

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Programa de Pós-Graduação
Integração da América Latina

MARÍA TERESA SANTOS ALBARDÍA

Protagonismo infantil na América Latina:
metodologias participativas na vida
das crianças das classes populares.

São Paulo
2019

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Programa de Pós-Graduação
Integração da América Latina

MARÍA TERESA SANTOS ALBARDÍA

Protagonismo infantil na América Latina:
metodologias participativas na vida
das crianças das classes populares.

São Paulo
2019

MARÍA TERESA SANTOS ALBARDÍA

Protagonismo infantil na América Latina:
metodologias participativas na vida das crianças das
classes populares.

Dissertação/Tese apresentada ao Programa
de PósGraduação Integração da América
Latina da Universidade de São Paulo para
obtenção do Título de Mestre/Doutor em
Ciências

Linha de Pesquisa: Comunicação e Cultura

Orientador (a): Prof (a). Dr (a). Marilene
Proença Rebello de Souza

São Paulo
2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S327p SANTOS ALBARDÍA, MARIA TERESA
PROTAGONISMO INFANTIL NA AMÉRICA LATINA:
metodologias participativas na vida das crianças das
classes populares / MARIA TERESA SANTOS ALBARDÍA ;
orientadora MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA. - São
Paulo, 2019.
202 f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação
Interunidades em Integração da América Latina. Área
de concentração: Integração da América Latina.

1. AMÉRICA LATINA. 2. INFÂNCIA. 3. METODOLOGIAS
PARTICIPATIVAS. 4. EDUCAÇÃO SÓCIO-AMBIENTAL. 5.
BRINCAR. I. PROENÇA REBELLO DE SOUZA, MARILENE,
orient. II. Título.

Nome: SANTOS ALBARDÍA, María Teresa

Título: Protagonismo infantil na América Latina: metodologias participativas na vida das crianças das classes populares.

Dissertação/Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Integração da América Latina da Universidade de São Paulo para obtenção do Título de Mestre/Doutor em Ciências.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dra. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof. Dra. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS.

Às crianças do CCA Elisa Maria, que durante dois anos me ensinaram sobre as belezas e as dores da sociedade, por meio das próprias vivências.

Ao Bruno, educador do CCA, que nos acolheu com o seu olhar e se manteve sempre firme e comprometido, a cada passo para a frente que o Co-Criança resolveu dar.

À Karina, que me convidou para participar daquela disciplina em que eu conheceria a favela como estrutura social, desde uma outra perspectiva. À Catharina, que nos encorajou a dar continuidade a um simples trabalho final, fazendo dele um projeto de vida. À elas duas, que nos auxiliam no crescer dentro e fora da academia.

À Marilene, por me acolher no meio do caminho, aceitar o desafio de me orientar, e se entusiasmar com cada pequeno detalhe que fomos descobrindo. Por ter confiado sempre na minha palavra, e me permitido a liberdade de desenvolver o meu trabalho *de tantas outras formas*, desde uma perspectiva transformadora.

Às minhas amigas e colegas do Co-Criança:

À Aline, que me ensina sobre auto-preservação e auto-responsabilidade.

À Amanda, que me ensina sobre o valor da agilidade.

À Bia, que me ensina a priorizar e olhar para o que é realmente importante.

À Cami A., que me ensina sobre resiliência e persistência.

À Cami S., que me ensina sobre se comprometer com a própria palavra.

À Ilana, que me ensina sobre cuidar dos pequenos detalhes.

À Jay, que me ensina sobre honestidade e responsabilidade para com o todo.

À Jú Pedote, que me ensina o poder de ser uma e *tantas* mulheres no mesmo dia.

À Jú Pimenta, que me ensina sobre disposição, para fazer acontecer.

À Natalie que me ensina sobre o poder de estar aberta para pertencer.

E à Dea, minha Deinha, por ser essa companheira de vida, de trabalho, de sonhos e perspectivas; de fortes questionamentos e grandes alegrias.

À Paulinha, por ter me aberto tantos espaços de escuta, por ter me inspirado com o seu trabalho, por me guiar quando surgiram as maiores dúvidas e por ser parceira para qualquer pequena ou grande iniciativa. À Mariela, por ser parceira de tantas adversidades e me ensinar a rir com elas. À Ri, Oli, Thais, e

tantas outras mulheres da minha vida, por me ensinarem a *pedalar* até onde eu quiser chegar.

À minha Mãe, por ter me apoiado em cada decisão, mesmo sabendo que talvez não fosse a *melhor*.

Às minhas Irmãs: Marília, por ter me mostrado um outro olhar para a criança; e com elas, os seres que nos rodeiam; a Andrea, por ter me ensinado a importância de batalhar e cuidar, a partes iguais; a Carlota, por ser essa alma que me acompanhou –e acompanha– em todas as brincadeiras e aventuras vividas.

Ao meu Cunhado, Miguel. Por me fazer saber que *está*, mesmo quando não dá para nos enxergar.

Aos meus Sobrinhos, por me encherem de amor suficiente, em cada reencontro, para conseguir estar, aqui, lá, e aonde o vento me levar.

À Irati e Leire, por serem melhores amigas e família, presentes de vida.

À Ilso e Lúcia, por terem se transformado nos meus pais adotivos deste outro lado e, com isso, abraçado muitos dos meus sonhos e desafios, estando muito, muito junto.

À Lari, por ser mentora de vida. Por me fazer saber que é possível viver com base nos próprios valores. Por me mostrar diversos caminhos quando estava perdida. Por me animar a ser essa mulher que pode ser sensível e criadora, sutil e assertiva, parceira, empreendedora, estudante, pesquisadora, e amiga.

À Vê que se preocupou com cada avanço e retrocesso ao longo do caminho, que me fez perguntas para continuar descobrindo *outras* possibilidades. Que quis sempre acompanhar cada pequena aventura, valorizando o lado mais humano de cada ação e decisão empreendida.

A todas e todos aqueles que permitiram os seus olhos brilhar ao falarmos no Co-Criança. Àqueles que sentiram, junto conosco, que faria muito sentido continuar dentro desta iniciativa, cheia de incertezas. A quem nos animou a levar a nossa proposta para todos os territórios possíveis. A todas e todos eles que participaram deste sonho co-criado, de forma mais ou menos presente. À Lia, que lá em 2015 me ensinou o verdadeiro significado sobre ser periferia; que abriu o meu olhar para enxergar a favela como muito mais e melhor do que medo, droga, violência, ou insegurança nas ruas.

À todos os que não consegui nomear aqui, mas que foram uma parte tão importante quanto um grão de areia, ao longo destes dois anos de pesquisa de vida.

RESUMO.

Este trabalho consiste em uma pesquisa-intervenção que aborda o protagonismo infantil na América Latina, com o objetivo de pensar, desenhar, propor, implementar e analisar um método participativo para a revitalização e ocupação consciente de espaços públicos degradados, a partir do olhar e da experiência da criança da e na periferia. Partindo de cinco pilares fundamentais, que norteiam e permeiam o trabalho como um todo, o Co-Criança, nasce como um projeto de pesquisa, se torna um Método e constitui finalmente um coletivo, que devolve o protagonismo às crianças, como agentes, usuárias e possíveis transformadoras de todos os espaços que estão em volta delas. A saber, os cinco pilares: o Diálogo, a Cooperação, a Educação Socio-Ambiental, a Autonomia e a Liberdade, são colocados como as bases inspiradoras da análise, desenho e implementação de cada processo e resultado do trabalho desenvolvido pelo Co-Criança. A primeira experiência do coletivo, que ocupa a este texto desmembrar, foi efetivada junto com as crianças e a comunidade educativa do Centro da Criança e do Adolescente Elisa Maria, localizado na Brasilândia, Zona Norte de São Paulo. A práxis freiriana, a *Metodología Comunicativa Crítica* e *Una Escuela Sustentable*; servirão como inspiração para desenvolver com as crianças as vozes e as vezes das quais tanto precisam. Serão as ferramentas por meio das quais a pesquisadora consegue incentivar a criança a fazer uso do poder da sua palavra, no processo de se tornar protagonista dos espaços que ela pretende e deve ocupar na esfera pública. Por meio da sistematização de oito oficinas, teremos o Método Co-Criança, como principal produto deste trabalho, que consegue tirar a criança das salas de aula e levá-la pras ruas, onde vivencia uma educação integral. A proposta do Co-Criança parte do desejo de fomentar a co-responsabilidade de todos os atores sociais e não só das instituições educativas, para com a criança: pois ela deverá ocupar, de forma consciente, os espaços livres da periferia, sendo sujeito e não assujeitada às decisões da vida adulta. A criança, neste Método, gera conhecimento a partir da sua própria experiência, pareceres e o próprio olhar sobre a comunidade à que pertence; e consegue resgatar o seu poder de mudar os espaços públicos da periferia –que pretende usufruir-, sem ser mudada de lá. Por meio do Co-Criança, a criança e a comunidade local se tornam parte ativa e fundamental do grupo de pesquisa, integrando academia e sociedade civil na reconstrução de saberes multidisciplinares sobre a região latinoamericana. Assim, este trabalho defende a convivência da criança com todas as outras partes da sociedade, a inseri como responsável e merecedora dos seus direitos e deveres como cidadã; incentiva a escuta de seus pontos de vista, por parte de jovens, adultos e idosos que, ao longo do país e da região, costumam isolá-la e ignorá-la. E, por último, faz das metodologias participativas uma possibilidade excepcional para tornar projetos que nascem das vontades coletivas da própria comunidade, políticas públicas que poderão contribuir com a integração de diversas camadas da nossa sociedade, com a integração da América Latina.

Palavras-chave: América Latina, Infância, Metodologias participativas, Diálogo , Brincar.

ABSTRACT.

This project consists of a research-intervention which addresses the "children's protagonism" in Latin America with the objective of thinking, drawing, suggest, implement and analyse a participative method for the revitalization and conscious occupation of degraded public spaces, from the perspective and experience of children from the suburbs. Based on five fundamental pillars that orient and permeate the work, the Co-Criança starts as a research Project, becomes a method and finally originates a group of people which aims to deliver the protagonism back to the children as agents, users and possible change-makers of the spaces surrounding them. The five pillars -Dialogue, Cooperation, Social-Environment Education, Autonomy and Freedom- are the inspiring bases of the analysis, development and implementation of each process; and the achievement of the Co-criança's work. The first group experience was developed with the children of the educational community of "Centro da Criança e do Adolescente Elisa Maria" located in Brasília, North Zone of São Paulo City, Brazil. The Paulo Freire's praxis, the Critical Communicative Methodology and the Una Escuela Sustentable's case; will inspire the process of giving the children the voice and opportunity, that they need so much. They will be the tools through which the researcher can encourage children to make use of the power of their voice in the process of becoming protagonist and transforming the spaces they intend and must occupy in the public sphere. Through the systematization of eight workshops, it will have as a result the Co-Criança's Method, which is the main product of this project, that eventually will take the children out of classrooms and bring them to the outside, where they can experience an integral education. The Co-Criança's proposal starts from the desire to foster the co-responsibility of all social stakeholders and not only of the educational institutions, towards the children: because they must consciously occupy the free spaces of the suburbs, being active and not only passive characters from adult's decisions. The children, in the Co-Criança Method, generates knowledge from their own experience, opinions and their own view of the community from where they belong; and it enables them to rescue their power to change the public spaces of the suburbs where they will be able to use and enjoy, without the need to be moved from there. From Co-Criança's approach, the children and the community become an active and fundamental part of the research group, by integrating the Academy and Civil society on the rebuild of multidisciplinary knowledge about Latin America. Therefore this work defends the coexistence of the children together with all the other parts of the society, inserting them as responsible and worthy for their rights and duties as citizens, encourages the attention for their points of view, by young people, adults and the elderly who throughout the country and the region, usually isolate and ignore them. It makes the participative methodologies an exceptional possibility to make cooperative projects that rise from the community's own desire; public policies that can contribute with the integration of several layers of our society, with the integration of Latin America.

Key-words: Latin America, childhood, participative methodologies, dialogue, play.

LISTA DE FIGURAS.

FIGURA 01 – Mapa Crianças de 0-5 anos residentes em áreas de vulnerabilidade social.....	41
FIGURA 02 – Mapa Número de vezes que o distrito aparece entre os 30 piores nos 28 indicadores avaliados	43
FIGURA 03 – Tempo médio de agendamento para consulta pediátrica.....	43
FIGURA 04 – Postulados y organización de la Metodología Comunicativa Crítica.....	82
FIGURA 05 – Parques distrito Brasilândia.....	101
FIGURA 06 – Mapa das Unidades de Conservação e Áreas Protegidas Distrito Brasilândia.	101
FIGURA 07 – Quadro-resumo sobre a situação da criança urbana no Brasil..	102
FIGURA 08 – Inserção da subprefeitura Freguesia do Ó/Brasilândia no município de São Paulo.....	103
FIGURA 09 - Mapa da porcentagem de incidência de crianças no território.....	104
FIGURA 10 - Mapa de acesso a parques, equipamento de esporte e cultura.....	105
FIGURA 11 – Quadro apresentação Co-Criança. O que somos?	110
FIGURA 12 – Quadro apresentação Co-Criança. Quem somos nós?	111
FIGURA 13 – Os cinco pilares que norteiam o Método Co-Criança.....	120
FIGURA 14 – Primeiro pilar do Método Co-Criança: Diálogo.....	121
FIGURA 15 – Segundo pilar do Método Co-Criança: Educação Ambiental...	123
FIGURA 16 – Terceiro pilar do Método Co-Criança: Cooperação.....	125

FIGURA 17 – Quarto pilar do Método Co-Criança: Autonomia.....	127
FIGURA 18 – Quinto pilar do Método Co-Criança: Liberdade.....	129
FIGURAS 19 y 20 – Fotografia da Oficina Investigativa a partir de Jogos Cooperativos.....	131
FIGURA 21 – Fotografia da Oficina Investigativa a partir de Jogos Cooperativos.....	132
FIGURA 22 – Fotografia da Oficina Investigativa a partir de Jogos Cooperativos.....	132
FIGURAS 23 y 24 – Fotografia da Oficina Desenho dos Sonhos.....	134
FIGURAS 25, 26 [verso], 27, 28, 29 y 30 – Fotografias da Oficina Desenho dos Sonhos.....	134-135
FIGURAS 31, 32, 33 e 34 – Fotografias da Oficina Desenho dos Sonhos.....	136
FIGURA 35 – Fotografia da Oficina Desenho dos Sonhos	137
FIGURAS 36 e 37 – Fotografias da Oficina Co-Criação do Espaço.....	139
FIGURAS 38, 39 [verso], 40 e 41 – Fotografias da Oficina Co-Criação do Espaço.....	139-140
FIGURA 42 – Prancha do projeto desenhado para a revitalização da praça da Rua Rosa Alboni.....	140
FIGURA 43 – Diagrama de fluxo na Fluxonomia 4D.....	142
FIGURAS 44 e 45 – Fotografias da Oficina Mapeamento e Levantamento de Recursos.....	143
FIGURAS 46, 47, 48 e 49 – Fotografias da Oficina Mapeamento e Levantamento de Recursos.	144
FIGURA 50 – Fotografia da Oficina Mapeamento e Levantamento de Recursos.....	145
FIGURAS 51, 52, 53 e 54 – Fotografias da Oficina Argumentação Criativa.....	146
FIGURA 55 – Fotografia da Oficina Argumentação Criativa.....	147
FIGURAS 56 e 57 – Fotografia da Oficina Argumentação Criativa.....	148

FIGURA 58 – Fotografia da Oficina Conversa com Autoridades e Atores Locais.....	149
FIGURAS 59, 60, 61 e 62 – Fotografias da Oficina Conversa com Autoridades e Atores Locais.....	151
FIGURA 63 – Fotografia do Encontro com as Autoridades Locais.....	153
FIGURAS 64 e 65 – Fotografias do Encontro Convocando a Comunidade.....	155
FIGURAS 66 e 67 – Fotografias da Festa na Praça da Rua Rosa Alboni.....	157
FIGURA 68 – Desenho realizado por uma das crianças	157
FIGURAS 69 e 70 – Fotografias da Festa na Praça da Rua Rosa Alboni.....	158
FIGURAS 71 e 72 – Fotografias da Festa na Praça da Rua Rosa Alboni.....	158
FIGURAS 73 e 74 – Fotografias da Oficina Investigativa a partir de Jogos Cooperativos.....	165
FIGURAS 75 e 76 – Fotografias da Oficina Investigativa a partir de Jogos Cooperativos.....	167
FIGURA 77 – Fotografia da Oficina Desenho dos Sonhos.....	167
FIGURAS 78, 79 e 80 – Fotografias da Festa na Praça.....	169
FIGURA 81 – Resultados do Método Co-Criança para a sociedade.....	183

SUMÁRIO.

INTRODUÇÃO.....	17
------------------------	-----------

CAPITULO 1. PROTAGONISMO E INFÂNCIA NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO.....	27
--	-----------

1.1 Entendendo o lugar do protagonismo na infância: o que se espera da criança?	30
---	----

1.2 A criança precisa ser escutada e considerada: a criança como protagonista do seu lugar, dos seus desejos, da sua própria história de vida.....	33
--	----

1.3 A criança das classes populares: uma luta constante contra a exclusão social.....	39
---	----

1.4 Construindo espaços democráticos num contexto de desigualdade: a revolução do diálogo e a comunicação consciente.....	44
---	----

CAPÍTULO 2. A EDUCAÇÃO CONSCIENTIZADORA E AS METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS PARA A TRANSFORMAÇÃO. PAULO FREIRE, A METODOLOGÍA COMUNICATIVA CRÍTICA E UNA ESCUELA SUSTENTABLE COMO INSPIRAÇÃO.....	50
---	-----------

2.1 Uma educação para a libertação do indivíduo em sociedade: Paulo Freire e o poder da palavra.....	54
--	----

2.1.1. A práxis freiriana pensada da perspectiva da infância: a ação-reflexão para a transformação da educação.....	58
---	----

2.1.2 A criança oprimida: a compreensão da infância e do desenvolvimento da criança em sociedade, a partir da concepção freiriana na <i>Pedagogia do Oprimido</i>	67
---	----

2.2 Metodología Comunicativa Crítica: uma proposta de pesquisa para o resgate do diálogo e a valorização do <i>outro</i> na sociedade.....	72
2.2.1 Postulados da <i>Metodología Comunicativa Crítica</i> : uma forma de pesquisa para constituir condições para dialogar, desde a etapa da infância.....	75
2.3 Protagonismo infantil no Uruguai e o caso de <i>Una Escuela Sustentable</i> como inspiração para a América Latina.....	83
2.3.1 A dimensão humana da sustentabilidade trabalhada desde <i>Una Escuela Sustentable</i>	84

CAPÍTULO 3. CO-CRIANÇA. UMA METODOLOGIA DE PARTICIPAÇÃO INFANTIL NA QUAL AS CRIANÇAS SÃO PROTAGONISTAS.....95

3.1 Apresentação do campo. Contexto geral.....	97
3.1.1 Ser criança na periferia.....	99
3.1.2 Ser criança no Jardim Elisa Maria.....	103
3.1.3 Ser criança no CCA Elisa Maria.....	105
3.2 Co-Criança: brincando construímos autonomia.....	110
3.2.1 Delimitação do grupo de pesquisa. Um processo de descoberta da comunidade e da sua realidade.....	115
3.3 O Método Co-Criança, passo a passo.....	119
3.3.1 Os pilares que norteiam a nossa atuação	120
3.3.2 Procedimentos de pesquisa-intervenção: a brincadeira como método de pesquisa.....	130
I. Oficina Investigativa a partir de Jogos Cooperativos.....	131
II. Oficina de Desenho dos Sonhos.....	133
III. Oficina de Co-criação do Espaço.....	137
IV. Oficinas de Mapeamento e Levantamento de Recursos.....	141

V. Oficina de Argumentação Criativa.....	146
VI. Oficina Conversa com Autoridades e Atores Locais.....	148
VII. Convocando à Comunidade.....	153
VIII. Oficinas de Ocupação Consciente/de Reapropriação dos Espaços públicos.....	158

**RESULTADOS. UM OUTRO OLHAR PARA A INFÂNCIA NAS URBES
LATINO-AMERICANAS: REFLEXÕES A PARTIR DE PRÁTICA
METODOLÓGICA PARTICIPATIVA.....162**

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....186

REFERÊNCIAS.....198

INTRODUÇÃO.

Perguntar é um convite para os outros existirem [...]. Acreditamos que, apenas o que nos diferencia, é poderoso. Mas como saber o que nos une, se nem começarmos um diálogo entre nossas verdades? [...]. Toda palavra é uma casa de intenções e memórias de quem a escreve ou fala.

Tony Marlom¹

¹ MARLOM, T. *Silêncio também é conversa*. Medium. Tony Marlom. 2017. Disponível em: <https://medium.com/@tonymarlon/sil%C3%AAnccio-tamb%C3%A9m-%C3%A9-conversa-dbbbee8fb41>>. Acesso em 28 jan. 2019.

Os tempos da infância marcam a nossa vida toda. As experiências dos primeiros anos de vida irão determinar uma parte fundamental da nossa identidade, da nossa integridade e do nosso desenvolvimento, como sujeitos de -ou sujeitos à- uma sociedade, à que somos destinados a pertencer.

Infância na Espanha, na Itália, em Uganda, na Colômbia, no Uruguai ou no Brasil (BRASIL, 1990), é o período compreendido entre os 0 e os 12 anos de idade. Sendo ela, por sua vez, dividida em diversas fases: como vocábulo, a infância indica a primeira etapa da vida do ser humano. Nela, a criança é livre, para ser, para começar a desenvolver o seu "eu", antes da adolescência, juventude e idade adulta chegarem, cheias de ideais e condições e pré-requisitos para, justamente, voltar a simplesmente ser.

Infância, o mesmo período de iniciação da vida de todos os seres humanos. Talvez a etapa mais prezada, se não crucial, das nossas vidas. O lugar, o espaço-tempo em que todos os indivíduos temos a oportunidade de ser criança e nada mais.

Criança, a nossa primeira forma corpórea, a nossa primeira estrutura para nos comunicarmos com o mundo que nos rodeia.

Infância e criança, termos que apontam a uma fase que seria –ou deveria ser?- igual em todos os cantos do nosso mundo, que deveria se desenvolver em igualdade de condições, partindo da nossa universal humanidade. Um período em que o objetivo deveria ser, ser criança e nada além.

Porém, a infância, definitivamente não é nem acontece da mesma forma ou nas mesmas condições, para todas as crianças.

Ser criança na Espanha, na Itália, na Uganda, na Colômbia, no Uruguai ou no Brasil é desfrutar ou não de infinitas vivências positivas e negativas também. É ter ou não possibilidades. A possibilidade de escolher, de poder se alimentar para crescer, de poder brincar, de poder aprender. A possibilidade, muitas vezes, de ser e viver.

Para conhecer, desconstruir e reconstruir o nosso (pre)conceito para com a infância e o que é ser criança; para entender a sua diversidade e acolher todas as formas, territórios e condições nas que ela se manifesta, precisamos nos conectar a partir da nossa principal ferramenta: as conversas.

Precisamos, conversar para além das bolhas que segregam as camadas da nossa sociedade. Precisamos dialogar e construir a nossa realidade junto com o outro. Precisamos enxergar nesse outro um indivíduo igual, seja qual for a sua idade, sexo ou qualquer tipo de condição social. Precisamos nos escutar e nos deslocar até o lugar onde esse outro habita, para conseguirmos construir uma convivência efetiva e respeitosa em sociedade.

Precisamos, também, mudar as formas que temos de nos relacionarmos: entre as pessoas, entre o indivíduo e a sociedade, entre o ser individual e o mundo global, desde o momento em que nos constituímos como partes ativas e fundamentais da nossa realidade.

Precisamos nos conhecer e apreender um jeito igualitário de trocar os nossos conhecimentos para -juntos e partindo do respeito-, crescermos, desde o momento em que somos inseridos na sociedade.

Precisamos, primeiro ouvir e depois falar com o outro: com a criança, com o idoso, com o jovem, com qualquer um que seja esse outro que enxergamos lá longe, mas que compartilha conosco -como mínimo- a humanidade que caracteriza o nosso Ser.

Com base no anterior, este projeto de pesquisa nasce com a proposta de fomentar uma mudança em nosso modo de nos relacionamos, partindo da base: a infância pela que todos passamos, até chegar a ser considerados indivíduos em sociedade, os chamados cidadãos.

Após um profundo relacionamento com as periferias das nossas sociedades, depois de compreender como as relações construídas para com elas se veem sufocadas – em numerosas ocasiões- pela falta de diálogo entre as pessoas que fazem parte de um e do outro lado das pontes.

Após conhecer outras formas de se conectar com o outro através da troca e não da imposição; depois de entender a riqueza da prática e da experiência, para além das resistentes bases teóricas, muitas vezes difíceis de mudar, que hoje continuamos lutando para transformar.

Depois, também, de entender que a espontaneidade e riqueza das crianças são desvalorizadas em todos os cantos de cada sociedade; chegamos no objetivo fundamental deste trabalho: propor novas formas de nos relacionar com as crianças que fomos e que são, hoje; construindo métodos para apoiar a nossa convivência pacífica, colocando o diálogo como ferramenta fundamental para resgatar a consideração delas em nossa sociedade -e assim fomentar uma outra forma de nos relacionarmos em comunidade.

Partiremos da necessidade de voltar o nossos ouvidos e o nosso olhar para a criança, para assim possibilitar sua participação como indivíduo relevante -tanto quanto jovens, idosos e adultos- na construção da sociedade.

“Se a criança é tratada como prioridade absoluta na Constituição Federal, é preciso que a sociedade brasileira como um todo se mobilize para que isso se concretize” (REDE NOSSA SÃO PAULO; FUNDAÇÃO BERNARD VAN LEER; 2017, p.6), afirma o

Observatório da Primeira Infância no seu *Guia da Multiplicação*. Então, como poderemos contribuir para que essa lei, verdadeiramente, se aplique?

Partindo das anteriores premissas, cabe nos questionarmos:

Como podemos voltar a atenção da sociedade para as crianças, fazendo com que elas também sejam consideradas partes ativas na construção de nossas comunidades, das nossas cidades?

O diálogo, faz parte dos nossos relacionamentos em sociedade; ou pelo contrário é a imposição e/ou o conflito sem possibilidade de argumentação- o que fundamenta as trocas humanas?

Como é que as estruturas de poder vão se replicando ao longo de nossas vidas, partindo de nossa infância, passando pela juventude e pela vida adulta até chegar na velhice? Como aprendemos a nos relacionar desde crianças q como podemos mudar para melhor tudo quanto erramos ao nos relacionar desde e com a infância?

São as metodologias participativas uma possível solução para mudar as relações sociais, por meio das crianças?

Como podemos alavancar a liberdade da criança em nossa sociedade e em nossas comunidades? Como podemos auxiliar ela no processo de Ser considerada, mais uma parte fundamental, viva, transformadora e profundamente ativa dos nossos ecossistemas?

E quais mecanismos ou ferramentas podem ser criados para resgatar a voz e a vez das crianças da e na periferia?

Assim, esta pesquisa toma por objeto de estudo o protagonismo infantil das classes populares, enquanto elemento fundamental para a transformação das relações

sociais, em uma perspectiva libertadora e emancipatória das periferias, cidades e comunidades da América Latina.

Este trabalho propõe-se a detalhar as realidades e as diversas possibilidades do que significa ser criança *da* e *na* periferia das metrópoles da América Latina, colocando o seu principal foco em São Paulo, Brasil; propondo soluções para garantir uma infância mais digna para as crianças urbanas mais esquecidas.

Da mesma forma, o texto pretende identificar e analisar o que significa ser criança - não só na cidade, mas também na periferia-; assim como propor uma outra forma de nos comunicarmos com as crianças da nossa sociedade, em busca de uma infância digna, de qualidade, justa, e que persiga sempre a igualdade, para a maior parcela possível da humanidade.

Partindo das bases planteadas e os interrogantes levantados, nos item a seguir iremos analisar o objetivo geral e os objetivos específicos que vão servir como guia para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa-intervenção.

OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

O objeto de estudo deste trabalho é o protagonismo infantil das classes populares. Ele tem por objetivo geral pensar, desenhar, propor, implementar e analisar um método participativo para a revitalização e ocupação consciente de espaços públicos degradados, a partir do olhar e da experiência da criança *da e na* periferia.

Os objetivos específicos são:

- Propor o diálogo, a cooperação, a educação sócio-ambiental, a autonomia e a liberdade da criança, como cinco máximas que precisam ser respeitadas para seu desenvolvimento completo e integral; assim como contemplar estas cinco máximas ao longo do processo de desenho, implementação e análise do método participativo, do começo até o fim do processo.
- Inserir a escuta ativa, os jogos cooperativos e a co-criação de projetos de intervenção urbana como ferramentas de pesquisa-intervenção, práticas e úteis; que conseguem despertar na criança a sua capacidade de ação e decisão sobre a sua própria vida e sobre as dinâmicas que acontecem na comunidade –trabalhando com ela, conseqüentemente, a sua responsabilidade e direitos civis.
- Incentivar o desenvolvimento da criança como agente de transformação social no desempenho do processo de revitalização e ocupação consciente dos espaços públicos degradados; ajudando-as a entenderem suas capacidades nas instituições e comunidades a que pertencem.

- Integrar a criança no processo de pesquisa como fonte, criadora e também estruturadora do conhecimento; possibilitando experiências em que se apresente como protagonista, em cada passo do método desenhado e implementado, assim como sendo sujeito de e não sujeita às ações propostas pelo grupo como um todo.
- Fortalecer o sentimento de pertencimento à comunidade da criança, possibilitando a experiência da cidadania e auxiliando-a no processo de entender, tanto os seus direitos, quanto os seus deveres e responsabilidades como parte ativa da nossa sociedade.
- Trabalhar em prol do direito à cidade para as crianças, especificamente daquelas que moram na periferia; auxiliando a criança no processo de se perceber como parte fundamental, transformadora e ativa do ecossistema sócio-ambiental.
- Gerar impacto social positivo nos ambientes que a criança se dispõe a ocupar, possibilitando atividades em que se veja enquanto protagonista na transformação dos espaços públicos da periferia, extremamente degradados e abandonados.
- Incentivar o senso de consciência no cuidado da natureza, de maneira a entrar em contato com valores mais sustentáveis, que procurem a convivência pacífica entre seres humanos e meio ambiente que o rodeia.

Partindo destes objetivos, este trabalho expõe o contexto da infância na América Latina e, especificamente a situação das classes populares da periferia de São Paulo; apresenta uma série de bases teóricas que inspiram e sustentam o método

participativo proposto; assim como detalha e analisa ele e os principais resultados que a aplicação do mesmo pôde contribuir com a situação das crianças e a população participantes do processo.

CAPITULO 1.

PROTAGONISMO E INFÂNCIA NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO.

En América latina, los niños y los adolescentes suman casi la mitad de la población total. La mitad de esa mitad vive en la miseria. Sobrevivientes: en América latina mueren cien niños, cada hora, por hambre o enfermedad curable, pero hay cada vez más niños pobres en las calles y en los campos de esta región que fabrica pobres y prohíbe la pobreza. Niños son, en su mayoría, los pobres; y pobres son, en su mayoría, los niños. Y entre todos los rehenes del sistema, ellos son los que peor la pasan. La sociedad los exprime, los vigila, los castiga, a veces los mata: casi nunca los escucha, jamás los comprende.

Eduardo Galeano²

² GALEANO, E. *Patas arriba: la escuela del mundo al revés*. Montevideo: Siglo XXI Editores, 1998.

A infância trata de uma questão que tem protagonizado numerosos estudos sobre desenvolvimento humano, embora ela não tenha sido tão estudada como uma categoria social, muitas vezes ignorada e esquecida.

Como afirma Cruz (2006) no seu trabalho *Ouvindo as crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa*:

no Brasil, esta área ainda resente-se de estudos que captem o ponto de vista do seu destinatário mais direto: a criança. Como afirma Rocha (1999), se começa a encontrar trabalhos que buscam conhecer a criança concreta, contextualizada social e culturalmente. No entanto, a autora conclui, ainda predomina a perspectiva do adulto sobre a criança: "se a criança vista pelas pesquisas ganha contornos que definem sua heterogeneidade, isto ainda não é suficiente para que ela ganhe voz e seja ouvida pelo pesquisador (CRUZ, 2006, p. 2).

Assim, cabe a este trabalho começar desde um dos pontos fundamentais de qualquer questão a se tratar: a sua procedência. "Infância" tem como origem *infantia*, do latim, onde o verbo *fari*, que significa falar; *fan* que significa falante; e *in* que constitui a negação do verbo em questão; dão sentido ao conceito como um todo.

Infans refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar; *infans* designa, então, àquele indivíduo sem fala -mesmo ele conseguindo biológica e racionalmente articular o seu discurso e as suas palavras desde criança.

Partindo desta premissa e da (des)consideração da criança como o indivíduo sem fala, neste primeiro capítulo do trabalho iremos descobrir alguns aspectos do que significa a infância e ser infante na América Latina.

Falaremos sobre o que se espera da criança, sobre o protagonismo na infância, sobre a desigualdade -que marca presença nesta etapa- e, por último, sobre as nossas possibilidades para construirmos espaços democráticos em um contexto que apresenta grandes desigualdades.

1.1 Entendendo o lugar do protagonismo na infância: o que se espera da criança?

Na História Social da Criança e da Família, Àries aponta que até por volta do século XII é provável que “não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ÀRIES, 1981, p.17). De fato, a arte que ficou como legado da sociedade da época, indicava a desvalorização da criança e da infância como categoria social. A criança, ou não era representada, ou era mostrada de forma que não correspondia com a sua realidade: reproduzida como um mini-adulto, como uma pessoa madura, simplesmente numa escala menor.

Por volta dos séculos X e XI, a infância era considerada simplesmente “um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida” (Ibid., p.18). Para além disso, naquela época era frequente a perda de um grande número de crianças, que morriam de forma precoce. Assim, uma inevitável demografia só fortaleceu a indiferença com relação a uma infância demasiado frágil (ÀRIES, 1981).

Será só no começo do século XVII que as crianças começaram a ser reconhecidas como “seres humanos com problemas de desenvolvimento diferentes aos dos adultos” (ALFAGEME, CANTOS e MARTÍNEZ, 2003, p. 20). E a descoberta da infância -como tal- deverá esperar até o século XVIII, quando os pais começaram a se interessar “pelo futuro dos seus filhos e diminui o infanticídio, sem deixar ainda de lado a ideia de criança submissa e subordinada” (ALFAGEME, CANTOS e MARTÍNEZ, 2003, p. 20), tal e como asseguram as autoras de *De la participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción*.

Não é mera coincidência, então, que até hoje a criança e a infância carreguem como herança coletiva uma grande necessidade de lutar, para serem reconhecidas desde os diversos estratos que conformam a nossa realidade social.

Também olhando para a infância como protagonista deste estudo, cabe destacar um outro aspecto determinante para este trabalho: o tradicional olhar para a criança exclusivamente pela sua utilidade futura, pelo que será ou poderá chegar a ser ao longo da sua trajetória de vida. O olhar para a criança pelo que representa e não pelo que ela é, como indivíduo que, desde que nasce, tem a capacidade de Ser.

Trata-se de uma condição geracional das crianças que, segundo Brettas, “é um fator que faz delas sujeitos do futuro, que só têm direito a estar e participar [da cidade] quando forem adultos, enquanto isso, ficam nas escolas sendo preparadas para ser os “cidadãos do amanhã” (BRETTAS, 2009, p.181).

Desde tempos memoráveis, a criança tem sido enxergada através de tudo aquilo que ela poderia fornecer, uma vez inserida nos sistemas e estruturas sociais em que somos colocados desde que nascemos. Até hoje, é natural ouvir falar de um começo da vida real ao sair da infância e, neste sentido, existiria uma única categoria social onde a pessoa é considerada plena e completa em todas as suas faculdades: a vida adulta.

Tal e como afirma Àries, “temos hoje, assim como no fim do século XIX, uma tendência a separar o mundo das crianças do mundo dos adultos” (ÀRIES, 1981, p.21), como se o nosso mundo passado, o nosso presente, e também o futuro que estamos construindo, não pertencessem a um território e lugar único para todos os indivíduos que convivemos em sociedade.

Temos, então, uma brecha inter-geracional, que provoca o desentendimento da criança com o resto do mundo que está em sua volta: pais, professores, prestadores de serviços públicos, responsáveis pelos espaços privados também, apresentam-se como pontos inacessíveis de um mundo em que a criança, esquecida, oprimida e ignorada, deveria estar inserida de forma justa e igualitária.

Tonucci reafirma esta crítica situação da infância, dizendo que

el niño es <<menor>> siempre, por definición. Esto significa que no se le reconoce un derecho fundamental, el derecho al presente, al hoy. El niño vale por lo que será, por lo que llegará a ser, no por lo que es, sólo tiene derecho al futuro. Es el futuro ciudadano, no un ciudadano (TONUCCI, 1996, p.50).

A criança, por tanto, não tem voz, também não tem vez. E partindo dessa questão, cabe a esta pesquisa discutir sua suposta incapacidade de Ser –hoje-, de participar, decidir e contribuir com o que ela tiver a colocar e dizer –hoje-; ao mesmo tempo que é a nossa responsabilidade, também, propor caminhos alternativos que contribuam com o término deste injusto conflito.

Assim, partiremos dos pontos anteriores para contextualizar a situação da criança na sociedade latino-americana e as nossas possibilidades para mudar a conjuntura atual. Algumas das perguntas que irão inspirar a trilha de conhecimento que vai começar serão:

Quem escuta as necessidades e desejos das crianças? Quais formas temos de resgatar a voz e a vez dessas todas crianças, esquecidas na sociedade? Como podemos solucionar o problema da criança ser enxergada só como o futuro e não o presente da nossa realidade? E, finalmente, como podemos construir espaços democráticos, que incentivem a participação da criança, num contexto de desigualdade?

Esta pesquisa colocará o diálogo baseado na escuta ativa, como uma ferramenta fundamental para constituir uma outra forma de interação com as crianças e a infância. O diálogo, unido à educação sócio-ambiental, a autonomia, a cooperação e a liberdade como valores fundamentais, será apresentado como um instrumento transformador, capaz de promover uma verdadeira mudança social, que resgate o protagonismo das crianças na sociedade e o seu papel fundamental para construir, também, a nossa realidade.

1.2 A criança precisa ser escutada e considerada: a criança como protagonista do seu lugar, dos seus desejos, da sua própria história de vida

La primera y más importante acción que ha de emprenderse es la de dar a los niños el papel de protagonistas, darles la palabra, permitirles expresar opiniones; y los adultos ponernos en actitud de escucharlos, de desear comprenderlos y con voluntad de tomar en cuenta aquello que dicen (TONUCCI, 1996, p.59).

A anterior é uma das sentencias do autor Francesco Tonucci (1996) na sua obra *La ciudad de los niños*, uma das fontes de inspiração deste projeto de pesquisa pela sua abordagem em relação à criança e à infância.

Trata-se de um trabalho desenvolvido em várias cidades da Europa e da América Latina, que tem como objetivo devolver às crianças o seu protagonismo nas cidades e, por tanto, em nossas sociedades.

Tonucci (1996) destaca a ideia que, ao longo do tempo, a criança foi perdendo o seu espaço, principalmente na esfera pública, onde tudo é construído com base nas opiniões dos adultos, que tem o poder para escolher e decidir o rumo dos nossos territórios e comunidades. Assim, a criança, tem sido cada vez mais relegada a ocupar seu espaço, só no âmbito privado.

Na sua casa, no seu quarto, nos espaços adaptados à conduta que da criança se espera; é onde ela consegue atingir as maiores liberdades para se expressar e, portanto, se desenvolver, a partir das suas recreações de vivencias por meio da brincadeira. Mas ao sair desses territórios de poder, se vê obrigada a realizar o trabalho de se amoldar a um silêncio constante. Diante de uma sociedade que demanda dela uma quietude, um conformismo e uma completa submissão às circunstancias que são escolhidas *para* -mas não *por*- ela, a criança tem sido sempre sujeitada à rigidez dos espaços física e psiquicamente desenhados para a vida adulta.

Por outro lado, ao mesmo tempo que a criança é forçada a abandonar a esfera pública, ocupando só aqueles lugares apropriados para a sua presença – consequentemente isolados de qualquer tipo de troca inter-generacional–, ela é coagida para desistir, também, do seu protagonismo como individuo capaz de escolher.

Neste ponto, entra em conflito uma das questões-chave deste trabalho: a participação social na etapa da infância. Para Liebel (2007), ser criança e participar não teria por que ser uma contradição; de fato, o autor propõe “*superar la antinomia entre ser- objeto (de medidas de protección) y ser-sujeto (participante y ejecutor de actividades sociales relevantes)*” (LIEBEL, 2007, p.118).

Trata-se de uma questão coincidente com a abordagem do Paulo Freire –inspiração fundamental para este trabalho de pesquisa-; propondo um olhar integral e holístico sob a criança que, como Liebel afirma, vai acontecendo

en la medida en que los niños desarrollan, en el contexto de sus movimientos y organizaciones, vida, comunicaciones y formas de actuación propias, que los llevan a convertirse en sujetos que participan e influyen, sin por eso dejar de ser niños (LIEBEL, 2007, p.118).

Concretamente na América Latina, começa a se falar sobre protagonismo infantil no final da década dos 70, ligando esta questão à educação popular e aos movimentos de crianças e adolescentes trabalhadores (LIEBEL, 2007, p.115). O foco na criança e no seu protagonismo, então, nasce daquela infância por duas vezes excluída, em que a criança não é só desconsiderada como pessoa e cidadã útil e válida, mas também é marginada e explorada em todos os âmbitos sócio-econômicos que a atingem.

Segundo o autor, o conceito da participação infantil surge através das crianças que “*tienen que defenderse solos y deben sobrevivir por su cuenta. A la vez son "sujetos económicos" que contribuyen de manera muy importante para que su familia sobreviva y para que, con su trabajo, ayuden a mitigar su pobreza*” (LIEBEL, 2007,

p.123).

Diante desta situação, cabe nos perguntar então: ter direitos assinados significa ter eles respeitados? Pois a confusa realidade demonstra que, a cada vez mais, ter direitos assinados não necessariamente significa poder praticá-los.

Embora a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança fosse aprovada em 1989 (LIEBEL, 2007), com o objetivo de velar para que os direitos da infância sejam respeitados ao nível mundial, os mais pequenos ainda hoje continuam sendo uma extensão, uma apêndice das vontades dos seus pais ou de qualquer figura que esteja sob a sua responsabilidade.

E os fatos nos apresentam que, o problema é muito mais estrutural do que conjuntural; que ainda conscientes das dificuldades extremas e marginalizadas de certas camadas populares, a infância, desde seu ponto de partida como categoria social, é uma completa ignorada.

Hoje, quase trinta anos depois de ser aprovada a Convenção, as crianças ainda não conseguem se manifestar como sujeitos dos seus direitos, mas estão sempre sujeitadas aos direitos e vontades que a sociedade vai construindo para elas seguirem no caminho certo.

Concordando com o autor de *Paternalismo, participación y protagonismo infantil*, se alguma coisa ficou clara no processo de elaboração daquele tratado, é que a Convenção “não é um documento das crianças, mas um documento dos adultos para as crianças” (LIEBEL, 2007, p.117).

Por tanto, mais uma vez, até os direitos que poderão ser proclamados pelos protagonistas da infância não questionam as suas necessidades, mas as demandas de uma sociedade que precisa dividir as suas responsabilidades.

Outro ponto importante em relação à autonomia da criança tem a ver com o próprio paternalismo, que tem se mantido e perpetuado ao longo dos séculos, contaminando a maioria dos âmbitos do mundo global ao que hoje pertencemos.

Se olharmos para a infância, poderemos perceber que o *paternalismo tradicional*, aquele que consiste na subordinação absoluta da criança, que corta indiscriminadamente qualquer direito o liberdade em sociedade, tem se transformando em um *paternalismo moderno*: aquele que “concede às crianças um mundo próprio, regido por leis próprias, em que lhe é oferecida a possibilidade de se desenvolver como uma pessoa responsável e madura” (LIEBEL, 2007, p.115).

Porém, essa separação de mundos –sem muito sentido-, esse não-lugar onde a criança tem o poder para decidir por ela mesma e se desenvolver e manifestar de forma livre e com segurança, só se trata de uma injusta construção artificial. No final das contas, o paternalismo moderno tem desembocado numa forma de carregar em suas costas uma responsabilidade própria pelas suas ações, sem beneficiá-la uma verdadeira participação social” (LIEBEL, 2007, p.115).

Por último, e seguindo a linha argumentativa de Liebel (2007), é preciso diferenciar duas formas de protagonismo infantil: o espontâneo e o organizado. O primeiro seria aquele que surge da cotidianidade da criança, onde ela se coloca como dona das suas decisões e escolhas, como elementos próprios do caminho que ela quer construir para si. A criança que se expressa quando percebe uma injustiça em casa que considera vai em contra dela, a criança que manifesta o seu incômodo quando precisa trabalhar para ajudar a sua família, se coloca num protagonismo espontâneo (LIEBEL, 2007).

Por outro lado, temos o protagonismo infantil organizado, aquele que, surgindo da primeira característica da criança –que deveria ser intrínseca à sua figura-, permite com que surjam relações solidárias e ela se organize com as suas iguais, para validar

seus interesses e direitos como grupo, sem importar o gênero, raça, cor ou categoria social que pudesse segregá-las (LIEBEL, 2007, p.128). É justamente esta forma de organização, co-criação e participação que esta pesquisa propõe, articula e implementa, partindo da ideia fundamental da criança se apropriar do seu valor como agente de transformação social.

Contudo, qual seria o fator fundamental para o surgimento ou não desses dois tipos de protagonismo? Será que o segundo, aquele coletivo, não iria surgir de forma automática se o primeiro fosse respeitado estiver presente e firme, na individualidade de cada criança?

De novo nos enfrentamos, com a intervenção direta do adulto e a sua capacidade para não deixar a criança Ser. Sem o primeiro protagonismo, abertamente rejeitado pelo adulto, aquele protagonismo cotidiano que surge naturalmente no dia a dia daquela criança que reage às decisões impositivas dos seus pais, dos professores, de todos aqueles que tentam oprimir os seus pedidos e necessidades; o protagonismo coletivo não vai ter a mais remota possibilidade de surgir.

Por quê o primeiro é punido e o segundo tenta ser provocado de forma artificial, quando o adulto incentiva que as crianças se organicem para colaborar e contribuir com algum tipo de comportamento específico, atitude ou intervenção nos lugares que são designados para ela? Será que não estamos, de novo, pensando exclusivamente na produtividade da criança para a nossa sociedade?

Chegamos, então, nas raízes da questão: uma infância onde a criança é coibida, onde suas prioridades não são escutadas nem respeitadas -muito menos contempladas-, onde as suas asas são cortadas; e uma realidade construída para –e não por- ela, na qual é forçada a se organizar e a ser protagonista, sempre desde a perspectiva que interesse à produtiva vida adulta.

Trata-se de um problema global, que pode ser exemplificado tanto com as instituições educativas tradicionais, quanto por meio de um grande número de casos de crianças em situação de extrema vulnerabilidade social –ambos públicos protagonistas deste projeto de pesquisa-:

Implícitamente se podría reproducir una especie de jerarquía de edad, que basándose en criterios de los adultos (para la forma ideal del protagonismo organizado) limita a los niños la oportunidad de ser apreciados como protagonistas cuando no han alcanzado la edad y experiencia que les permite organizarse formalmente. Este es sin duda el caso, cuando bajo protagonismo organizado sólo son entendidas formas prácticas que alcanzan una dimensión nacional o internacional [...]. Un problema parecido se da cuando, en proyectos educativos se valora el protagonismo organizado como superación o incluso como lo contrario de las formas prácticas "espontáneas". En este caso, los educadores reclamarán el monopolio para estipular lo que es bueno o malo, deseado o rechazado. La experiencia cotidiana y toda la competencia adquirida de los niños son de esta manera inevitablemente infravaloradas, y se les considera irrelevantes o contraproducentes para el "verdadero" protagonismo infantil (LIEBEL, 2007, p.130).

Para abordar as anteriores questões, será necessária a principal ferramenta para o desenvolvimento e implementação deste trabalho: o diálogo. Conversar com as crianças, escutá-las e entender seus por quês, seu cómo, seus para quês; para assim entender também o que é o protagonismo para elas, reconhecendo as suas críticas e os seus discernimentos, também. Pois é fundamental reconhecer que os critérios, seja qual for a área de estudo, a experiência ou o caso que tratemos em questão, não são valores absolutos e irão sempre depender do contexto ou situação que se dê (LIEBEL, 2007, p.131).

Em definitiva, o protagonismo infantil tem suscitado um complexo debate na América Latina, que ainda precisa dar muitos passos para atingir uma solução efetiva que resgate a voz e a vez das crianças na sociedade. Precisamos deixar para atrás a "ideia de que as crianças como protagonistas que podem gerar confusão" (CORONA, MORFÍN, 2001, p.42), para, de fato, valorizar as necessidades e pedidos das crianças na realidade em que estão inseridas.

A longo deste trabalho irão ser contextualizados os diferentes avanços das crianças no sentido do protagonismo que elas tem conseguido –ou não- alcançar; assim como serão definidas as bases mais determinantes do protagonismo das crianças inseridas em diversos entornos educativos, e os condicionantes daquelas que pertencem às classes populares das periferias da América Latina, como sujeitos protagonistas e agentes transformadoras ativas desta pesquisa.

1.3 A criança das classes populares: uma luta constante contra a exclusão social

A criança como individuo, como conceito, como categoria social e como tudo aquilo que compreende o fato de fazer parte da infância, infelizmente pressupõe uma exclusão, marginalização e desconsideração, seja qual for o lugar escolhido para ela ocupar. Trata-se de uma sentença que serve de ponto de partida para este subcapítulo, que tem como objetivo analisar a situação de desigualdade da criança em nossa sociedade contemporânea.

Seja vista como criança da rua ou criança de classe média; seja qual for a classe social em que nasceu e foi colocada cada criança, ela sofre a questão da desigualdade desde que nasce até que vira uma pessoa adulta, quando por fim é considerada capaz de tomar as suas próprias decisões e de construir seus projetos de vida.

<<Chico de la calle>>, <<mujer de la calle>> o el más reciente <<niños de la calle>> son expresiones que indican reprobación, condena, rechazo. La calle, símbolo de degradación económica y moral. [...] Por un lado, los niños reclusos, solos y confiados a la televisión; por el otro, los niños de la calle, que juegan en medio de las inmundicias, se vuelven desahogados, agresivos y peligrosos procurando asegurarse lo necesario para vivir (TONUCCI, 1996, p.97).

Embora não exista a possibilidade de não pensarmos às extremamente vulneráveis situações em que as crianças por duas vezes excluídas vivem (ao serem crianças –e- das classes populares), pensar a criança como categoria social pressupõe um

contexto de abandono ou desamparo por parte de todas as outras camadas da população:

por un lado, la situación de los niños occidentales, ricos, metropolitanos o, en todo caso, ciudadanos que es la antes descrita y culmina en la situación patológica de la soledad. Por otro, la situación de abandono de los niños de las sociedades pobres, del sur del mundo, de las grandes metrópolis de Sudamérica. Una situación que lleva a los niños a vivir solos, a sufrir violencia por parte de los adultos, que ven en ellos un peligro o incluso solo un estorbo. Una situación de debilidad y de impotencia que permite que los niños sean explotados en trabajos inadecuados o, utilizados como instrumento no punible de la delincuencia [...] Las dos situaciones tienen el común el desvalimiento del niño en las respectivas sociedades y confirman lo acertado de la propuesta de volver a partir precisamente del niño para reconstruir sociedades más justas, más humanas, más aptas para todos (TONUCCI, 1996, p.65).

A realidade é que, ainda hoje, a igualdade não existe ou ela não se manifesta em nossa sociedade capitalista. E esta questão vem sendo colocada como um reflexo da maioria dos nossos comportamentos e ações individuais, quando tentamos conviver na coletividade.

O autor finlandês Pertti Simula, psicanalista finlandês, autor da obra *Transformação das Relações Humanas e Cooperação* (2017) e pesquisador com mais de quarenta anos de experiência entre o Brasil e a Europa, do lado do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), afirma no seu discurso a origem desta questão,

a sociedade capitalista deturpa profundamente o nosso modo de sentir e pensar. [...] Além de formar novas estruturas econômicas, precisamos criar novas maneiras de lidar com nossos desafios e problemas, transformando a base psicológica das nossas relações de cooperação, educação, liderança para a igualdade e solidariedade (SIMULA, 2017, p.19).

Eduardo Galeano, jornalista e escritor uruguaio e uma das figuras mais destacadas literatura latino-americana trabalhou este ponto, quando ele falou sobre a situação da criança na região. Na sua obra *Patás arriba: la escuela del mundo al revés* (1998), onde ele aborda o tema da educação desde uma perspectiva global, aportando um olhar crítico sob a realidade latino-americana, afirma que as crianças são as primeiras afetadas pelo sistema:

en América latina, los niños y los adolescentes suman casi la mitad de la población total. La mitad de esa mitad vive en la miseria. Sobrevivientes: en América latina mueren cien niños, cada hora, por hambre o enfermedad curable, pero hay cada vez más niños pobres en las calles y en los campos de esta región que fabrica pobres y prohíbe la pobreza. Niños son, en su mayoría, los pobres; y pobres son, en su mayoría, los niños. Y entre todos los rehenes del sistema, ellos son los que peor la pasan. La sociedad los exprime, los vigila, los castiga, a veces los mata: casi nunca los escucha, jamás los comprende (GALEANO, 1998, p.12).

Assim, será importante falar sobre desigualdade desde a etapa da infância, pois ela é a origem em que somos inseridos na sociedade e nas suas dinâmicas dominadas pelas estruturas que a dirigem –assim como governam as nossas possibilidades de convivência.

Para tratar este ponto, o *Mapa da Desigualdade da Primeira Infância* (2017) se coloca como um grande pilar que sustentará a questão a discutir nos próximos parágrafos. Lançado em dezembro de 2017, o relatório aponta dados imprescindíveis para pensarmos à situação das crianças da região latino-americana, com foco na cidade de São Paulo, protagonista deste trabalho de pesquisa.

Em primeiro lugar, cabe ressaltar do estudo o escasso número de espaços que concentram uma notável porcentagem de desigualdade entre as crianças, em relação à residência em áreas de vulnerabilidade social. Segundo os dados de 2010, somente seis distritos da região metropolitana de São Paulo concentravam entre o 11.8 e o 14.7% de crianças entre 0 e 5 anos residentes em áreas de vulnerabilidade social (REDE NOSSA SÃO PAULO, FUNDAÇÃO BERNARD VAN LEER, 2017, p.5).



FIGURA 01 – Mapa Crianças de 0-5 anos residentes em áreas de vulnerabilidade social.

Fonte: REDE NOSSA SÃO PAULO; FUNDAÇÃO BERNARD VAN LEER, 2017.

Trata-se de um panorama bastante desolador, se pensarmos às dimensões da região aqui tratada. São indicadores que demonstram o abandono total de certas regiões do estado, coincidindo com as invisíveis e ignoradas periferias, onde a criança e a infância são, para além de tudo, as últimas a serem olhadas e cuidadas com atenção.

Um total de 28 indicadores foram utilizados para medir a desigualdade e falta de atenção à população, a partir do desigualtômetro, uma ferramenta criada pelas instituições que desenvolveram o estudo, que permite comparar a situação dos distritos -com base numa proporção real-, representando quantas vezes o distrito com classificação mais baixa está pior do que aquele com a classificação mais alta (REDE NOSSA SÃO PAULO, FUNDAÇÃO BERNARD VAN LEER, 2017, p.10).

