CE



Família sentada em m
Juazeiro do Norte, CE

Fonte: Bicho coletivo, 2022

Figura 12 - Carta Ferramentas I

FERRAMENTA · DISPOSITIVOS FÍSICOS

Sinalização para redução de velocidade e controle de tráfego

As sinalizações verticais e de piso podem ser fortes aliadas para a redução da velocidade dos automóveis e a priorização da mobilidade ativa. Atré-ladas à utilização convencional, podem ser adaptadas com artifícios como o uso de cores e formas lúdicas que estimulem a atenção, mobilidade ativa e segurança do indivíduo.

RECOMENDAÇÕES TÉCNICAS

Há diversas possibilidades, como a sinalização vertical e de piso para indicar zonas com velocidade reduzida ou que delimitem a circulação exclusiva de pedestres e ciclistas; pintura nas esquinas para tornar a interseção de cruzamentos menor e mais fácil de cruzar a pé; pintura do leito carroçável para a extensão da calçada, com instalação de balizadores – pode ser de caráter temporário para avaliação de impacto e estudo de implementação definitiva. Outras ideias: faixa de pedestre diagonal, que permite ao pedestre cruzar de forma mais rápida grandes interseções onde há um volume significativo de pedestres e desrespeito dos veículos ao semáforo. Em vias com grande demanda, alargar a faixa de pedestres, gerando mais segurança. Garantir que haja faixas de pedestres em cruzamentos e outros locais usuais de travessia, como em frente a uma praça, a escolas, no meio de quadras longas etc.

COMO FAZER?

Recomenda-se utilizar ferramentas que calculem a quantidade de pedestres e ciclistas em determinada via, bem como seus padrões de locomoção. De acordo com a diagnóstico, utilizar pintura, placas e mobiliários (como balizadores) para



Placa atrirantada em 4 Entrar Apulso, em Recl



Sinalização Indicativa escola em Dublin, Iriza

Fonte: Bicho coletivo, 2022

Figura 13 - Carta Ferramentas II

FERRAMENTAS · PROGRAMAS E ATIVIDADES

Ruas de brincar temporárias

É uma alternativa barata e eficiente que pode ser realizada com poucas alterações e um tratamento temporário da via. Podem ser ruas com fluxo moderado de veículos, com possibilidades de rotas alternativas, e vias com facilidade de acesso por transporte público e bicicleta, incentivando o uso de transporte ativo e público. As vias são fechadas totalmente ou parcialmente para utilização exclusiva de pedestres aos sábados, domingos, feriados ou horários específicos do dia. O programa pode ser ampliado com atividades recreativas e culturais direcionadas ao público infantil.

O QUE PRECISA?

Cavaletes para fechamento total ou parcial das vias; equipamentos de sinalização para ruas de lazer; mapeamento das vias com essa vocação; edital público para selecionar atividades recreativas e culturais locais; construção do canal de comunicação com os conselhos de rua. Sugere-se a distribuição de kits com materiais lúdicos que favoreçam o livre brincar na rua: cordas, bambolês, bolas, giz, cones, entre outros.

COMO FAZER?

A prefeitura deve desenvolver um chamamento público para formar conselhos de rua que têm interesse em realizar o programa. A partir daí, há duas formas de execução: a prefeitura pode ficar encarregada de distribuir equipamentos para viabilizar as atividades nas vias de lazer ou os representantes dos conselhos ficam com a responsabilidade de guardar e dispor esses materiais nos dias designados. É necessário que os membros da comunidade se engajem e os órgãos públicos estejam acessíveis. Também é interessante mobilizar o órgão gestor da cidade responsável para a interdição de ruas, e mapeamento das vias com vocação para ruas de lazer temporárias, como ruas sombreadas, de fácil acesso e que já tenham uma demanda de brincar na rua.



Orfanças brincando na Paulo, SP.

Fonte: Bicho coletivo, 2022

Figura 14 - Carta Monitoramento

MONITORAMENTO

Contagem de usuários nos espaços públicos

Método embasado na observação dos espaços públicos in loco para realizar contagem de bebês, crianças mais novas, de cuidadores ou de pedestres, ciclistas e outros modais ativos em um determinado dia e horário, com o objetivo de compreender seu aumento ou diminuição nos espaços públicos. Recomendamos realizar a contagem por capacidade de pessoas por hora. Utilizar os dados para atualizar políticas locais e diretrizes urbanísticas. Monitoramento de médio a longo prazo.

OBJETIVO

Avaliar a quantidade de crianças e de cuidadores e/ou o fluxo dos modais ativos em espaços públicos. Comparar situações entre antes e depois de uma intervenção.

COMO FAZER?

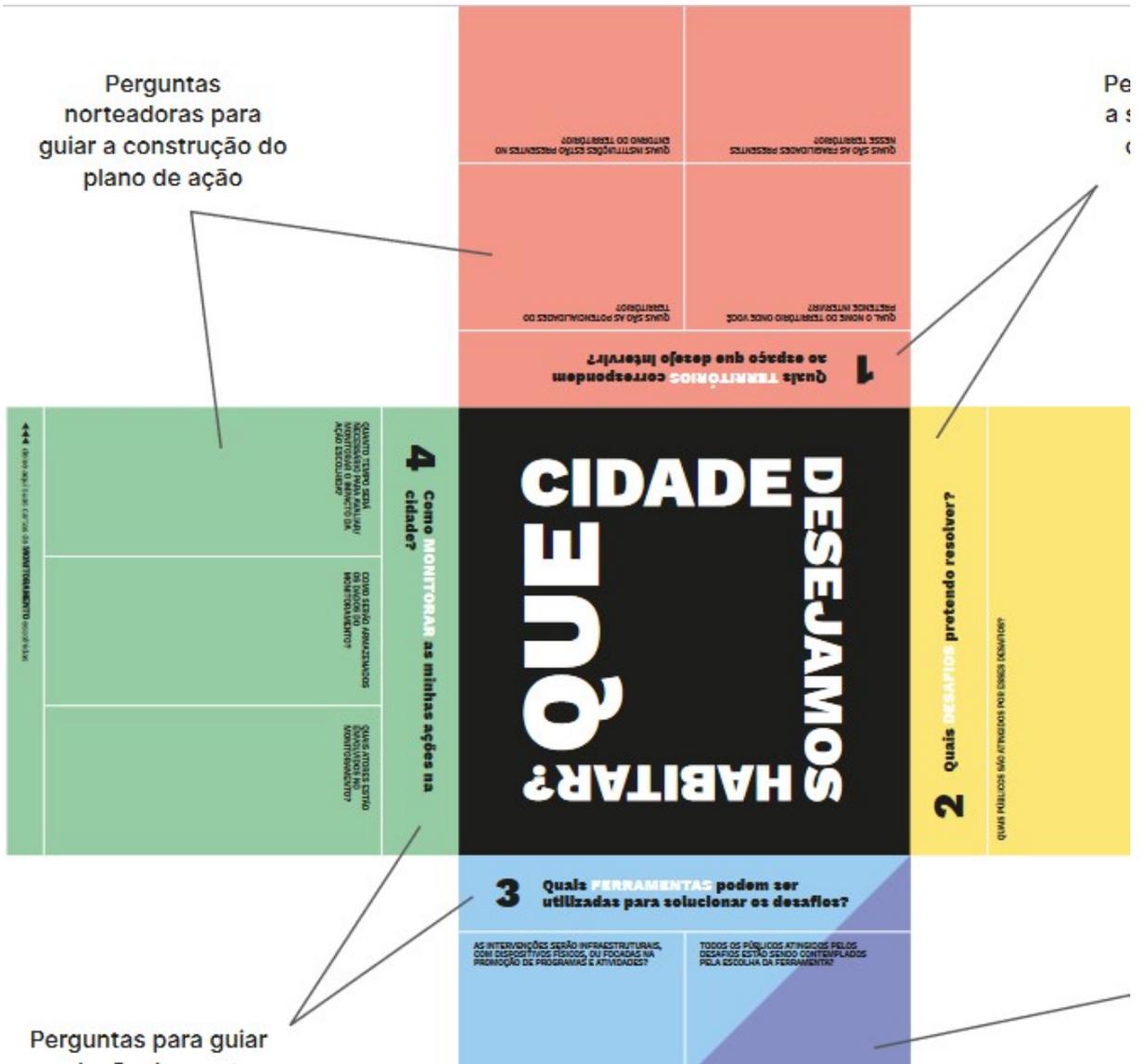
Definir local a ser feita a contagem, os horários e tempos de contagem. Para contagem do fluxo dos modais ativos, indica-se que o pesquisador trace uma linha imaginária perpendicular ao sentido da rua. Após traçar essa linha imaginária, define-se um tempo para a contagem das ultrapassagens na linha traçada. Após a contagem, é preciso registrar o dia, horário e número de ultrapassagens para comparar com futuras medições.



Neste link v
a modelos
fichas para
durante as
em campo:
monitoram

Fonte: Bicho coletivo, 2022

Figura 15 - Tabuleiro



Fonte: Bicho coletivo, 2022

Por fim, no intuito de analisar os aspectos positivos e negativos das práticas pedagógicas apresentadas, foi desenvolvido um quadro esquemático que avalia o tipo de público, o objetivo e a complexidade de cada prática pedagógica, o objetivo é esquematizar as informações dos jogos e identificar quais pontos podem ser adaptados para à realidade escolar da Escola Estadual Dr. Fernandes Lima, local onde será realizado o experimento desta dissertação.

Quadro 1 – Comparação entre as práticas pedagógicas

| QUADRO ESQUEMÁTICO | | | |
|----------------------------------|------------------------|---|--|
| Prática Pedagógica | TIPO DE PÚBLICO | OBJETIVO | |
| A cidade é nossa! | Alunos | Propõe uma sequência de atividades partindo de uma lógica de um projeto participativo de intervenção no espaço público. | |
| A Mapeamento das Crianças | Alunos | Tem por objetivo possibilitar que as crianças se reconheçam, descrevam, discutam e mapeiem os hábitos, semelhanças, práticas e os papéis sociais nos diferentes contextos em que vivem. | |
| O jogo como ferramenta | Professores | Tem por objetivo de construir um plano de ação para novas alternativas de desenhos urbanos, bem como ações comunitárias voltadas para a primeira infância. | |
| | | O intuito da iniciativa é tornar a sala de aula um local de espaço de decisão onde os | |

Fonte: Autora, 2022.

A prática pedagógica “A cidade é nossa!” é direcionada aos/às alunos/as e possui uma sequência didática de fácil compreensão, voltada para o incentivo à participação e do planejamento colaborativo, além de englobar algumas competências da BNCC. Também foi observado que, diante da quantidade de conteúdos e atividades a serem realizadas em apenas 03 aulas, a divisão das 9 etapas tem um tempo reduzido pra ser executado.

Na prática pedagógica “Mapeamento das Crianças”, também em conformidade com algumas competências da BNCC, o protagonismo e a reflexão crítica são estimuladas através do lúdico, nesta prática há o destaque para a categorização das atividades de acordo com a faixa etária das turmas, o que torna a prática mais direcionada e assertiva aos/às alunos/as. A complexidade da prática foi analisada como “média” tendo em vista que, para a realização de suas atividades, existe a necessidade de um planejamento prévio com a equipe escolar, pois algumas atividades, como por exemplo, a execução de maquetes, hortas e

intervenções que envolvam não só a escola, mas a comunidade, requerem um planejamento antecipado e colaborativo.

“O Jogo como ferramenta” é uma prática pedagógica que tem sua finalidade voltada em pensar na produção do espaço para a primeira infância e se direciona para profissionais da área de desenvolvimento urbano, apesar de não ser aplicado diretamente com as crianças, o jogo oferta a possibilidade de pensar ações que envolvam a participação de toda a comunidade. O jogo foi classificado como “alto” no quesito complexidade, por conter um vasto conteúdo a ser analisado até a etapa da produção documental de planejamento.

Por fim, o projeto “Ágora infantil” estimula a participação cidadã de forma coletiva, a sala de aula se torna um espaço de decisão, e os alunos são ensinados a praticar política, empoderamento e a reflexão crítica, com a participação dos seguintes setores: o corpo escolar, técnicos municipais e a comunidade. O projeto foi classificado no quadro como de “alta” complexidade, tendo em vista que o engajamento de setores, como por exemplo, a participação de representantes municipais ainda é baixa, ao considerar que criança cidadã não é valorizada em sua completude.

As práticas apresentadas possuem um ponto em comum: desenvolvem a reflexão crítica através da participação das crianças e adolescentes. Este critério também serviu de base para a construção da prática pedagógica que foi aplicada da EEDFL. Outro critério comum e fundamental no repertório de práticas e que também foi utilizado na EEDFL, é a ludicidade que, a partir do brincar, da imaginação e do faz de conta, alunos/as podem aprender de uma forma natural, intuitiva e de acordo com a sua faixa etária.

4 CONHECER PARA TRANSFORMAR: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL DR. FERNANDES LIMA NO BAIRRO SÃO JORGE

A partir da perspectiva da relação entre a cidade e a educação e do experimento a ser executado localmente, o quarto capítulo busca conhecer o bairro São Jorge da cidade de Maceió e a Escola Estadual Dr. Fernandes Lima (EEDFL), para compreender seu contexto, as condições socioeconômicas da comunidade escolar, os problemas e as potencialidades, que possam auxiliar no desenvolvimento de uma prática pedagógica adequada à realidade do bairro.

Na primeira seção, destaca-se o bairro São Jorge a partir da caracterização do bairro, levando em consideração dados geográficos, sociais e econômicos. Já na segunda seção, a pesquisa se volta para as informações da EEDFL, a partir do método da observação participante, e assim a escola foi caracterizada.

A última seção se concentra na turma do 8º ano, baseado nos dados do programa “Projeto de Vida” é traçado um panorama da turma, que considera dados econômicos e sociais dos/as alunos/as.

4.1 Caracterização do Bairro São Jorge

O bairro São Jorge, indicado na Figura 16, foi criado em 06 de janeiro de 2000, através da Lei Municipal 4953, assim como todos os outros 50 bairros de Maceió. Tinha sua predominância voltada para sítios e chácaras, mas nas duas últimas décadas, com a construção da Rodovia José Ailton Gondim Lamenha, que faz a ligação entre os bairros Barro Duro e Jacarecica, houve um crescimento do bairro, que segundo o IBGE (2011), entre os anos de 2000 e 2010, o bairro cresceu cerca de 96%, e uma população estimada de 8.445 habitantes.

Dentre os 8.445 habitantes do bairro São Jorge, há uma leve predominância do gênero feminino no bairro, cerca de 52,03% e o masculino 49,97%. Ao se falar de cor ou raça, a maioria da população é parda (61,93%) e branca (31,89%). O nível de alfabetização dos habitantes chega a 87,32% e a média da renda mensal domiciliar é de 1 a 2 salários-mínimos, como pode ser visto na ilustração da Figura 17.

O bairro integra a Região Administrativa 5 (RA5) da cidade de Maceió, e segundo o Código de Urbanismo e Edificações de Maceió, está inserido em duas zonas: Zona de Expansão 2 (ZE2) e Zona Residencial (ZR2), mas com

predominância na ZE2, que têm por diretrizes a verticalização limitada a 20 pavimentos e compatibilizada ao saneamento básico (ALMEIDA e NORMANDE, 2016).

A geografia do Bairro São Jorge é caracterizada por um tabuleiro principal, sendo a área de maior ocupação, e encostas, onde a vegetação nativa (remanescente de Mata Atlântica) predomina. Tais características demonstram um grande potencial paisagístico e ambiental, reforçado pelos recursos hídricos das bacias hidrográficas dos rios Águas de Ferro e Jacarecica (ALMEIDA e NORMANDE, 2016).

Figura 16 - Mapa do bairro São Jorge



Fonte: Google Earth adaptado pela autora, 2022.