Assim, entre todos os distritos que foram avaliados, vinte e seis deles, aqueles que apareceram com mais frequência entre os piores indicadores, coincidiram, novamente com as periferias da nossa cidade (ver figura 02). Entre eles, encontra-se a Brasilândia -uma das protagonistas deste trabalho, sobre a que iremos falar com mais detalhe no capítulo 3) ocupa o quarto lugar da classificação, aparecendo em 16 dos 28 indicadores com carácter negativo.

Neste sentido, um dos dados mais alarmantes que descobrimos sobre a Brasilândia é a disparidade desta região em relação ao Morumbi, quando prestamos atenção ao cuidado da saúde na primeira infância. Segundo o desigualtômetro, uma criança da Brasilândia demora 20.5 vezes mais em ser atendida por uma consulta pediátrica do que uma criança que mora no Morumbi.

Para além de apontar os dados mais críticos sobre a desigualdade na primeira infância, o mapa sinala os possíveis caminhos para a redução deste problema, aportando uma orientação para poder público e privado, para nós cidadãos e para as estruturas que sustentam a nossa sociedade, em relação ao que podemos fazer para melhorar a situação.

candente hoje, que precisa ser cuidadosamente tratado para começar a se extinguir. O certo é que vivemos em uma era de profundas disparidades e precisamos colocar a nossa atenção sobre aquelas situações que mostram uma maior –ainda– vulnerabilidade.

Os dados até este momento apresentados servirão para nos colocarmos em um primeiro ponto de situação, e assim atingir o objetivo de gerar cada vez mais a igualdade que procuramos, por meio das crianças que são, não só o futuro, mas também o presente da nossa sociedade.

Iremos começar, assim, por aquelas crianças que são extremamente maltratadas, não só pela forma que temos de construir a sociedade, mas também pela conjuntura que estamos vivendo hoje; e abraçaremos igualmente todas aquelas que não são consideradas, mesmo disfrutando dos maiores luxos desde que nascem.

Teremos crianças da Brasilândia aqui, conheceremos também àquelas do Morumbi e, sem importar os grandes pertences ou oportunidades de umas e não das outras, trabalharemos pelo anseio mais profundo que faz todas elas ser, simplesmente, crianças. O verdadeiro respeito pela sua integridade; e o valor de ter as suas opções, as suas escolhas, a sua voz e a sua vez consideradas e reconhecidas, nem que seja por um dia.

1.4 Construindo espaços democráticos num contexto de desigualdade: a revolução do diálogo e a comunicação consciente

Vivemos em uma grande rede de cuidado desde que nascemos até que morremos. Alguém nos dá a vida, alguém vela para que não nos falte comida. Um outro alguém nos ensina as primeiras palavras e, ao longo do nosso percurso, desde a infância, vamos construindo a nossa própria forma de vida e o nosso olhar para ela, por meio de e junto com esses alguéms que fazem parte da nossa trajetória, da nossa história.

No caminho para uma sociedade utópica que este trabalho se propõe a defender, cada um de nós, cidadãos dos lugares que ocupamos, seria capaz de se comunicar com o outro, com o objetivo de construir algo juntos e não pela simples busca do ganhar em qualquer aspecto, do vencer por vencer do viver melhor do que o outro ao invés de todos vivermos bem (ACOSTA, 2016).

Na sociedade utópica pela que gostaríamos de caminhar, teríamos muita mais cooperação, até o ponto que ela pudesse acabar com o atual paradigma da competição. O diálogo horizontal com todas as pessoas que estão em volta de nós - e que vão ser partícipes do nosso desenvolvimento como indivíduo que é e cresce a partir das trocas humanas-, se apresentaria como a ferramenta ideal, para fomentar uma verdadeira diversidade e integração.

Porém -e infelizmente- nem todas as partes que compõem as nossas redes, nem todas as pequenas peças que fazem as nossas comunidades serem e crescerem, se responsabilizam por *todos* os indivíduos, desde que cada um deles começa a fazer parte da sociedade.

Também não temos conseguido ensinar às nossas crianças, desde a infância, a escutarem o outro, a se conhecerem e reconhecerem nele por meio do diálogo, a adquirirem significados sobre a sua realidade, a partir de uma verdadeira troca intergeracional.

Especificamente na etapa da infância, parecemos ser obrigados a viver e crescer de forma isolada, sem construir momentos de troca considerados *válidos* para aqueles que costumam julgá-los. Não somos ensinados a conversar com -e como- pessoas, para além das crianças que estão ao redor e pertencem à nossa mesma faixa etária. A conversa das -e com as- crianças começa e termina no lugar da brincadeira, fora do qual a vida real continua, se construindo, sem a presença e a opção dela.

É desta forma que a criança se vê, o tempo todo, relegada a se desenvolver a partir do que a ela é imposta, mas não pelo que ela possa construir partindo das suas próprias experiências e vivências.

A quem as crianças pertencem? É uma questão que cabe a esta pesquisa abordar.

São elas responsabilidade exclusiva dos pais que as veem nascer? Quem tem o dever e o poder de cuidar delas, estando presente em cada momento que elas precisem de ajuda para o seu desenvolvimento como cidadãs, como indivíduos que também fazem parte dos nossos territórios e das nossas comunidades?

Segundo o artigo 227º da Constituição Federal de 1988:

é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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 a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (REDE NOSSA SÃO PAULO, FUNDAÇÃO BERNARD VAN LEER, 2017, p.6).

Porém, cabe aqui nos questionar: toda criança se sente –e faz parte- de uma família composta por mãe e pai tidos como seus pais biológicos? Quem determina como deve ser a estrutura familiar, inclusive num contexto totalmente desigual? E quem tem o poder para definir quais outras pessoas seriam alheias a esse preconcebido núcleo doméstico?

A principal questão neste item será pensarmos na construção de espaços democráticos num contexto de desigualdade. Iremos refletir sobre os desafios, as oportunidades, os direitos e os deveres que todos os que não fazemos mais parte da infância –mas já passamos por ela- precisamos enfrentar, para devolver a ela e às crianças que a vivem, hoje, o protagonismo que merecem para ser justamente consideradas.

Resgatando novamente o pensamento de Simula (2017), podemos enxergar a origem da desigualdade no capitalismo, que “significa a submissão do ser humano e da natureza aos donos do capital em um sistema de competição e consumismo sem limites”(SIMULA, 2017, p.20). Esses dois aspectos fomentados pela deturpada base da nossa sociedade, se traduz em um “profundo egoísmo” se falarmos sobre as relações inter-pessoais, também segundo o autor.

É a partir desta dinâmica do capital, que começamos a fundamentar todos os nossos vínculos, desde crianças, sejam as relações humanas que construímos ou aquelas ligadas à instituições ou qualquer tipo de organização social. Essa forma de edificarmos a nossa sociedade, vem sendo perpetuada ao longo de tempo, geração após geração, alcançando um ponto de quase não retorno, onde a mudança precisa ser feita de forma radical.

Se a criança nasce no berço do modelo capitalista de sociedade, submetida às suas imposições, pelo não acesso aos direitos básicos previstos pelos documentos nacionais e internacionais; se a nossa infância está comumente marcada pelo individualismo de uma escolarização vertical, hierárquica e inflexível, que gera oprimidos, e que se baseia muitas vezes em princípios educativos centrados em modelos de produção; como poderemos ressignificar a nossa forma de nos relacionar com a infância, guardadas as dimensões do direitos sociais e de constituição de relações mais justas e participativas?

“O sistema nos força a entrar no espírito de competição, seja na escola, nos locais de trabalho, seja na vida em geral” (SIMULA, 2017, p.20), e estando todos nós inseridos em qualquer um destes ambientes, acabamos por não ser donos das nossas escolhas ou formas de construir as nossas relações sociais.

Será que somos donos dos nossos caminhos, das nossas escolhas e da nossa forma de fazer parte da sociedade? Se nem conseguimos respeitar essa nossa integridade

quando adultos, o que as crianças podem esperar em relação à sua liberdade de Ser?

Porém, ainda temos a possibilidade de pensarmos em gerar uma mudança global, partindo da infância. Ainda temos oportunidade para reconstruir o nosso modo de nos relacionarmos, desde que a transformação comece pelas crianças. Ainda há tempo para ressignificar os caminhos que, durante séculos, temos construído.

Este trabalho defende a premissa de que não precisamos mais perseguir o outro ou vencê-lo, mas alcançar o consenso entre as duas partes a partir da diversidade de argumentos. Considera-se que o diálogo é um elemento fundamental para a vida em sociedade, ou seja, a humanização se constitui nas relações de participação, de equidade e de consenso na busca de soluções aos problemas e questões sociais e institucionais.

Não se trata de colocar e reafirmar o pensamento de cada pessoa de forma individual, por meio da anulação daquela atitude do outro que, como o *oposto*, nos apresenta as suas inquietudes, conclusões e os seus pensamentos sobre determinada questão. Trata-se de conhecer e reconhecer no outro, na sua fala, na sua experiência de vida, todos os pontos que podemos ter em comum, para chegar até um grande guarda-chuva que consiga abranger as necessidades de todos.

Será o diálogo, então, aplicado desde a infância como condição intrínseca para entendermos as relações sociais de uma outra forma, uma das principais ferramentas para construir um tipo de convivência mais igualitária, justa e respeitosa com a diversidade e integração que tanto precisa a nossa sociedade. Será o diálogo a nossa principal via para construirmos espaços democráticos em um contexto de profunda desigualdade social.

Um diálogo em que as conversas sejam pensadas para respeitar a representatividade e integridade das duas partes; uma comunicação não violenta

que esteja baseada no entendimento e conjunção dos sentimentos, as necessidades, as expectativas, os desejos e os pedidos de ambas partes (ROSENBERG, 2006).

Sempre com o propósito de alcançar um consenso entre essas duas peças fundamentais que constroem a fala, o discurso precisará fazer sentido não só para o indivíduo que o está articulando, àquele que fala; mas também para quem está ouvindo. Porque a pessoa que fala precisa se sentir escutada, não só no sentido psicanalítico, mas em relação à necessidade de se sentir representado de frente ao outro, individual e socialmente.

Partindo desta pequena introdução, no próximo capítulo iremos conhecer diversas inspirações para o desenho, proposta e implementação de um método baseada no diálogo, entre outros pilares, para a transformação das nossas relações sociais e os espaços que ocupamos. Assim, a práxis freiriana, a Metodología Comunicativa Crítica e *Una Escuela Sustentable* –caso de estudo uruguaio-, serão expostas como as principais influências do Método Co-Criança, principal produto desta pesquisa.

CAPÍTULO 2.

A EDUCAÇÃO CONSCIENTIZADORA E AS METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS PARA A TRANSFORMAÇÃO: PAULO FREIRE, A METODOLOGÍA COMUNICATIVA CRÍTICA E UNA ESCUELA SUSTENTABLE COMO INSPIRAÇÃO.

Ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados –seriam mônadas incomunicáveis. As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo.

Paulo Freire³

³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 64ª ed. Rio de Janeiro – São Paulo: Paz e Terra, 2017.

Diversas fontes servem como inspiração para este trabalho, mas sem dúvida, a proposta pedagógica de Paulo Freire se posicionou como uma determinante influencia na hora de pensar no desenho de um método que respeitasse a palavra, o protagonismo e fato de ser criança na América Latina.

O pensador e professor brasileiro, que trabalhou durante anos pela construção de uma educação em que ninguém fosse mais excluído, tentou resgatar os direitos das camadas populares que frequentemente tem se visto obrigadas a sobreviver nas margens da sociedade.

Ele acreditou sempre numa pedagogia que começasse pelo diálogo e pela comunicação. Uma pedagogia fundamentada na troca humana, na “dialética objetividade-subjetividade” (FREIRE, 1974, p.54), que possibilitasse o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a realidade em que o indivíduo esta inserido –e, por tanto, ele conhece em profundidade.

Freire revolucionou a sociedade brasileira e a latino-americana em geral, e atingiu inclusive a europeia –durante o seu exílio político-, e africana, levando para os indivíduos uma visão única e particular sobre o conceito da liberdade e sobre o poder de transformação social que a palavra tem, pois com ela “o homem se faz homem” (FREIRE, 1974, p.17).

Para o autor, atingir a liberdade passa necessariamente pelo reconhecimento da opressão e, conseqüentemente, pela necessidade e a busca incessante da luta pela libertação. Assim, ele propõe o processo de alfabetização como uma reconstrução daquele mundo que todos nós temos em comum (Ibid., p.28). Será para ele a educação, a ferramenta fundamental para a prática da nossa liberdade, em sociedade.

Uma das características essenciais da sua proposta de alfabetização foram os círculos de cultura. Neles, educadores e educandos dedicaram-se a compartilhar

experiências e vivências pessoais; neles “encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum” (FREIRE, 1974, p. 15) para dialogar. E com base nas palavras geradas por todos os participantes, construiriam a linguagem do círculo: a mesma que serviria, também, para os indivíduos se desenvolverem em sociedade e na coletividade que a caracteriza.

Formados por 30 pessoas, os círculos de cultura iriam substituir as escolas, frequentemente cercadas por muros e caracteristicamente excludentes com aqueles indivíduos aos que considerava –e até hoje, em ocasiões, considera- pertencentes às margens não aceitas pela nossa sociedade. Os círculos de cultura superaram as barreiras que “se situam nas subculturas dos proletários e marginais” (Ibid., p. 12).

Assim, Paulo Freire é colocado como a primeira inspiração, como marco pedagógico referencial deste projeto de pesquisa, precisamente pelo olhar do autor para as pessoas como indivíduos iguais, que fazem parte de uma sociedade que tira esse direito fundamental delas. O professor destacará, sobre qualquer outro aspecto da sua práxis e teoria, a importância de olharmos para as capacidades e oportunidades dos indivíduos, que podem conhecer, se expressar e manifestar as suas necessidades e direitos, a partir do conhecimento da realidade que os envolve.

Neste sentido, Freire é colocado como uma fonte de inspiração para este trabalho, que busca, da mesma forma que ele fez com os adultos, resgatar o protagonismo da infância.

O principal objetivo será, a partir de uma base freiriana, entender e expor o direito das crianças se expressarem por meio do conhecimento do lugar que ocupam; e assim defenderem a sua liberdade de escolha, de questionar as imposições da comunidade da que, tanto quanto os adultos, fazem parte; e de colocar as suas necessidades individuais e coletivas como prioridades a ser defendidas e lutadas pelo conjunto da nossa sociedade.

Ao longo deste segundo capítulo serão estudados os diversos conceitos e as ideias desenvolvidas pelo autor em duas das suas obras: *Educação como prática para a liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1974). Também, será abordada a *Metodología Comunicativa Crítica* (2006), como processo participativo que estrutura as bases do Método Co-Criança -pensando, desenvolvido implementado e analisado no capítulo 3 deste trabalho-. E será exposto o caso uruguaio de *Una Escuela Sustentable*, como um horizonte ao qual este trabalho se propõe a chegar: um lugar da criança, no qual ela é escutada, contemplada e respeitada.

As três fontes serão pilares fundamentais para defender este projeto de pesquisa-intervenção, que tem o objetivo de pensar, desenhar, propor, implementar e analisar um método participativo para a revitalização e ocupação consciente de espaços públicos degradados, a partir do olhar e da experiência da criança *da e na* periferia.

2.1 Uma educação para a libertação do indivíduo em sociedade: Paulo Freire e o poder da palavra

Gosto de discutir sobre isto porque vivo assim. Enquanto vivo, porém não vejo. Agora sim, observo como vivo. Mulher camponesa em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1974, p.18).

A educação na América Latina trata-se de uma questão que tem protagonizado numerosos estudos, pesquisas e trabalhos, com o objetivo de entender as principais demandas para o desenvolvimento intelectual do ser humano.

Apesar de se tratar de uma questão integral — pois a educação abrange das necessidades mais básicas da criança até aquelas mais específicas do adulto, que procura a plenitude por meio da formação constante para além dos muros da universidade —, frequentemente, a educação tem sido olhada desde perspectivas parceladas, desde pontos de vista isolados, dependendo da categoria social tratada.

Isso traz à debate um assunto fundamental para esta pesquisa: a necessidade da educação ser olhada e cuidada, como questão de base, universal, como um processo transformador para a construção de espaços mais democráticos e inclusivos.

Assim, este trabalho parte da crença que a educação é o centro das nossas relações sociais –humano-humano e humano-sociedade- e que ela tem como nos ajudar a mudar as estruturas e subestruturas que fixam elas a padrões de comportamento e ação que não servem mais. Segundo Ernani, autor do prólogo da *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1974):

a educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. A pedagogia é antropologia (FREIRE, 1974, p.18).

Diversos fatores tem influenciado e mudado a forma de pensar a educação em diferentes momentos da história da América Latina. A esta pesquisa interessa destacar, em primeiro lugar, a perspectiva e o papel da educação durante os primeiros anos de vida.

Como foi exposto no primeiro capítulo deste trabalho, será de grande importância o fato da criança e a infância como categoria social, terem sido tradicionalmente esquecidas e ignoradas, sem fazer parte -por muitos séculos- da consciência coletiva da nossa sociedade.

Percebemos que, precisamente a educação e a alfabetização, só tem olhado tradicionalmente para ensinar a criança a ler e escrever. A educação tem sido enxergada historicamente como uma forma de doutrinação, para encaixar de forma correta às crianças numa sociedade cheia de demandas de produção e consumo. Porém, tal como Freire afirma: “alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura” (FREIRE, 1974, p.25).

Partindo dessa premissa, este trabalho nasce da motivação de olhar para a educação como uma questão holística, influente no desenvolvimento fundamental do indivíduo em sociedade. Será aqui olhada a educação como uma questão de base que não pode ser isolada das múltiplas áreas que influem no pensar e construir ela como uma peça fundamental para a transformação social. Será, a educação, um processo colaborativo e participativo, em que as palavras expressadas por todos os indivíduos como iguais, nos ajudem a reconstruir o nosso mundo e as nossas sociedades.

Tal como o Professor Ernani afirma no Prefácio da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1974):

expressar-se, expressando o mundo, implica o comunicar-se. A partir da intersubjetividade originária, poderíamos dizer que a palavra, mais que instrumento, é origem da comunicação –a palavra é essencialmente diálogo. A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo, portanto. Nessa linha de entendimento, a expressão do mundo consubstancia-se em elaboração do mundo e a comunicação em colaboração (FREIRE, 1974, p.26).

E é com base neste excerto que esta pesquisa propõe quatro elementos fundamentais para entendermos a sociedade, a partir do processo educativo.

Primeiro, a palavra, como o núcleo fundamental constitutivo de qualquer discurso, nos dará o segundo elemento necessário para Ser em sociedade: o diálogo e consequentemente a comunicação que se estabelece entre nós.

Em seguida e a partir do anterior, chegaremos à conscientização do indivíduo: o terceiro elemento que nasce dessa troca com o outro e da dialética entre a subjetividade e a objetividade que caracteriza a nossa forma de enxergar o mundo.

Por último, será a colaboração, o quarto elemento imprescindível para superarmos as barreiras entre oprimido e opressor, para construirmos uma outra sociedade que atenda às necessidades de todos, incluindo os infantes.

Tudo o anterior é sustentando também nas ideias do autor brasileiro, que expõe em *Pedagogia do Oprimido*:

a palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico –reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro- é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias: por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo (FREIRE, 1974, p.28).

Certos aspectos conjunturais também influem nas mudanças e na transformação que a educação vem experimentando ao longo dos séculos. A política e a economia são dois fatores fundamentais e de grande peso, num campo em que o foco deveria ser sempre o ser humano, como individuo que vive, cresce e constitui-se em sociedade, quando compartilha o seu mundo com o outro. E o certo é que a educação trata-se de um processo que determina os rumos da nossa história, pois ela “conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais superestruturais ou inter-estruturais, contradições que impedem o homem a ir adiante” (FREIRE, 1974, p. 29).

Teremos assim, na conjunção da economia, da politica, da história e da educação — que é afetada por, e influi sobre todas elas — um aspecto relevante para esta pesquisa: é possível construir espaços democráticos num contexto marcado pela desigualdade?

E, um ponto ainda mais importante ainda: existem formas de educação capazes de gerar espaços democráticos, em que as crianças não só sejam livres para se expressar, mas também sejam consideradas e não condicionadas pelo que os adultos queiram impor para o presente e o futuro delas?

Para responder a estas questões, partiremos do poder que a palavra outorga o autor. Uma palavra que, se entregue àqueles que ao longo da história raramente puderam fazer o uso adequado dela, irão conseguir criar e gerar conhecimento, a partir do entendimento da realidade social em que estão inseridos.

Associaremos então todo processo educativo à alfabetização, que “é toda a pedagogia: aprender a ler é a aprender a dizer a sua palavra. E a palavra humana imita a palavra divina, é criadora. A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela práxis, palavra cuja discursividade flui da historicidade- palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exânime. Palavra que diz e transforma o mundo” (FREIRE, 1974, p. 28). A palavra e o seu grande poder na pedagogia freiriana.

Questionamos, então, o papel das instituições educativas no desenvolvimento da criança. E apresentamos a educação não como uma questão sistemática (FREIRE, 1974), mas como uma série de trabalhos pedagógicos e educativos desenvolvidos com as crianças, com os oprimidos e, por tanto, com a nossa sociedade na sua globalidade, desde todos os territórios e comunidades, desde todas as camadas populares.

Por último, e ainda partindo dos pressupostos do pensador brasileiro e das experiências desenvolvidas neste trabalho de pesquisa, poderemos afirmar então que, alfabetizando e oprimidos, serão a chave para libertação de todos os indivíduos. Que através da palavra eles conseguirão reverter a história da humanidade, da sociedade:

o alfabetizando, ao começar a escrever livremente, não copia palavras, mas expressa juízos. Estes, de certa maneira, tentam reproduzir os movimentos de sua própria experiência; o alfabetizando, ao dar-lhes forma escrita, vai assumindo, gradualmente, a consciência de testemunha de uma história que se sabe autor. Na medida em que se percebe como testemunha de sua história, sua consciência se faz reflexivamente mais responsável dessa história (FREIRE, 1974, p. 16-17).

2.1.1 A práxis freiriana pensada da perspectiva da infância: a ação-reflexão para a transformação da educação

Para mim, as escolas transformadoras são as que entendem e transformam a educação. Que olham para o aprendizado de portas abertas. Aquele

aprendizado que acontece com as trocas. Quando os professores trocam, os alunos trocam. São aquelas preocupadas em formar pessoas que olham para o mundo, que vivem o mundo e querem transformá-lo.

Marina Cartum, 14 anos, aluna do nono ano do Ensino Fundamental do Colégio Equipe (SP) em *O ser e o agir transformador. Para mudar a conversa sobre educação* (ALANA, ASHOKA, 2017, p. 77).

“Como é o que a escola tem ensinado para que um enorme contingente de crianças não aprenda a “ler e a escrever” na escola? É preciso ir à escola para aprender a ler e a escrever?” (BUSTAMANTE, 2017, p.6). Onde começa e termina a aprendizagem da criança? Quais as possibilidades dela se desenvolver para além das paredes da escola, dentro e fora das instituições tradicionais às que ela é assujeitada?

Enquanto as autoridades se desgastam e as comissões se debatem em discussões sobre o “ensino da “língua e da gramática”, sobre a alfabetização, a volta ao tradicional, a disciplina e a informática, o que acontece nas escolas com relação à alfabetização e quais as condições de trabalho e de vida das crianças e dos professores? (BUSTAMANTE, 2017, p.6).

As anteriores apresentam-se como algumas das principais questões levantadas por Bustamante (2017) na sua obra *A criança na fase inicial da escrita*. Trata-se de um conjunto de pressupostos que inspiraram esta pesquisa, que parte da crença que as instituições educativas podem e devem ser, um lugar de convivência e de escuta ativa, em que o diálogo seja o motor da troca inter-geracional. Um lugar em que a criança deixe de ser esse outro que é sempre menos, em que se promova seu desenvolvimento respeitoso como uma parte essencial de qualquer instituição social.

É necessário focar na alfabetização rígida e tradicional para as crianças aprenderem e se desenvolverem da forma como a sociedade delas espera? Ou, pelo contrário, temos a possibilidade de pensar em outras formas de educação por meio do diálogo e da experiência, que possibilitem o desenvolvimento global da criança na etapa da infância?

Se partirmos do pensamento freiriano, poderemos responder à anterior pergunta sobre a base da *práxis* proposta pelo autor. Uma prática para a liberdade baseada no diálogo será a chave, em que o primeiro passo é a conscientização do oprimido — a criança nesta pesquisa — sobre a sua realidade, para que ele possa passar à sua verdadeira ação e transformação:

quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela *práxis* de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 1974. p. 43).

A partir destes pontos, iremos analisar as possibilidades de criarmos uma outra forma de educação transformadora para a infância, baseada no uso e desfrute dos espaços públicos da cidade, por parte das crianças. Com base no pensamento freiriano e na sua perspectiva inovadora de gerar autonomia e liberdade para os indivíduos em sociedade; conseguiremos pensar no espaço urbano como um lugar de profundas aprendizagens para e desde a infância.

Se há um ponto fundamental que diferencia a proposta freiriana de outras teorias e práticas educativas desenvolvidas no Brasil, é a sua exigência no “reconhecimento dos privilégios da prática” (FREIRE, 1967, p.3). É assim que Weffort inicia a trilha de conhecimento por meio da pedagogia do autor, no primeiro capítulo do livro: *Educação e Política* (FREIRE, 1967, p.1-26).

Esse aspecto será imprescindível para esta pesquisa, que desenvolve um método de revitalização e apropriação dos espaços públicos, como locais de aprendizagem e transformação social; entendendo os benefícios e as mudanças de paradigma que a vivência prática pode trazer, quando aplicada e trabalhada desde a infância. Por meio da prática, da experiência dialógica e do conhecimento extraído delas, iremos conhecer de perto a relação da criança com o mundo que está em sua volta.

Educação para a prática da liberdade (FREIRE, 1967) trata-se de um ensaio completamente impregnado das características históricas da época e que reivindica a existência de uma metade da população analfabeta, em um Brasil completamente desigual e oprimido pelo sistema social. Um Brasil da década dos 1970 que precisa, urgentemente, de uma proposta de libertação para as camadas populares, que até hoje vivem condicionadas pelas imposições do resto da sociedade.

A obra do autor não só se apresenta como uma oportunidade para olhar para o movimento popular brasileiro, para a situação global dele e as possibilidades de transformação social a partir da ação; mas também plantea-se como uma proposta educativa válida para “todos os povos dominados do Terceiro Mundo” (FREIRE, 1967, p.3), que incluem a categoria social da infância, protagonista desta pesquisa.

É assim que Freire propôs uma prática legítima para a libertação das classes populares da América Latina que tem — como mínimo — um ponto fundamental em comum: a opressão e a construção de estigmas sobre os povos, desde que foram constituídos a partir da escravidão, da colonização e da desvalorização da sua legítima e diversa natureza. Uma opressão que, para chegar no povo, começa pelos indivíduos. Uma opressão que, para se perpetuar no adulto, começa a ser por ele vivida durante a sua infância, sendo apreendida como uma relação natural com a sociedade e com o mundo.

A de Freire será uma proposta que responde a outro dos objetivos desta pesquisa, ao ser aplicada no contexto da diversidade latino-americana. Este trabalho coloca em estudo dois casos de dois países com grandes diferenças: o Brasil e Uruguai, mas que compartilham, no mínimo, o aspecto mais importante a se questionar: o fato de fazer parte da sociedade latino-americana, oprimida e perseguida por uma desigualdade social que é replicada e reverbera em cada canto das suas comunidades.

Partindo de um compromisso social profundo, Freire defenderá uma práxis educacional na qual só seria alcançada a eficácia para sociedade “na medida da participação livre e crítica dos educandos” (FREIRE, 1967. p.4). Trata-se, então, de uma proposta que inspira esta pesquisa por levar em conta, em primeiro lugar, a participação de cada indivíduo em sociedade como um elemento fundamental para a construção da coletividade.

Freire valorizará aos indivíduos como pessoas, sendo todas elas válidas e agentes ativas na construção de uma sociedade pensada para responder às demandas da coletividade, e não para as de alguns poucos, somente. É assim que a criança deverá, então, ser valorizada também, desde que ela seja e participe da nossa sociedade e não só seja enxergada como um futuro humano, que irá construir a sua comunidade só quando atingir o nível desenvolvimento próprio de um adulto.

O autor desenvolverá uma proposta educativa para além da rígida formação das pessoas com o simples objetivo de serem inseridas no mercado do trabalho — conceito de educação que nasce da sociedade produtiva capitalista (SIMULA, 2017). Pelo contrário, ele irá propor uma nova forma de olhar para a educação, como uma prática que fomente o diálogo e a escuta entre os indivíduos, que precisam se entender, se respeitar e compreender a diversidade de realidades em volta, para conseguir conviver.

Será, assim, um trabalho que inspira este projeto de pesquisa, que tem como objetivo geral constituir condições para o protagonismo da criança e da infância nos diversos espaços que ela ocupa na sociedade, com vistas a um processo de transformação da realidade por meio das relações sociais participativas.

A partir dos círculos de cultura, o autor irá propor a substituição da escola, extremamente autoritária desde a sua origem, “estrutura e tradição” (FREIRE, 1967.

p.4), por um entorno em que a participação de todas as partes seja uma das principais chaves.

Serão coordenadores, e não professores, os responsáveis de facilitar a troca e o diálogo nestes círculos, em que nada vem pela imposição e sim por meio do movimento fundamentalmente humano que é a conversa e o intercâmbio de saberes e de conhecimentos com o outro. É assim que o coordenador sabe, desde que assume o seu papel, “que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, ‘a de coordenar, jamais influir ou impor’” (FREIRE, 1967, p.4); da mesma forma que neste projeto é exposta a criação do mesmo tipo de círculos para a construção do conhecimento coletivo e horizontal desde a etapa da infância.

Não somente será importante o respeito à liberdade e consideração dos educandos como portadores e geradores do conhecimento nesses círculos, como também terá grande relevância a troca e a participação ativa do educador para com o grupo. O educador terá apenas a missão de registrar o que é levantado com o vocabulário dos educandos, com base na frequência, na relevância e na significação (FREIRE, 1967, p.4) das palavras. E, da mesma forma, no Método Co-criança, desenvolvido no próximo capítulo, as facilitadoras de cada processo são as responsáveis pela colheita de conceitos, ideias, pedidos e necessidades dos círculos formados pelas crianças, protagonistas do projeto.

Assim, “o método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra” (FREIRE, 1974, p.17).

Trata-se de um método que, aplicado desde a etapa da infância, contribui com o resgate do protagonismo da criança como indivíduo que tem, sim, uma fala para

cada situação dada. Uma criança, oprimida, que terá considerada a sua voz, a sua vez e a sua visão do mundo. Pois só conseguiremos atingir uma conscientização da sociedade como um todo, se olharmos para todas e cada uma das consciências construídas sob o nosso mundo (FREIRE, 1974).

Devemos e precisamos, então aproximar a consciência das crianças à dos adultos, para assim construirmos uma outra sociedade, um outro mundo baseado em novas relações sociais.

Poderemos libertar o homem na vida adulta. Ajudá-lo a deixar para atrás a sua característica inerente de oprimido, para tomar consciência da sua importância na construção da história da que todos fazemos parte.

Porém, se começarmos partindo das crianças, estaremos contribuindo para a formação de uma sociedade mais livre, mais igualitária, mais inclusiva, desde as suas bases. Uma outra sociedade que, construída dessa forma, irá manter esses valores como essenciais na sua trajetória histórica e, então, irá reverter as estruturas e sub-estruturas, os padrões rígidos e antiquados que hoje não servem mais.

Assim, a palavra será a principal ferramenta para a criança ser e humanizar o mundo, se libertando a si mesma e também ao opressor adulto (FREIRE, 1974):

para assumir responsabilmente a sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o. Com a palavra, o homem se faz homem (FREIRE, 1974, p.17).

Cabe destacar, neste sentido, a resistência dos lugares escolhidos pelo autor para o seu trabalho, fonte de referência também para a escolha do campo desta investigação. Saindo do lugar hegemônico da escola tradicional, abandonando a rigidez dos muros que ainda a sustentam como uma instituição profundamente excludente, vertical e que fomenta o poder e não a argumentação, como principal via para atingir as verdades que oprimem a nossa sociedade; os círculos de cultura

— o berço da educação popular —, serão um análogo do centro protagonista desta pesquisa⁴ para o fomento do diálogo como forma de educação.

A palavra apresenta-se para Paulo Freire não só como um instrumento para decompor a linguagem e entender sua origem — assumindo assim a capacidade de conhecer a realidade através dela — mas é a melhor forma de ilustrar as situações reais vividas por cada indivíduo em sociedade, aquele instrumento que irá gerar um conhecimento completo e desafiador, porque ela não existe “independentemente de sua significação real, de sua referência às situações” (FREIRE, 1967, p.5).

Neste ponto, o autor exemplifica a utilidade e importância da palavra como elemento fundamental para a geração do conhecimento, a partir de um conceito também importante para esta pesquisa: a favela. Assim, Freire afirma:

a palavra “favela”, por exemplo (uma das 17 palavras de um dos cursos realizados no Brasil), aparece projetada sobre a representação da situação a que se refere e interessa menos como possibilidade de uma decomposição analítica das sílabas e letras que como um modo de expressão de uma situação real, de uma “situação desafiadora”, como diz Paulo Freire (FREIRE, 1967, p.5).

Tendo como objetivo pensar, desenhar, propor, implementar e analisar um método participativo para a revitalização e ocupação consciente de espaços públicos degradados, a partir do olhar e da experiência da criança da e na periferia; este projeto irá trabalhar também o conceito da favela. Irá olhar para essa palavra não só como um conjunto de letras que compõem o significado que lhe foi designado em sociedade, mas enxergando também tudo o que ela representa: ao nível urbanístico, social, histórico e cultural.

⁴ O centro escolhido como protagonista desta pesquisa é o um Centro da Criança e do Adolescente, CCA *Elisa Maria*, em São Paulo, Brasil. Como inspiração, é estudada também a Escola Rural 295, *Una Escuela Sustentable*, no Balneário Jaureguiberri, no Uruguai. Ambos se apresentam como lugares de “resistência” em referência à rígida escola, pois a partir deles e com uma proposta de educação alternativa, os agentes comunitários que fazem parte deles, constroem uma outra forma de olhar para a sociedade e de construir o conhecimento em cima das experiências que as pessoas vivem, inseridas nas suas realidades.

Cada uma das palavras apresentadas nos círculos de cultura irá gerar — com a participação de todos os indivíduos de cada realidade social específica — , um conhecimento diversificado e integral sobre todos e cada um dos significados que carregam as palavras formadas ao longo de anos de história social. Cada uma das palavras trabalhadas de forma consciente desde a infância, irá então, oferecer à criança a possibilidade de expressar o seu olhar para o mundo desde a realidade em que está inserida, sempre que essa palavra seja escutada pelo adulto opressor de forma ativa.

Será esse um mundo que se expressará na fala da criança e precisará ser visto pelos adultos enquanto um ponto de vista fundamental para que a sociedade compreenda a necessidade que as crianças apontam.

Freire assegura que “enfim, todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando” (FREIRE, 1967, p.5), e assim esta pesquisa se propõe a associar o desenvolvimento das crianças ao seu conhecimento da comunidade, do bairro e do entorno aos que pertencem.

Será o anterior um dos pressupostos deste trabalho, na procura de incentivar o aprendizado dos educandos desde a infância a partir do relacionamento direto com o espaço urbano e a sua realidade, partindo da análise individual e da perspectiva de cada um sobre uma situação social compartilhada pelo grupo como um todo.

A criança, então, irá conhecer a sua situação e a condição que a ela é imposta como indivíduo, dentro de um contexto social marcado pelo pertencimento às margens esquecidas da sociedade. Mas essa mesma criança, essa infância como categoria social, “não se deixará, pois, aprisionar nos mecanismos de composição vocabular. E buscará novas palavras, não para colecioná-las na memória, mas para dizer e escrever o seu mundo, o seu pensamento, para contar sua história. Pensar o mundo

e julgá-lo” (FREIRE, 1974, p.16).

Assim, muitos aspectos determinantes da práxis proposta pelo autor para a alfabetização de centenas de adultos, são contemplados, analisados e aplicados no Método Co-Criança, para entender a infância, às crianças e uma outra forma de construir métodos pedagógicos para transformar os lugares que ela, e todos nós, ocupamos.

2.1.2 A criança oprimida: a compreensão da infância e do desenvolvimento da criança em sociedade, a partir da concepção freiriana na *Pedagogia do Oprimido*

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 1974, p. 42-43).

Vivemos numa sociedade caracterizada por relações baseadas em dualidades. Diariamente, lidamos e enfrentamos situações em que as oposições se manifestam de forma clara. Assim, as nossas rotinas estão sempre determinadas por relações, humano-humano e humano-sociedade que estão intrinsecamente definidas pela existência de duas partes: o oprimido e o opressor.

Noite ou dia, mulher ou homem, criança ou adulto, professor ou aluno, são só alguns dos exemplos que, com frequência, provocam que a sociedade em geral enxergue o mundo como se de um universo estritamente binário se tratasse.

Partindo desta ideia, da escassa valorização da diversidade com um rasgo fundamental da nossa humanidade, neste subcapítulo iremos analisar as relações das crianças para com o mundo que está em volta delas, colocando-as como aquele oprimido capaz de se libertar, ainda seguindo a práxis e teoria propostas por Paulo Freire.

Como foi exposto ao longo do primeiro capítulo, existe uma tendência comum à desumanização da criança que, enxergada como um ser em miniatura (ÀRIES, 1981), perde a sua capacidade de Ser e participar ativamente no seu momento presente.

Trata-se a anterior de uma questão comum a todos os oprimidos. Sendo eles determinados por esse ser menos (FREIRE, 1974) que o opressor -na sua posição de poder- fomenta, precisam lutar pela libertação, desde que tomem consciência dessa sua situação ante todos desfavorável. Será esta uma desumanização que, começando pelos marginalizados e pelos esquecidos, acabe por atingir todos aqueles que fazem parte dos processos e relações entre o oprimido e o opressor:

a desumanização, que não se verifica apenas nos que têm a sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é a distorção do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como "seres para si", não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma "ordem" injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos* (FREIRE, 1974, p. 41).

Desta forma, crianças, jovens, adultos, idosos e todos os que fazemos parte da sociedade atual, temos a responsabilidade de transformá-la a partir da ação. Uma ação que, nesta pesquisa, é baseada na mudança das bases que sustentam o nosso mundo e a nossa realidade, dialogando para conseguir revitalizar e a ocupar de forma consciente os espaços públicos.

É preciso nos colocarmos em uma atitude que, ligada a uma profunda reflexão, consiga desenvolver outras formas de nos relacionarmos com as crianças, fomentando o diálogo entre elas e todas as outras partes da sociedade.

Da mesma forma que a palavra vazia, estática, aquela que não é gerada da própria experiência de vida converte-se numa ferramenta de doutrinação e não de mudança de paradigma; o ser humano que não age, aquele que não atua, que não

reflete para transformar a realidade em que está inserido, deixa de Ser sujeito, para ser sujeitoado àquilo que for para ele escolhido.

Tal como o professor afirma, "a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na "inversão da práxis", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens" (FREIRE, 1974, p. 51).

Assim como tarefa dos homens, a transformação é dever de todos, e das crianças também. Pois, a partir do resgate do protagonismo infantil em nossa sociedade, conseguiremos enfrentar as relações para com o oprimido: eliminando raízes em que são fundamentadas, suprimindo-as do primeiro momento em que começam a se estabelecer em nossas comunidades.

Nos encontramos então, de frente a uma violência estrutural, uma violência inaugurada e absorvida por todos os indivíduos desde que são inseridos na sociedade. Trata-se esta de uma violência inaugurada pelo opressor (FREIRE, 1974), por esse opressor que não se reconhece no outro. Uma violência que, analisada da perspectiva na infância, nasce daquele adulto que, quando criança, foi também oprimido. Uma violência que o adulto perpetua e contra a que ele não luta, por não se reconhecer mais como aquela criança que ainda hoje guarda no seu interior; por não se reconhecer, também, como o tirano que oprime não só ele mesmo, mas também todos os outros que estão ao redor.

Partindo desta base e na procura de devolver às crianças o seu protagonismo desde a etapa da infância, tanto elas -como oprimidas- quanto o opressor, tem a sua responsabilidade.

Não só é necessário que a criança tome consciência da sua possibilidade de libertação, das suas capacidades criadoras desde que assume a força da sua fala, da

sua habilidade para se comunicar e expressar a sua realidade. Também é preciso que o adulto, opressor, se identifique e auxilie ela, abandonando a sua posição de poder, sempre predominante.

Seguindo a teoria e práxis de Freire e aplicando ela à perspectiva da criança, sabemos que a relação entre oprimido-opressor se fundamenta nas suas capacidades de ser e não ser, a partir do outro: "inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro" (FREIRE, 1974, p.58).

É ele um outro com o que o opressor tem dificuldade para se identificar, mas que conseqüentemente faz parte dele, dado que a verdade dele reside na consciência do oprimido (FREIRE, 1974). Pois até chegar a ser o adulto opressor, ele alguma vez foi a criança oprimida, durante a sua infância passada e no interior do seu ser adulto presente, mais uma vez.

Partindo dos anteriores pressupostos, como poderemos realmente construir espaços mais democráticos num entorno de desigualdade que se instaura ao redor e dentro de nós, desde que passamos a fazer parte da sociedade?

Em primeiro lugar, a partir da construção da igualdade entre educadores e educandos: assumindo que o papel de cada uma das partes, sendo colocado de forma horizontal e inclusiva, dará como resultado um ambiente mais colaborativo e democrático, que represente as necessidades de todos e cada um.

Assim, "educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento" (FREIRE, 1974, p.77).

Neste sentido, a educação gerada nos círculos de cultura, nas trocas de mundo entre educadores e educandos, deverá ser um novo saber que de todos nasce e não uma mecânica simples de transmissão do conhecimento, de um conhecimento pré-estabelecido e pela sociedade assumido como totalmente certo.

Será um conhecimento que nasce da pergunta, do questionamento, dos interrogantes que surgem ao pensarmos em nossas novas e libertadoras possibilidades. Uma educação que nasce do zero, em que nada é pressuposto e de maneira que o preexistente pode ser, de principio a fim, desconstruído.

Só desta forma, conseguiremos acabar com a imobilidade do oprimido e a absoluta liberdade – para escolher em nome de todas as partes - do opressor. Só assim conseguiremos que a criança possa se expressar -mais e melhor-; e que o adulto deixe de simplesmente impor a sua verdade. Só assim, como afirma o autor, será possível acabarmos com a visão bancária da educação, “onde o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE 1974, p.81).

Por outro lado, se uma coisa diferencia o homem que vive em sociedade do animal, é a sua capacidade de estabelecer relações dialéticas (FREIRE, 1974). Na consciência de si e do mundo, no pensar para além do agora, o homem vive se questionando pela sua liberdade. Se este papel fosse assumido desde criança, se ela não fosse a primeira oprimidas e sim for ensinada a pensar nas suas possibilidades como indivíduo capaz, as estruturas que determinam os nossos comportamentos e destinos, seriam diferentes se não outras.

À diferença do animal, o homem, na sua não conformidade com a realidade que a ele é imposta, enfrenta-se ao que Vieira Pinto (1960) chama de atos-limite, ou seja, aqueles atos que o destinam à superação e à negação daquilo que lhe é dado, em lugar de aceitar passivamente determinada situação.

Assim, o diálogo, intrínseco ao Ser humano, baseado na escuta ativa e na fala consciente, será apresentado como a via principal para atingir uma nova forma de pensarmos e nos relacionarmos desde e com a infância, a partir de entornos educativos que considerem à criança como ser íntegro.

Será ele um diálogo igualitário e inclusivo, colocado como um encontro em que não haverá “ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 1974, p. 112). Haverá indivíduos, crianças, jovens, adultos e idosos que, juntos, procuram construir um novo saber sobre o seu mundo.

Por último, a confiança (Ibid., p.113) será colocada também como um elemento fundamental, para a mudança acontecer de forma efetiva. Confiança *no* outro, no que esse outro é, no que ele tem para oferecer. Uma confiança fundada na capacidade de ser e de se relacionar de forma democrática.

A partir destas premissas, ao longo do próximo subcapítulo, o diálogo será colocado como a principal ferramenta para resgatar o protagonismo infantil no Método Co-Criança, a partir da *Metodología Comunicativa Crítica* (GÓMEZ, et al., 2006), que coloca a ênfase nas interações e dimensões sociais que provocam a exclusão e/ou transformação social.

2.2 Metodología Comunicativa Crítica: uma proposta de pesquisa para o resgate do diálogo e a valorização do *outro* na sociedade

A *Metodología Comunicativa Crítica* (a partir deste momento abreviada como MCC) trata-se de uma proposta inovadora, que valoriza a pesquisa social com base no diálogo como fonte de conhecimento. Ela permite aos indivíduos desmascarar a realidade social em que estão inseridos e transformá-la, se apropriando dos seus saberes sobre ela. Assim, a MCC se apresenta como uma metodologia de pesquisa social baseada na intersubjetividade e na reflexão (GÓMEZ, et al., 2006, p.12), dois

pilares fundamentais para a geração do conhecimento a partir das trocas humanas e das experiências e vivências de cada contexto.

Três questões relevantes para a *Metodología Comunicativa Crítica* caracterizam a sociedade do século XXI: a sociedade da informação e a necessidade de selecionar e processar todos os dados e saberes disponíveis; a sociedade do conhecimento, que tem como foco o “processamento da informação como gerador de conhecimento”; e a sociedade do risco, que observa “como as instituições da sociedade industrial estão se esvaziando nos seus conteúdos e não dão resposta aos atuais riscos sociais, políticos, econômicos e individuais da atualidade” (GÓMEZ, et al., 2006, p.12).

Neste cenário, em que a nossa sociedade pode ser definida desde diversos pontos de vista, percebemos que as diferentes concepções reencontram-se, sempre, em um denominador comum e inerente das nossas realidades: o diálogo. Ele apresenta-se como uma categoria social (GÓMEZ, et al., 2006, p.12) fundamental de todas as relações sociais; e que será, para qualquer pesquisa baseada na MCC – assim como para esta investigação -, a principal fonte para a construção do conhecimento em sociedade.

A *Metodología Comunicativa Crítica* surge na Europa, com o educador Jesús Gómez Pato, que trabalhou no *Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE)* da *Universidad de Barcelona*.

A partir dos estudos do professor em Pedagogia Crítica, Comunidades de Aprendizado e Ação Comunicativa, surgirá a MCC, como uma alternativa àquelas formas de pesquisa mais tradicionais e exclusivamente baseadas na descrição, interpretação e explicação da realidade social (GÓMEZ, et al., 2006).

É certo que existem grandes y múltiples diferencias entre as realidades sociais das que fazemos parte e as formas como enxergamos elas. Porém, se tem um ponto em comum e imutável no processo de construção das nossas comunidades, é que

o que aparece como inquestionável é –agora mais do que nunca antes- que as diferencias entre pessoas e grupos tentam se resolver a partir do diálogo. A autoridade do líder político, do diretor de uma empresa, do professor, do chefe de família ou do companheiro num casal, não é mais inquestionável, mas precisa de argumentos. Em outras palavras, agora se reclama o diálogo às autoridades que antes não precisavam dar razões; e se o diálogo é negado, conflitos são gerados (GÓMEZ, et al., 2006, p.13, tradução nossa).

Para além do diálogo, outro ponto fundamental e que sustenta as bases desta metodologia é o princípio da igualdade. A *Metodología Comunicativa Crítica* é focada na superação das desigualdades sociais a partir da reflexão e a intersubjetividade, mas também trata-se de uma metodologia que procura ir além disso, colocando ênfase nas interações sociais que acontecem na vida social como chave para a transformação da realidade a partir delas (GÓMEZ, et al., 2006).

Por ultimo, a MCC aborda também a igualdade desde o ponto de vista da exclusão. Para este tipo de pesquisa, a ciência social há de ser democrática e não só “patrimônio de expertas e expertos” (GÓMEZ, et al., 2006, p.13). Ela será uma ciência construída desde a sociedade e para a sociedade, onde pesquisadores e objetos de pesquisa se comportaram como iguais, estabelecendo uma relação onde o diálogo permita a co-criação dos conhecimentos para a transformação de uma realidade que é vivida, em conjunto, dia após dia.

Assim, partindo das diversas concepções teóricas em investigação social podemos afirmar que a *Metodología Comunicativa Crítica* é caracterizada por ser:

ontológicamente comunicativa, ya que concibe la realidad social como una construcción humana cuyos significados son construídos de forma comunicativa a través de la interacción entre las personas y epistemologicamente dialógica, al tomar los enunciados científicos como producto del diálogo. Por eso, usa un tipo de metodología comunicativa crítica que ha de promover que las personas investigadas participen en la investigación en planos de igualdad con las investigadoras, y facilitar la

construcción de significados a partir de las interacciones; para ello, ha de centrarse en procesos donde prime el diálogo igualitário y la transformación de los contextos, alimentando unas relaciones dialógicas basadas en la reflexión y autoreflexión (crítica) y en la intersubjetividad (comunicativa) (GÓMEZ, et al., 2006, p.49-50).

Por tanto e em síntese, a *Metodología Comunicativa Crítica* pretende desenvolver um tipo de pesquisa que parta da seguinte premissa fundamental: “conhecer a realidade implica compreendê-la e interpretá-la mas, sobre tudo, transformá-la mediante a intersubjetividade, reflexão e auto-reflexão” (GÓMEZ, et al., 2006, p.27).

Partindo desta base, podemos dizer que a MCC serve de inspiração para este projeto de pesquisa, que busca transformar a realidade social e urbana, por meio de relações mais participativas e constituindo condições para o protagonismo da criança e da infância nos diversos espaços que ela ocupa.

No seguinte item iremos conhecer os postulados da *Metodología Comunicativa Crítica*, sua origem e o que tem em comum com as metodologias de pesquisa social tradicionais, das quais mantém diversos aspectos, adicionando outros fundamentais para incentivar uma forma de investigação entre iguais.

2.2.1 Postulados da *Metodología Comunicativa Crítica*: uma forma de pesquisa para constituir condições para dialogar, desde a etapa da infância

Existem diferenças fundamentais entre a *Metodología Comunicativa Crítica* e as ferramentas de pesquisa social mais tradicionais, que mesmo tendo como pressuposto principal o olhar para o objeto investigação de forma igualitária, não tem conseguido assumir nem representar a virtude da equidade de forma precisa.

Neste sentido, uma das características fundamentais da MCC é que ela admite a desigualdade preexistente na sociedade, tanto nas suas estruturas quanto no mundo da pesquisa e da academia, que nasceram e se perpetuaram como instituições excludentes ao longo da história e até hoje.

Se olharmos para essas estruturas sociais e acadêmicas, a *Metodología Comunicativa Crítica* não considera ao investigador como igual em relação aos outros sujeitos participantes da investigação; porque ele, de fato, nunca estará em uma posição de igual; nunca poderá se inserir ao cem por cento na realidade social que ele pretende pesquisar.

Porém, por meio da MCC, o pesquisador poderá fomentar a igualdade no processo de construção do conhecimento, partindo do diálogo. Com esta poderosa ferramenta, ele irá fornecer os conhecimentos preexistentes do mundo da academia, que serão rebatidos ou não, desconstruídos, reconstruídos ou às vezes até mantidos, com base nos argumentos por sua vez aportados pela comunidade social junto da qual se trabalha.

Dessa forma, a *Metodología Comunicativa Crítica* não parte da igualdade, mas procura ela, acabando com a hierarquia desnecessária e baseada no poder que tem caracterizado tradicionalmente o mundo da academia:

la investigación comunicativa crítica se diferencia de otras investigaciones centradas en la acción y participación que se basan en teorías subjetivas anteriores a las actuales teorías duales. El rechazo a la jerarquía, tanto de la comunidad científica, como del estatus de persona investigadora, llevaba con frecuencia a decir que ésta era una más entre los sujetos que participaban en la acción y en el propio estudio. De esta forma se tenía en cuenta el mundo de la vida y no el sistema, los agentes pero no las estructuras, los sujetos pero no la comunidad científica. Sin embargo, y sirva como ejemplo, un profesor funcionario payo que investigue unas familias gitanas social y académicamente excluidas nunca podrá ser una persona más dentro de éstas; lo que sí puede hacer es emprender un diálogo igualitario con ellas para estudiar su situación (GÓMEZ, et al., 2006, p.51).

Partindo desta base, assumindo o diálogo como principal ferramenta para a prática da igualdade e para valorizar aos indivíduos com o protagonismo que eles merecem ter na sociedade, a *Metodología Comunicativa Crítica* se fundamenta em uma série de postulados. Em seguida, eles serão citados, detalhados e comparados com os objetivos e o objeto de estudo desta pesquisa.

• **Universalidade da linguagem e da ação.** O primeiro postulado defende que "*el lenguaje y la acción son capacidades inherentes y, por lo tanto, atributos universales* (Habermas, 1987/1981)" (GÓMEZ, et al., 2006, p.41), pelo que todas e cada uma das pessoas participantes da pesquisa, terão, de fato, alguma coisa importante para fornecer à questão em estudo.

O trabalho desenvolvido com as crianças protagonistas do Método Co-Criança, parte da ideia que os pequenos são, tanto quanto nós, capazes de se comunicar de forma efetiva.

Se a palavra e a ação são capacidades inerentes de todos os indivíduos e as crianças fossem consideradas como tal; por meio da linguagem, a partir das atividades das que participaram e dos sentimentos e conclusões que levantaram, poderão contribuir de forma participativa com o desenvolvimento de uma proposta de pesquisa baseada na *Metodología Comunicativa Crítica*.

Neste sentido, a universalidade da linguagem proposta pela MCC encontra-se diretamente relacionada com a necessidade do mundo da academia se comunicar diretamente com os participantes do estudo e, então, com as crianças; assumindo elas como qualquer outra pessoa, como qualquer outro igual que poderia ser protagonista da pesquisa.

• **As pessoas como agentes sociais transformadoras.** A *Metodología Comunicativa Crítica* considera que as pessoas que são objeto da pesquisa "*tienen capacidad para reflexionar y establecer procesos de diálogo intersubjetivo, lo que les permite actuar sobre las estructuras sociales*" (GÓMEZ, et al., 2006, p.42). Ou seja, segundo a MCC, a transformação social só poderá -de fato- começar a partir das pessoas que fazem parte e estão inseridas em cada realidade social específica. Elas serão o motor da mudança e as portadoras das soluções para alcançar uma transformação efetiva da nossa sociedade.

Se voltarmos o nosso olhar para o objetivo geral desta pesquisa, iremos entender que este segundo postulado da MCC se corresponde perfeitamente com o trabalho desenvolvido. Assim, pensar, desenhar, propor, implementar e analisar um método participativo para a revitalização e ocupação consciente de espaços públicos degradados, a partir do olhar e da experiência da criança da e na periferia⁵; pressupõe assumir todos os sujeitos – e especificamente as crianças - como possíveis agentes transformadores da realidade em que estão inseridos.

Assim, a MCC serve como inspiração para e este trabalho de pesquisa, que nasce da vontade de colocar a criança como o sujeito protagonista que irá transformar o seu lugar. A partir das suas ações nos espaços que ela ocupa e sendo valorizada de forma efetiva, a criança irá contribuir com a constituição de relações sociais, ao todo, mais participativas e inclusivas.

• **Racionalidade comunicativa.** Em contraste com a racionalidade instrumental, que olha para a linguagem como um meio para conseguir objetivos específicos, a racionalidade comunicativa “*usa el lenguaje como medio de diálogo y de entendimiento* (Habermas, 1987/1981)” (GÓMEZ, et al., 2006, p.43). Neste sentido, a *Metodología Comunicativa Crítica* olha para todas as pessoas como seres capazes de usar a linguagem e de agir, mas também de usar a sua racionalidade comunicativa para atingir o consenso em comunidade.