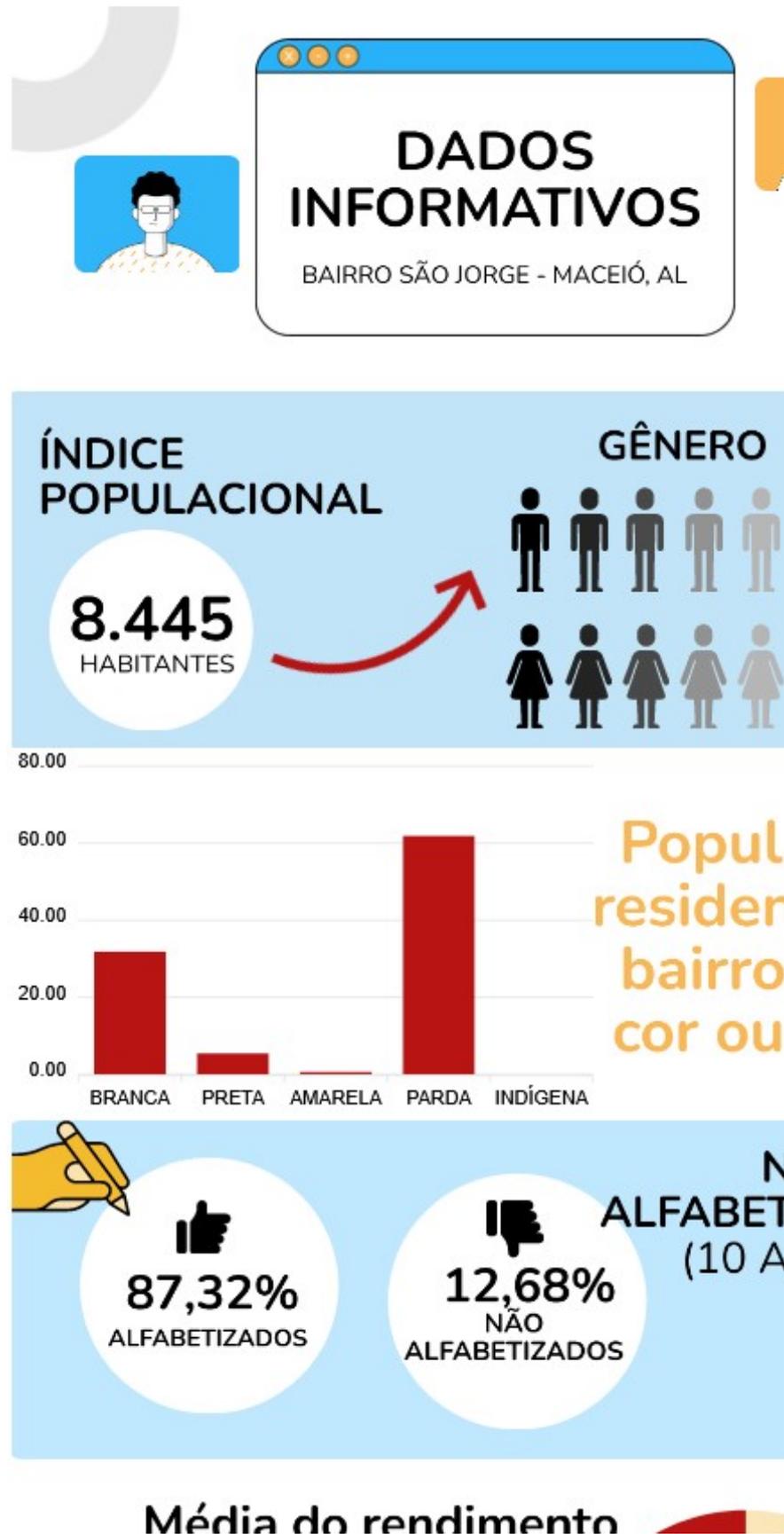
Os autores também indicam que o bairro São Jorge é extremamente fragmentado, devido à forma do tabuleiro principal, que se desenvolve em ramificações e encostas preenchidas, criando espécies de micro comunidades separadas e locadas em lotes ramificados.

A segregação social é notória no desenvolvimento de aglomerados subnormais, construídos em áreas impróprias para moradia. A proximidade do bairro com o Centro Comercial Parque Shopping, a vista panorâmica do Oceano Atlântico

e a construção de uma nova via, a Avenida Josepha de Mello (Figura 18) que liga o bairro às demais vias do Centro, aumentaram ainda mais a segregação e a especulação imobiliária no bairro (ROCHA, 2018).

Vale salientar que a Avenida Josepha de Mello, causou um desequilíbrio ecológico da área, ao dividir o bairro ao “meio”, o que reverberou em malefícios para a população, principalmente para a população mais pobre, que habita em áreas de risco, e sofrem com as inundações, deslizamentos e invasão de bichos silvestres (ALMEIDA e NORMANDE, 2016).

Figura 17 - Dados informativos do bairro São Jorge (Sidra - IBGE)



Fonte: SIDRA, adaptado pela autora (2022).

No entorno do bairro, se destaca o antigo “Lixão”, hoje desativado, que apesar de estar localizado no bairro Jacarecica, tem sua entrada principal pelo bairro São Jorge. A área era utilizada desde a década de 1940 para receber os resíduos da cidade, e passou a ser ocupada na década de 1980 pela população que buscava trabalho, alimentação e moradia. Em 1996, com um incêndio ocorrido na encosta, mais perto do mar, 37 famílias se deslocaram para a área mais alta, no tabuleiro, constituindo a Vila Emater II (Figura 19). Com o fechamento do Lixão em 2010, agravou-se ainda mais a situação de vulnerabilidade da população que, diretamente, se relaciona com o bairro São Jorge (ROCHA, 2018).

Figura 18 - Avenida Josepha de Mello



Fonte: Prefeitura de Maceió, 2014.

Figura 19 - Vila Emater II



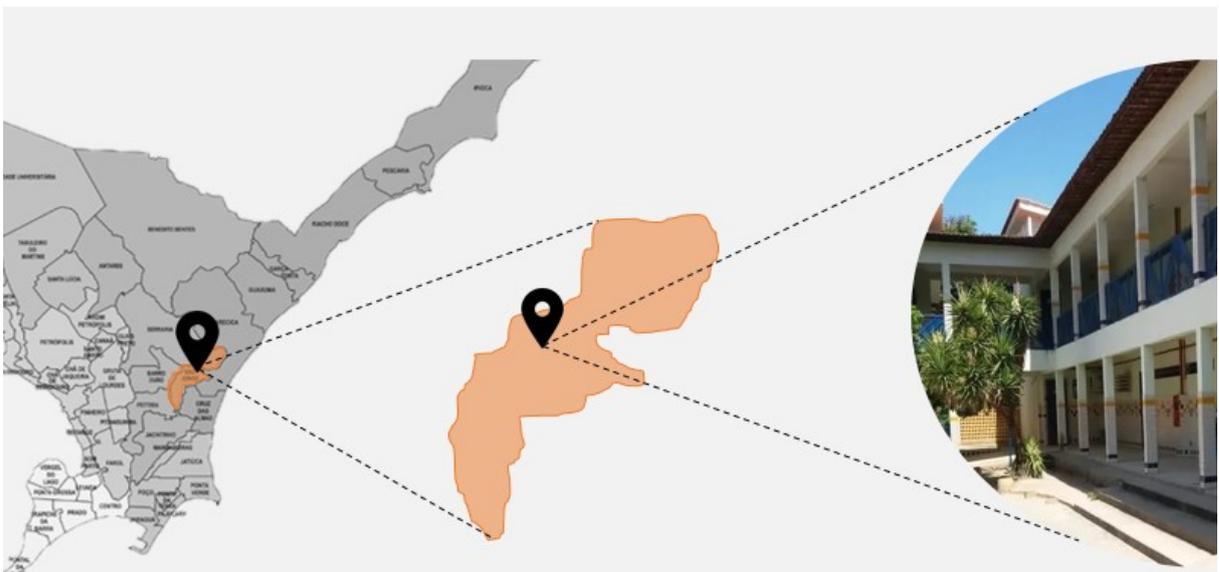
Fonte: Cinara Albuquerque, 2010.

Na Audiência Pública, em abril de 2022, ocorrida no bairro São Jorge, para debater a revisão do Plano Diretor da cidade de Maceió, o representante do bairro São Jorge relatou algumas dificuldades do bairro, que permeiam questões como a mobilidade, verticalização, sistema de esgotamento e drenagem, a problemática do aterramento de valas, restringindo o curso natural da água, além da falta de creches, ausência de praças, condições precárias das ruas e a escassez de transporte público.

4.2 Escola Estadual Dr. Fernandes Lima

A Escola Estadual Dr. Fernandes Lima tem seu nome em homenagem ao Governador e Senador José Fernandes de Barros Lima (1868-1938), que se destacou por suas lutas abolicionistas. A EEDFL foi criada em 1960 sob o decreto nº 34246/90, estava localizada no bairro Centro e foi transferida para o atual prédio em 2003 (Figura 20), localizada na Rua Av. Cel. Salustiano Sarmiento, no bairro São Jorge. As informações descritivas da escola, estão baseadas no “Plano de Formação Local” da EEDFL (2022), disponibilizadas pela equipe diretiva da escola.

Figura 20 - Localização da Escola Estadual Dr. Fernandes Lima



Fonte: Google Earth adaptado pela autora, 2022.

A EEDFL é composta, em seu corpo docente, por 55 professores/as e se distribui em 3 modalidades de ensino: Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA modular. Recebe cerca de 1.700 alunos/as divididos/as em 42 turmas nos três turnos. A escola atende a um público, em sua maioria, com grandes necessidades econômicas, sociais, familiares e afetivas.

A maior parte dos/as alunos/as que estudam na EEDFL habitam o bairro São Jorge e o seu entorno: Vila Emater II, Campo do Teju, Planalto, Conjunto Luiz Pedro, localidades com muitas carências em termos de políticas públicas. Por outro lado, atende também, público de classe média, oriundos de regiões mais distantes do bairro São Jorge, tais como: Serraria, Jacintinho, Novo Mundo, Feitosa e Barro Duro, tendo em vista que é a única escola de Ensino Médio nas proximidades.

A EEDFL passou por grandes modificações, devido ao elevado índice de violência, assaltos e depredação. Em 2013, com o intuito de corrigir os problemas da escola, foi nomeada uma nova equipe gestora, para a melhoria do desenvolvimento da escola, o que proporcionou a entrada de novos/as alunos/as, bem como premiações e aprovações dos/as alunos/as nos vestibulares.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a escola apresenta uma evolução, nos últimos anos, entre 2017 e 2019, ultrapassou a meta prevista de 3.8 para 4.4, no Ensino Fundamental passou de 4.4 para 4.8. No Ensino Médio passou de 4.2 para 4.5, o que representa uma grande melhoria nos níveis de aprendizado escolar, além de galgar novas metas educacionais.

4.3 A observação participante na EEDFL

Para melhor compreender a dinâmica da escola, foi utilizado o método de observação participante, que segundo Marietto (2018), é um método qualitativo, com raízes na pesquisa etnográfica tradicional que, permite ao pesquisador/a, utilizar o contexto sociocultural do ambiente observado, para explicar os padrões de atividade humana. Dessa forma, o/a pesquisador/a se insere no interior do grupo, interagindo, observando e compartilhando.

Os quatro estágios mais recorrentes na metodologia da observação participante são: estabelecimento de relações; estar em campo; o recolhimento de dados e observações e a análise de dados. A observação participante foi desenvolvida da seguinte forma: i) estabelecimento de relações: a partir de visitas à

escola, para conhecimento do local e da equipe diretiva; ii) visitas ao bairro: caminhadas pelo entorno da escola, no bairro São Jorge, para observar o cotidiano dos/as alunos/as; e iii) coleta de dados: a partir da observação, entrevistas e documentos, foram recolhidas informações sobre o contexto socioeconômico da turma do 8º ano, sendo elas: quantidade de alunos/as por turma, faixa etária, localização, profissão dos/as cuidadores/as, como os/as alunos/as chegam até a escola.

A partir de cinco visitas à EEDFL, foi possível ter um conhecimento da dinâmica da escola, bem como manter diálogos com a equipe diretiva e os professores de Geografia, além de observar a rotina dos/as alunos/as e o entorno do local. A escola apresenta uma boa manutenção de suas estruturas, o ambiente escolar é limpo, pintado, não há degradação nas salas e nos banheiros, como se observa nas Figuras 21, 22 e 23.

Figura 21 - Pátio da EEDFL



Fonte: autora, 2022.

Figura 22 - Laboratório de Ciências



Fonte: autora

Figura 23 - Corredor da EEDFL



Fonte: autora, 2022.

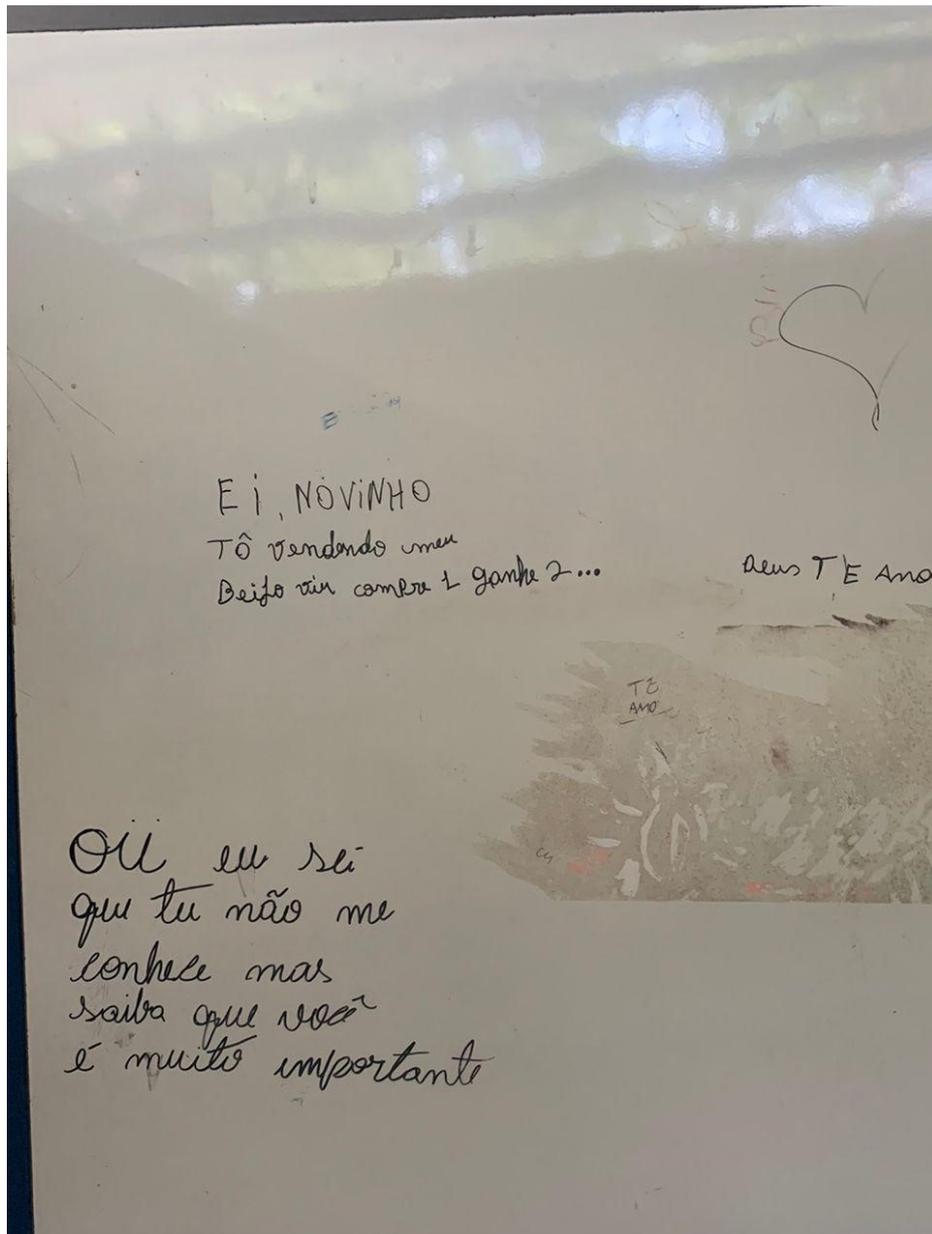
Apesar dos banheiros estarem higienizados, foi possível identificar relatos variados dos/as alunos/as nas portas das cabines, como pode ser observado nas Figuras 24 e 25, e permeavam assuntos sobre inseguranças, abusos, orientação sexual, religião, política, relacionamentos etc., temas de interesse e preocupação daquele grupo.

Figura 24 - Cabine do banheiro feminino, EEDFL



Fonte: autora, 2022.

Figura 25 - Cabine do banheiro feminino, EEDFL



Fonte: autora, 2022.

Ao observar o momento de intervalo das aulas, há uma nítida divisão das áreas comuns e até mesmo uma transgressão dos espaços propostos para o lazer. As crianças e adolescentes tendem ao espraiamento, e utilizam os lugares mais remotos para promover encontros, trocas, brigas, se relacionando ou isolando, como pode ser observado nas Figuras 26 e 27.

Figura 26 - Área posterior do pátio, EEDFL



Fonte: autora, 2022.

Figura 27 – Área posterior do pátio, EEDFL



Fonte: autora, 2022.

Outro ponto observado na escola, é a questão da segurança. A escola é circundada por arames farpados, grades e cadeados, o que muitas vezes remete a sensação de aprisionamento e controle, como pode ser visto nas Figuras 28 a 30.