Este terceiro postulado da MCC coincide com o trabalho desta pesquisa, ao discutirmos sobre a geração do *consenso*, partindo das intervenções do grupo como um todo. Sendo a linguagem e as capacidades comunicativas das crianças consideradas e valorizadas, irão sê-lo também as suas competências para racionalizar, a partir da palavra.

⁵ Objetivo geral desta pesquisa, definido no item *Introdução* do trabalho.

Sendo a criança enxergada como um outro indivíduo, igual à pesquisadora e aos membros da comunidade que encontram-se em sua volta; considerando que a criança tem os seus próprios conhecimentos para fornecer; ela será partícipe do processo de construção de saberes e do desenvolvimento da pesquisa, como mais uma parte fundamental para atingir os resultados do trabalho.

Desta forma, se a criança é capaz de se comunicar, se o poder da sua palavra, da sua voz e da sua vez são valorizadas; ela então também irá se envolver na pesquisa como uma peça chave para a racionalização dos fatos, dos argumentos e, por tanto, para atingir o consenso que o grupo de estudo e a sociedade em geral pretendem alcançar.

- **Sentido comum.** Ele será considerado pela *Metodología Comunicativa Crítica* como um sentido subjetivo que "*depende de la experiencia vivida y de la consciencia de las personas, y normalmente se forma dentro del propio contexto cultural*" (GÓMEZ, et al., 2006, p.43). Por este motivo, este tipo de proposta para a pesquisa social valoriza a individualidade de cada pessoa e da realidade à que pertence, mais uma vez.

Assim como para a MCC, para esta pesquisa e cada uma das atividades desenvolvidas no trabalho de campo, o sentido comum irá depender de vários fatores subjetivos de cada indivíduo e dos detalhes específicos de cada situação, que de forma agregada dão como resultado a realidade social coletiva em que estamos inseridos.

Por tanto, o sentido comum não será imposto do exterior, não virá da visão individual das pesquisadoras e também não será determinado pelos objetivos ou hipóteses do trabalho. Ao invés disso, o sentido comum irá sendo progressivamente construído, com base nas experiências desenvolvidas e a colheita obtida ao longo da pesquisa. Desta forma, a criança, do lado do adulto, do lado do jovem, do lado

do idoso ou de qualquer outro participante da pesquisa, contribuirá de forma participativa com a construção do sentido comum.

- **Sem hierarquia interpretativa.** A *Metodología Comunicativa Crítica* propõe -do começo de qualquer trabalho de pesquisa- a formação de uma equipe investigadora, onde não existirá o papel de “*intérprete científico: los individuos y las sociedades tienen capacidad para interpretar y comprender el mundo social*” (GÓMEZ, et al., 2006, p.43). Será através do contato direto, da escuta e da colheita de opiniões e relatos das pessoas participantes na pesquisa, que irá ser extraído o conhecimento do grupo, com a participação ativa de todos os membros. Se estabelecerá, assim, uma união: a dos pesquisadores acadêmicos e os pesquisadores *reais*, membros da comunidade protagonista do estudo.

Se partirmos desta premissa aplicada a este trabalho de investigação, podemos afirmar que as crianças, protagonistas do estudo, não só irão contribuir com os seus conhecimentos e saberes, mas também participarão de forma ativa no processo de interpretação dos resultados e conclusões, na materialização e finalização do trabalho como um todo.

- **Igual nível epistemológico.** Na *Metodología Comunicativa Crítica*, “*quienes investigan (además de incorporar los conocimientos de la comunidad científica internacional sobre el tema en estudio) tienen que participar en el proceso comunicativo en el mismo plano de igualdad que las personas*” (GÓMEZ, et al., 2006, p.44). Isto pressupõe um envolvimento do pesquisador, que necessariamente parte de um nível de igualdade em relação aos conhecimentos que poderão ser fornecidos por cada um dos participantes.

Consequentemente, se o nível epistemológico é para ser considerado igual entre a pesquisadora e os protagonistas desta pesquisa, estes últimos devem e irão participar não só do trabalho de campo, mas também da fase final do processo,

contribuindo com a elaboração e redação dos resultados do percurso acadêmico como um todo.

- **Conhecimento dialógico.** Trata-se de um postulado que faz referência à integração da dualidade objeto/sujeito, através da intersubjetividade e capacidade de reflexão e auto-reflexão (GÓMEZ, et al., 2006), características da *Metodología Comunicativa Crítica*. Assim, numa MCC o conhecimento irá a ser construído no e com o entorno, por meio de um diálogo entre a ciência e a sociedade como um todo.

Este último postulado da MCC será o ponto de partida deste trabalho de pesquisa, onde o diálogo é colocado como a relação fundamental estabelecida entre pesquisadora e protagonistas do projeto. O diálogo será a principal ferramenta de desenvolvimento do trabalho, e com base nele, o conhecimento não poderá ser, se não dialógico também. O conhecimento não poderá existir se a sua fonte de origem não for a troca inter-geracional; e serão as palavras geradoras de todos os discursos que irão ajudar a construir o consenso assumido pelo grupo.

Em definitiva, a partir dos anteriores pressupostos foi desenhada uma ação comunicativa que, inserida numa situação real, olhando para quem somos e para como nos relacionamos, procura o levantamento de soluções junto com a comunidade para entender: "*quién queremos ser y cómo queremos relacionarnos*" (GÓMEZ, et al., 2006, p.46).

Assim, a *Metodología Comunicativa Crítica* foi escolhida como uma proposta idónea para responder às necessidades desta pesquisa, que buscar entender por meio da experiência e das vivências das crianças, uma realidade social degradada que poderá ser transformada - se o protagonismo das pessoas que fazem parte delas é resgatada.

Para finalizar este sub-capítulo, no seguinte quadro-resumo é exposta a relação entre os postulados e a organização da *Metodología Comunicativa Crítica*, com o fim de nos auxiliar no melhor entendimento da relação entre esta proposta e este trabalho de pesquisa e os objetivos por ele planteados.

FIGURA 04 – Postulados y organización de la *Metodología Comunicativa Crítica*.

Postulados	Organización
<p>Cualquier persona tiene capacidad para comunicarse e interactuar con otras, ya que el lenguaje y la acción son capacidades inherentes, atributos universales; las personas son agentes sociales transformadores que reflexionan, dialogan y pueden modificar las estructuras; hay que utilizar la racionalidad comunicativa, tomando el lenguaje como medio de diálogo y de entendimiento; se ha de tener en cuenta el sentido común de las personas participantes; no se puede aceptar el presupuesto de jerarquía interpretativa por parte del equipo investigador que, a la vez que aporta los conocimientos de la comunidad científica internacional, debe participar en planos de igualdad con las personas participantes, en orden a generar un conocimiento dialógico que contribuya al desarrollo de nuevo saber científico.</p>	<p>La organización comunicativa a través de diversas acciones, como la creación de Consejos Asesores, de grupos de investigación multiculturales, de grupos operativos de trabajo y de reuniones plenarias de los equipos de investigación genera un contexto favorable para el desarrollo de la metodología comunicativa crítica.</p>

Fonte: GÓMEZ, et al., 2006.

2.3 Protagonismo infantil no Uruguai e o caso de *Una Escuela Sustentable* como inspiração para a América Latina

Depois da análise das relações sociais na América Latina e da situação e o tratamento da infância em nossa sociedade; após ter colocado o nosso foco no diálogo como uma ferramenta de mudança para o desenvolvimento consciente e libertador dos indivíduos e para a construção de relações sociais mais participativas e inclusivas, chegamos na última das referências essenciais para o desenvolvimento do Método Co-Criança, protagonista último deste trabalho.

Ao longo deste item será exposto o estudo de caso uruguaio, conhecido como *Una Escuela Sustentable*, por causa dele inspirado alguns dos principais pressupostos, resultados e conclusões sobre os pontos levantados no trabalho de campo.

Passando pelo pensamento e a pedagogia do Paulo Freire, e pela proposta de pesquisa-intervenção baseada na *Metodología Comunicativa Crítica* (GÓMEZ, J. et al., 2006); os objetivos, intenções e projeções desta pesquisa se veem espelhadas no estudo de caso de um país irmão, o Uruguai, onde foi construída a primeira escola sustentável da América Latina.

Assim, *Una Escuela Sustentable*, a Escuela Rural 294, localizada no balneário uruguaio de Jaureguiberry, foi de grande influência e gerou uma vasta parte do conhecimento sobre o universo da infância, aqui estudado, tratando-se da primeira escola pública da América Latina totalmente construída a partir dos princípios da sustentabilidade sócio-ambiental.

O caso será apresentado neste último item do *Capítulo 2*, como um eixo fundamental para atingir os objetivos e resultados do trabalho de campo, que abordou, desenhou e implementou o Método Co-Criança.

2.3.1 A dimensão humana da sustentabilidade trabalhada desde *Una Escuela Sustentable*

Una Escuela Sustentable está localizada em Jaureguiberry, um balneário uruguaio do departamento de Canelones, no município de *La Floresta*. Localiza-se entre o *Río de La Plata* e ao oeste do *Arroyo Solís Grande*, a 79 quilômetros de Montevideu, a capital do país. Formado por uma população de 458 habitantes segundo o censo de 2011 do INE (Instituto Nacional de Estadística do Uruguai), Jaureguiberry caracteriza-se por ser uma região rural, em contraste com a área principalmente urbana trabalhada no estudo de caso brasileiro.

Sendo o Uruguai o segundo país de menor dimensão da América Latina, ele também diferencia-se por ser um dos países da região com menor taxa de analfabetismo, um 1,6% segundo o mesmo censo do INE (2011)⁶.

Neste sentido, cabe destacar os esforços desta nação-irmã do Brasil, para melhorar a qualidade da educação por meio da inovação, que desde 2007 vem sendo fomentada a partir do *Plan Ceibal*, que promove a inclusão e a igualdade, entregando um computador para cada criança no seu ingresso na escola. Como afirma no site oficial⁷, este plano “*provee un conjunto de programas, recursos educativos y capacitación docente que transforma las maneras de enseñar y aprender*”(PLAN CEIBAL, 2019).

Neste contexto, nasceu a Escuela Rural 294, *Una Escuela Sustentable*, como a primeira instituição educativa completamente sustentável do Uruguai e da América Latina. A principal questão que inspirou o projeto foi a possibilidade de construir

⁶ Dados fornecidos pelo Ministerio de Educación y Cultura (MEC) - Dirección de Educación - Departamento de Estadística, no Censo 2011 do INE Instituto Nacional de Estadística do Uruguai). Disponível em: <http://www.ine.gub.uy/web/guest/educacion>. Acesso em: 26 de jan. 2019.

⁷ PLAN CEIBAL. Disponível em: <<https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional>>. Acesso em 26 de jan. 2019.

uma nova escola, a partir de matérias reaproveitados e recicláveis, que permitissem reduzir o lixo e criar um outro tipo de consciência para com a comunidade que faria parte do ambiente educativo que estava se erigindo.

El Guerrero en la Basura (Oliver Hodge, 2007), um documentário que trata sobre o arquiteto Michael Reynolds -visionário que promove a reciclagem e autossuficiência na construção- foi uma das principais inspirações para a criação de *Una Escuela Sustentable*. Trata-se de um projeto de escola sustentável, que propõe uma forma alternativa de convivência entre a escola como instituição e o meio-ambiente que encontra-se em sua volta, a partir da construção de um lugar democrático, que acolhe crianças, pais e professores, constituindo um espaço educativo que representa todos eles de forma igualitária e respeitosa.

Segundo o seu fundador, Martín Espósito, a ideia que deu origem ao projeto nasceu da vontade de “mudar o paradigma sócio-cultural –baseado na dominação e na exploração da natureza e a sua progressiva excisão da existência dos homens e as mulheres” (CONSTRUIRTV, 2017).

Tagma foi a organização uruguaia sem fins lucrativos criada para levar para a frente o projeto, que conseguiu reunir as forças de mais de 100 pessoas de todas as partes do mundo, que participaram do levantamento da primeira escola sustentável no país latino-americano por meio da metodologia *earthship* – um tipo de construção bio-arquitetônica totalmente baseada nos princípios da sustentabilidade.

Foi um processo horizontal, democrático e inclusivo; onde crianças, mães e pais, arquitetos, educadores, empresas e poder público uniram as suas forças para fazer acontecer o sonho de construir uma escola que pudesse se sustentar a partir de recursos reaproveitáveis e da própria natureza.

Para a construção da escola, foram utilizados aproximadamente 2.000 pneumáticos, 5.000 garrafas de vidro, 3.000 garrafas de plástico e 14.000 latas de alumínio, para

além de papelão e náilon. E tudo foi fornecido por empresas e cooperativas de reciclagem, que doaram esses materiais reaproveitáveis para o projeto.

Não obstante, a construção física do prédio não é o único tema abordado pela iniciativa de *Una Escuela Sustentable*. O projeto está baseado em 7 princípios fundamentais que fazem parte da jornada como um todo, desde a fase de pré-construção da escola, até o momento em que ela já está em pleno funcionamento e nas mãos da comunidade educativa. Trata-se de 7 pilares que definem a essência da instituição e que levam em conta tanto a sustentabilidade ambiental quanto os aspectos mais puramente humanos.

Neste sentido, a globalidade é uma questão intrínseca ao projeto: utilização de materiais naturais e recicláveis; produção de alimentos; geração de eletricidade e fontes renováveis (solar e eólica); captação, armazenamento e tratamento de água da chuva para o consumo humano; saneamento de águas residuais e climatização solar passiva (calefação e refrigeração); se unem ao sétimo elemento, a dimensão humana da sustentabilidade, para fazer do processo uma questão integral para o desenvolvimento dos indivíduos e da comunidade em geral.

Sobre a dimensão humana da sustentabilidade, cabe destacar que ela refere-se à capacidade de comunicação, estabelecimento de vínculos afetivos e emocionais, resolução de problemas e conflitos e vários aspectos inerentes aos indivíduos; que são contemplados do começo até o final do processo, colocando à pessoa como o protagonista da sua própria história e capacitando-a para transformar o seu rumo:

cuando sos un niño te impactan tus maestros, tus amigos, tu familia y tu entorno. Entonces, la idea de poder enseñarle a un niño en este tipo de escuela, coloca su mentalidad en otro nivel. En un lugar donde ya no piensan solo en ellos mismos, sino que tienen que pensar en el edificio y el

impacto que este tiene en su comunidad⁸ (UNA ESCUELA SUSTENTABLE, 2016).

afirmaram os protagonistas da construção, no vídeo de apresentação de *Una Escuela Sustentable*.

Para além de propor uma visão integral e global do processo de construção de uma instituição pública tão importante como é a escola, a metodologia e procedimentos da proposta são totalmente participativos. Eles estão divididos em três etapas, nas quais todos os membros da sociedade civil interessados tem como se envolver –na medida que eles consigam e queiram- em algum dos aspectos trabalhados ao longo da jornada.

Em primeiro lugar, a fase de pré-construção da escola é denominada *Soñando una nueva escuela* e trata-se de um momento fundamental, no qual o grupo que ideou o projeto inicial, apresenta a proposta para todos os possíveis envolvidos com ela: comunidade educativa, sociedade civil, poder público e privado são convidados para uma assembleia, onde são levantadas as principais questões ao redor da iniciativa.

Assim, o envolvimento da comunidade e das crianças é feita por meio de conversas e oficinas prévias, que abrangem da apresentação do projeto até os princípios que o sustentam. Nesta etapa de *sonhar* a nova escola, as crianças são convidadas para imaginarem como ela seria; enquanto os adultos também tem a possibilidade de expressar as suas ideias e resolver todas as dúvidas.

Segundo Claudia Zerpa, coordenadora da área de educação de *Una Escuela Sostenible*, as principais questões aparecem na parte do financiamento para começar com a construção, a forma como a escola irá se auto-sustentar depois de

⁸ TEASER - Documental Una Escuela Sustentable. Jaureguiberry: Lado C Films, 2016. 2:09. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=75&v=HiUUxRuyDLg>. Acesso em: 25 jan. 2019

ser erguida; e, também, sobre a questão de estarem sendo utilizados resíduos como a matéria prima do edifício:

la población al principio desconfía y piensa que estamos trayendo basura de otros lugares para la localidad, siendo que nuestra propuesta es totalmente opuesta: reducir al máximo los residuos y no generar más material que dañe el medio-ambiente, teniendo en cuenta nuestra posibilidad de dar una nueva vida a todo lo que ya hemos fabricado a lo largo y ancho de nuestro continente (ALBARDÍA, 2018)⁹.

Após a aprovação do projeto por parte da comunidade em volta e depois de serem considerados os aspectos levantados nas diversas reuniões, começa o período de trabalho para a materialização do próprio prédio. *Construir una nueva escuela* constitui o segundo momento do projeto, uma etapa de 45 dias em que os voluntários trabalham sem descanso para transformar em realidade a proposta inicial.

Por último, uma vez inaugurada a escola e finalizado o processo de construção, a ideia é passar para a terceira fase: *Habitar y sostenter una nueva escuela*. Será esta uma etapa tão relevante quanto as duas primeiras, pois dela depende a perpetuação e mantimento dos 7 princípios sob os que a escola nasceu.

Neste sentido, os voluntários que participaram do processo de construção são também os responsáveis de criar um planejamento de atividades para um ciclo de um ano completo. A partir dele, educadoras e educadores são convidados a implementarem essas atividades dentro do planejamento educativo, com o objetivo de conhecer e aproveitar todas as possibilidades que o prédio oferece para a aprendizagem das crianças.

Cabe destacar que, durante as três etapas definidas nos parágrafos prévios, as atividades específicas, dedicadas tanto a crianças quanto aos adultos e destinadas à integração dos pressupostos sustentáveis da escola, são celebradas semanalmente.

⁹ Fonte: Arquivo Pessoal. Entrevista Claudia Zerpa, Coordenadora Pedagógica de Una Escuela Sustentable, realizada em 24 jan. 2018.

O objetivo principal destas oficinas e encontros no terreno, antes, durante e depois da construção da escola, é precisamente promover uma conscientização sobre a necessidade das pessoas sermos sustentáveis, social e ambientalmente, para fazer desses princípios um hábito na vida de todas elas. Assim, segundo Zerpa afirma:

cuando entregamos el edificio a la comunidad, se le hace un seguimiento durante un año y se organizan distintos talleres con las maestras y los niños y puntualmente con los adultos. Así, se busca la forma de ayudarlos a incorporar las características de la escuela a los contenidos didácticos pero depende de cada maestra como los aplica en clase (ALBARDÍA, 2018).

No final das contas, a escola apresentasse como um lugar aberto, não só destinado ao ensino, mas também disponível para a comunidade local a rodeia, e que tem a possibilidade de usar o prédio para diferentes fins públicos. Diversos eventos e atividades podem ser celebrados neste espaço, sempre que tenham qualquer tipo de ligação com os 7 pilares que a escola se propõe a manter para com a sociedade.

Assim, *Una Escuela sustentable* apresenta-se como um claro exemplo de integração das crianças com a sociedade que esta em volta delas desde a infância, pois se elas aprenderem a conviver com todos os elementos sócio-ambientais da sua comunidade desde o ensino primário, elas poderão manter um *outro* tipo de relações em sociedade ao longo dos seus caminhos de vida.

Por último cabe destacar o sistema de ensino aplicado na escola uma vez é inaugurado o seu funcionamento como instituição pública. Embora siga o curriculum de qualquer escola publica uruguaia, *Una Escuela Sustentable* conta com a vantagem de poder usar o prédio como principal ferramenta para a aprendizagem das crianças. Segundo a coordenadora educativa:

la diferenciación que hace el edificio es como las maestras lo utilizan para explicar algunos componentes de la currícula. Desde ciencias a geografía y desde matemáticas a lenguaje, todo puede ser incorporado utilizando herramientas que brinda el edificio y que construyen experiencias mucho más enriquecedoras para los niños y también más educativas (ALBARDÍA, 2018).

Até hoje, *Una Escuela Sustentable* tem sido reconhecida por vários organismos latino-americanos, como um verdadeiro exemplo de escola aberta e inclusiva, capaz de promover um outro tipo de aprendizagem desde a infância: mais respeitoso com as crianças, permitindo que elas construam a sua própria trilha de conhecimento desde que nascem e até a vida adulta. Graças à sua proposta inovadora, a escola ganhou o prêmio 2016 de *Educación para un Desarrollo Sustentable de la OMEP* (*Organización Mundial para la Educación Prescolar*); e até hoje vem sendo estudada, não só mas principalmente na região latino-americana, como um caso ideal para guiar propostas de educação transformadora.

Segundo Luisa Álvarez, diretora da escola *"los gestores de este proyecto hicieron una elección de vida, solidaria, para forjar el bien común"* (CEIP, 2016), concretando *"un magnífico edificio, cuya realidad supera nuestros sueños"*. Ela afirma que é um projeto que tem *"grandes desafíos, mirando hacia el futuro. Aquí se desarrolló el concepto de sustentabilidad, con la familia involucrada en el aprendizaje de sus hijos"* (CEIP, 2016).

Ainda hoje, professores, diretores, crianças, pais e todos os atores envolvidos na construção da escola lembram que *"con este proyecto pudimos dejar de protestar y comenzar a construir"* (CEIP, 2016), porque *"creamos una escuela pública igual a la que hubiéramos querido cuando éramos niños. Lo que sucedió aquí es una demostración de lo que puede conseguir el relacionamiento humano"* (CEIP, 2016).

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, se percebe que é imprescindível a integração de uma série de valores fundamentais para a sobrevivência das propostas como a que *Una Escuela Sustentable* e o Método Co-Criança, detalhado no capítulo a seguir, propõem. Ao serem iniciativas totalmente disruptivas e contra-hegemônicas, a união de forças e pontos em comum entre elas permitem que consigam se sustentar e expor os argumentos que as caracterizam e diferenciam,

ante a pressão que das instituições educativas tradicionais e as formas rígidas das nossas estruturas sociais pretendem perpetuar.

Assim, os principais pontos em comum entre *Una Escuela Sustentable* e o Método Co-Criança, são fundamentais, e fazem com que ambas propostas possam servir de inspiração para outras iniciativas educativas que estão nascendo na região latino-americana.

Neste sentido, podemos dizer que, quanto maior seja a integração dos valores comuns a todas as iniciativas, quanto mais consigamos perceber o que as une—e acaba conectando às pessoas que pertencem a elas desde uma mesma forma de enxergar a sociedade e o mundo lá fora—; mais fortalecida será esta nova rede e, então, maior capacidade teremos para sustentá-la e levá-la para outros lugares da região.

Partindo desta questão, podemos dizer existem quatro aspectos comuns a ser considerados, e que fizeram com que *Una Escuela Sustentable* servisse como caso inspirador para o desenvolvimento e aplicação do Método Co-Criança:

I) Participação ativa da comunidade na proposta educativa.

Para *Una Escuela Sustentable*, a comunidade em geral tem se convertido em uma peça fundamental para a construção das instituições, da mesma forma que o Método Co-Criança —detalhado no próximo capítulo—, envolve não só as crianças, mas também a comunidade local como um todo no processo de pesquisa-intervenção. Ambos casos constituem um exemplo de colaboração entre o ambiente educativo e a sociedade civil que se encontra em volta e participa da sua construção como um processo global. Assembleias, oficinas, e todo tipo de encontros para discutir questões relevantes no processo educativo são celebrados junto com a comunidade local, sendo este um dos diferenciais dos casos de estudo apresentados. Para além disso, a

transparência é colocada como um princípio de base, que constitui uma outra forma de relacionar a educação com a infância e com os jovens, adultos e idosos, que também formam parte de um tipo de comunidade para a geração e o compartilhamento do conhecimento.

II) Escuta das crianças e suas considerações de forma efetiva no espaço educativo.

Um segundo ponto importante para ressaltar o caso de estudo uruguaio e que é perpetuado no Método Co-Criança, é o fato deles terem considerado -desde que surgiram e até o momento em que estão em pleno funcionamento- às crianças como uma parte fundamental do processo de construção sócio-educativo. Ambas propostas convidam às crianças para olharem para o projeto educativo de uma forma objetiva e realista, levantando as suas dúvidas e inquietações sobre como gostariam que fosse o entorno que está sendo construído para o seu desenvolvimento íntegro. Da mesma forma, em todo momento, as crianças participam como agentes de transformação dos lugares pelos que transitam, e que também a elas pertencem.

Desde o envolvimento das crianças com os seus recursos humanos na construção física de *Una Escuela Sustentable*, até a sua implicação intelectual, na estruturação do Método Co-Criança; em ambos casos as crianças são consideradas como partes ativas fundamentais da comunidade educativa, que não vem para sujeitar elas mas para fazer delas um sujeito pleno e ativo nas questões que rodeiam a sua vida em sociedade.

III) Aproveitamento de todas as áreas do entorno no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças.

Um outro ponto importante em comum entre o caso uruguaio como inspiração do Método Co-Criança, é a sua proposta de aprendizagem a partir da vivência

e da experiência. Como sabemos, em *Una Escuela Sustentable*, o prédio – construído a partir de materiais recicláveis e reaproveitados – serve como uma ferramenta prática para trabalhar todos os aspectos do currículo acadêmico. Da mesma forma, no Método Co-Criança, as pesquisadoras levam às crianças para as ruas e convidam elas para procurarem, lá fora, as conexões com os temas trabalhados, com o objetivo delas aprenderem diversas questões importantes desde a observação real dos fatos, dos acontecimentos e das estruturas que formam a comunidade.

IV) Sustentabilidade e convivência com o meio ambiente, como eixo para uma *outra* educação, para uma outra forma de olhar para a sociedade e para a realidade que encontra-se em volta de nós.

Por último, é importante ressaltar um outro ponto em comum das duas iniciativas: o fato delas estarem diretamente ligadas aos valores de sustentabilidade sócio-ambiental, o que promove uma consciência mais aberta e respeitosa das crianças com o entorno que se encontra em sua volta. Tanto para o Método Co-Criança quanto para *Una Escuela Sustentable*, é imprescindível que as crianças apreendam desde a infância o que significa fazer parte de um contexto global, onde a nossa influência humana ao nível local é profundamente determinante. Desta forma, as duas propostas incentivam um contato direto da criança com a comunidade, com o meio ambiente, e com qualquer outro elemento que faz parte do ecossistema em que ela se desenvolve, e assim consiga construir um outro tipo de relações, mais respeitadas, inclusivas e integrais, com o entorno que a rodeia.

Para finalizar, com os anteriores pontos em comum entre a proposta do Uruguai, que serve como inspiração, e o Método Co-Criança, trabalho de campo desta pesquisa que será detalhado e analisado no próximo capítulo, refletimos sobre a importância da integração da América Latina, e a urgente troca de conhecimentos, saberes,

vivências e experiências que consigam complementar e completar a identidade de uma região que precisa se fortalecer a partir da união.

CAPÍTULO 3.

CO-CRIANÇA. UM MÉTODO DE PARTICIPAÇÃO INFANTIL NA QUAL AS CRIANÇAS SÃO PROTAGONISTAS.

*Se nosso mundo urbano foi imaginado e feito,
então ele pode ser reimaginado e refeito.*

David Harvey¹⁰

¹⁰ HARVEY, David. A liberdade da cidade. Tradução Gavin Adams. In: MARICATO, Ermínia ... [et al.] *Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. 1a ed. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

3.1 Apresentação do campo. Contexto geral

Brasil é o maior país da América do Sul. Com 209.157.773¹¹ habitantes de registrados no IBGE -Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- (2019), trata-se de uma estrutura sócio-cultural tão rica pelo seu tamanho, pela sua diversidade e pelas infinitas possibilidades que o território –e quem faz parte dele- oferece; quanto afetada negativamente, pelas mesmas questões.

O seu gigantismo, desemboca em escassez, pelo progresso e desenvolvimentismo (ACOSTA, 2016), ao que o continente vem sendo historicamente submetido. A sua diversidade é muito menos considerada como uma qualidade; e sim colocada como uma barreira para fazer florescer uma convivência entre as nossas diferenças. As infinitas possibilidades que o território — e de quem faz parte dele — oferece se transforma numa guerra constante, pelo ter, pelo individualismo, pelos ideários capitalistas.