Figura 28 - Fachada da EEDFL



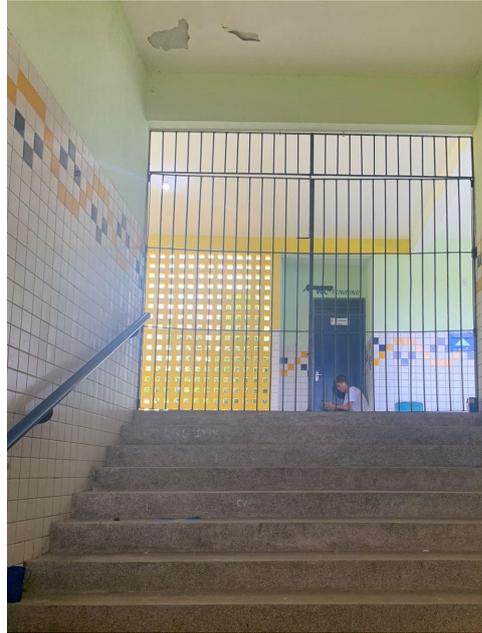
Fonte: autora, 2022.

Figura 29 - Grades da entrada da EEDFL



Fonte: autora, 2022.

Figura 30 - Acesso ao 1º andar da EEDFL



Fonte: autora, 2022.

Apesar da escola possuir uma boa estrutura e manutenção, a fachada e a rua que dá acesso à entrada principal da EEDFL, encontra-se em estado de má conservação, onde os muros estão pichados, as calçadas não seguem os padrões das normas de acessibilidade e as ruas não estão asfaltadas, o que dificulta o tráfego dos pedestres e carros, como pode ser observado nas Figuras 31 e 32.

Figura 31 - Fachada da EEDFL



Fonte: autora, 2022.

Figura 32 - Rua da EEDFL



Fonte: autora, 2022.

Nas idas até à escola, pelo método da observação participante, é possível identificar as intensas desigualdades sociais presentes. As visitas dos/as alunos/as à coordenação escolar são recorrentes e os problemas que levam os/as alunos/as a procurarem a equipe diretiva, nem sempre estão ligados aos assuntos escolares, mas se relacionam com a fome, depressão, ansiedade, problemas com abusos sexuais, dentro dos seus próprios lares, consumo de drogas e prostituição.

4.3.1 Turma 8º M01

A escolha da turma a ser trabalhada, foi guiada pela professora de Geografia Jussara Rocha, que ensina nas turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Ao apresentar a prática pedagógica para a Professora, juntamente com a equipe diretiva (Diretora e Coordenadora), a prática estava direcionada para os/as alunos/as do 6º ano, por apresentarem uma faixa etária entre 10 a 11 anos, porém a equipe diretiva informou que os/as alunos/as do 6º e 7º ano

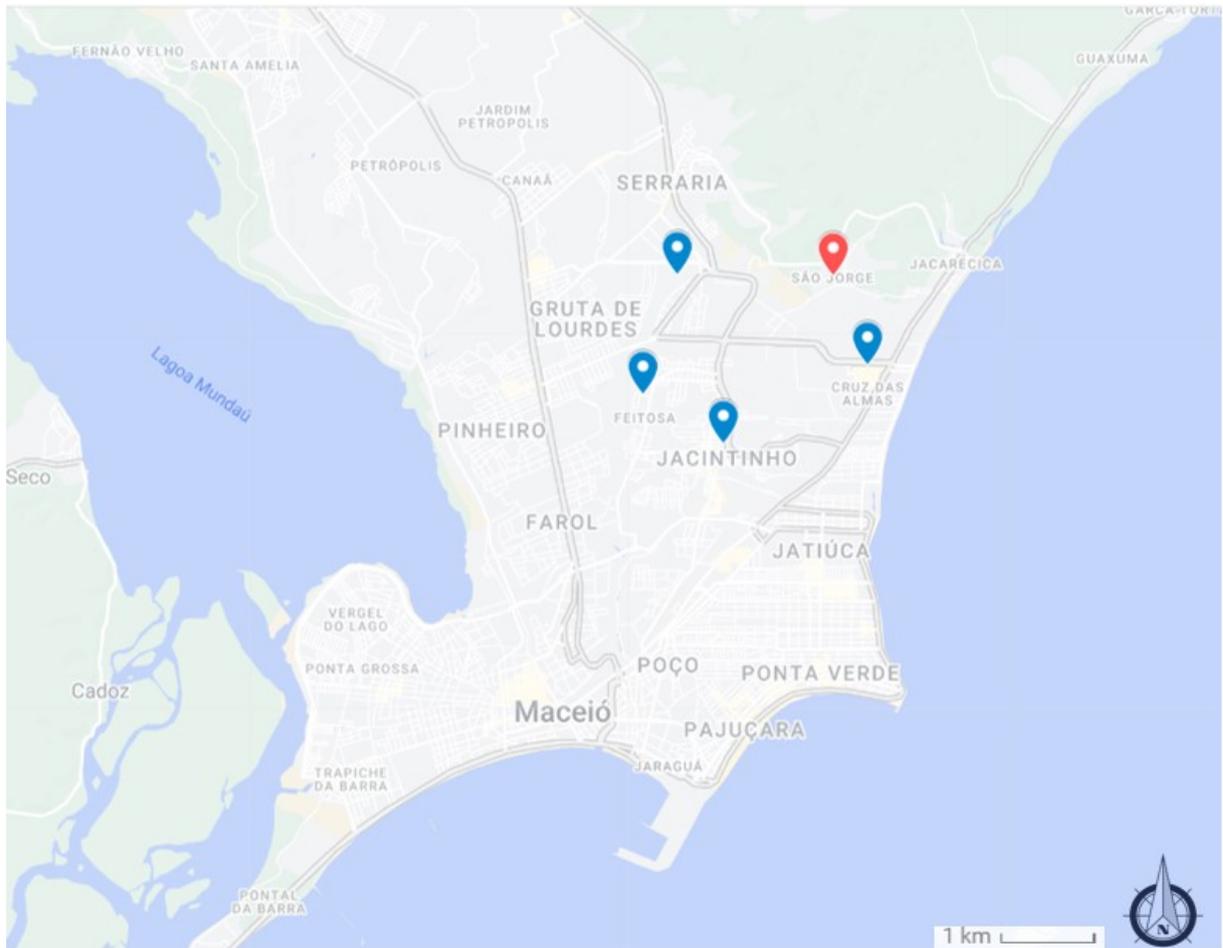
estavam passando por dificuldades de aprendizagem, ocasionadas pelos quase dois anos de aulas *online*, devido a pandemia da Covid-19 e, ao retornarem à sala de aula, muitas crianças e adolescentes necessitaram de um reforço escolar, ofertado pela própria escola, preenchendo uma carga horária complementar, e para não sobrecarregá-los, a prática foi direcionada para os alunos do 8º ano, que é uma turma mista, com crianças e adolescentes.

Além disso, o 8º ano é uma série compatível à prática pedagógica, pois as competências desenvolvidas na prática, que serão destrinchadas no próximo capítulo, se relacionam com a proposta da BNCC para os/as alunos/as, tendo em vista que o 8º ano, nesse período, estuda território, região, classe social, o desenvolvimento de mapas, entre outros aspectos.

Após a análise da EEDFL, com o auxílio da equipe diretiva e dos professores de Geografia, foram coletados os dados dos/as alunos/as, a fim de traçar um panorama sobre a faixa etária, a localização e as diferenças sociais e econômicas presentes na mesma turma. Os dados se originam no programa de mentoria “Projeto de Vida” que, desde 2021, trabalha com os/as alunos/as ações socioemocionais. Para isso é necessário um monitoramento, que é realizado por professores, que se dividem pelas turmas e se responsabilizam pela coleta de dados, além de ações que estimulem as habilidades dos/as alunos/as, bem como o acompanhamento para evitar a evasão escolar.

A turma em questão é o 8º M01, segundo o programa de mentoria, a turma possui 34 alunos/as, entre 12 anos incompletos a 16 anos, com predominância de faixa etária de 14 anos. Os/as alunos/as residem no bairro São Jorge ou nos bairros mais próximos da EEDFL, sendo eles: Feitosa, Jacintinho, Cruz das Almas e Serraria, como é possível observar na Figura 33.

Figura 33 - Bairros de residência dos/as alunos/as da turma 8º M01



Fonte: Google Earth, adaptado pela autora, 2022.

No questionário do programa de mentoria, a profissão dos pais dos/as alunos/as também é abordada, e como pode ser visto nas nuvens de palavras das Figuras 34 e 35, apesar de algumas profissões se repetirem, como por exemplo: dona de casa, faxineira, motorista, pedreiro, o que fica evidente é que alunos/as não sabem ou preferem não informar a ocupação de seus pais.

Figura 34 - Ocupação da Mãe

OCUPAÇÃO DA MÃE



Fonte: Programa de mentoria “Projeto de vida”, 2022.

Figura 35 - Ocupação do pai

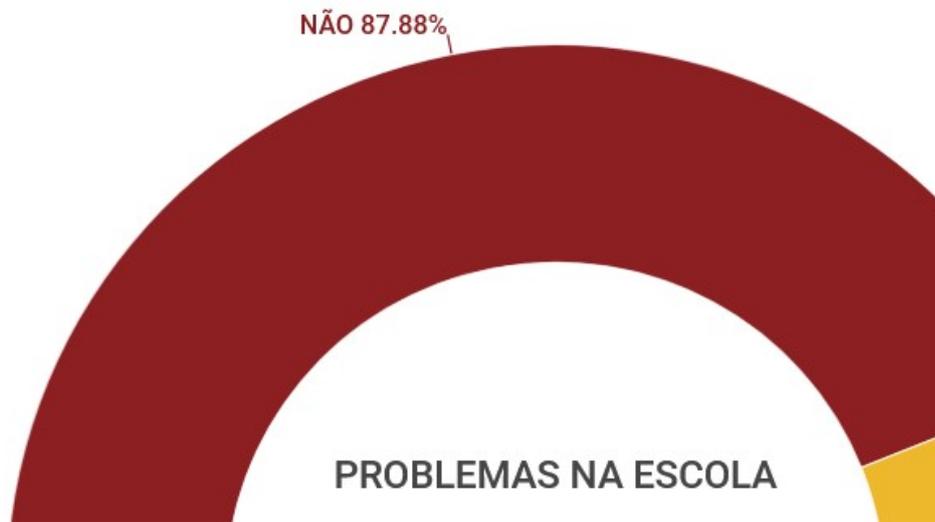
OCUPAÇÃO DO PAI



Fonte: Programa de mentoria “Projeto de vida”, 2022.

Ao serem questionados sobre a existência de problemas com a escola, 87,88% responderam que não têm problemas com a escola, como pode ser visto na Figura 36:

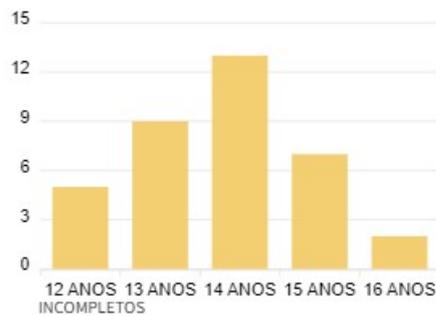
Figura 36 - Problemas na escola



Fonte: Programa de mentoria "Projeto de vida", 2022.

Outros dados complementares também estão presentes na pesquisa, como por exemplo, como os/as alunos/as vão para escola e as matérias que mais se identificam:

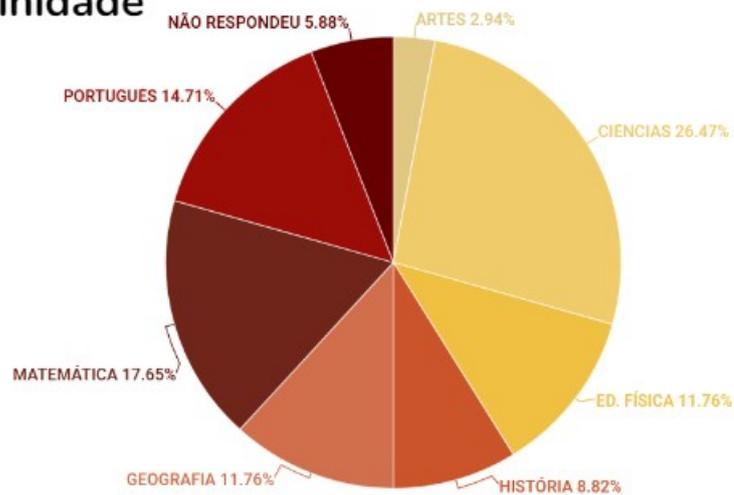
Figura 37 - Dados informativos dos/as alunos/as do 8ºM01



COMO OS ALUNOS VÃO À ESCOLA?



Matéria com mais afinidade



Fonte: Programa de mentoria “Projeto de vida”, adaptado pela autora, 2022.

Dado o exposto, é possível observar que a turma do 8º M01 possui características muito variadas, não só pelas diferentes idades dos/as alunos/as, mas pelos bairros onde residem, as profissões dos pais, a ausência de dados, os meios de transportes que utilizam e as disciplinas escolares com que se identificam.

5 O SÃO JORGE QUE TEMOS E QUE QUEREMOS: DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DO EXPERIMENTO PEDAGÓGICO

Neste quinto capítulo, será abordada a aplicação do experimento pedagógico que foi desenvolvida, ao longo do período da dissertação, construída tendo como base os estudos presentes nos capítulos anteriores.

Ao se tratar de um experimento, é oportuno compreender algumas definições que englobam a abordagem. Sob a perspectiva científica, como delineado por Fachin (2017), o método experimental se caracteriza pela maneira como as variáveis são manipuladas, de forma preestabelecida, e seus efeitos são controlados e de conhecimento do pesquisador para a observação do caso. O método se empenha em descobrir conexões causais e atingir a demonstrabilidade.

No âmbito educacional, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as atividades que se embasam na experimentação, têm como diretriz promover um processo educativo que, aos poucos, envolva os alunos em práticas colaborativas com os professores e colegas. Essa abordagem também se caracteriza pelo desenvolvimento de procedimentos que gerem resultados a serem compartilhados de forma coletiva.

A primeira seção deste capítulo descreve o desenvolvimento da prática pedagógica e as características de cada fase presente no experimento pedagógico. Já a segunda seção discorre sobre a aplicação do experimento na EEDFL.

5.1 O jogo: O São Jorge que temos e que queremos!

Após a caracterização do bairro São Jorge, da EEDFL e da turma do 8ºM01, a presente pesquisa buscou promover um experimento pedagógico com a seguinte temática: “O São Jorge que temos e que queremos: práticas pedagógicas urbanas”. A escolha dos verbos “ter” e “querer” foi utilizada para estimular os/as alunos/as à compreensão do que já existe no bairro e o que eles/as almejam para aquela localidade.

A prática pedagógica se divide em 5 etapas (Figura 38 e 39), sendo elas: contar, ouvir, mapear, propor e agir. O intuito da prática pedagógica é estimular a cidadania entre os/as alunos/as, a partir da participação popular, da ação política e dos assuntos referentes à cidade. Para refletirem sobre o bairro existente e o bairro

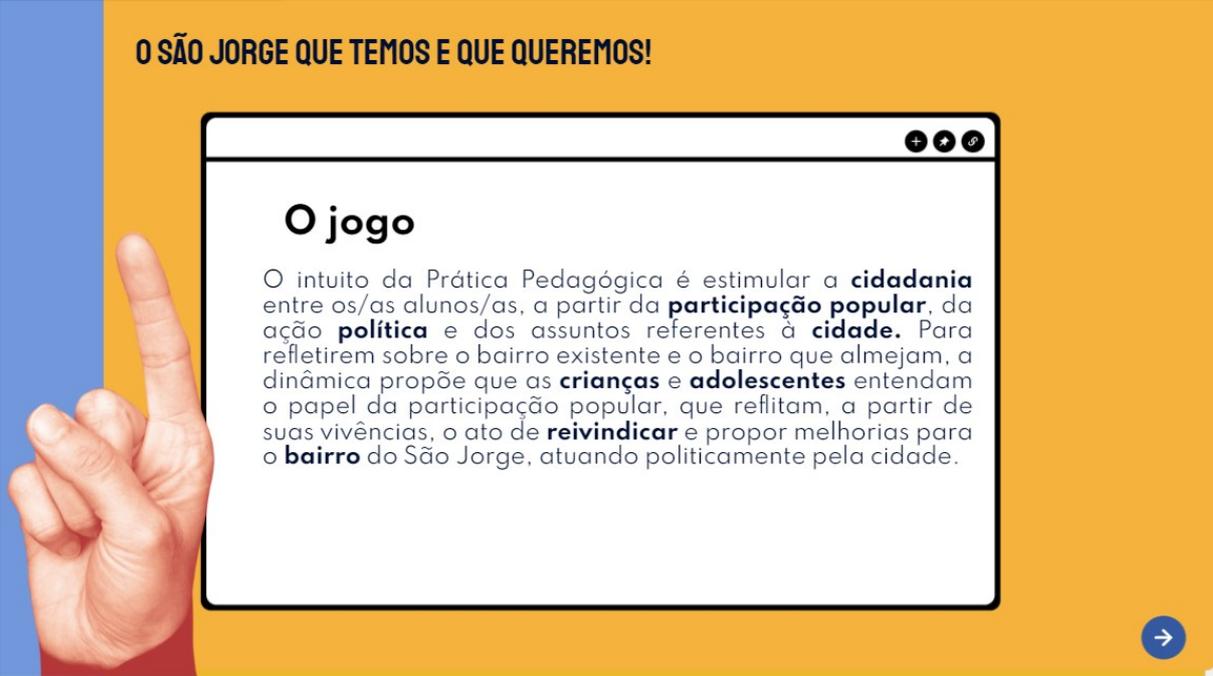
que almejam, a dinâmica propõe que as crianças e os adolescentes entendam o papel da participação popular, que exerçam, a partir de suas vivências, o ato de reivindicar e propor melhorias para o bairro São Jorge, atuando politicamente pela cidade.