Na busca do Viver Melhor, muitos precisam perder. Para um ser Viver Melhor, muitos outros precisam Viver Pior. Ao invés de procurar *O Bem Viver* (ACOSTA, 2016), um equilíbrio, uma igualdade, um verdadeiro ser e viver em com-unidade entre todos nós, uma vasta parcela da população ainda caminha na direção de se definir pela possessão.

Dos mais de 200 milhões de cidadãos brasileiros (IBGE, 2019), cerca de 11,4 milhões de pessoas moram em favelas (BELLO, 2018), segundo o Censo 2010 do IBGE. Oficialmente reconhecidas como “*aglomerados subnormais*” (BELLO, 2018), segundo o próprio IBGE, as favelas constituem-se como as abandonadas, esquecidas e violentadas –e conseqüentemente, mas não necessariamente violentas- periferias.

¹¹ Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao//index.html>. Acesso em 26 jan. 2019.

Mas o que significa ser periferia no Brasil?

Não são poucos os autores, especialistas e profissionais que tentaram definir, em várias ocasiões, o significado da palavra favela. A maioria associa a origem do conceito à cidade do Rio de Janeiro, no final do século XIX (PAULINO, 2007); embora seja certo que a noção se consolidou no Brasil ao longo do século XX.

As favelas constituem um fenómeno não só urbano, mas económico, social e cultural. Tal como Milton Santos (1982) afirma, trata-se de um conceito ao mesmo tempo local e global, dentro da realidade latino-americana. Apesar de apresentar características variáveis em função da região ou país ao que pertençam, as favelas são um elemento chave desta região:

os nomes também variam, mas a realidade é sempre a mesma: são as 'vilas miséria' de Buenos Aires, as 'quebradas' de Caracas, as 'barreadas' de Lima, os 'bairros clandestinos' de Bogotá, as 'callampas' de Santiago, os 'jacales' do México (SANTOS, 1982, p.45).

Falamos de locais afastados dos centros urbanos, de lugares mais distantes, com difícil, escasso ou inexistente acesso à infraestruturas. Mas, ao falar em periferia, falamos também de abandono e degradação. De falta de atenção. De preconceito. E, principalmente de uma grande maioria de minorias, segregadas pelo poder. Mergulhando no que significa ser e pertencer à periferia, conhecemos comunidades, organizações, iniciativas e atores, que lutam pela própria sobrevivência, sem se esquecer de quem mora do seu lado.

Nasce, dessa forma, o que conhecemos como com(-)unidade: aquela que junta os indivíduos, os "eu", os "sós", em uma unidade que se define com rasgos próprios, precisos, específicos e identitários.

Conhecemos periferias, ao norte, ao sul, na roça, no mato e no coração das nossas cidades. Conhecemos idosos, adultos, jovens e adolescentes, que cresceram em cada uma dessas pontas. Mulheres e homens que resolveram permanecer, ou não

tiveram como não desistir da caminhada. Pessoas que ficaram, para defender o seu lugar, sem ser necessariamente mudados de lá. Conhecemos, sempre em último lugar, às crianças que formam parte dessas desconhecidas periferias. Crianças, às que ninguém pergunta: Como é a sua vida? O que você mudaria do seu lugar. Como você gostaria que fosse ser criança na e da periferia urbana? As mais desconhecidas do mundo desconhecido. As crianças da periferia, são, sem a menor dúvida, as mais esquecidas.

3.1.1 Ser criança na periferia

Colocando o nosso foco de atenção em nosso território de atuação, chegamos em São Paulo, a maior megalópole da América do Sul, o quinto maior aglomerado urbano do mundo¹², com uma população de 12.176.886 pessoas para 2018¹³.

39 regiões formam a área metropolitana, nas periferias das quais encontramos 1.715 favelas¹⁴. Zona Norte, Zona Sul, Zona Leste e só o mais afastado da Zona Oeste, conformam os extremos, que definem os cantos esquecidos da cidade. Cada periferia, várias com(-)unidades. Cada uma com a sua própria identidade. Porém, todas elas compartilham alguns ou vários aspectos em comum.

Neste trabalho, iremos focar no que mais despertou o interesse da autora ao longo de 4 anos de pesquisa (durante a fase final da sua graduação e no desenvolvimento deste trabalho de pós-graduação): conhecer a realidade da infância esquecida das cidades e se aprofundar no que significa ser criança na e da periferia.

¹² Fonte: Prefeitura de São Paulo. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/urbanismo/infocidade/htmls/3_maiores_aglomerados_urbanos_do_mundo_2014_76.html>. Acesso em 26 jan. 2019

¹³ Fonte: IBGE. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>>. Acesso em 26 jan. 2019.

¹⁴ Fonte: HabitaSampa. Disponível em: <<http://www.habitasampa.inf.br/habitacao/>>. Acesso em 26 jan. 2019.

Ao extremo norte da cidade de São Paulo encontra-se a Brasilândia, com uma área de 21,08 km²¹⁵, distribuídos por 49 bairros; e uma população de aproximadamente 264 mil habitantes¹⁶. Sendo um dos bairros mais antigos de São Paulo, a Brasilândia trata-se de uma das regiões periféricas mais populosas do município; ao contrário do Uruguai, situado no 32º lugar do ranking de densidade mundial¹⁷.

Ao comparar o número de habitantes desses dois territórios com as suas respectivas áreas verdes, percebemos que a Brasilândia, apesar de ter em seu território um trecho o Parque Estadual da Cantareira¹⁸, que tem um caráter de Unidade de Conservação, conta com nenhum parque municipal¹⁹, onde a população possa, efetivamente e de modo mais intenso, fazer uso com atividades de lazer, cultura, saúde.

Do outro lado nos encontramos com Montevideú, capital uruguaia, que ano passado atingiu a melhor avaliação cidadã de parques e praças do país, dos últimos 10 anos²⁰.

¹⁵ Fonte: Prefeitura São Paulo. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/urbanismo/infocidade/htmls/3_regioes_prefeituras_regionais_e_distrito_2017_10895.html>. Acesso em 26 jan. 2019.

¹⁶ Fonte: Prefeitura São Paulo. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/urbanismo/infocidade/htmls/7_populacao_recenseada_1950_10491.html>. Acesso em 26 jan. 2019.

¹⁷ Fonte: Expansión/Datos Macro. Disponível em: <<https://datosmacro.expansion.com/demografia/poblacion/uruguay>>. Acesso em 26 jan. 2019.

¹⁸ Ver Figura 05. Fonte: Prefeitura de São Paulo. Caderno de Propostas dos Planos Regionais das Subprefeituras. Pagina 6. Disponível em: <<https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2016/03/PA-FO.pdf>>. Acesso em 26 jan. 2019.

¹⁹ Ver Figura 06. Fonte: Prefeitura de São Paulo. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/urbanismo/infocidade/mapas_subs/bas_e/Mapa_Base_FO_17.pdf>. Acesso em 26 jan. 2019

²⁰ Fonte: Intendencia de Montevideo. Mejor evaluación ciudadana de parques y plazas en 10 años. Disponível em: <<http://www.montevideo.gub.uy/noticias/urbanismo-e-infraestructura/mejor-evaluacion-ciudadana-de-parques-y-plazas-en-10-anos>>. Acesso em 28 jan. 2019

O concreto. O seco. Consegue pensar em mais alguma qualidade deste material?

Pense em plantas, em grama, em verde. Como imagina o tato da natureza, inundando a sua cidade? Ser criança, brincar na rua. Subir nas árvores. Deitar no grama. Cheiro de flor, cheiro de vida. Conhecer a vida, a partir da própria experiência, através do conhecimento de tantos outros seres, cheios de vida.

Ser criança, brincar na rua. Subir o escadão. Deitar no asfalto, porque praça, tem não. Quando tem, ela não é ocupada conscientemente, pelo bem. Cheiro de pó, cheiro de tudo o que nos afasta da vida. Conhecer a vida –aquela que me tocou viver-, por meio da mais difícil realidade mais, a mais dura, a mesma que tocou viver a tantas outras crianças cheias de vida, que viraram adolescentes, jovens e adultas, marcadas por pertencer à periferia.

Diante dessa devastadora situação, devemos olhar para mais um dado: no Brasil, as crianças urbanas passam o 90% do seu tempo em lugares fechados (FREE RANGE KIDS, 2019).

FIGURA 07 – Quadro-resumo sobre a situação da criança urbana no Brasil.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

E, neste ponto, nos perguntamos: onde estão as crianças nas cidades?

Em 1973, o 75% das crianças brincavam na rua, elas estavam perto dos jovens, dos adultos e dos idosos, se desenvolvendo em comunidade. Esse dado caiu para o 15% em 2006 (FREE RANGE KIDS, 2019). As crianças foram desaparecendo, sumindo, da nossa realidade.

Hoje, em 2018, quem vê crianças na rua? E sobre quais condições estão vivendo aquelas que são forçadas, econômica, social e culturalmente a ficar nas ruas, principalmente da periferia?

Por esse primeiro e tantos outros motivos, o Jardim Elisa Maria, localizado na Brasilândia, é o lugar que protagoniza e ocupa esta pesquisa. As suas crianças, as suas vivências, o vasto conhecimento delas, irá nos guiar por um percurso em que nos aprofundaremos no que é ser criança, urbana e na periferia latino-americana.

3.1.2 Ser criança no Jardim Elisa Maria

O Jardim Elisa Maria é um dos bairros que compõem a Subprefeitura da Brasilândia e Freguesia do Ó, na zona Norte de São Paulo. A área consiste em uma Zona Especial de Interesse Social I, caracterizada pela presença de favelas, loteamentos irregulares, empreendimentos habitacionais de interesse social e assentamentos habitacionais populares. Essa zona tem como objetivo manter a população moradora e promover a regularização fundiária e urbanística.



FIGURA 08 – Inserção da subprefeitura Freguesia do Ó/Brasilândia no município de São Paulo.

Fonte: DataSub. Cadernos das Subprefeituras. GESTÃO URBANA SP, 2019.

No que se refere às áreas livres da comunidade em estudo, percebe-se que as calçadas são estreitas e os pedestres disputam esse espaço com carros estacionados, lixo, postes e até mesmo com casas que, em alguns casos, chegam a ocupar toda a calçada. Para além disso, os poucos espaços livres públicos restantes - como as praças e o parques - sofrem com o descaso do poder público, que não realiza satisfatoriamente a coleta de lixo nem a manutenção adequada, resultando em sua degradação com o tempo.

Praças e parques, em sua grande maioria, são ocupadas por jovens e adultos, ligados à práticas ilícitas, consumo de droga e tantas outras questões que se afastam completamente do que deveria ser o objetivo destes lugares: permitir a existência do lazer e do desenvolvimento da criança, garantindo os seus direitos em qualquer bairro ou comunidade, inclusive nas bordas das cidades.

Nesse contexto de escassas possibilidades, onde ficam a crianças do Elisa Maria? Onde elas brincam? E qual o direito delas, crescerem, aprenderem e se desenvolverem brincando, sem espaços que possam ser ocupados por elas –a não ser o asfalto da rua?

Os dados da Prefeitura de São Paulo ilustram e quantificam a falta de equipamentos públicos, e demonstram a grande quantidade de crianças menores que 14 anos que vivem na região, sem a possibilidade de ocupar de forma saudável os espaços públicos e comunitários que também a elas pertencem.

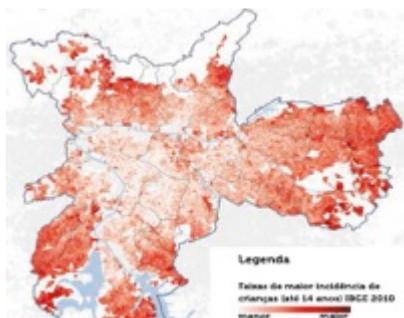


FIGURA 09 - Mapa da porcentagem de incidência de crianças no território.

Fonte: DataSub. Cadernos das Subprefeituras. GESTÃO URBANA SP, 2019.



FIGURA 10 - Mapa de acesso a parques, equipamento de esporte e cultura.

Fonte: DataSub. Cadernos das Subprefeituras. GESTÃO URBANA SP, 2019.

Assim, nascer, crescer e se desenvolver no Jardim Elisa Maria, condiciona a vida das pessoas que formam parte do bairro. Pois a história de todas elas fica marcada pela falta de opção, pela falta de escolha, pela escassez de recursos e por uma rotina marcada pela necessidade de superar dificuldades estruturais, às que ninguém consegue –ou se dispõe a- responder.

3.1.3 Ser criança no CCA Elisa Maria

No meio de todo esse caos, entre o abandono e a resistência da periferia, da cidade, nas bordas da extrema necessidade, surge o CCA Elisa Maria, um Centro da Criança e o Adolescente que atua no bairro protagonista desta pesquisa, oferecendo atividades sócio-educativas no contra-turno escolar para crianças e adolescentes entre os 6 e 14 anos e onze meses de idade.

Os CCAs têm como foco a constituição de espaços de convivência, colocando em contato às crianças entre as faixas etárias nomeadas, por meio de “experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social” (PREFEITURA SÃO PAULO, 2013).

Um dado relevante é que as crianças e adolescentes atendidos pelos CCAs sofreram algum tipo de violação nos seus direitos, seja em questão de cuidados familiares, moradia, alimentação, educação, saúde ou qualquer tipo de vulnerabilidade social que possa atingir o público delimitado. Assim, a missão deste tipo de centro é velar

pela realização de encontros que favoreçam a prevenção a situações de risco social para os seus membros. Segundo a Secretaria de Assistência Social da Prefeitura de São Paulo, as possíveis usuárias desses espaços são aquelas:

Crianças e adolescentes em situação de trabalho; Crianças e adolescentes reconduzidas ao convívio familiar, após medida protetiva de acolhimento; Crianças e adolescentes com deficiência, beneficiárias ou não do BPC; Crianças e adolescentes oriundas de famílias beneficiárias de programas de transferência de renda; Crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2013)

Assim, os CCAs nascem como um lugar de acolhimento para os infantes e adolescentes do bairro, onde eles tem a oportunidade de se desenvolver de forma diferente e estabelecendo um outro tipo de vínculos para com a comunidade e com a sociedade, em relação às escolas públicas que frequentam.

O CCA Elisa Maria caracteriza-se por apresentar uma proposta educativa contra-hegemônica, dialógica e inclusiva e por considerar às crianças e aos adolescentes na sua globalidade, como indivíduos íntegros, que vivem e se desenvolvem em sociedade.

Deixando de lado a aprendizagem baseada exclusivamente no conhecimento teórico, este CCA defende uma proposta de crescimento a partir da vivência e das experiências, da troca estabelecida pelas crianças dentro da instituição e para com a comunidade e região das quais o centro faz parte. Neste sentido, as artes, a cultura, o lazer e qualquer tipo de atividade que envolva corpo, mente e coração para o desenvolvimento da criança e do adolescente são consideradas como conteúdos fundamentais do programa oferecido pelo CCA.

Devido à falta de espaços públicos do Jardim Elisa Maria, assim como a impossibilidade de construção ou abertura de novos locais, por conta da alta densidade populacional do local, O CCA Elisa Maria está localizado em um prédio que foi cedido pela Igreja Nossa Senhora do Fátima, do bairro.

Apesar de se tratar de um centro financiado pela prefeitura, o CCA Elisa Maria conta com o apoio estrutural da igreja, desde que a Irmã Clara, ativista, militante e benfeitora da região, lutou pelo direito das crianças do bairro, na busca de oferecer mais uma possibilidade para o desenvolvimento infantil, a partir da assistência social da prefeitura. Assim, desde a sua fundação, a prefeitura é quem arca com os custos e despesas do centro, se responsabilizando pelo material, salários dos professores, alimento.

A Irmã Clara, falecida em 2018, trata-se de uma figura de extrema importância para o bairro. Quem velou pela educação de qualidade para as crianças da comunidade, quem foi uma liderança inspiradora para muitos movimentos e coletivos do Elisa Maria, é ainda hoje um ícone lembrado e honrado todo dia. dentro e fora das portas do CCA Elisa Maria.

É importante ressaltar o limitado número de vagas que o CCA consegue oferecer para o bairro. Por causa do reduzido espaço e os seus recursos limitados, assim como o elevando número de crianças e adolescentes em situação de risco e ou vulnerabilidade social na região, o CCA é obrigado a estabelecer uma série de critérios antes de integrar um nova pessoa na comunidade.

Existe todo um processo em que cada criança ou adolescente que quer se matricular no CCA é considerado de forma individual; e em que se aborda a situação de vida dele ou dela, para conseguir entender quem é que precisa mais ingressar no Centro, a cada momento.

Com base nas suas circunstâncias como individuo e estado de vida — sobretudo ao nível pessoal —, analisando também os direitos de cada solicitante e o como eles estão sendo contemplados, respeitados ou não, nas suas rotinas; as crianças e adolescentes são escolhidos paulatinamente para organizar parte das novas turmas, com base nos critérios de urgência para eles receberem uma atenção digna.

Não obstante, o CCA Elisa Maria trabalha, todo dia, para conseguir ampliar a sua capacidade de dar atenção no bairro, a fim de evitar a exclusão e a competitividade, desde mais uma instituição que é destinada a responder às necessidades da sociedade civil.

No Centro, é considerada a situação como a criança chega, em quais aspectos o CCA poderá ajudá-la — acolhimento, integração no bairro, reforço ao nível escolar, etc.- e, também se existe algum membro do núcleo familiar matriculado na instituição. Este último ponto é favoravelmente considerado, com o objetivo de fazer dos percursos das crianças e adolescentes pelo bairro um deslocamento tranquilo, em grupo; enquanto serve para ajudar às famílias mais numerosas, nas quais as mães e os pais, muitas vezes, não conseguem acompanhar a rotina dos filhos.

Sobre a proposta pedagógica deste Centro, podemos dizer que ela é construída a partir de todos os educadores que estão em contato direto com as crianças e os adolescentes, pois as atividades e iniciativas vão sendo implementadas segundo as necessidades e demandas que nascem de cada turma.

Assim, crianças e adolescentes são questionados de forma periódica, sobre o que eles precisam e querem desenvolver, a cada novo ciclo que começa no Centro. Graças a este tipo de abordagem, que acredita no poder da co-criação, as temáticas trabalhadas no contra-turno escolar são muito mais diversas do que na escola pública que os estudantes frequentam; e sempre tem algum ponto de conexão com alguma causa sócio-ambiental.

Igualdade de gênero, redução do lixo e impacto humano na natureza, respeito pela flora e fauna, educação para o trânsito, empatia, solidariedade, liberdade de escolha, fortalecimento da rede comunitária, luta contra o racismo, cuidados desde a infância, alimentação consciente e uma infinidade de temáticas, são introduzidas por parte dos educadores, e trabalhadas em grupo, utilizando o poder do diálogo e da

palavra. Assim, ao longo do seu processo no CCA, crianças e adolescentes conseguem descobrir e se aprofundar em inúmeros aspectos que raramente são mencionados nas rotinas das escolas que frequentam.

Neste sentido, a esta pesquisa interessa ressaltar esta grande virtude do CCA, que consegue integrar diversos aspectos fundamentais no currículo a partir de uma proposta inspirada nos círculos de cultura propostos por Freire (1967) em *Educação para a prática da liberdade*.

Na procura de atingir o consenso de cada grupo e do CCA como um todo, as necessidades e vontades de todas as pessoas que fazem parte da instituição são contempladas, sendo cada turma e cada criança tratada de forma individualizada. Os pedidos, desejos e expectativas de cada membro da comunidade são levantadas, questionadas e implementadas ou não, no programa educativo do CCA, até chegar num tema geral que vai mudando a cada mês e acaba por compor a trilha de aprendizagem e linha de desenvolvimento de cada ciclo anual.

Por ultimo, para além da diversidade no currículo, é importante ressaltar a função que o CCA tem no acolhimento pessoal daquelas crianças que sofrem mais conflitos no núcleo familiar ou social ao que pertencem. Neste sentido, o Centro atua como uma importante instituição de atenção para o bairro em geral, se colocando como um agente que vela pelo direito das crianças e adolescentes receberem um cuidado adequado no seu dia a dia.

A diferença deste Centro para outros, reside na proposta pedagógica desenvolvida, em que se trabalha desde uma pedagogia inspirada na *práxis* freiriana. Assim, o diálogo é colocado como uma ferramenta fundamental para entender a realidade e situação específica de cada criança que faz parte da instituição e, portanto, colabora na construção de todos seus espaços, destinados à troca e à interação.

Assim sendo, o CCA Elisa Maria foi escolhido como o primeiro local para o desenvolvimento e implementação do projeto Co-Criança, com base nas grandes sinergias, pontos em comum e potencialidades que as duas propostas poderiam gerar, se trabalhando juntas. A atuação em conjunto das duas entidades será exposta, detalhada e analisada nos próximos epígrafes.

3.2 Co-Criança: brincando construímos autonomia

Co-Criança nasce em março de 2017, como um projeto de cultura e extensão universitária que busca incentivar a pesquisa acadêmica nos espaços que a infância ocupa, partindo do olhar da criança e estabelecendo vínculos baseados na escuta e no diálogo.

Desta forma, o Co-criança propõe que — desde a etapa a infância — a criança seja considerada como cidadã da nossa sociedade, legitimando a sua apropriação dos territórios que também a ela pertencem e valorizando-a em todos os espaços que ela ocupa em cada comunidade.

FIGURA 11 – Quadro apresentação Co-Criança. O que somos?



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Inicialmente, o Co-Criança foi fundado por seis pesquisadoras, cinco delas estudantes da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo; e uma delas, autora deste trabalho, formada em Jornalismo e Comunicação

Audiovisual pela Universidad Carlos III de Madrid e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Integração da América Latina da USP.

Estando todas elas ligadas a diversas áreas de atuação — para além da sua formação inicial —; e tendo um grande interesse por projetos sócio-educativos inovadores, as pesquisadoras juntaram-se para desenvolver um trabalho, durante uma disciplina oferecida pelo departamento de projeto da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP. Esta matéria colocou como objetivo geral conhecer de forma mais profunda a favela como estrutura social, na periferia da Zona Norte. O convite das professoras e professores ministrantes da disciplina foi pensar em algum problema e propor alguma solução desde a perspectiva urbana de uma determinada região da Freguesia do Ó; o que provocou nas estudantes a vontade de entender como era a experiência das crianças nesse território, para todas elas, desconhecido.

FIGURA 12 – Quadro apresentação Co-Criança. Quem somos nós?



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Assim foi que, o que começou como um simples trabalho de uma disciplina de graduação, começou a ter resultados muito maiores do esperado. E em seguida nasceu o desejo de dar continuidade à proposta de pesquisar a periferia junto com as crianças, a partir de um grupo de cultura e extensão.

Partindo dos primeiros passos do Co-Criança, como conceito, e levando em conta a sua missão, a primeira proposta de pesquisa-intervenção do grupo incluiu pensar,

re-significar, revitalizar e ocupar de forma consciente os espaços públicos da periferia urbana, como um dos pontos de partida para estabelecer um outro tipo de relações sociais mais participativas e inclusivas desde e com a infância.

Extremamente degradados e abandonados pelo poder público, esses espaços foram um dos focos para começar a trabalhar junto com as crianças da comunidade local, desde uma proposta pedagógica mais alternativa e dialógica, que integrasse o brincar e diversas atividades lúdicas no próprio método de pesquisa-intervenção.

O anterior tratou-se do ponto fundamental de união entre as diversas áreas e características que abrangem o grupo de pesquisadoras: colocar o diálogo como principal ponto de conexão entre as crianças e o mundo ao redor, sendo o principal objetivo, permitir que elas se apropriem dos seus conhecimentos e da sua sabedoria sobre os lugares aos que pertencem, ocupando os espaços públicos de forma saudável e consciente.

A partir da construção de uma série de relações horizontais, igualitárias, respeitadas e inclusivas, a equipe de investigação analisou diversos fatores que influem no desenvolvimento humano desde a infância. Assim, começou-se a pensar, desenvolver, propor e implementar um método próprio –inspirado na Metodología Comunicativa Crítica (GÓMEZ, et al., 2006)-, inserido no ambiente educativo tradicional (CCAs); mas também considerando e incluindo no próprio equipo de pesquisa às crianças, aos educadores, e à comunidade e sociedade de forma holística e integral.

Outro dos motivos específicos pelos quais Co-Criança nasce é para devolver às crianças seus espaços nas comunidades da periferia, pois muitos deles são lugares ocupados por um público usuário de drogas, vendas ilegais ou qualquer tipo de atividade ilegítima e/ou prejudicial para a sociedade.

Diante destas circunstâncias, as crianças se veem frequentemente obrigadas a ficarem dentro das suas casas, enquanto precisariam experimentar e conhecer o lugar ao que pertencem para elas crescerem. As crianças acabam, assim, sendo sujeitadas a brincarem em qualquer espaço, sem ser ele especificamente pensado ou dedicado ao lazer e desenvolvimento, como indivíduos que se definem *sendo* em sociedade.

A fim de resgatar a voz e a vez da criança, frequentemente ignorada, o Co-criança pretende constituir as condições para viabilizar um projeto colaborativo, que devolva o protagonismo das crianças como agentes, usuárias e possíveis transformadoras de todos os espaços que estão em volta delas.

Seja a escola, a casa, a praça, o parque, o campo ou a cidade; o Co-criança acredita que as crianças merecem ser escutadas e olhadas de forma igualitária, respeitosa e consciente, para favorecer o desenvolvimento sustentável de todos os grupos que conformam a nossa sociedade. Só assim, conseguiremos uma efetiva transformação dos nossos relacionamentos em comunidade, da nossa realidade.

Desta forma, o método proposto por Co-Criança procura a resignificação dos espaços da criança na cidade e as relações sociais estabelecidas desde a infância, a partir de três grandes etapas:

- I. Mapeamento das áreas livres, públicas, disponíveis e degradadas em cada comunidade e identificação do uso que vem sendo empregado por parte dos cidadãos, considerando as crianças como parte efetiva e ativa no processo de diagnóstico de uma sociedade que precisa ser escutada para ser, também, transformada;
- II. Realização de oficinas pensadas e construídas de forma colaborativa, e baseadas em cinco pilares fundamentais: diálogo, educação sócio-ambiental, cooperação, autonomia e liberdade; tendo como objetivo que

a criança consiga identificar as suas necessidades em sociedade; e a partir delas se expressar e opinar acerca de seus desejos e aspirações para o bairro ao que pertence;

- III. Concretização dos desejos e necessidades da criança em projetos de revitalização urbana, co-criados e implementados junto às crianças do bairro e a comunidade local, e destinados àqueles espaços mapeados na primeira fase da pesquisa. Cada projeto de intervenção conta com a parceria de alguma instituição que trabalhe a partir de propostas educativas contra-hegemônicas e baseadas na co-criação de iniciativas junto com a comunidade, que será a sede principal das ideias para as intervenções nascidas dos desejos da população local.

Em definitiva, o Co-Criança se apresenta como uma ferramenta disponível para a comunidade, que consegue ajudá-la a pensar numa forma de atuação para a re-apropriação e ressignificação dos espaços da criança na sociedade.

Co-Criança trabalha em praças, parques, ruas, quadras ou qualquer tipo de espaço social que as crianças precisam e devem ocupar e legitimar, para serem consideradas com a importância que elas merecem, e sem deixar de olhar para as necessidades da coletividade.

Hoje, com dois anos de atuação do Co-Criança completados, podemos dizer que mais de 100 crianças foram impactadas pelo método e participaram deste processo transformador, e mais de 20 parcerias foram efetivadas. E, felizmente, diversos atores locais e externos à comunidade tem apoiado a iniciativa do Co-Criança, de resgatar o valor da infância na cidade, partindo da própria criança como mais uma protagonista da sociedade, como uma verdadeira agente de transformação social através das políticas públicas.

3.2.1 Delimitação do grupo de pesquisa. Um processo de descoberta da comunidade e da sua realidade

O Método Co-Criança trata-se de uma sequência de oito oficinas, desenhadas pelo grupo de pesquisadoras, que tem como objetivo final realizar a reforma de um local público degradado, a partir de uma intervenção em que as crianças se relacionem entre elas e com todas as outras partes da comunidade; e sintam-se protagonistas da transformação física e social do lugar ao que pertencem.