Figura 38 - Fases do JOGO "O SÃO JORGE QUE TEMOS E QUE QUEREMOS"



Fonte: Autora, 2022.

Figura 39 - O jogo



O SÃO JORGE QUE TEMOS E QUE QUEREMOS!

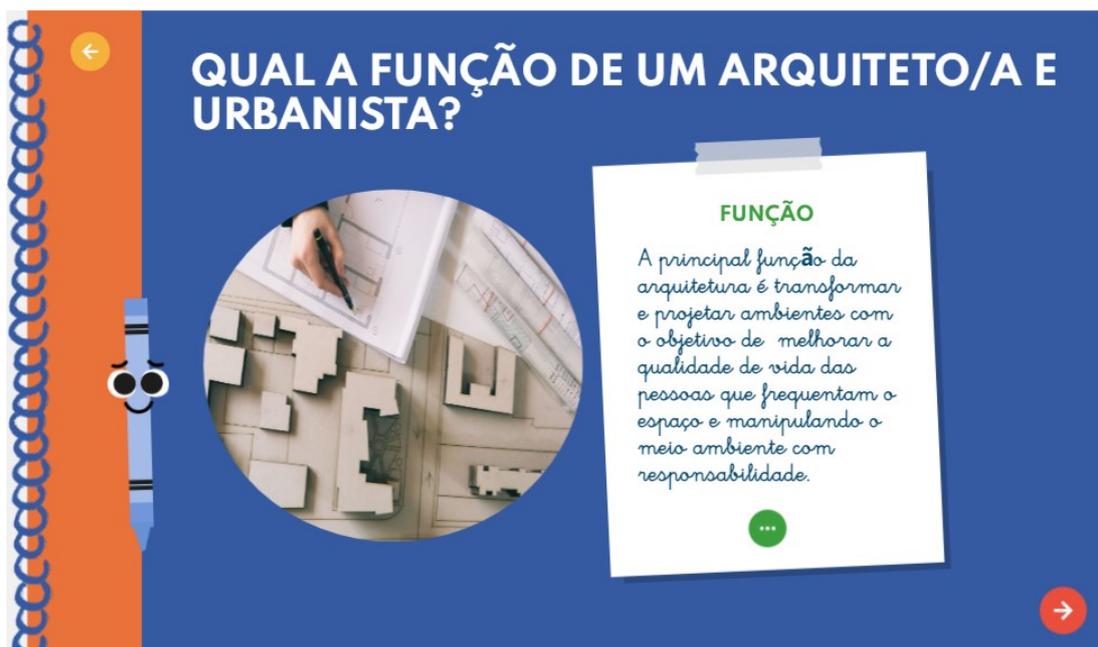
O jogo

O intuito da Prática Pedagógica é estimular a **cidadania** entre os/as alunos/as, a partir da **participação popular**, da ação **política** e dos assuntos referentes à **cidade**. Para refletirem sobre o bairro existente e o bairro que almejam, a dinâmica propõe que as **crianças** e **adolescentes** entendam o papel da participação popular, que reflitam, a partir de suas vivências, o ato de **reivindicar** e propor melhorias para o **bairro** do São Jorge, atuando politicamente pela cidade.

Fonte: Autora, 2022.

Para aplicação da prática pedagógica, devem estar presentes na sala, o arquiteto(a) e um/a professor(a) da área de geografia, no intuito de auxiliar na dinâmica pedagógica. Ao iniciar o jogo, é necessário introduzir os/as alunos/as sobre a temática que será abordada e a motivação da prática, com isso, o/a arquiteto/a deve apresentar brevemente a sua profissão e como ela se relaciona com a cidade, deve ser um momento dinâmico, onde ele/a pode apresentar imagens de espaços públicos projetados a partir da necessidade e com a participação da população.

Figura 40 – Função de um/a Arquiteto/a



Fonte: Autora, 2022.

Figura 41 - Apresentação do jogo



Fonte: Autora, 2022.

Após uma breve elucidação sobre a função do arquiteto/a, o próximo passo é iniciar a prática pedagógica a partir da fase “CONTAR”: nesta primeira fase, o/a arquiteto/a pode questionar os/as alunos/as sobre de quem é a responsabilidade da cidade, levando-os/as a refletir acerca do compromisso que cada um/a tem, no meio em que habita, sob a perspectiva do poder público, do/a cidadão/ã e da importância

da participação popular no que diz respeito aos assuntos da cidade (Figura 42, 43, 44, 45 e 46).

Figura 42 - Fase 01

FASE 01 : CONTAR
Escola Estadual Dr. Fernandes Lima - 8º M02

COMO FAZER?

...

Nesse primeiro contato com os alunos, o/a arquiteta/a, juntamente com o/a professoro/a, darão uma breve explicação sobre a importância da participação popular nos assuntos relacionados à cidade, além disso, também será explicado como funciona a participação dos/as alunos/as no jogo.

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

Datashow;
Apresentação (em anexo).

...

Fonte: Autora, 2022.

Figura 43 - Fase 01

CIDADE

Fonte: Autora, 2022.

Figura 44 - Fase 01



VEREADORES/AS

FUNÇÕES

O/A vereador/a é a ligação entre o governo e o povo. Ele/a tem o poder de ouvir o que os eleitores querem, propor e aprovar esses pedidos na câmara municipal e fiscalizar se o/a prefeito/a e seus/uas secretários/as estão colocando essas demandas em prática.

Fonte: Autora, 2022.

Figura 45 - Fase 01



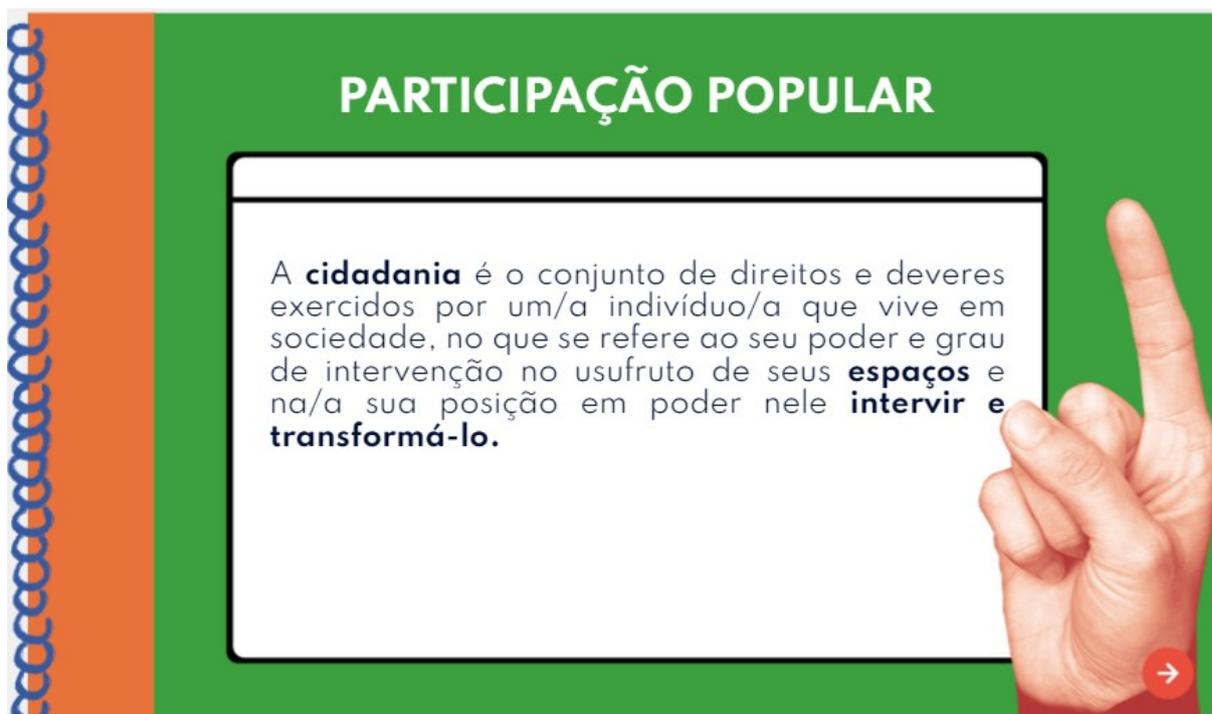
PREFEITO/A

FUNÇÕES

A função do/a prefeito/a se evidencia na administração direta da cidade, aplicando a verba que lhe é autorizada pela câmara de vereadores/as em obras, na folha de pagamento da prefeitura e na manutenção dos diversos serviços públicos oferecidos pelo município, como educação, saúde, segurança patrimonial das guardas municipais, assistência social, fiscalização sanitária, etc. O/A prefeito/a é o maior gestor/a municipal de todos os órgãos que estão por trás desses serviços.

Fonte: Autora, 2022.

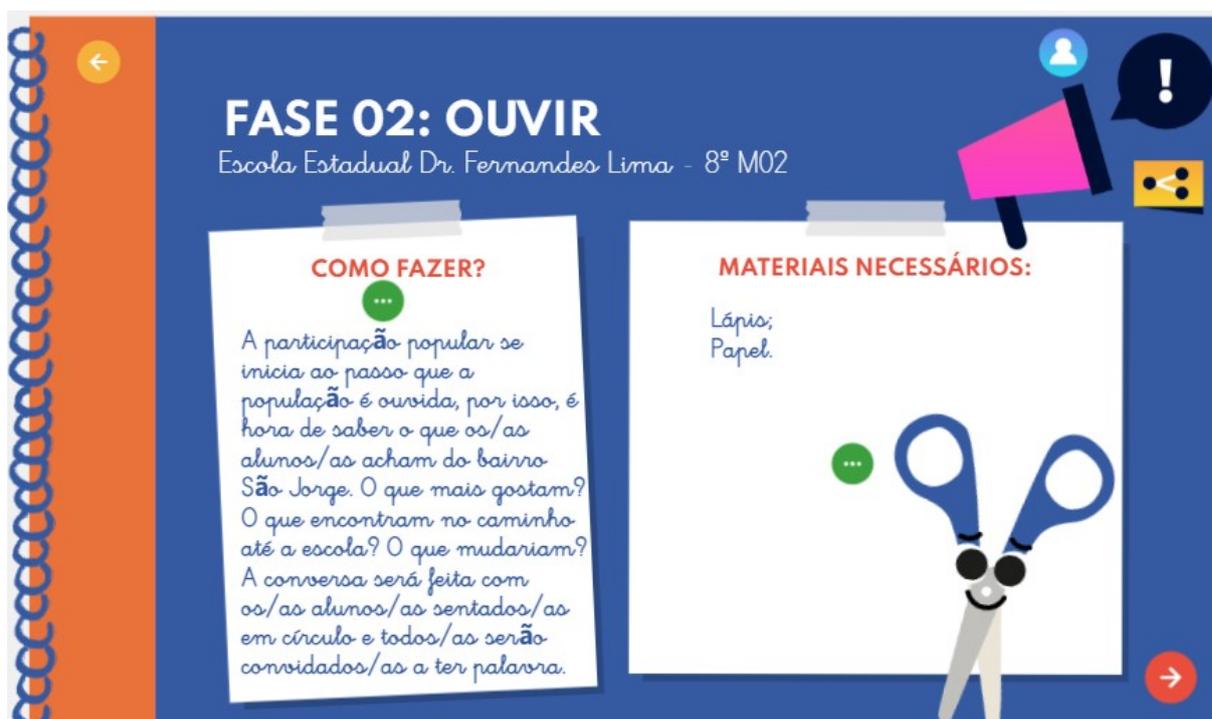
Figura 46 - Fase 01



Fonte: Autora, 2022.

Na segunda fase (Figura 47), denominada como “OUVIR”, os/as alunos/as são convidados a expressar o que acham do bairro São Jorge:

Figura 47 - Fase 02



Fonte: Autora, 2022.

Na terceira fase (Figura 48 e 49), denominada de “MAPEANDO MEMÓRIAS”, os/as alunos/as irão lembrar o bairro, a partir de um mapa base e, coletivamente, são convidados a escrever no mapa os problemas e as potencialidades do bairro:

Figura 48 - Fase 03

FASE 03: MAPEANDO MEMÓRIAS
Escola Estadual Dr. Fernandes Lima - 8º M02

COMO FAZER?

A partir de um mapa do bairro São Jorge e de figuras que representam elementos da cidade, a turma é convidada a lembrar sobre o que tem no bairro. Nesta fase, os/as alunos/as serão distribuídos/as num círculo e, com o auxílio de figuras, podem colar no mapa o que lembram do bairro.

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

Cartolina;
Figuras (o molde das figuras estão em anexo).

Fonte: Autora, 2022.

Figura 49 - Fase 03

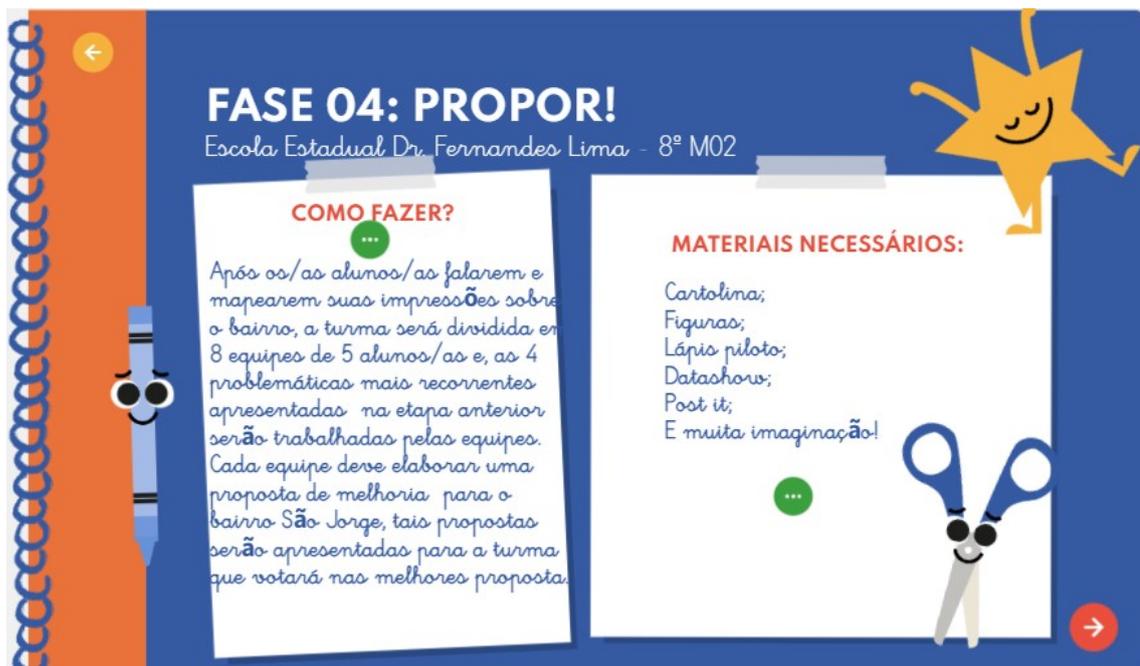
FIGURAS
Escola Estadual Dr. Fernandes Lima - 8º M02

Illustrations of urban elements: a park bench, a road with a crosswalk, a yellow school bus, a trash can, a building, a car, and a mole.

Fonte: Autora, 2022.

Na quarta fase (Figuras 50 e 51), denominada como “PROPOR”, os/as alunos/as serão divididos em equipes, e irão trabalhar com as problemáticas mais citadas na fase anterior, no intuito de elaborarem propostas de mudança de melhoria para o problema indicado, as propostas serão divididas por temas, e as melhores propostas serão votadas, de forma democrática, pela própria turma:

Figura 50 - Fase 04



Fonte: Autora, 2022.