O Co-Criança defende os territórios educativos, como comunidades de aprendizagem (BARROS, 2018) que incluem atores de dentro e fora da instituição escolar “pressupondo um diálogo intersetorial em torno de um ‘projeto educativo e cultural próprio para educar a si (a comunidade de aprendizagem), suas crianças e seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências” (TORRES, 2011, p.39).

O ponto de partida para a intervenção são os espaços de lazer destinados à infância, que ao serem ressignificados com a contribuição dos pareceres das crianças sobre o seu bairro, poderão se transformar num ambiente respeitoso, que favoreça a convivência em coletividade da comunidade como um todo.

Neste sentido, a ideia é melhorar também as relações entre os diferentes grupos sociais, contribuindo com o desenvolvimento de uma comunidade, de forma que o diálogo e o protagonismo de todos seus membros sejam uma peça-chave do processo de convivência e de crescimento da coletividade, de melhoria da sociedade.

O Método, se propõe a ser inovador, e nasce inspirado por diversas referências. A *práxis* freiriana seria a primeira toma de contato do Método Co-Criança, com uma proposta dialógica que conseguiu fundamentar um dos seus pilares de atuação. A

Metodología Comunicativa Crítica, exposta no *item 2.2*, se apresentará como um marco determinante para as bases práticas do Método Co-Criança. E o Diálogo, a Educação Sócio-Ambiental, a Cooperação, a Autonomia e a Liberdade, irão representar os valores mais profundas da atuação do coletivo na e junto com a comunidade local.

Assim, após a primeira análise dos objetivos da pesquisa-intervenção, após entender os principais pressupostos da investigação que o Co-Criança se proporia alcançar uma vez instituído como projeto de extensão; precisou ser delimitado um grupo de trabalho específico, que permitisse obter os resultados esperados do desenho e aplicação do método Co-Criança.

Partindo do anterior, o Co-Criança começou a procurar um lugar e os protagonistas idôneos, que permitissem constituir as condições para trabalhar pelos objetivos do projeto como um todo.

Assim, para começar a pensar em uma proposta metodológica específica, que fomentasse o diálogo para a construção de relações sociais mais participativas desde e para com a infância, três momentos-chave foram necessários até chegar no grupo de crianças que protagonizaram as primeiras atividades propostas pelo Co-Criança:

I. Primeiro contato com a comunidade: (re)conhecendo o território da pesquisa-intervenção.

Como primeiro passo, foi necessária uma análise do território em que o Co-Criança começaria a atuar e a identificação dos principais agentes de transformação dele. Assim, foram observadas as belezas e as dores da comunidade localizada no Jardim Elisa Maria, no extremo norte de São Paulo –Brasilândia.

Em primeiro lugar, o grupo de pesquisadoras fez um percurso pela comunidade, com o objetivo de conhecer o bairro em profundidade. Foram se apresentando diferentes possibilidades para a implementação do trabalho; pessoas, instituições e organizações que poderiam contribuir com ele e que colaboraram com o mapeamento inicial necessário para o desenvolvimento da pesquisa de campo.

Também, neste primeiro momento foram identificados os principais conflitos e problemas que estariam atingindo às crianças em todos os entornos onde elas se encontram: o lixo, a falta de espaços de lazer, a violência permanente nas ruas e, sobre tudo, a desconsideração delas como parte fundamental e ativa da comunidade à que pertencem, foram as principais questões identificadas na primeira jornada de observação.

II. Escolha do primeiro centro para o desenvolvimento das atividades do grupo de pesquisa.

No meio desse primeiro momento de reconhecimento do bairro, o grupo de extensão conheceu o Centro da Criança e do Adolescente do Elisa Maria.

A instituição colocou-se à disposição para receber a pesquisa-intervenção proposta pelo Co-Criança, e o grupo de pesquisadoras decidiu começar a desenvolver o método pesquisa neste CCA, desde que soube que trata-se de um dos lugares mais abertos para desenvolver um tipo de trabalho que levasse em consideração e respeitasse a voz das crianças da região.

A diferença de outro tipo de centros -onde os mais pequenos são sujeitados às diretrizes, necessidades e imposições daqueles que regem eles-, no CCA Elisa Maria se trabalha desde uma pedagogia inspirada na práxis freiriana. Neste Centro, o diálogo é colocado como uma ferramenta

fundamental para entender a realidade e situação específica de cada criança que faz parte da instituição e, por tanto, colabora na construção de todos seus espaços, destinados à troca e à interação.

Assim, o CCA Elisa Maria foi o primeiro lugar escolhido para fazer acontecer as iniciativas de Co-Criança, precisamente por se tratar de um lugar com uma proposta educativa alternativa, aberta, dialógica e inclusiva. O CCA tinha a experiência de ser e se comportar como uma comunidade onde todas as partes são escutadas e consideradas; e onde as crianças tem a liberdade de se colocar e expressar as suas necessidades como uma forma de construir espaços mais democráticos e participativos para a convivência pacífica da comunidade em geral, tal como Co-Criança propôs para o entorno onde iria atuar.

III. Delimitação do primeiro grupo protagonista da pesquisa-intervenção. Crianças transformadoras, conhecendo, pesquisando e mudando o seu lugar sem ser mudadas de lá.

Depois de ter escolhido a instituição onde o Co-Criança iria efetuar a sua primeira pesquisa-intervenção, um último passo antes de começar com as oficinas, foi delimitar um grupo de trabalho, junto com as crianças e a comunidade educativa, que passariam a fazer parte da equipe de investigação inaugurado pelas pesquisadoras.

Bruno César, um dos educadores do CCA, auxiliou ao grupo neste sentido, ajudando a pensar cómo a diversidade poderia estar constantemente presente no trabalho de campo.

Assim, uma turma de 30 crianças, entre 8 e 12 anos de idade foi a escolhida para participar da primeira pesquisa-intervenção do Co-Criança. Todas elas eram crianças que estavam envolvidas com o educador Bruno

de alguma forma, que pertenciam a uma faixa etária diversificada e que, para além de tudo, estavam conectadas com alguns dos temas que seriam trabalhados pelo grupo de extensão, a partir do currículo proposto pelo CCA.

O respeito pelo outro, a globalidade, a inclusão e a convivência pacífica com o meio ambiente, foram alguns dos aspectos que tinham sido trabalhados na rotina das crianças e que aos que equipe de investigação iria se dedicar numa primeira fase da intervenção.

Foi dessa forma que se consolidou o primeiro *círculo de pesquisa* de Co-Criança no CCA Elisa Maria, na procura de promover um processo de crescimento e desenvolvimento integral desde a infância, onde absolutamente todas as relações -criança-criança, criança-adulto, criança-família, criança-escola e criança poder público- seriam consideradas

3.3 O Método Co-Criança, passo a passo

Para o desenho, elaboração e implementação do Método Co-Criança, o fator fundamental do projeto, a saber, ser aceito e acolhido por alguma instituição educativa que desse acesso aos conhecimentos, vivências e experiências da criança, estava superado. O Centro da Criança e do Adolescente Elisa Maria nos abriu as suas portas para levar para o bairro a proposta de revitalizar os seus espaços públicos, partindo da voz e dando a vez às crianças da comunidade local.

Assim, após fechada a primeira parceria para implementar o piloto que daria como resultado o método Co-Criança, passo a passo, o grupo de pesquisa precisou pensar na sua missão, nos seus valores, no seu propósito e nas diversas

possibilidades para materializar todas as ideias que foram surgindo ao longo do caminho, em uma sequência de experiências, encontros e vivências práticas.

3.3.1 Os pilares que norteiam a nossa atuação

Co-Criança propõe um método de pesquisa-intervenção próprio, inspirada na Metodologia Comunicativa Crítica (GÓMEZ et al., 2006), em que as crianças são consideradas como uma parte fundamental, protagonista e ativa da ressignificação, transformação e revitalização dos espaços públicos. O Método Co-Criança se propõe a devolver a voz e a vez das crianças nas cidades, escutando-as, dialogando com elas e integrando-as no processo de pesquisa e projeção urbana como um todo; fazendo delas uma parte fundamental e protagonista da revitalização e ocupação consciente das comunidades e cidades.

O Método Co-Criança está baseado em 5 pilares que definem a forma de atuação do grupo e as dinâmicas de trabalho junto com as crianças, as instituições - educativas ou não- envolvidas no processo, e a comunidade local. Estes 5 pilares permeiam todas as fases e oficinas pelas que o método Co-Criança guia cada passo da pesquisa-intervenção e formam, assim mesmo, um manifesto que é –e/ou deve ser- considerado e respeitado por cada pessoa u organização que participam, de alguma forma, da proposta do grupo.

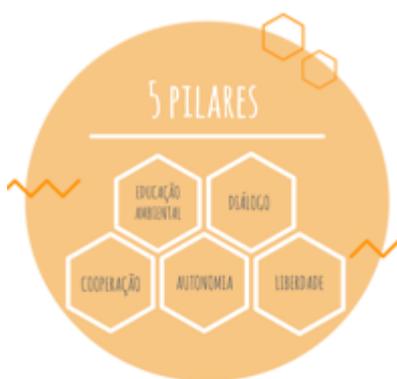


FIGURA 13 – Os cinco pilares que norteiam o Método Co-Criança.

Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Detalhados nos parágrafos a seguir, os cinco pilares estabelecem a visão, valores e os objetivos do Co-Criança, na sua missão de incentivar a co-responsabilidade da sociedade para com as crianças que moram nas cidades.

• DIÁLOGO

O Co-criança acredita no poder da palavra com uma ferramenta para a transformação das nossas relações sociais desde a infância. Assim, as crianças que participam do desenvolvimento do método Co-Criança, como forma de pesquisa e revitalização dos espaços públicos da periferia, são incentivadas a usarem o seu poder de fala, ao longo do processo como um todo.

Junto com a valorização da fala da criança e a expressão da sua vivencia; por meio da apreciação das capacidades dela, como ser que é; a escuta da criança se apresenta como um valor inesquecível que abre espaço para iniciar um diálogo com a sociedade. No método Co-Criança, a criança é escutada, primeiro para ser enxergada como parte fundamental da nossa realidade e da construção da nossa sociedade; e também para entender a experiência dela na cidade, no seu bairro, na sua comunidade.

Escutar o que a criança quer hoje, é um valor fundamental do Co-Criança, que acredita que precisamos deixar de enxergar a criança como o futuro da nossa sociedade, para olhar para ela também como o presente da nossa realidade.



FIGURA 14 – Primeiro pilar do Método Co-Criança: Diálogo.

Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Por outro lado, o método Co-Criança, inspirado na práxis freiriana, estabelece o diálogo como ferramenta fundamental de ensino. Com o apoio do CCA, que trabalha esta questão no seu modelo pedagógico, o Co-Criança faz uso do diálogo entre a criança e todas as outras pessoas e elementos que fazem parte da vida dela, dentro e fora da instituição, na busca por atingir o consenso, diante de qualquer decisão. Assim, todos os processos passam por ser debatidos junto com as crianças, colocando a palavra como a principal ferramenta para o entendimento de qualquer questão.

O Diálogo é, então, uma ferramenta para a transformação das relações sociais: pois ao falar desde a necessidade, desde o sentimento, desde a experiência da criança; aqueles jovens, adultos e idosos que escutam, conseguem se enxergar, desde esse lugar que viveram. É por meio do diálogo e a troca de olhares sobre uma questão que a todos atinge, o direito a uma infância digna, que as pessoas conseguem se conectar em volta da iniciativa do Co-Criança.

Quem não é criança, o foi algum dia. E é nesta fase fundamental da vida que desenvolvemos as nossas bases como pessoas que vivem em sociedade. Por isso, o Co-Criança defende que criança seja escutada hoje, para ela aprender a usar a sua palavra na construção de todas e cada uma das suas relações sociais: para com o outro e para com o mundo que vem construindo desde que nasce.

• **EDUCAÇÃO SÓCIO-AMBIENTAL**

Outro ponto de extrema relevância para o Co-Criança e que permeia todas as fases do seu método é a educação sócio-ambiental.

FIGURA 15 – Segundo pilar do Método Co-Criança: Educação Ambiental.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Em um ambiente no qual vemos, a cada minuto, a natureza da que fazemos parte sendo destruída; em um mundo em que os recursos são descartados diariamente, sem noção alguma do que esse consumo inconsciente pode representar para a humanidade; em cidades nas que cada dia é mais difícil enxergar o verde das árvores entre os blocos de cimento que vão aparecendo; a educação sócio-ambiental é de extrema urgência, pois ela fará com que crianças, jovens, adultos e idosos, consigam se olhar como mais uma parte fundamental e responsável pela vida do ecossistema.

Em todos os encontros que se desenvolvem ao longo do Método, o Co-Criança resgata o saber da criança sobre a natureza que se encontra em sua volta. Das crianças nasce de forma inata uma vontade de se conectar mais com as plantas, com os animais, e com todos aqueles seres com os que não estão tão acostumada a conviver e trocar, nas cidades. Do grupo de pesquisadoras também surge uma aspiração por questionar as possibilidades de trabalhar em prol de projetos, bairros, cidades e comunidades, mais verdes e muito menos industrializados. E é assim como sociedade e meio ambiente se unem no Método, na procura de entender os caminhos para atingirmos uma integração pacífica dessas duas partes.

Ao longo do Método, é trabalhada a responsabilidade da criança para com o meio ambiente, por meio de várias dinâmicas. As crianças exigiram, desde o começo, lugares limpos para poder brincar; e o trabalho de Co-Criança começa na conscientização de que, para essa limpeza virar realidade, cada membro do bairro deverá ser responsável pelo próprio resíduo, e pelo próprio cuidado dos lugares que vai ocupando.

Por outro lado, o Co-Criança acredita que os resíduos não necessariamente devem virar lixo, mas sim podem ser transformados em luxo. Assim, um dos processos de construção do Co-Criança, para a revitalização dos espaços públicos da periferia, é a reutilização de materiais e resíduos em desuso, para a elaboração de mobiliário público, brinquedos ou ferramentas que possam servir ao brincar e ao desenvolvimento do bairro como um local idôneo para ser usado de forma digna, também pelas crianças.

Por último, a partir da educação sócio-ambiental que o Co-criança incentiva, surge a ideia de defender a ocupação consciente de praças, ruas e parques, por parte de crianças, jovens, adultos e idosos. O direito de estar, de permanecer, de usufruir e de desfrutar dos espaços que a todos nós pertencem, só poderá ser contemplado, desde exista uma base sócio-ambiental, que olhe para as necessidades, prioridades e integração das demandas de todas as partes, incluindo as crianças.

• **COOPERAÇÃO**

A cooperação é a terceira máxima do Co-Criança, cujo nome indica que tudo o que é desenvolvido dentro da iniciativa parte do Conjunto, Colaborando e não competindo, do fazer Com as crianças, do Co-Criar para gerar a diversidade e abundância esperadas. Assim, o Co-Criança planteia uma série

de processos cooperativos, desde o começo até o fim do desenho e aplicação do método.

FIGURA 16 – Terceiro pilar do Método Co-Criança: Cooperação.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

O Método em si, desenhado como uma sequência de encontros, é pensado por um conjunto de pesquisadoras, unidas pela multidisciplinariedade e a vontade de pesquisar a realidade em que trabalham, a partir da experiência.

O trabalho de campo, a parte da pesquisa consistente no levantamento de dados, é sempre feita em conjunto com as crianças, principais protagonistas do projeto, mas também com a comunidade educativa do CCA e a comunidade local, sempre que esteja disposta a somar no processo.

Assim, todos os argumentos, afirmações e aspectos levantados por quem faz parte do vivido ao longo dos encontros, e não só as considerações ou conclusões das pesquisadoras, são levadas em conta na construção da pesquisa.

Ao chegar na re-projeção dos espaços urbanos para a sua revitalização, a cooperação continua sendo um ponto fundamental. Pois a criança entra, por impossível que possa parecer, na parte projetual, urbana e arquitetônica, da

proposta. A criança coloca as suas preferências, vontades e necessidades na reconstrução do espaço, e ela toma decisões, tão importantes quanto as das pesquisadoras, em relação ao que será desenvolvido ao nível estrutural no território. A partir da conversa isto é, não somente possível, mas também extremamente rico; e a forma de atuação para fazer esta conjunção de saberes acontecer será detalhado no *item 3.3.2*, no qual o Método Co-Criança é definido passo a passo.

Por tanto, a criança se envolve no trabalho também como parte da equipe de pesquisa, contribuindo com os seus saberes para a construção do discurso elaborado.

Para o Co-Criança, o Pensar e o Agir é junto com a comunidade, é disso que se trata o cooperar: de enfrentar os desafios para cada projeto de pesquisa intervenção trabalhando em rede, criando uma força tarefa para a distribuição das energias e potencias; e investindo nos recursos locais, tanto humanos quanto materiais, para fazer com que a iniciativa de revitalizar espaços públicos degradados aconteça.

O objetivo em comum é recuperar os espaços públicos da periferia, e transformá-los em lugares adequados para crianças –segundo os desejos delas mesmas; e é através da cooperação que uma grande rede é criada em prol dessa função.

O Co-Criança se apresenta, então, como uma ponte fundamental que trata de unir diversos segmentos da sociedade, e que coloca diferentes atores para conversarem, refletirem e atuarem com responsabilidade sobre uma questão

que atinge a todos nós: o direito à cidade, para todas as camadas da população.

• AUTONOMIA

Um outro aspecto essencial dentro do Método Co-Criança é a autonomia da criança no processo em geral. O objetivo último do método é auxiliar à criança no seu empoderamento como Agente Transformador, em todos os níveis e espaços em que transita. A criança recupera, a partir da iniciativa do Co-Criança, as suas capacidades como cidadã, pois ao começarem a ser reconhecidas, elas conseguem ser implementadas também.

FIGURA 17 – Quarto pilar do Método Co-Criança: Autonomia.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

A Autonomia da criança é, então, para o Co-Criança, a capacidade dela atuar desde a sua individualidade, e com consciência das transformações sociais que ela é capaz de gerar, um tema discutido ao longo do processo do Método como um todo.

Por outro lado, o Co-Criança incentiva também uma autonomia ao nível alimentar, na criança. Ligando esta questão à educação sócio-ambiental – segundo pilar do Método– o Co-criança inclui na sua forma de repensar os espaços públicos, áreas para plantio, onde os vegetais destinados à

alimentação da população local são essenciais, e um caminho certo para a conscientização sobre a importância da autonomia alimentar. Horta e compostagem fazem parte dos projetos do Co-Criança, e deverão estar presentes em todas as praças possíveis, como duas ferramentas pedagógicas para a integração da criança com a sua natureza.

Por último, ao falarmos em autonomia no Método Co-Criança, precisamos falar sobre uma característica essencial dele, a sua intenção de se tornar um método vivo. Nele, os valores e aprendizados obtidos ao longo dos encontros e experiências permanecem na comunidade, latentes e vivos, pois ao serem construídos junto com as pessoas que a formam, passam a fazer parte da realidade local em que o projeto é desenvolvido na comunidade, inclusive depois do Co-Criança finalizar a sua atuação.

A convivência de todas as partes, é, mais uma vez, um aspecto chave desta questão, pois é a partir da troca entre os diversos atores, começando pela criança e acabando por qualquer pessoa que faz parte da população, que a autonomia do local é incentivada, para ele ser capaz de levar para a frente todas as iniciativas que se propõe a realizar.

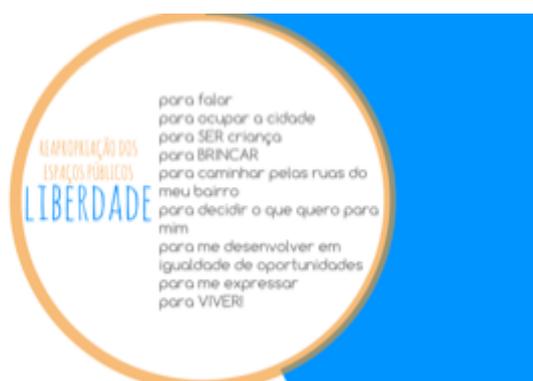
• LIBERDADE

Por último, a Liberdade da criança é trabalhada nos mais diversos aspectos que possam ser imaginados. Para o Co-Criança, a liberdade da criança passa pelo seu direito à fala, pelo seu direito à Cidade e à ocupação do espaço público de forma consciente; e pelo seu direito a ter uma infância digna.

Assim, o Co-Criança valoriza e procura incentivar que a criança possa:

Ser Livre para SER HOJE;
 Ser Livre para BRINCAR;
 Ser Livre para CAMINHAR PELAS RUAS DO SEU BAIRRO;
 Ser Livre para CRESCER BRINCANDO;
 Ser Livre para SE EXPRESSAR
 Ser Livre para SE DESENVOLVER em IGUALDADE DE OPORTUNIDADES;
 Ser Livre para DEDICIR O QUE QUER PARA ELA MESMA;
 e
 Ser Livre para VIVER!

FIGURA 18 – Quinto pilar do Método Co-Criança: Liberdade.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Assim, a partir desses cinco pilares, o Co-Criança torna-se um projeto colaborativo, que devolve o protagonismo às crianças, como agentes, usuárias e possíveis transformadoras de todos os espaços que estão em volta delas.

Por meio do Diálogo, da Cooperação, da Educação Sócio-Ambiental, da Autonomia e da Liberdade; seja na escola, nas praças, nos parques, nas ruas, no campo ou na cidade, a criança é escutada e olhada de forma igualitária, respeitosa e consciente, para favorecer o desenvolvimento sustentável de todos os grupos que conformam a nossa sociedade.

3.3.2 Procedimentos de pesquisa-intervenção: a brincadeira como método de pesquisa

O método Co-Criança foi pensado partindo da intenção de ser muito mais do que uma simples sistematização de informações quanti ou qualitativas sobre o ser criança na e da periferia.

O objetivo do grupo de pesquisa era justamente entender, a partir da vivência e da experiência da criança, a sua visão sobre a comunidade, sobre o mundo, sobre a sociedade à que pertence; e fazer do processo de pesquisa uma aventura capaz de abrir para a criança um espaço de aprendizagem de forma lúdica, em que ela também se colocasse como fonte de sabedoria. Assim, foram pensadas diversas brincadeiras e atividades lúdicas e atrativas para as crianças, com o intuito de levantar as informações relevantes para a pesquisa. Ao mesmo tempo, ela abre uma porta para uma experiência agradável, significativa e transformadora na vida da própria criança.

Por meio de diversas oficinas, sonhadas, desenhadas e implementadas pelo grupo de pesquisa, a vivência da criança do Elisa Maria foi brotando, a partir do conhecimento da própria criança sobre o território que ocupa.

O primeiro resultado das anteriores metas foi a sistematização de oito oficinas -em seguida expostas-, que constituem o método de pesquisa-intervenção do Co-Criança.

Elas foram nomeadas como I) Oficina Investigativa a partir de Jogos Cooperativos; II) Oficina Desenho dos sonhos; III) Oficina Co-criação do Espaço; IV) Oficina Mapeamento e Levantamento de Recursos; V) Oficina Argumentação Criativa; VI) Oficina Conversa com Autoridades e Atores Locais VII) Oficina Convocando a Comunidade; VIII) Oficinas de Ocupação Consciente e Reapropriação dos Espaços Públicos.

I. Oficina Investigativa a partir de Jogos Cooperativos.

O primeiro tipo de encontros desenvolvidos pelo Co-Criança no campo de pesquisa, foram os jogos cooperativos para o reconhecimento do território. Baseados em duas tipologias, as oficinas investigativas e oficinas de percurso no território, foram desempenhadas junto com as crianças e os membros da comunidade educativa do CCA Elisa Maria. O principal objetivo dos jogos cooperativos para o reconhecimento do território foi observar o espaço urbano, as suas belezas, as carências e as necessidades de intervenção na comunidade, a partir do olhar das crianças que fazem parte dela.

A primeira modalidade, consistente nas oficinas investigativas, teve como objetivo resgatar as lembranças de cada criança sobre os percursos que ela faz no seu dia a dia: na sua rotina a caminho da escola, ao lugar onde ela mora ou sobre qualquer outro deslocamento que ela precise fazer para se desenvolver como usuária da cidade onde mora. A partir de um jogo de tabuleiro desenhado especificamente com base nas dimensões, estrutura e elementos de cada comunidade; e incentivando a interação, a troca e o diálogo com as crianças, foram levantadas as principais questões do estudo. Assim, segurança, autonomia, adequação dos espaços para a idade infantil ou acessibilidade, foram alguns dos pontos principais a serem observados na primeira fase da pesquisa.

FIGURAS 19 e 20 – Fotografias da Oficina Investigativa a partir de Jogos Cooperativos. As crianças falam sobre as suas vivências no bairro, por meio do jogo de tabuleiro desenhado pelo Co-Criança. Máquina fotográfica digital, maio 2017.



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Depois do momento do jogo do tabuleiro, e de analisar, junto com as crianças, todas as reflexões que surgiram na fala delas sobre o espaço urbano que habitam, elas foram convidadas para se dividirem em grupos e representarem, a partir de alguma forma de arte, o que tinham vivenciado na primeira parte da oficina.

FIGURA 21 – Fotografia da Oficina Investigativa a partir de Jogos Cooperativos. As crianças refletem, em grupo, sobre as belezas e as dores do bairro. Máquina fotográfica digital, maio 2017.



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Deste convite, surgiram três grupos com três ideias: dois deles resolveram inventar um teatro, e o terceiro grupo recorreu à música como forma de expressão.

FIGURA 22 – Fotografia da Oficina Investigativa a partir de Jogos Cooperativos. Uma menina reproduz um desenho sobre a questão que mais gostaria de resolver na comunidade: o lixo. Máquina fotográfica digital, maio 2017.



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Assim, a criança adquire a autonomia e liberdade suficientes para representar, por meio da forma que ela achar mais confortável, a sua vivencia para o resto da turma.

A diversidade aflora quando a criança é deixada ser sujeito e não sujeitada, e desde esta primeira oficina, os saberes que as crianças trouxeram para o grupo de pesquisa como um todo, marcaram de forma determinante o percurso que seria seguido nos encontros sucessivos.

Partido da própria vontade, as crianças representaram prefeitos exercendo corrupção, pessoas em situação de rua aproveitando o lixo descartado para comer, falta de consciência para como o meio ambiente, escassez de infraestrutura publica na periferia, falta de separação de resíduos e inúmeras questões que, a partir daquele momento, iriam permear as falas e as vivencias dos encontros propostos pelo Co-Criança.

II. Oficina Desenho dos Sonhos

Em um segundo momento, teve lugar a oficina de percurso no território, que viria para completar a primeira experiência de pesquisa do espaço urbano, passando do tabuleiro para o próprio terreno.

No segundo encontro de Co-Criança no CCA Elisa Maria, as crianças levaram as pesquisadoras para as ruas, para elas conhecerem os espaços públicos que costumam frequentar, a partir da vivencia e da experiência delas mesmas.

Foi um encontro totalmente direcionado a descobrir, desde o olhar da infância, os detalhes mais profundos, os conhecimentos e as percepções sobre os espaços públicos que fazem parte da rotina das crianças.

FIGURAS 23 e 24 – Fotografias da Oficina Desenho dos Sonhos. As crianças guiam às pesquisadoras pelas ruas e praças do Jardim Elisa Maria, junto com o educador da turma participante do Método Co-Criança, Bruno César. Máquina fotográfica digital, maio 2017.

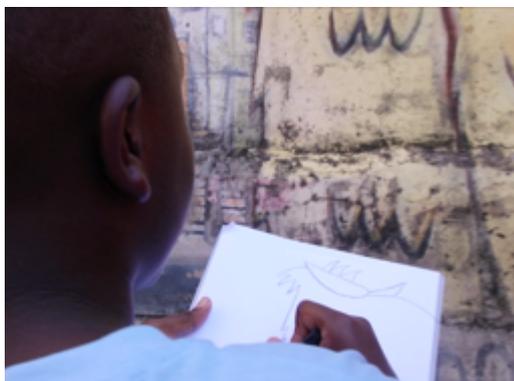


Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Na primeira das praças visitadas, as crianças foram convidadas para desenharem ou expressarem de forma livre, sobre o papel, o que enxergavam nesse espaço que é delas também.