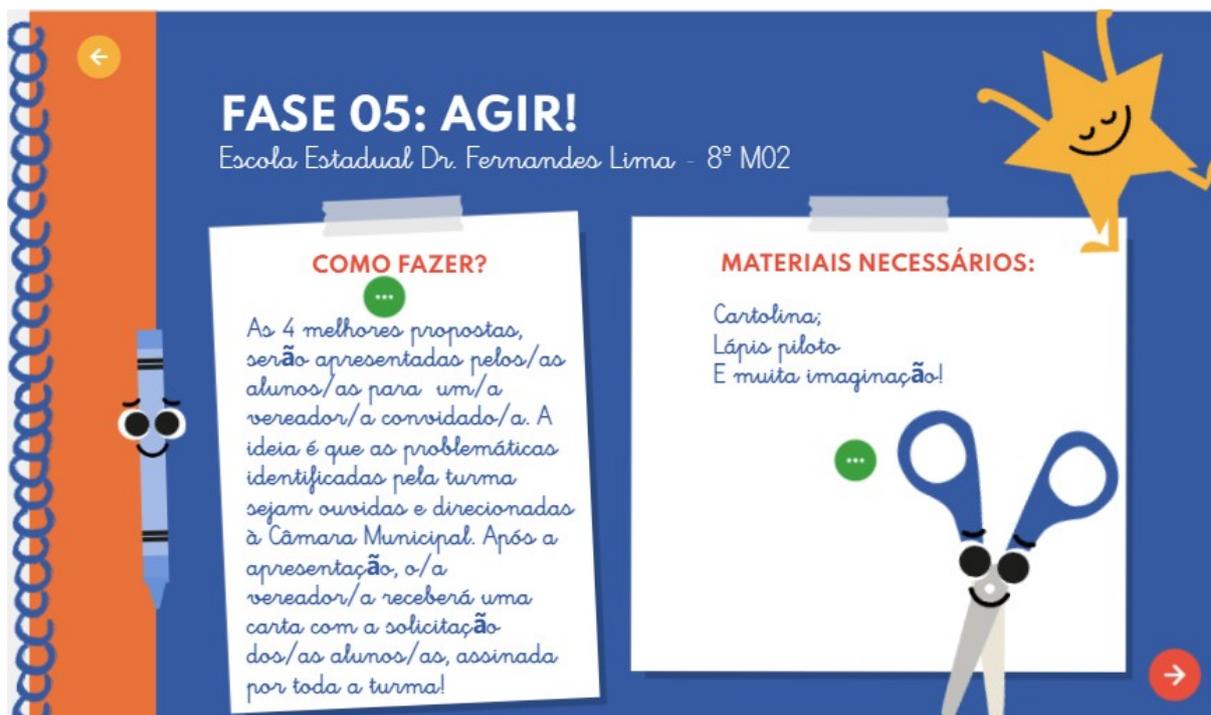
Figura 51 - Fase 04



Fonte: Autora, 2022.

Na quinta fase (Figura 52), chamada de “AGIR”, as propostas mais votadas pelos/as alunos/as serão apresentadas para um/a vereador/a, o qual será convidado/a para conhecer as reivindicações da turma, recebendo, ao fim, uma carta com a solicitação dos/as alunos/as, para que seja direcionada à Câmara Municipal ou à Prefeitura do Município:

Figura 52 - Fase 05



Fonte: Autora, 2022.

5.2 Aplicação do jogo “O São Jorge que temos e que queremos” na EEDFL

O experimento pedagógico foi executado na EEDFL com a turma do 8º ano M01, sob a supervisão da professora de Geografia, Jussara Rocha. A prática foi revisada pela professora, que solicitou que o jogo fosse dividido em três aulas (uma aula por semana). Além disso, o experimento foi considerado como uma atividade avaliativa, com estimativa de cinco pontos, e enquadrado no programa “Meu Professor Mentor, Meu Projeto de Vida” que, segundo a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), trata-se de um programa no qual o/a professor/a deve orientar os/as alunos/as a refletirem sobre seus objetivos, responsabilidades e metas.

No programa do Professor Mentor, além de apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem dos/as alunos/as, o/a professor/a pode contar com o auxílio de diferentes atores e práticas pedagógicas inovadoras, que estimulem os/as alunos/as ao conhecimento e ao protagonismo, no âmbito de Alagoas.

O experimento foi realizado com o seguinte cronograma (Figura 53):

Figura 53 - Cronograma da aplicação do jogo na EEDFL

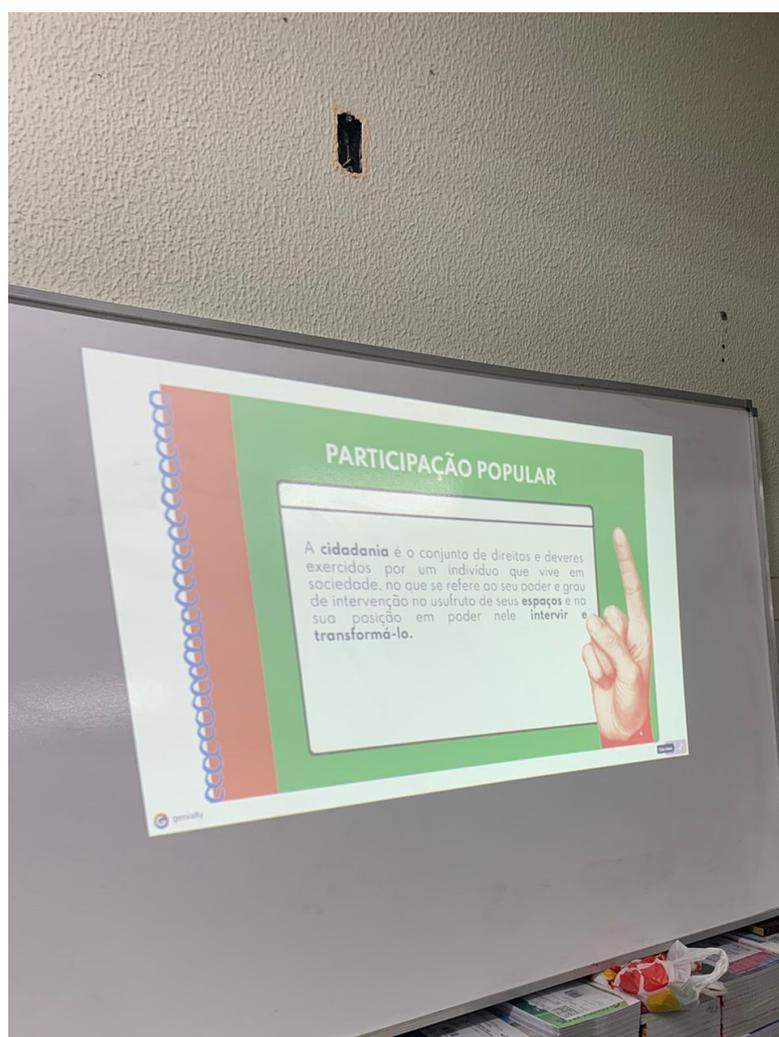
| DATA | FASE | CONCLUSÃO |
|------------|----------|-----------|
| 22/11/2022 | 1, 2 e 3 | |
| 01/12/2022 | 4 | |

Fonte: Autora, 2022.

O experimento pedagógico foi realizado na Biblioteca da Escola (Figura 54). É relevante enfatizar que a utilização das imagens geradas durante o experimento pedagógico foi consentida pelos responsáveis legais de cada aluno, por meio da assinatura do termo de autorização de uso de imagem, o qual está disponível no Anexo D. Além disso, todos os materiais utilizados durante o experimento, como por exemplo: papel, tesoura, lápis para colorir, figuras impressas, cola, cartolina, foram providenciados pela pesquisadora. Nas três primeiras etapas (“contar”, “ouvir” e

“mapeando memórias”) foi possível observar um certo nível de dificuldade dos/as alunos/as relacionado à concentração, timidez e engajamento. Segundo a professora Jussara Rocha, a turma, além de possuir um elevado número de alunos/as, os problemas sociais são latentes, o que reflete na falta de interesse escolar e o constante número de faltosos/as.

Figura 54 – Apresentação do jogo



Fonte: Autora, 2022.

Na primeira etapa “CONTAR” foi possível observar o desconhecimento dos/as alunos/as em torno da profissão do/a Arquiteto/a e Urbanista, muito carregado do estigma: “desenha prédio”, “faz casa chique”, além da surpresa ao notarem as várias vertentes nas quais o/a profissional da arquitetura e urbanismo pode atuar. Já no quesito da responsabilidade sobre a cidade, alguns/umas alunos/as responderam

que é dever de todos cuidar da cidade, mas não sabiam descrever o que é ser cidadão/ã ou o papel dos/as vereadores/as e do/a prefeito/a. Durante a realização do experimento, houve o registro de imagens dos alunos, autorizado previamente pela equipe diretiva e de forma documental pelos responsáveis de cada aluno da turma do 8º M01.

Figura 55 - Apresentação do jogo



Fonte: Autora, 2022.

Na etapa “OUVIR”, através do processo de escuta, existiu uma certa resistência da turma em compartilhar o que achavam do bairro São Jorge, e as respostas foram mais restritas ao fato de gostarem ou não do bairro. Curiosamente, boa parte dos/as alunos/as que falaram sobre o bairro São Jorge, demonstraram não gostar do lugar: “não gosto de nada aqui”, “tem muita violência”, “não tem nada”.

Ao dividir a turma em oito equipes, com o auxílio da professora Jussara, a fase “MAPEANDO MEMÓRIAS”, foi determinante para que os/as alunos/as começassem a enxergar o bairro de uma forma mais crítica. No assessoramento de cada equipe, foi possível notar o interesse de boa parte da turma, em recordar a partir das figuras, o que existia ou não no bairro, além de pontuarem questões que vivenciaram no bairro: medo, assaltos, chuva, enchentes e a noção de distância, tendo em vista que a maioria se desloca pelo bairro a pé (Figura 56, 57 e 58).

Figura 56 - Alunas elaborando mapas



Fonte: Autora, 2022.

Figura 57 - Assessoramento na Turma do 8º M01



Fonte: Autora, 2022.

Figura 58 - Alunos/as da EEDFL elaborando mapas



Fonte: Autora, 2022.

Figura 59 - Alunos/as da EEDFL



Fonte: Autora, 2022.

Ainda na fase três, as principais problemáticas analisadas pelos/as alunos/as, se direcionaram para a falta de segurança, o medo da violência, de assaltos, da falta de iluminação do bairro. As queixas relacionadas à falta de lazer também foram recorrentes, tendo em vista que o bairro contempla poucos espaços públicos. Desse modo, as temáticas mais frequentes escolhidas pelas equipes para o desenvolvimento de propostas de melhorias foram: esporte; espaço público; violência e pavimentação.

Na quarta fase “PROPOR”, as equipes apresentaram suas propostas de melhorias, onde oito alunos/as faltaram. A professora Jussara relatou que é frequente o número de faltosos, e as justificativas variam, alguns/algumas aluno/as são trabalhadores remunerados, por exemplo: um deles justificou sua ausência pelo cansaço, pois atua como ajudante de uma banda de forró e por isso dorme pouco, outra aluna de 13 anos é manicure e atende todas as tardes, já alguns/umas demonstraram desinteresse no comparecimento às aulas. Tais situações demonstraram na prática as dificuldades dos/as alunos/as em conciliarem os estudos com o trabalho, ou seja, o trabalho precoce reflete a dificuldade financeira

das famílias dos/as alunos/as que contam com ajuda dos filhos para complementar ou sobreviver dessa renda.

Houve um bom comprometimento da turma na elaboração das propostas, que se empenhou na produção de cartazes, gráficos, entrevistas, *slides* e imagens. O interesse em comum, dos/as alunos/as, no bairro São Jorge, tornou a prática pedagógica mais dinâmica. Ao se reconhecerem nas dificuldades urbanas apresentadas pelos colegas, as apresentações demonstraram a preocupação dos alunos/as com o bairro.

A dinâmica de apresentar melhorias para o bairro, ultrapassou a “barreira” entre os/as alunos/as que apresentavam e os que assistiam, e resultou numa troca de vivências e reflexões críticas sobre o bairro São Jorge (Figura 60).

Figura 60 - Apresentação das propostas



Fonte: Autora, 2022.

Figura 61 - Apresentação das propostas



Fonte: Autora, 2022.

Alguns/umas alunos/as perceberam que as áreas escolhidas por seus colegas realmente estavam degradadas, e durante as apresentações os comentários dos/as alunos que assistiam se alternavam: “eu conheço esse lugar”, “não passo aí a noite”, “é muito escuro”, “já fui assaltada”, “seria muito legal se tivesse uma praça”, “não esquece de colocar um lugar pra comer açaí”, “essa rua só tem buraco”, “não consigo passar por aí quando chove”.

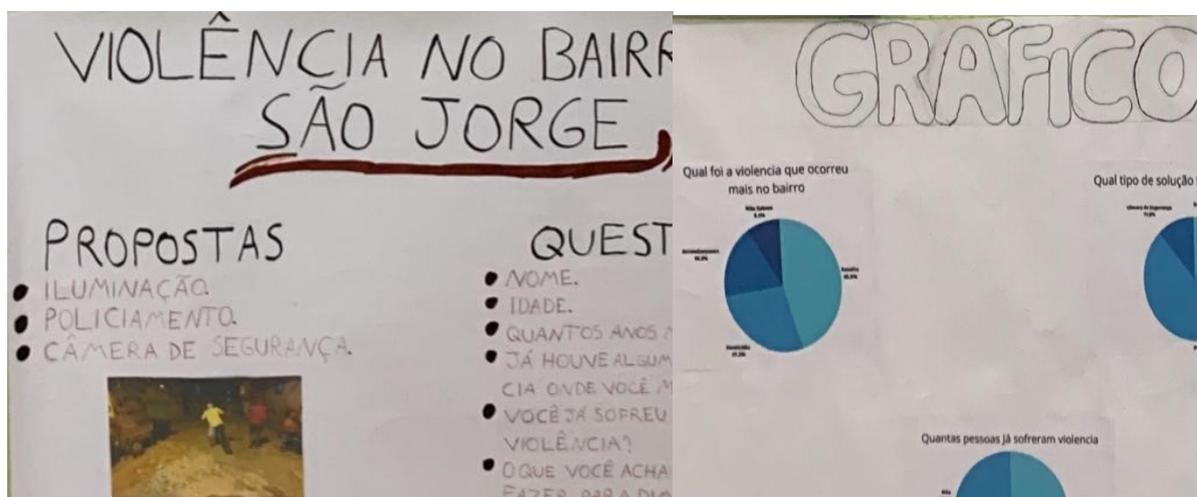
Enquanto uma das equipes apresentava sua proposta para diminuir a violência no bairro, um dos/as alunos/as, de 13 anos de idade, que assistia a apresentação, refletiu sobre a ausência da polícia, que não era efetiva no bairro São Jorge e levantou a seguinte crítica “a polícia até aparece aqui, mas é só para jantar no restaurante da esquina”, onde prontamente o restante da turma riu e validou o comentário.

Das oito equipes que apresentaram melhorias para o bairro, os/as alunos/as votaram nas quatro melhores propostas. A votação foi realizada da seguinte forma: a cada apresentação de duas equipes sobre a mesma temática, o restante dos/as alunos/as que assistiam a apresentação depositavam um papel numa caixa, os papéis eram categorizados por duas cores (rosa e verde), cada cor representando

uma equipe, e, após, a contagem dos votos era realizada para definir a proposta ganhadora.

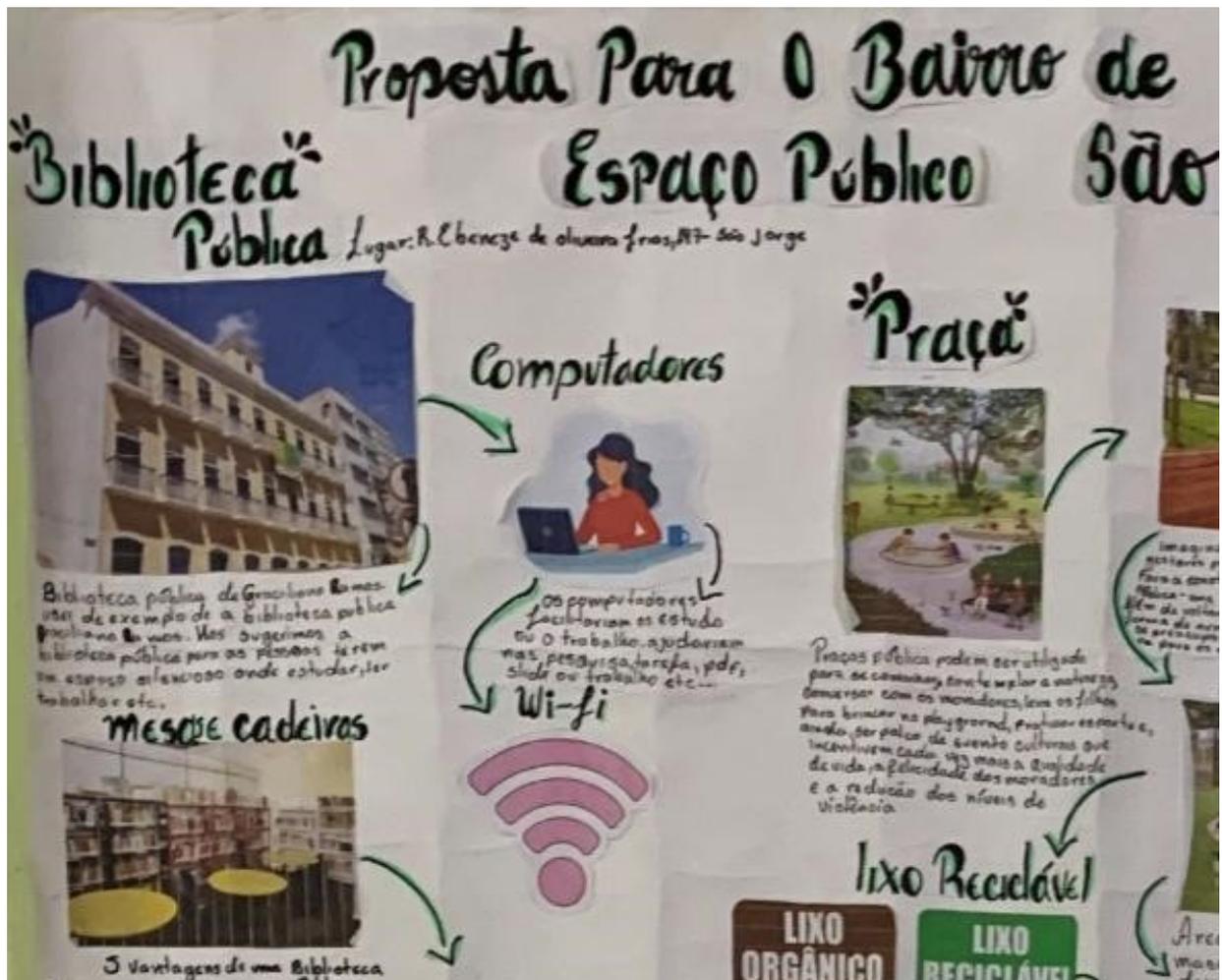
Durante a votação foi possível observar a surpresa dos/as alunos/as em terem que decidir e votar nas propostas dos/as colegas, apesar das risadas e de alguns/umas alunos/as tentarem “burlar” o processo, na tentativa de favorecer determinada equipe, houve um bom engajamento da turma e seriedade em escolher as melhores propostas, que foram as seguintes (Figuras 61, 62, 63 e 64):

Figura 62 - Proposta dos/as alunos/as



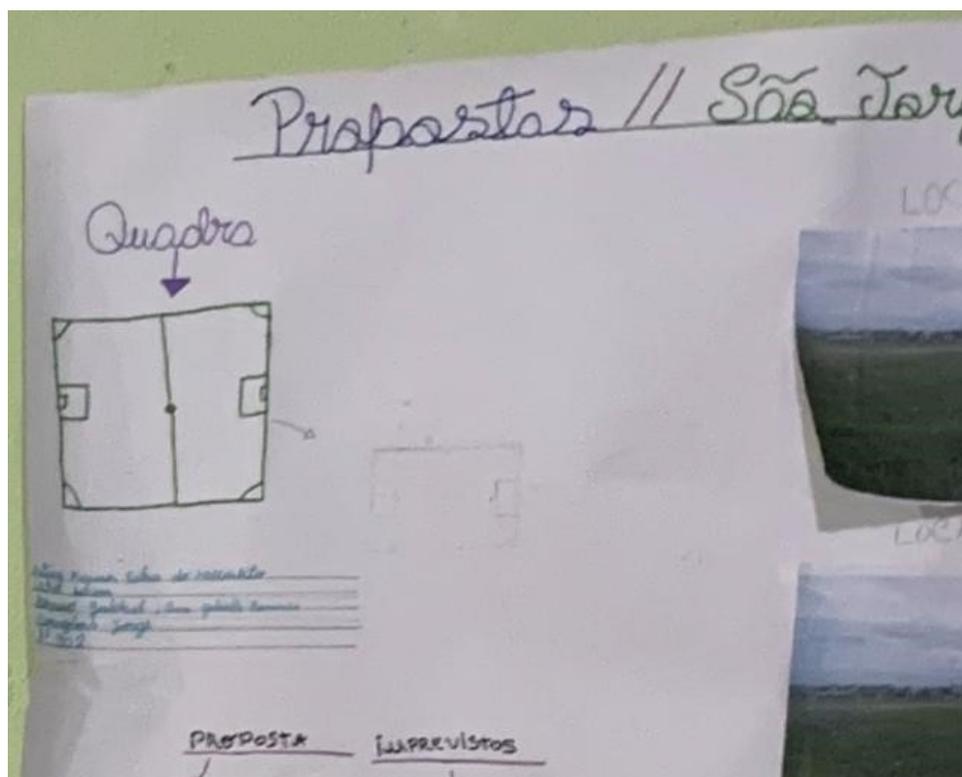
Fonte: Autora, 2022.

Figura 63 - Proposta dos/as alunos/as



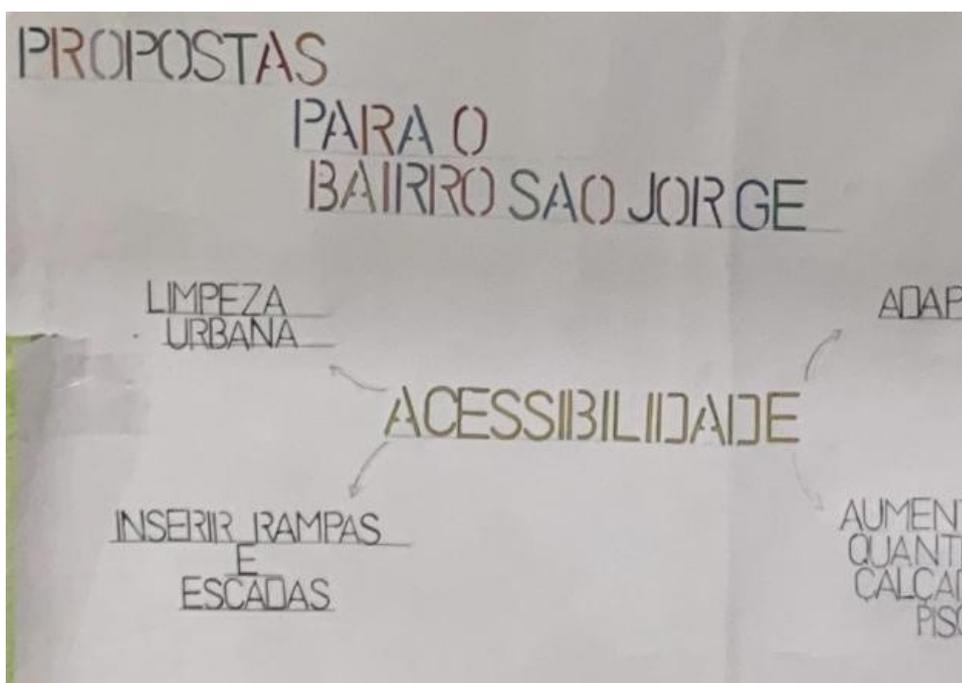
Fonte: Autora, 2022.

Figura 64 - Proposta dos/as alunos/as



Fonte: Autora, 2022.

Figura 65 - Proposta dos/as alunos/as



Fonte: Autora, 2022.

As propostas elaboradas pelas equipes reivindicam melhorias para o bairro São Jorge (Figura 65): praças com área de lazer e quadras esportivas; biblioteca pública para o estímulo da leitura e acesso a computadores, para que seus pais possam enviar currículos; ruas iluminadas a para a diminuição da violência; mais policiamento no bairro; e pavimentação da rua que dá acesso a EEDFL. Essa última proposta atende à necessidade específica de um dos/as alunos/as, que possui uma deficiência física, e diante da dificuldade de acesso, em chegar até a escola, os/as alunos/as propuseram a pavimentação da rua da escola, além da reforma das calçadas.

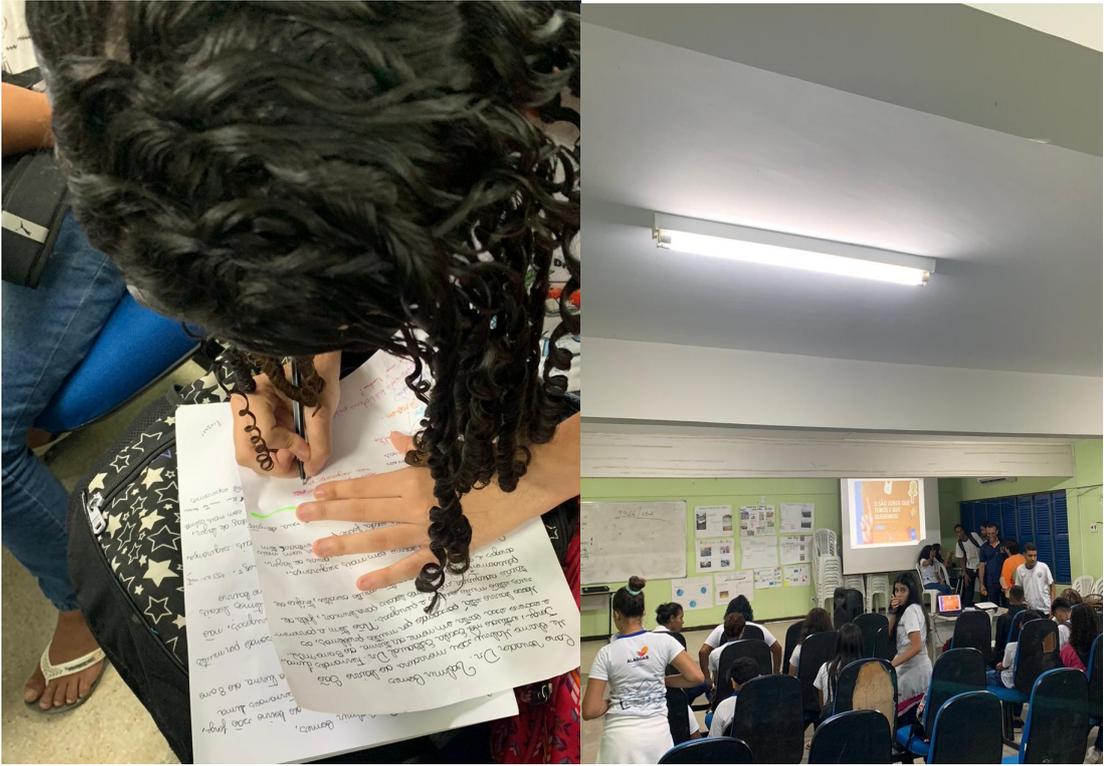
Com a autorização da equipe diretiva, a quinta e última fase “AGIR” foi realizada no auditório da EEDFL, para qual o Dr. Valmir Gomes, Vereador da cidade de Maceió, foi convidado a assistir à apresentação dos/as alunos/as da turma 8º M01. Apesar do não comparecimento do Vereador, por causa de outro compromisso de última hora, os/as alunos/as apresentaram seus cartazes e escreveram uma carta, em comum acordo, (Figura 66 e 67), solicitando as melhorias que diagnosticaram no bairro.

Figura 66 - Proposta dos/as alunos/as



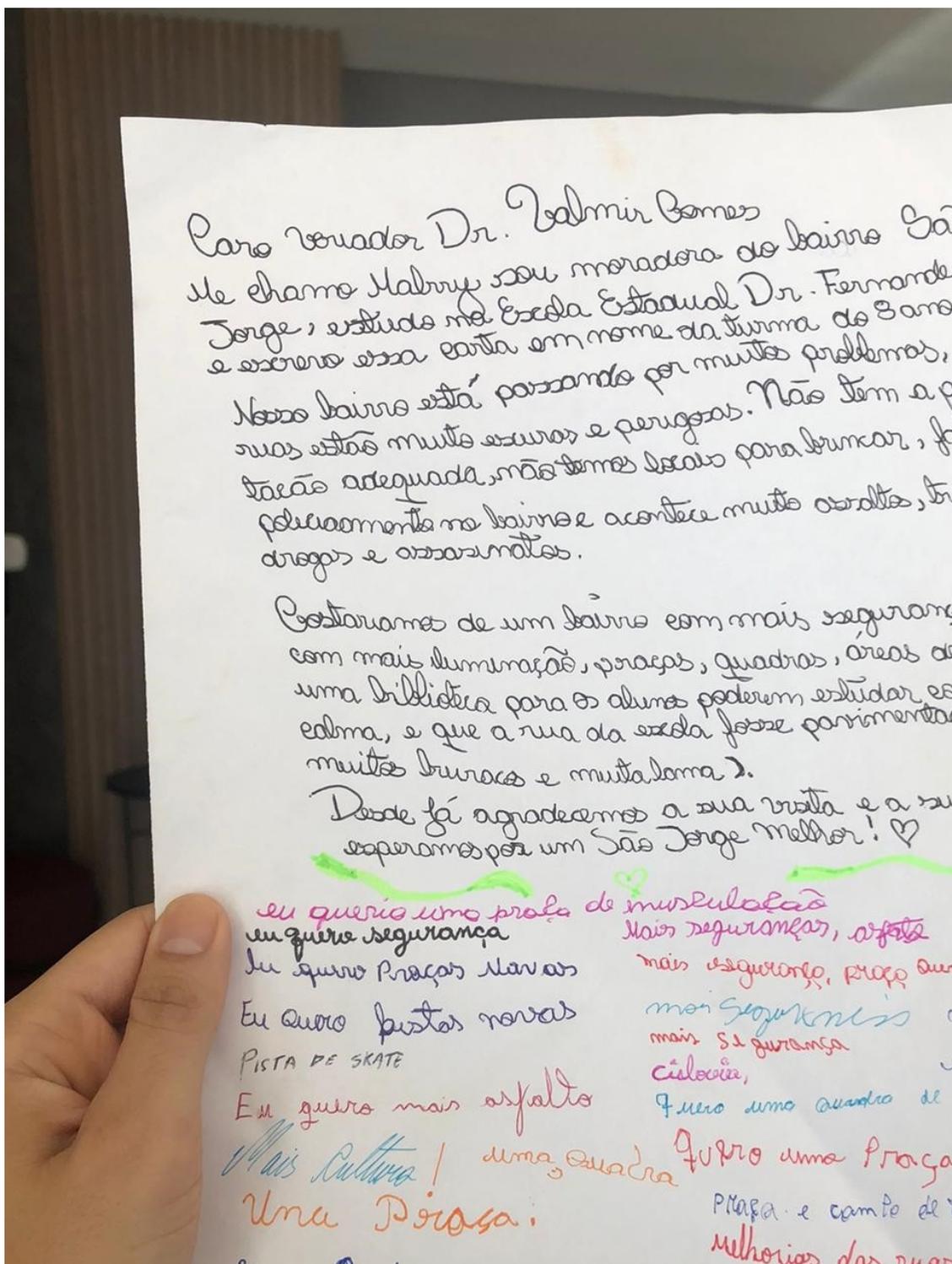
Fonte: Autora, 2022.

Figura 67 - Carta assinada pelos/as alunos/as



Fonte: Autora, 2022.

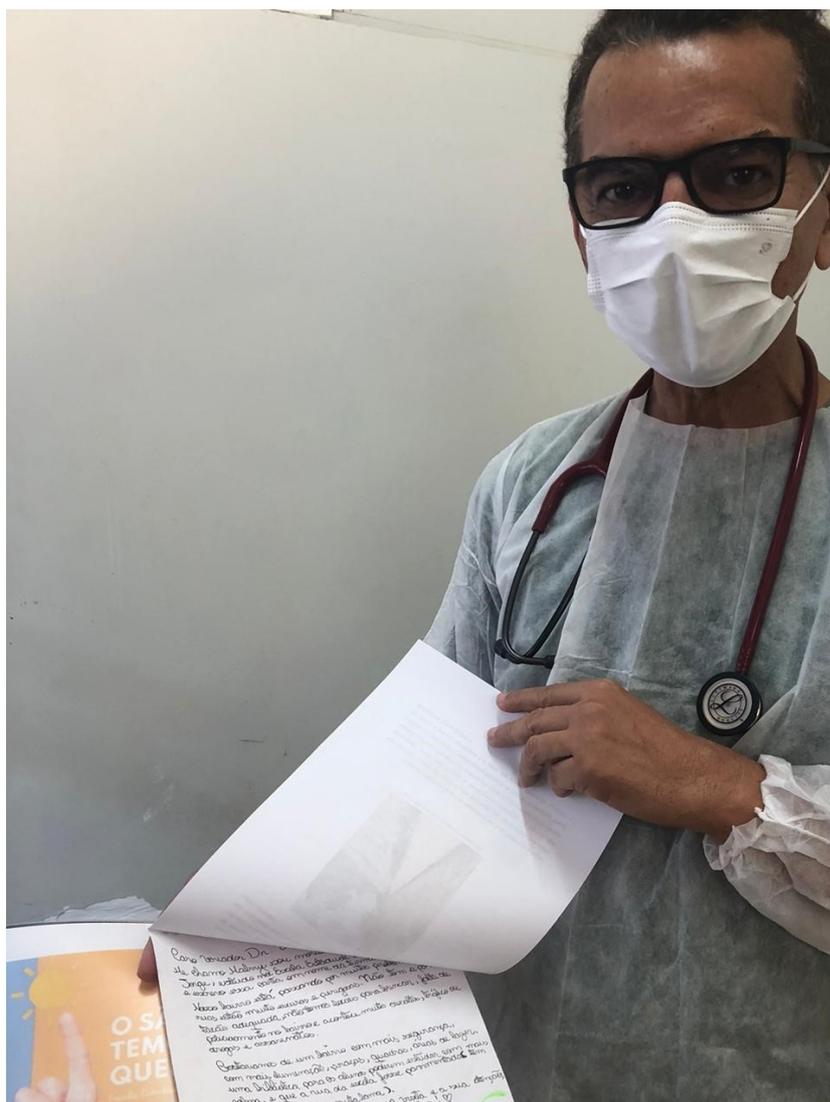
Figura 68 - Carta elaborada pelos/as alunos/as



Fonte: Autora, 2022.

A carta foi entregue ao Vereador Dr. Valmir Gomes (Figura 68), que se comprometeu a levar as problemáticas para serem discutidas na Câmara Municipal e dar uma resposta aos/as alunos/as do que pode ser feito, diante da realidade do bairro São Jorge.

Figura 69 - Carta entregue ao Vereador Dr. Valmir Gomes



Fonte: Autora, 2022.

A realização do experimento pedagógico na EEDFL na turma do 8º ano M01, foi de extrema importância para a presente dissertação. Os resultados adquiridos, durante a prática, indicam o potencial dos alunos/as como cidadãos/ãs, que apesar da “pouca” idade, não estão alheios à realidade da cidade e às questões coletivas, pelo contrário, observam e assimilam o meio em que vivem.

A aplicação da prática pedagógica foi promissora, a professora de Geografia, Jussara Rocha, estimou a atividade dos/as alunos/as em 5,0 pontos, o que representou 50% da nota do 4º bimestre na matéria de Geografia, a professora destacou no relatório avaliativo, que está localizado no Anexo A, o engajamento da turma na atividade:

A apresentação da prática foi bem executada e os alunos surpreendentemente se envolveram de forma participativa, deram suas opiniões, fizeram cartazes com propostas coerentes, entrevistas, apresentações e se saíram muito bem (Jussara Rocha, 2022, professora de Geografia da EEDFL).

Ao final da prática pedagógica, um dos alunos, de forma individual afirmou que procuraria o Vereador, para que pudesse intervir na rua onde mora, tendo em vista que todas as vezes que chovia, a população daquela rua ficava “ilhada”. Apesar da ausência do Vereador, o aluno foi orientado a procurar o líder comunitário do bairro São Jorge, para fazer a sua reivindicação.

Figura 70 - Professora Jussara Rocha e o aluno Pedro Gabriel



Fonte: Autora, 2022.

Passados seis meses do experimento pedagógico, ao requisitar informações sobre o pedido dos alunos, o Vereador Dr. Valmir Gomes relatou que a solicitação

dos alunos foi protocolada na Câmara Municipal de Vereadores de Maceió, conforme o Anexo C. O Vereador também informou que a pavimentação da rua Galva Pimentel Mendonça (rua que dá acesso à EEDFL) era uma demanda recorrente de insatisfação, solicitada também pelos moradores da rua em questão e pela própria Associação de Moradores do bairro São Jorge. Dessa forma, atendendo às diferentes demandas da comunidade do São Jorge, o processo de obras para a pavimentação da rua foi iniciado no mês de junho.

Como o experimento pedagógico foi aplicado no final do 2º semestre do ano de 2022, a maior parte dos alunos da turma 8º M01 está cursando o 9ºano, apesar de ser uma nova turma, composta por alunos que não estavam presentes no experimento, ao enviar a declaração de que a solicitação dos alunos foi protocolada, a professora Jussara Rocha se prontificou a repassar para os alunos participantes, a atualização sobre as reivindicações requisitadas.

Tal fato revela, nas entrelinhas, a importância da prática pedagógica direcionada para as questões urbanas, estimulando o pensamento crítico dos/as alunos/as, e promovendo a compreensão dos canais e meios de modificar o que não atende às necessidades da população, destacando também a importância da participação popular e da reivindicação de direitos, como um primeiro passo para a melhoria do que é público, ou seja, de todos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou como objetivo, a partir da compreensão dos desdobramentos do ensino do urbanismo, promover uma prática pedagógica urbana no âmbito escolar público, tendo como local de experimento, a EEDFL, no bairro São Jorge, na cidade de Maceió – AL, visando o desenvolvimento da consciência urbana, do olhar crítico e da participação. Para isso, foi necessário percorrer algumas etapas metodológicas que foram determinantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Foram analisados os conceitos que envolvem a infância, a conquista dos direitos das crianças, como também a criança sob o viés da cidadania e o seu potencial de participação, naquilo que é comum a todos/as. A análise foi fundamental para guiar o processo de elaboração e execução do experimento pedagógico, pois aprofundar o conhecimento na temática da criança cidadã, possibilitou trazer para a prática pedagógica o viés emancipador, que afasta a visão de que a criança não pode ter opinião, onde sua fala é silenciada, sendo adotada no experimento uma postura horizontal, no qual o/a professor/a, o/a arquiteto/a e o/a aluno/a somam e compartilham informações. Esses pontos foram devidamente constatados durante a aplicação do experimento, onde as discussões trabalhadas e compartilhadas na turma do 8º M01 geraram debates e conhecimento de novos dados e assuntos em comum.

Para o enriquecimento teórico da pesquisa, a cidade foi analisada sob a perspectiva da educação e da não neutralidade. Nesse enquadramento, o papel da criança foi investigado e visualizado em seu potencial transformador, ao utilizar e perceber a cidade de uma forma singular. Como resultado constatou-se que, o que a criança aprende e assimila na cidade, pode se revelar na forma como ela vai praticar sua cidadania, positiva ou negativamente. Durante o experimento pedagógico, os relatos dos/as alunos/as corroboraram para a reflexão da cidade que educa, como por exemplo, o medo de passar em determinados locais por serem escuros, vazios e mal sinalizados, e a falta de uma infraestrutura adequada, que provoca reações a quem utiliza o local e pode gerar uma conduta de resignação, passividade, revolta ou transgressão. Nesse contexto, a importância de estimular a educação para cidadania nas crianças e adolescentes está em trabalhar informações que gerem aprendizagem sobre seus direitos e deveres, que podem ser utilizados para o

despertar de uma consciência urbana, traduzida, futuramente, na forma como irão eleger um representante público, cuidar da cidade e se sentirem pertencentes à cidade. Vale destacar a inclusão do adolescente neste trabalho, pois apesar de ter sido discutida, enfaticamente, a situação da criança, o experimento envolveu crianças e adolescentes, em razão da evasão escolar e da distorção idade-série, com alunos mais velhos (adolescentes) estudando junto com crianças. Portanto, o experimento foi realizado com alunos do 8º ano, que é uma turma mista, com crianças e adolescentes.

Para consolidar o debate, no que concerne à relação entre a educação, a criança e a cidade, buscou-se apresentar um repertório de práticas educativas trabalhadas com as crianças e adolescentes, com exemplos realizados no Brasil e no campo internacional, que serviram de base para a construção do experimento pedagógico. As práticas estudadas demonstraram, através do lúdico, do “brincar” e do faz de conta, o estímulo ao saber, à reflexão sobre o que vivenciam na cidade, no bairro em que habitam, no caminho que passam, também a efetivação da crítica sem medo de politizar, do importante processo de escuta das crianças/adolescentes e do educar para um pensamento emancipador, o que foi constatado no experimento, pois, durante a execução, os/as alunos/as participaram de forma ativa e crítica, e puderam conhecer uma das formas de exercer a sua cidadania, ao passo em que reivindicaram seus direitos, além disso, compartilharam propostas, tiveram a experiência de votar para escolher um projeto e de se informar sobre as obrigações dos representantes públicos municipais, a partir da sua realidade e rotina.

Também foi estudado o ambiente escolar como um importante elo para a cidadania, utilizando-se o método da observação participante, onde a rotina dos/as alunos/as foi observada, sua estrutura escolar, seu entorno, além do processo de escuta da equipe diretiva e dos/as alunos/as, bem como os dados sociais e econômicos dos/as alunos/as e do bairro, no intuito de criar um panorama da vivência urbana dos/as alunos/as do bairro São Jorge. Durante o período de observação, foi possível compreender algumas dificuldades que uma escola pública pode enfrentar diariamente. As demandas dos/as alunos/as que chegam às equipes diretivas são variadas: casos de fome, denúncias de abusos sexuais e psicológicos, tentativas de suicídio, necessidade de itens de higiene pessoal, principalmente das meninas, que de forma recorrente solicitavam absorventes, são alguns problemas

sociais observados na escola e que influenciam muito na dificuldade de aprendizagem dos/as alunos/as.

Paulo Freire, Manuel Jacinto Sarmiento, Francesco Tonucci e Jane Jacobs são alguns/umas dos/as autores/as que contribuíram e foram utilizados para acender e clarificar as discussões da temática pesquisada: o papel da criança como cidadã; a importância de estimular as habilidades infantis para a tomada de decisões; a cidade e seu papel educador; e, o ideal mais importante, norteador do presente estudo, a crença nas crianças como peças fundamentais no processo efetivo da cidadania.

Durante a elaboração e realização do experimento pedagógico, os aspectos teóricos foram considerados: o papel da criança como cidadã foi um dos tópicos de partida para elaboração da prática pedagógica, além disso, também foi explicado aos alunos/as sobre a cidadania e a importância de exercê-la. Já no quesito das habilidades infantis, o protagonismo dos/as alunos/as foi estimulado, onde tiveram a oportunidade de discutir suas opiniões e trazer contribuições para um representante eleito pela população. A importância da vida urbana foi destacada através dos mapas, memórias e a vivência dos/as alunos/as. Em relação à crença nas crianças como peças fundamentais, no processo de busca por uma boa vida urbana, foi robustecida, ao passo que o experimento pedagógico demonstrou a imensa habilidade dos/as alunos/as de pensarem criticamente o bairro em que vivem e estudam.

O experimento pedagógico foi realizado com a turma do 8º ano M01, onde havia uma diversidade de faixa etária entre os/as alunos/as, entre 11 a 16 anos, além de diferenças sociais latentes, onde o número de faltosos era expressivo e as justificativas estão pautadas no cansaço, em trabalhos remunerados e desinteresse generalizado. As desigualdades encontradas na turma foram expressas durante a aplicação do experimento pedagógico, como por exemplo: o fato de alguns/umas alunos/as utilizarem seus *notebooks* em sala de aula, em contraponto a outros/as que utilizavam somente os computadores da escola ou sequer sabiam utilizá-los. Observou-se, também, as vivências dos/as alunos/as, enquanto alguns/umas têm o acompanhamento dos pais para levarem e trazerem à escola, outros/as se deslocam sozinhos/as e relataram maior vulnerabilidade a assaltos.

Apesar das diversas nuances encontradas na turma do 8º M01, os/as alunos/as foram muito participativos e tiveram a oportunidade de refletir sobre as problemáticas observadas e vivenciadas no seu bairro. Paulo Freire (1993) relata

que a participação de meninas e meninos em processos educativos quando se é realizada numa relação horizontal, reflete uma posição democrática em sala de aula, onde ideias são apresentadas e defendidas, e a aprendizagem é feita a partir do diálogo em comunhão. Nesse contexto, a aplicação do experimento pedagógico foi satisfatória, tendo em vista que a turma se esforçou para propor melhorias para o bairro São Jorge. O fato de precisarem escolher criticamente e votarem nas melhores propostas, que seriam destinadas a um Vereador, gerou na turma o interesse e até mesmo o poder de querer reivindicar os direitos que são comuns a todos que ali se encontravam.

Apesar dos/as alunos/as não terem apresentados suas propostas diretamente ao Vereador, houve, durante o experimento, a curiosidade dos/as alunos/as em conhecer o Vereador, pois durante a prática pedagógica, fizeram questionamentos sobre o nome, idade, local de trabalho e suas atribuições. O processo de estimular os/as alunos/as a pensarem sobre a cidadania na turma do 8º M01 foi efetivo, tendo em vista as discussões e reflexões críticas geradas durante o experimento, pois os/as alunos/as se aproximaram em torno de uma causa maior, qual seja: o lugar onde vivem e/ou estudam, no bairro São Jorge, para reivindicar melhorias, aprendendo sobre o processo de cidadania. Melhorias que também eram solicitadas pela população do bairro São Jorge, como por exemplo, a pavimentação da rua Galva Pimentel, relatada pelo Vereador Valmir Gomes como uma reivindicação recorrente, por parte da população do bairro.

O fato da proposta dos alunos, ter sido protocolada na Câmara de Vereadores de Maceió, demonstra na prática o direito à participação de todo e qualquer cidadão e o respeito em ouvir uma parte da população, no caso, crianças e adolescentes, que por muitas vezes são negligenciados, calados e censurados. Como resultado, os alunos/as podem ser despertados para uma consciência mais potente sobre seus direitos e deveres como cidadão/ã.

Vale salientar que a cidadania envolve a complexa qualidade de ser cidadão/ã, em sua plenitude de direitos e deveres, e que a prática pedagógica trabalhada não é suficiente para alcançar um processo tão amplo e que envolve diversos aspectos políticos e sociais. A proposta do experimento pedagógico se direciona a fazer um exercício, com uma faixa etária que muitas vezes é negligenciada e não é ouvida, de pensar cidadania através da vida urbana e do que é comum na realidade local, o que pode proporcionar um estímulo à reflexão crítica

e ao empoderamento. Nesse processo, há um fio promissor no incentivo da reflexão emancipatória em cada um/a dos/as alunos/as. Nesse sentido, Silva (2021) aponta para a necessidade da dialogicidade e participação:

Como nos constituir cidadãos/cidadãs sem indagarmos e nos indagar? Sem correr riscos? Sem sonhar a reinvenção de um outro mundo possível? Sem resistir às formas de opressão? Sem lutar? É preciso conhecer a realidade para transformá-la e o ato de conhecer inicia-se pelas perguntas. Assim, temos que romper com o silêncio imposto e em seu lugar construir um movimento de perguntar e perguntar-se, em que a dialogicidade, a amorosidade e a ludicidade constituam-se como dimensões fundamentais à participação das crianças [...](SILVA, 2021, pág. 375).

Dado o contexto, apesar da temática do protagonismo infantil ter avançado ao longo do tempo, no que diz respeito à formação de leis, as dificuldades que envolvem a proteção e valorização das crianças, demonstram a necessidade dos direitos, alcançados no papel, serem mais efetivos e permanentemente conquistados.

Formar, estimular, instruir as crianças e adolescentes a refletirem sobre o espaço que habitam, dar espaço à voz que eles têm, para que se tornem adultos/as mais conscientes dos seus direitos é fundamental, pois “é preciso tomar consciência de que a realidade é construída e que cada indivíduo tem uma parcela de responsabilidade sobre o que acontece no seu entorno.” (FOSSÁ e PEREIRA, 2021, p.34). Dessa forma, é imprescindível a necessidade de formar pessoas para que exerçam a cidadania, através de sua participação, compreensão e de iniciativas ativas, que podem ser executadas por meio de Políticas Públicas voltadas para a valorização da criança, o engajamento das escolas e da comunidade na discussão da boa vida urbana.

Através de pequenas práticas e de forma lúdica, as crianças e adolescentes podem aprender brincando a importância de cuidar do coletivo. A partir da educação, que é a prática social para o desenvolvimento do/a cidadão/ã, estudar a cidade, despertar um senso crítico sobre as problemáticas do espaço, é um passo para uma consciência emancipatória, voltada para a participação e a maior valorização da cidade.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Camila Bellaver. **A cidade é nossa: e se... as crianças tivessem o poder de transformar o espaço público?** Concurso CAU educa, 2021. Disponível em: <<https://www.caubr.gov.br/caueduca/wp-content/uploads/2021/06/Inscricao-no-89.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2022.
- ALMEIDA, R. E R.; MARQUES, R. C. C.; NORMANDE, T. B. Rediscutindo a sustentabilidade no desenho urbano de um bairro de Maceió, no século XXI: relato de experiência projetual urbanística para o vale fluvial da Avenida Pierre Chalita. In: **Congresso Luso Brasileiro para o Planejamento Urbano**, Regional, Integrado e Sustentável: contrastes, contradições e complexidades, 7., 2016, Maceió. Anais [...]. Maceió: Viva Editora, 2016.
- ARIÈS, P. (1981). **História social da criança e da família**, 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara.
- ASCHER, François. **Os novos compromissos urbanos: léxico da cidade plural**. Paris: Editions de l'Aube, 2008.
- ARROYO, Miguel G. O aprendizado do direito à cidade: Belo Horizonte — a construção da cultura política. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 26, p. 23-38, dez. 1997.
- BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- BARBOSA, Ivone G.; ALVES, Nancy N. de L.; MARTINS, Telma A. T. **Infância e cidadania: ambiguidades e contradições na educação infantil**. 31 R. A. Anped. 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-5024--Int.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2022.
- BAUMAN, Zygmunt. **Da confiança ao medo: viver nas grandes cidades em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- BENEVOLO, Leonardo. **História da Cidade**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990a.
- _____. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- _____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra
- _____. Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil (CAU/BR). **CAU educa: educação urbanística e ambiental no ensino fundamental**. Concurso, 15 mar

2021. Disponível em:< <https://www.caubr.gov.br/caueduca>>. Acesso em: 30 abr. 2022.

BORBA, A. M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. *Momento - Diálogos Em Educação*, 2008.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Cidadania, um projeto em construção**: Minorias, justiça e direitos. 1º ed. São Paulo: Claro Enigma, 2011.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. Tradução Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**. Declaração de Barcelona, 1990.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CAVALCANTI, D. Participação, insurgência e decolonização do planejamento urbano e a universidade. **REVISTA BRASILEIRA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO**, v. 11, p. 111-127, 2022.

CERTEAU, Michel de. Caminhadas pela cidade. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 169-192.

COGLOBAL. **Ágora Infantil**. Um projeto de Democracia Participativa para meninas e meninos. Programa piloto de democracia participativa local com alunos andaluzes, promovido pela Coglobal e com o apoio da Universidade de Málaga e da Universidade de Huelva, 2016. Disponível em:< <https://coglobal.es/agora-infantil/>>. Acesso em: 30 abr. 2022.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Territórios Educativos**. 2018. Disponível em:< <https://educacaointegral.org.br/glossario/territorio-educativo/>> Acesso em: 30 abr. 2022.

CENPEC, Cenpec. Carta das Cidades Educadoras. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 1, may 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/165/194>>. Acesso em: 30 apr. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i1.165>.

COLETIVA, Lila; INSTITUTO DE ARQUITETOS DO BRASIL. **Caderno de ferramentas**: soluções para a primeira infância em espaços públicos e modos ativos de deslocamento em Aracaju. 1ª ed. Brasília: IAB, 2021. 190p. ISBN 9786500299274. Disponível em <bit.ly/caderno_de_ferramentas>.

DE LA FUENTE, A. R. CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DE CIDADANIA. **Caminhos de Geografia**, [S. l.], v. 23, n. 86, p. 189–204, 2022. DOI: 10.14393/RCG238658423. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/58423>. Acesso em: 28 abr. 2022.

EMERIQUE, R. et al. O que esperar da escola e do professor. In: ANTUNES, A.; ABREU, J.; PADILHA, P.R. **EAD Freiriana: artigos e projetos de intervenção produzidos durante o curso A escola dos meus sonhos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018. p. 13- 26. Disponível em: https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/Ebook_A_Escola_dos_meus_Sonhos.pdf. Acesso em: 26 set. 2022.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Saraiva, 2017.

FLEKKOY, M. G.; KAUFMAN, N. H. **Os Direitos de Participação da Criança: Direitos e Responsabilidades na Família e na Sociedade**. Londres: Jessica Kingsley Publishers, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **A construção de uma nova cultura política** in FÒRUM DE PARTICIPAÇÃO POPULAR NAS ADMINISTRAÇÕES MUNICIPAIS. Poder local, participação popular e construção da cidadania. s/l, 1995a.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FOSSÁ, Ivete; PEREIRA, Fabiana Costa. Pedagogias de Paulo Freire: educando para a cidadania com protagonismo na comunicação. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 29-42, 2021. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v26i2p29-42. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/186628>. Acesso em: 12 maio. 2022.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Fundação Abrinq traça panorama da Infância e Adolescência no Brasil**. Disponível em: <<https://fadc.org.br/noticias/fundacao-abrinq-traca-panorama-da-infancia-e-adolescencia-no-brasil>>. Acesso em: 16/03/2023.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec** | Nova série, [S.l.], v. 1, n. 1, may 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>>. Acesso em: 30 apr. 2022. doi:http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i1.160.

_____. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1. ed. – São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso**, 9. edição. Porto Alegre: L&PM, 2007.

GÁLVEZ, Marisol Palacios. **Ágora Infantil, un proyecto de democracia participativa con chicas y chicos**. Observatorio de la Infancia y Adolescencia de Andalucía (OIA-A), 2015. Disponível em: <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4821>. Acesso em 29/04/2022.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GroBe-Oetringhaus, Hans. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

HAMMARBERG, T. **A convenção da ONU sobre os direitos da criança e como fazê-la trabalhar**. Human Rights Quarterly, 1990.

HOLSTON, James. **Cidadania Insurgente: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

Hooks, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.

IBGE. **Crianças e Adolescentes**. 2019. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9290-criancas-e-adolescentes.html>>. Acesso em: 16/03/2023.

_____. **Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA**. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/Acervo?nivel=102&unidade=2704302046#/S/CD/A/Q>>. Acesso em: 26 abril. 2023.

JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. Tradução de Carlos S. Mendes Rosa. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

LANSDOWN, G. Children's rights. In: MAYALL, B. (Org.). **Children's childhoods: observed and experienced**. New York: Falmer, 1994.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez, RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira e CARVALHO, Paulo Felipe Lopes Deartigo - A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista** [online]. 2019, v. 35 [Acessado 26 Setembro 2022] e214079. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698214079>>. Epub 27 Maio 2019. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214079>.

LIMA, Mayumi. **A criança e a cidade**. São Paulo: Nobel, 1989

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MARIETTO, M. L. Observação Participante e Não Participante: Contextualização Teórica e Sugestão de Roteiro para Aplicação dos Métodos. **Revista Ibero-Americana de Estratégia**, v. 17, n. 4, p. 5-18, 2018.

MATIELLO, Alexandre Mauricio; PEREIRA, Mariana Covielli Rei Rebelo. **Mapeamento das crianças**. Concurso CAU educa, 2021. Disponível em: <<https://www.caubr.gov.br/caueduca/?p=150> >. Acesso em: 30 abr. 2022.

MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. É possível uma pedagogia da cidade? **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 40, p. 212-221, dez. 2010.

MÜLLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das Crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 95, mai/ago 2006, p. 553-573.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. SP: Cortez, 2002.

PALERMO, Zulma. **Irrupción de saberes “otros” en el espacio pedagógico: hacia una democracia decolonial**. In: BORSANI, Eugenia Maria.; QUINTERO, Pablo. Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014.

PELOSO, F.; UJIIE, N. Infâncias e direitos na contemporaneidade: em foco as crianças do campo. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 2, 27 jul. 2020.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

RODRIGUES, Auro de Jesus *et. al.* **Metodologia científica**. 4. ed., rev., ampl. – Aracaju: Unit, 2011. 212 p.: il. (Série bibliográfica).

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. São Paulo: Editora Brasiliense, 6º reimpressão, 2004. (Coleção primeiros passos; 203).

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: Editora Nobel, 1987.

SARMENTO, M.J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SILVA, M. Criança, infância e cidadania: diálogo de inspiração em Paulo Freire. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 28, n. 1, p. 359-379, 16 set. 2021.

SIMIANO, Maristella Pandini. **Cidade amiga da criança: Um estudo sobre os espaços públicos de brincadeira para a infância na cidade de Tubarão**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão. 2014.

SOUKI, Lea Guimarães. A atualidade de T. H. Marshall no estudo da cidadania no Brasil. **Civitas**. Porto Alegre, v. 6, n. 1, jan./jun. 2006, p. 39-58. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/>

view/21/4848 Acesso em 08 de ago de 2022.

TONUCCI, F. **La ciudad de los niños**. Porto Alegre: FGV, 1996.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm>. Acesso em 04 abr 2022.

VALE, Paulo P. **O espaço que educa**. [Entrevista cidadã a] Inês Marques. Lisboa: DGEstE Ministério da Educação, 24 jan 2022. 1 vídeo (3h:29min). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VpBfgGNzIpU&t=2959s>. Encontro e Lançamento da Rede EPA - Educação para Arquitetura - Organizado por CCB - Garagem Sul e A+A Project: Art and Architecture for kids.

VEIGA, Cynthia Greive. Projetos urbanos e projetos escolares: aproximação na produção de representações de educação em fins do século XIX. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 26, p. 103-112, dez. 1997.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial. Entrejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

ANEXO A – AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO REALIZADA PELA PROFESSORA JUSSARA



ESCOLA ESTADUAL DRº FERNANDES LIMA
AV. CEL. SALUSTIANO SARMENTO 270 SÍTIO SÃO JORGE / MACEIÓ-AL
Email: ee.fernandeslima@educ.al.gov

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

| | |
|----------------------------------|--|
| Professora: Jussara Rocha | Mestranda: Thais Regina Souza Nunes |
|----------------------------------|--|

| | | | |
|---|----------|--------------|--------------------|
| Escala de Avaliação: Use a seguinte escala para avaliar os outros membros de sua equipe: | | | |
| (E) excelente: | (B) bom: | (R) razoável | (I) insatisfatório |

| |
|--|
| Critério de avaliação: Ao avaliar o(a) pesquisador(a), considerar os seguintes pontos: a mestranda estava presente em todas as aulas que se comprometeu a participar? Estava preparado(a) e engajado(a) para a discussão em sala de aula? Trouxe um conteúdo relevante e respondeu às perguntas dos alunos? Se dispôs a realizar tarefas fora da sala de aula e a trazer material relevante para a discussão em grupo? Foi um(a) bom(a) ouvinte e respeitou as opiniões dos outros? |
|--|

| |
|---------------------------------|
| Avaliação: (E) excelente |
|---------------------------------|

| |
|---|
| <p>Comentários</p> <p>A mestranda Thais Regina Souza Nunes, compareceu entre o período do 22/11/2022 a 06/12/2022 na Escola Estadual Dr. Fernandes Lima na turma do 8º M01, para aplicação de uma Prática Pedagógica, onde pude auxiliá-la no processo das atividades com os alunos. A Prática pedagógica teve caráter avaliativo estimado em 5,0 pontos, o que correspondeu a 50% da nota dos alunos no 4º bimestre, sendo 5,0 pontos destinado a uma escrita dos conteúdos de Geografia estudados durante o bimestre e 5,0 pontos da atividade em questão.</p> <p>O desempenho da mestranda foi muito satisfatório, tendo em vista que a turma do 8º ano M01 tem o perfil de uma turma mais acalorada, onde os alunos se dispersam facilmente. A apresentação da prática foi bem executada e os alunos surpreendentemente se envolveram de forma participativa, pois a maioria reside no bairro e puderam dar opiniões concretas. Eles produziram cartazes com proposta coerentes, entrevistas, apresentações e se saíram muito bem. Solicitei a autorização da mestranda para incluir a realização da prática pedagógica entre as ações trabalhadas da turma no programa "Projeto de Vida".</p> |
|---|


 Michelle Lima Teles Monteiro
 Diretora Geral
 Portaria / SEDUC 1120/2018
 Matrícula 825837-6

Gestora Geral


 Jussara Rocha Santos
 Professor(a)

ANEXO B – RELATÓRIO AVALIATIVO DA DIRETORIA DA ESCOLA ESTADUAL DR. FERNANDES LIMA

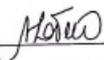


ESCOLA ESTADUAL DRº FERNANDES LIMA
AV. CEL. SALUSTIANO SARMENTO 270 SÍTIO SÃO JORGE / MACEIÓ - AL
Email:ec.fernandeslima@educ.al.gov

GOVERNO DE ALAGOAS
Escola Estadual Dr. Fernandes Lima
CNPJ: 00.774.018/0001-51
INEP: 27035948
Rua Cel. Salustiano Sarmento, 270 - São Jorge
Distrito Sim. nº 30556 de D.O. de 16/04/2003

Relatório Avaliativo

A aplicação da pesquisa da mestrand Thais Regina Souza Nunes na turma 8º M01 entre o período 22/11/2022 a 06/12/2022 foi satisfatória, tendo em vista que os conteúdos abordados pela pesquisadora se relacionam com a proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) considerando as dificuldades e nuances do território dos estudantes. Além disso, foi observado um bom engajamento da turma durante toda atividade.


Gestora Geral
Michelle Uns Teles Monteiro
Diretora Geral
Portaria SEDUC Nº 088/2023
Maceió, 08/12/2023


Articuladora de Ensino
Maria Regina Ramos Souza
Articuladora de Ensino
Port. SEDUC 558/2019
Maceió, 07/12/2023

ANEXO C – DECLARAÇÃO DA CÂMARA MUNICIPAL DE MACEIÓ SOBRE O PROCESSO DE PROTOCOLAÇÃO DA REINVIDICAÇÃO DOS ALUNOS DA EEDFL



CÂMARA MUNICIPAL DE MACEIÓ
CNPJ: 08.447.302/0001-14
GABINETE DO VEREADOR DR. VALMIR

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que protocolamos na Câmara Municipal de Maceió, Indicações Legislativas ao Poder Público Executivo de Maceió, com solicitação de melhorias de infraestrutura e lazer para o bairro de São Jorge, em atendimento a solicitação da turma de alunos da Escola Fernandes Lima, com base em propostas elaboradas por eles, como parte das atividades do experimento pedagógico com crianças e adolescentes da referida Escola, facilitado pela senhora Thaís Regina Souza Nunes, mestranda do PPGAU – UFAL, por meio do jogo: O São Jorge que temos e que queremos!

Ressalto a alegria em contribuir com essa importante atividade de incentivo a cidadania e participação democrática dessas crianças e adolescentes na busca de soluções de melhorias para o território onde vivem, reafirmando nosso compromisso enquanto fiscalizador e porta voz da população.

Maceió/AL, 27 de junho de 2023.

Valmir de Melo Gomes
Vereador – PT
Presidente da Comissão de Higiene, Saúde Pública e Assistência Social

**ANEXO D – CÓPIA DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO GERAL DA IMAGEM
DE CADA ALUNO DA TURMA DO 8º ANO M01 ASSINADO PELO
RESPONSÁVEL**

GOV. DE ALAGOAS
Escola Estadual Dr. Fernandes Lima
CNPJ: 00.774.016/0001-51
INEP: 27035948
Rua Cel. Salustiano Sarmiento 270 - São Jorge
Decreto Est. nº 38556 do D.O. nº 15/04/2003



Gerência Regional de Educação – 1ª GERE
ESCOLA ESTADUAL DR. FERNANDES LIMA
RUA CEL. PRESCILIANO SARMENTO 270, SÃO JORGE
CEP 57044-200, MACEIÓ – AL Email: ee.fernandeslima@educ.see.al.gov.br

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO GERAL DE IMAGEM

ESTUDANTE MENOR DE IDADE

Eu, _____, RG nº _____, e CPF sob o nº _____, AUTORIZO A ESTUDANTE DO MESTRADO EM "DINÂMICAS DO ESPAÇO HABITADO" DEAUFAL (Thaís Regina Souza Nunes), a fazer uso de fotos e para serem utilizados em apresentações, como fonte de pesquisa em sua dissertação, do estudante _____ nascido (a) no dia _____, CPF nº _____, participante da Atividade de Pesquisa "O ensino do urbanismo e desenvolvimento da cidadania na E. E. Dr. Fernandes Lima".

MACEIÓ, dia 15 de dezembro 2022.

(assinatura do autorizador)

Assinatura com carimbo do(a) diretor(a) da Escola

Angélica Gomes Alves
Diretora Adjunta
Portaria/SEDUC Nº 087/2023
Mat. 80636-6/10810-7