Em seguida, um segundo desenho foi solicitado, com o pedido delas expressarem o que gostariam que essa mesma praça tivesse, depois de um processo de transformação pensado junto com elas.

Assim, brotaram em primeiro lugar as carências mais fortes desde o olhar da criança sobre o território; que em seguida foram complementadas com os sonhos delas para poder usufruir de forma efetiva desse espaço.



FIGURAS 25, 26 [verso], 27, 28, 29 e 30 – Fotografias da Oficina Desenho dos Sonhos. As crianças elaboram desenhos na praça mais próxima do CCA (sendo a primeira parada do percurso pela comunidade) com base nas perguntas: *O que você enxerga na praça?* e *Como você gostaria que a praça fosse?* Máquina fotográfica digital, maio 2017.



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Uma segunda praça foi visitada, e nela, a proposta do Co-Criança foi fazer uma roda de apreciação do lugar, na qual cada criança expressaria um elemento que gostaria de ter na praça, para o seu crescimento e desenvolvimento individual e coletivo.

Assim, cada nova fala das crianças foi sendo somada ao do companheiro anterior, seguindo uma dinâmica de repetição dos desejos de todos os amigos antes de colocar na roda a própria vontade.

O principal fim desta atividade foi incentivar a apreciação das necessidades de todas as crianças, escutar o *outro* e fazer parte de cada criança as necessidades de todos os companheiros que convivem com ela.

Assim, as duas primeiras oficinas foram totalmente direcionadas para a observação, a análise e o registro de dados relevantes sobre os locais frequentados e os percursos realizados diariamente pelas crianças; e tiveram

como objetivo entender as experiências delas como usuárias esquecidas das cidades e, por tanto, da sociedade.

FIGURAS 31, 32, 33 e 34 – Fotografias da Oficina Desenho dos Sonhos. As crianças participam de uma brincadeira em roda, na qual sonham um elemento que gostariam de ter na praça e repetem os desejos de todos os companheiros; realizada na segunda praça visitada no percurso pelo bairro. Máquina fotográfica digital, maio 2017.



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Esta primeira toma de contato do Co-Criança no território da periferia da zona norte, teve a intenção de começar a levantar argumentos da própria criança e da própria população, para propor intervenções efetivas no espaço urbano, que legitimassem uma apropriação social do território por parte de todos.

Por último, uma das três praças visitadas foi a escolhida para continuar com o trabalho do Co-Criança. Várias reflexões surgiram e foram determinantes na hora de realizar esta escolha, entre outras, a proximidade da praça com o CCA, a viabilidade do espaço para realizar um projeto inovador, que não ficasse numa simples reestruturação do espaço, assim como a disponibilidade do local para acolher uma ampla diversidade de públicos (a existência de áreas livres para brinquedos, uma área destinada à uma possível arquibancada, e mais uma para pic-nic, seriam argumentos importantes). Porém, a prioridade e o argumento que foi contemplado com maior cuidado foi a preferência das

crianças, qual praça elas gostariam de ocupar, de fato, e qual seria o local idôneo para elas aproveitarem o processo como um todo, durante e após o trabalho desenvolvido com o Co-criança.

FIGURA 35 – Fotografia da Oficina Desenho dos Sonhos, que mostra a praça selecionada para ser revitalizada junto com as crianças -por meio do Método Co-Criança. Máquina fotográfica digital, maio 2017.



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Desta forma, a praça que fica na Rua Rosa Alboni, atrás do CCA, foi a escolhida, pela sua proximidade com o centro; o que permitiria a perpetuação de atividades do currículo ao ar livre; pela sua falta de infraestrutura como um todo; pela falta de brinquedos antes da intervenção; e pela grave questão de, naquele primeiro momento de pesquisa e ao longo de várias etapas do método, se encontrar ocupada por usuários de droga e não por crianças do bairro.

III. Oficina Co-criação do Espaço.

O terceiro encontro do Co-Criança no Jardim Elisa Maria teve como principal questão abrir espaço para a criação de projetos de pesquisa-intervenção, a partir de um modelo de governança participativa.

Depois de serem levantadas as belezas e as dores do bairro nos dois primeiros encontros, a ideia para a terceira oficina foi pensar e projetar numa proposta de intervenção urbana, junto com as crianças do CCA Elisa Maria, que se tornariam protagonistas do processo re-projeção e revitalização urbana.

Foram questionadas as diversas possibilidades de co-criação para este momento, quais ferramentas poderiam ser utilizadas para fomentar a representatividade da comunidade como um todo no desenho do projeto e como as necessidades e desejos das crianças poderiam ser colocadas como os motores para pensar na viabilidade da intervenção urbana.

Neste sentido, para além de levar em conta o conhecimento preexistente no mundo da academia, fornecido pelas pesquisadoras; foi considerado tudo aquilo que as crianças teriam a contribuir, com os seus saberes, assim como aquilo que a comunidade educativa do CCA tinha a falar sobre a questão, na hora de pensar numa proposta de transformação da realidade local, a partir do espaço público.

O grupo de pesquisa, que havia trabalhado sobre uma possível proposta de intervenção na praça escolhida pelas crianças, colocou-a sobre a mesa, para questionar cada detalhe junto com a comunidade educativa.

Crianças e educadores verificaram, negaram ou simplesmente modificaram o que consideraram preciso dessa primeira proposta, e com base nos argumentos de cada uma das pessoas participantes, foi atingido o consenso – ponto fundamental da *Metodología Comunicativa Crítica* e do método de pesquisa pensado por Co-Criança.

A partir de três atividades i) conexão das crianças com as ideias levantadas na segunda oficina; ii) projeção de três maquetes como proposta de intervenção para a praça -uma por cada grupo de 10 crianças- a partir dos materiais aos que teriam acesso no CCA e na comunidade; e iii) reestruturação de um projeto e maquete comum a todos os grupos, incluindo a maquete inicial proposta pelo grupo de pesquisadoras; surgiu o projeto definitivo de pesquisa-intervenção no espaço selecionado para primeira atuação do Co-Criança no território.

FIGURAS 36 e 37 – Fotografias da Oficina Co-Criação do Espaço. Pesquisadoras entregam as maquetes-base da praça selecionada para ser revitalizada junto com as crianças, com o objetivo delas colocarem no território aqueles elementos que gostariam de ter para o seu lazer e desenvolvimento completo. Máquina fotográfica digital, outubro 2017.



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Assim, por meio da brincadeira, da modelagem com massinha e folhas de cores; por meio do desenho livre e sem limites para a imaginação na integração de elementos no projeto de intervenção, as crianças, membros da comunidade educativa e também as membros da academia, conseguiram chegar nos pontos que os uniam e que os separavam ao pensar na revitalização da praça.



FIGURAS 38, 39 [verso], 40 e 41 – Fotografias da Oficina Co-Criação do Espaço. Crianças mostram as maquetes da praça da Rua Rosa Alboni, tendo incluído nelas os elementos que desejariam que tivesse para poder ocupa-la de forma consciente: árvores, lixeiras para reciclagem, escorregador, quadra de futebol e horta urbana, foram alguns dos elementos colocados. Máquina fotográfica digital, outubro 2017.



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Pensaram no que deveria ser mantido e contemplado no projeto e naquilo que não faria mais sentido ter, atingindo a maior diversidade e representatividade possíveis para um projeto co-criado a partir do diálogo e da participação ativa de todos eles. Assim, o resultado final da terceira oficina foi uma proposta de intervenção urbana (Ver figuras 38, 39, 40 e 41), pensada pelas crianças, comunidade educativa do CCA e facilitadoras envolvidas no processo de implementação do Método Co-Criança.

FIGURA 42 – Prancha do projeto desenhado para a revitalização da praça da Rua Rosa Alboni, pensado de forma coletiva entre as crianças, membros da academia e comunidade educativa do CCA Elisa Maria.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

IV. Oficina Mapeamento e Levantamento de Recursos

Durante a quarta oficina, o principal objetivo foi retomar o projeto de intervenção urbana, colocando o foco nos recursos disponíveis para efetivar a revitalização da praça selecionada para ser transformada .

A principal meta do Co-Criança foi fazer com que todos os recursos utilizados na revitalização do espaço urbano procedessem tanto da população local quanto dos fundos arrecadados em diversos eventos organizados pelo grupo de pesquisa; assim como, em um segundo momento, chamar para o investimento público-privado, que conseguisse sustentar com os custos mais elevadas sobre a infraestrutura da praça. Neste sentido, a finalidade foi sempre a de incentivar um sentimento geral de pertencimento à iniciativa proposta e a de articular diversos atores para se responsabilizarem para com cuidado do espaço público.

Em um primeiro momento, com o objetivo de mapear, junto com as crianças, os recursos locais aos que teríamos acesso –direta ou indiretamente- foi utilizada a ferramenta da Fluxonomia. Trata-se de um processo de identificação dos recursos tangíveis e não tangíveis, que leva em consideração os bens sociais, culturais, e tempo-espaciais, para além dos próprios materiais que seriam necessários para a revitalização da praça.

A Fluxonomia é uma ferramenta criada por Lala Deheinzelin, futurista, mobilizadora social e pioneira em economia criativa, que combina Estudos de Futuro com Novas Economias (Criativa, Compartilhada, Colaborativa e Multimoedas) para atender as necessidades do mercado e da sociedade do século XXI. A Fluxonomia funciona com base em um fluxo que passa por 4 dimensões: ambiental, social, cultural e econômica, das quais nascem as 4 Novas Economias nomeadas.

FIGURA 43 – Diagrama de fluxo na Fluxonomia 4D, contemplando as 4 Novas Economias que surgem das 4 dimensões mapeadas no processo de identificação dos recursos disponíveis.



Fonte: Fluxonomia 4D - MEDIUM , 2018.

Desta forma, com base nos recursos não tangíveis e disponíveis em qualquer território ou comunidade, sejam eles conhecimentos técnicos, científicos ou valores/atributos (dimensão cultural), recursos técnicos-naturais, como locais ou equipamentos (dimensão ambiental), grupos, comunidades ou lideranças às que temos acesso (dimensão cultural) ou os resultados da conjunção das três anteriores (dimensão financeira); teremos 4 economias a partir das que conseguiremos viabilizar qualquer tipo de projeto, iniciativa ou intervenção social.

Especificamente, no campo trabalhando pelo Co-Criança, foi favorável trabalhar no mapeamento dos recursos disponíveis na comunidade (para além do simples dinheiro) com base nas necessidades para fazer acontecer a reforma. Co-criança definiu 6 grandes áreas de atuação, pensando no que poderia ser fornecido pelos membros do grupo, incluindo as crianças e a rede local à que pertencem. Jardim, Brinquedos, Arte, Reforma, Lixo e Luz foram os 6 pontos essenciais identificados para serem mapeados pelas crianças, na

procura dos recursos necessários para a resignificação da praça como um espaço público que deve ser devolvida a elas.

A oficina esteve baseada em dois momentos essenciais:

i) Mapeamento dos recursos disponíveis para cada área/necessidade identificada a partir de um diagrama de fluxo desenhado no chão da praça, e um dado com cada um dos 6 campos nomeados no parágrafo anterior. O dado foi jogado por cada criança, que adotava uma área, e em seguida era questionada para ela identificar com quais recursos disponíveis, tangíveis ou intangíveis poderia contribuir nesse campo.

FIGURAS 44 e 45 – Fotografias da Oficina Mapeamento e Levantamento de Recursos. Dado e diagrama de fluxo desenhados pelas pesquisadoras, com o objetivo de mapear os recursos tangíveis e intangíveis da comunidade para a revitalização da praça, junto com as crianças participantes do Método Co-Criança. Máquina fotográfica digital, maio 2018.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

O dado de seis faces representou cada uma das áreas de atuação na praça (arte, brinquedos, reforma, lixo, luz e jardim); e com base nisso as crianças foram brincando e apontando as suas capacidades para contribuir com cada necessidade específica. Assim, o exercício foi útil não só para o coletivo ter uma noção da viabilidade para materializar o projeto de reforma da praça, mas também para que cada criança e pesquisadora se sentirem parte e protagonistas ativas das contribuições que poderiam ter para com o projeto.

ii) Divisão das crianças e pesquisadoras em três comissões que, a partir daquele momento, iriam trabalhar com foco em duas áreas identificadas como complementares, no dado. Neste ponto, o objetivo foi estabelecer três equipes de trabalho que conseguissem desenvolver de forma autônoma propostas de intervenção específicas para cada área.

A revitalização da praça ficou dividida em três times: reforma e brinquedos; arte e lixo e luz e jardim, foram as comissões desenhadas em busca da articulação de três redes individuais que irão se unir, a cada passo sucessivo do projeto, com o objetivo de estabelecer uma partilha justa dos objetivos, metas e propostas para fazer a transformação da praça acontecer de forma viável, efetiva e responsável.

FIGURAS 46, 47, 48 e 49 – Fotografias da Oficina Mapeamento e Levantamento de Recursos. Recursos tangíveis e intangíveis da comunidade, mapeados junto com as crianças participantes do Método Co-Criança e escritos em uma das paredes da praça a ser revitalizada . Máquina fotográfica digital, maio 2018.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Após o mapeamento dos recursos por parte das crianças — e a consequente percepção da riqueza disponível na comunidade e nas “mãos” delas; depois

da articulação da rede em três equipes que irão trabalhar de forma autônoma, sem deixar de se complementar; o Co-Criança propôs uma quarta oficina, a fim de transmitir para o resto da população local, externa ao CCA, as ideias e propostas levantadas pelas crianças e o grupo de pesquisa para o bairro do Jardim Elisa Maria.

FIGURA 50 – Fotografia da Oficina Mapeamento e Levantamento de Recursos. Crianças, pesquisadoras y educador do CCA Elisa Maria, Bruno César, encerram a oficina, com os recursos da comunidade mapeados para revitalizar a praça da Rua Rosa Alboni. Máquina fotográfica digital, maio 2018.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

V. Oficina Argumentação Criativa

Em um quarto encontro, as necessidades da pesquisa passaram a colocar o foco na questão de se comunicar com a população local e conversar com ela sobre a iniciativa que o Co-Criança estava desenvolvendo junto com as crianças do CCA. A demanda do projeto era, principalmente, juntar as forças da comunidade local para conseguir articular uma intervenção que revitalizasse a praça.

Para resolver esta questão, o Co-Criança pensou em uma oficina de argumentação criativa, em que as crianças seriam convidadas a:

- i) Entender o impacto global do projeto local que estão desenvolvendo junto com o Co-Criança. A partir dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, as pesquisadoras convidaram às crianças, divididas em três grupos, para refletirem sobre as similitudes entre as metas propostas pela Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, e o projeto local do qual elas mesmas estão sendo protagonistas. Para além de servir como um exercício de conscientização, em relação ao cuidado necessário em nossas rotinas e vidas para com a sociedade da que fazemos parte; esta dinâmica fez com que as crianças se enxergarem como verdadeiras agentes de transformação social, que conseguem gerar um impacto global desde a proposta local em que trabalham dentro do CCA.

FIGURAS 51, 52, 53 e 54 – Fotografias da Oficina Argumentação Criativa. As crianças refletem sobre os possíveis argumentos a favor da reforma da praça da Rua Rosa Alboni, com base nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU . Máquina fotográfica digital, maio 2018.

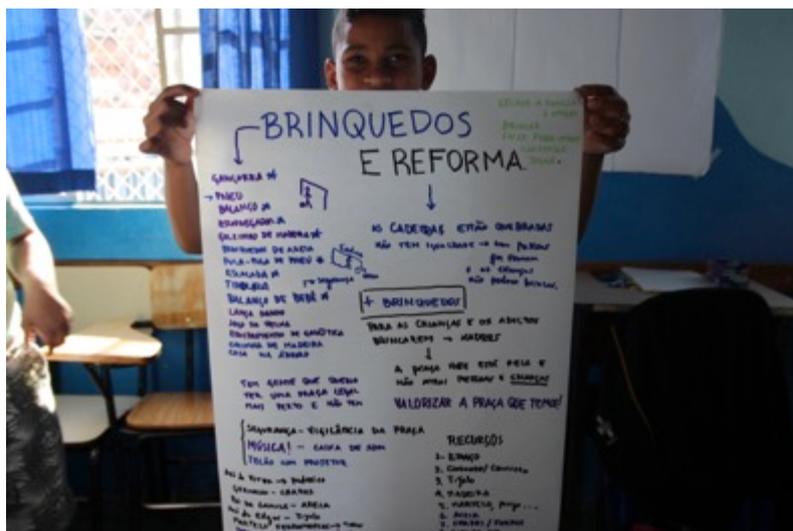


Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

- ii) Pensar nas vantagens e possíveis desvantagens da reforma da praça, se colocando no lugar dos moradores que poderiam argumentar a favor e contra o projeto de revitalização do espaço. Com o objetivo de entender os desafios que o projeto poderia ter que enfrentar ao longo do processo de intervenção urbana, as crianças formaram três grupos

que iriam pensar em possíveis argumentações para defender a praça, caso algum morador tivesse um posicionamento contrário à reforma.

FIGURA 55 – Fotografia da Oficina Argumentação Criativa. Uma das crianças do CCA Elisa Maria segura um cartaz com os argumentos a favor da reforma da praça, dentro da comissão da qual faz parte (Brinquedos e Reforma). Máquina fotográfica digital, junho 2018.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Assim, o grupo dos *apoiadores*, dos *revoltados* e dos *guardiões da paz*, foram convidados para pensarem em diversas situações que poderiam se apresentar, quando a notícia da reforma da praça fosse comunicada no bairro.

Se colocando no papel de anciãos, pais, mães, usuários de droga, adolescentes, pessoas em situação de rua, prefeitos, empresários e todo tipo de personagens identificadas e mapeadas pelas próprias crianças, os grupos foram convidados para estabelecerem um diálogo entre as diferentes frentes. Entre exposições, réplicas e tréplicas, a meta proposta pelas pesquisadoras foi a de atingir um consenso entre todas as partes, para fazer a reforma da praça acontecer de forma pacífica e sendo uma intervenção social positiva para todos os moradores do bairro.

FIGURAS 56 e 57 – Fotografia da Oficina Argumentação Criativa. As crianças se dividem em três grupos: *apoiadores*, *revoltados* e *guardiões da paz*, para discutirem os pontos a favor e contra a revitalização da praça da Rua Rosa Alboni. Máquina fotográfica digital, maio 2018.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

iii) Por último, as crianças foram convidadas para pensarem em uma apresentação livre do trabalho que estava sendo desenvolvido por Co-criança no CCA, desde o momento em que o coletivo começou o contato com elas até o momento atual.

Esta ultima atividade teve o objetivo das crianças se apropriarem dos benefícios do projeto para o bairro como um todo, sendo capazes de comunicar a intervenção de forma efetiva para os moradores do bairro. Teatro, música, pintura, escrita, ou qualquer forma artística foram sugeridas como ferramentas para as crianças trabalharem no desenho da história que estavam vivendo com o Co-Criança. Seria aquela a história contada para os membros do bairro, em uma festa de celebração que iria acontecer ao longo das semanas sucessivas.

VI. Oficina Conversa com Autoridades e Atores Locais

A sexta oficina do Co-Criança teve como objetivo auxiliar às crianças no processo de se prontarem para iniciar o contato com as autoridades locais, que precisavam ser acionadas para a efetiva revitalização da praça.

Amanda, uma das co-fundadoras do Co-criança, inaugurou a oficina, oferecendo algumas informações sobre os processos das politicas publicas no

Brasil, sobre a importância delas olharem para a garantia dos direitos dos cidadãos e por tanto, das crianças de toda comunidade e região.

Assim, em forma de contação de histórias, foi detalhado o funcionamento do sistema de arrecadação estadual, e exposta a importância do acesso à verba pública para o cuidado dos espaços públicos, nos que o Co-Criança atua. Sendo esse momento contextualizado no próprio espaço público, na praça que as crianças desejaram revitalizar; partiu-se para a segunda parte da oficina, no CCA.

FIGURA 58 – Fotografia da Oficina Conversa com Autoridades e Atores Locais. Amanda, pesquisadora e co-fundadora do Co-Criança, explica para as crianças o funcionamento de diversos processos dentro das políticas públicas brasileiras e inicia a conversa sobre a importância do apoio da sub-prefeitura para efetivar a reforma da praça. Máquina fotográfica digital, julho 2018.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Chegando no Centro, o objetivo foi incentivar às crianças para refletirem sobre a importância das políticas públicas e do auxílio da prefeitura para fazer o nosso projeto acontecer, pois uma grande parte das necessidades da praça, para ela se transformar em um lugar adequado para o seu uso e desfrute por parte da população local, são responsabilidade do poder público.

Luz, água, iluminação e limpeza, entre tantos outros itens para serem contemplados na praça, deviam ser fornecidos pelas instituições locais. Assim,

as crianças começaram a refletir sobre a importância de conversar com as autoridades pertinentes sobre aquela questão.

Em seguida, a turma foi dividida em quatro grupos, em que as crianças iriam refletir sobre argumentos concretos, que seriam usados na hora de conversar com a prefeitura, com quem iríamos nos reunir nas semanas sucessivas.

As crianças foram convidadas para se colocarem no lugar do *outro*, dessa desconhecida autoridade local, para entenderem quais argumentos poderiam surgir ao longo das conversas.

Quatro representantes, um de cada grupo, foram selecionadas por meio de votação, para colocarem as ideias levantadas pelo coletivo, em uma roda de conversa final.

Assim, o convite foi para começar um debate, que seria aberto pelos *políticos*, representados pelas quatro crianças selecionadas; para continuar com a intervenção da fala cidadã sobre a questão, representada por todas as outras crianças da turma.

Para garantir uma maior efetividade da discussão, o Co-Criança resolveu recorrer à dinâmica do aquário, que trata-se de uma estrutura para incentivar conversas, que vai administrando de forma gradual e orgânica o número de intervenções.

Quatro cadeiras são colocadas no meio da sala, das quais uma sempre deverá ficar livre para poder ser ocupada pelas falas “pulsantes”. Em volta da roda, todas as pessoas presentes no local, ficam do lado de fora, formando círculos concêntricos e tendo sempre a possibilidade de participar da discussão, simplesmente ocupando a cadeira disponível.

FIGURAS 59, 60, 61 e 62 – Fotografias da Oficina Conversa com Autoridades e Atores Locais. Crianças participam da dinâmica do aquário, que incentiva um tipo de discussão a partir de intervenções colocadas na roda de forma gradual e contínua. Máquina fotográfica digital, julho 2018.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

As falas pulsantes são todos aqueles discursos de qualquer pessoa presente na sala, que sinta a vontade ou necessidade de colocar na roda alguma questão para ser debatida. Assim, na roda, sempre conta com três pessoas conversando sobre algum aspecto concreto, que vão entrando e saindo dos círculos que ficam de fora, abrindo espaço para novas ideias e sempre respeitando um lugar livre para qualquer indivíduo entrar na discussão.

Desta forma, o aquário garante a rotatividade da conversa e abre a possibilidade de todas as falas presentes entrarem no círculo principal aonde a conversa acontece. Quem participa do aquário, tem total liberdade de escolha: ficando da parte de fora, escutando aquilo que está sendo discutido pelos outros; ou entrando e contribuindo com a conversa, a partir do seu olhar, no seu tempo, e seguindo as suas próprias regras, necessidades e vontades.

Apos o termino do debate, que teve o maior sucesso entre as crianças, e permitiu que elas entendessem que existem diversos pontos de vista sobre um mesmo assunto em debate, o encerramento da oficina se materializou com a

realização de uma votação geral, para escolher duas crianças que iriam conversar, de fato, com as autoridades locais da prefeitura, num encontro que tinha sido marcado pelas facilitadoras e responsáveis pelo Co-Criança.

Desta forma, a Ágata e Allison foram as crianças escolhidas pela turma, para conhecerem o gabinete do Luiz, que auxilia o subprefeito da Freguesia do Ó.

Uma semana depois, a reunião no gabinete da subprefeitura foi aprovada, desde o conhecimento da existência um recurso disponível para a reforma de uma praça na Rua Rosa Alboni, distinta da praça escolhida pelas crianças participantes do Método Co-Criança.

Juliana, arquiteta da Subprefeitura da Freguesia do Ó, agilizou o processo e ajudou na articulação da conversa das crianças com as autoridades, na qual elas mesmas iriam expor os motivos e argumentos para a reforma ser realizada na praça que elas gostariam resgatar para o seu lazer e desenvolvimento, e não outra.

As crianças iriam apresentar, diante do gabinete da subprefeitura, suas necessidades, desejos, percepções e experiências sobre o espaço; dismantelando as dinâmicas tradicionais, nas quais os adultos decidem sobre o que é bom para as crianças, sobre o que elas desejam para o seu brincar, sem levar em conta, de forma alguma, o ponto de vista do infante sobre a questão em geral.

Elas, crianças, assumiram e protagonizaram a primeira conversa com as autoridades locais, peça chave para a revitalização do espaço trabalhado pelo Método Co-criança, e foram elas as que abriram as portas para a o projeto da reforma acontecer para além do papel. O Luiz, assessor do gabinete e pessoa responsável pelo recurso financeiro para a reforma da praça, concordou com todas e cada uma das sugestões das crianças, e se comprometeu a liberar o

orçamento para conseguir que o projeto de intervenção urbana virasse realidade.

FIGURA 63 – Fotografia do Encontro com as Autoridades Locais. Duas crianças –com o apoio de três pesquisadoras- conversam e apresentam o projeto de revitalização da praça para o assessor do gabinete e pessoa responsável pelo recurso financeiro para a reforma desse espaço, na subprefeitura da Freguesia do Ó. Máquina fotográfica digital, julho 2018.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Hoje, a reforma da praça está acontecendo, com apoio da prefeitura e com o acompanhamento das arquitetas, pesquisadoras do Co-Criança, no campo. Elas velam por garantir que o projeto seja contemplado e aplicado, tal como as crianças sugeriram, desejaram e refletiram que deveria ser a *praça das crianças*.

VII. Convocando a Comunidade

O sétimo encontro do Método Co-Criança tem como objetivo colocar a criança como protagonista na mobilização da comunidade local, em prol da causa trabalhada ao longo do processo de pesquisa-intervenção: recuperar o direito à cidade para as crianças, a partir da primeira praça que seria revitalizada com base nos seus desejos e nas suas vontades.

Este consiste em um momento de divulgação do projeto a partir do encontro comunitário para celebrar o processo que está se vivendo, dentro e fora do

CCA. Assim, a sétima etapa é formada pela oficina de organização coletiva, preparatória do evento de divulgação do projeto; e o encontro para convocar à comunidade, em formato de uma festa celebrada na própria praça e aberto a todos os interessados em se aproximar do Co-Criança.

A oficina de organização coletiva foi ideada com base em dois momentos fundamentais: a articulação, produção e divulgação da festa; e a chuva de ideias para chegar no novo nome da praça.

i) O primeiro momento, dedicado à produção do encontro, pensaria na programação da jornada, a partir do que as crianças gostariam de “colocar” diante do seu público naquele dia; assim como nas ferramentas para fazer chegar a festa até os ouvidos dos moradores do Elisa Maria. Três brincadeiras constituíram este momento de organização coletiva da festa:

a. Telefone sem fio:

As crianças foram convidadas para sentarem em roda passarem dois telefones sem fio: o primeiro com as informações da festa: “festa na praça dia 25 de Agosto, Sábado. 15h30”; e o segundo com a sugestão de fazer uma apresentação sobre o projeto e convidar às famílias para assistirem a peça.

Desta forma, as crianças se apropriaram do evento como uma iniciativa própria, assim como foi retomada a ideia delas expressarem, por meio de diversas formas artísticas, a experiência vivida até aquele momento junto com o Co-criança.

b. Atividade de confeccionar cartazes. Um segundo momento foi destinado à elaboração de materiais de divulgação, pelas próprias crianças. Vários cartazes em tamanho A3 foram desenhados por elas e

colados pelo CCA, praça e rua, em forma de lambe-lambe. Também uma faixa de grandes dimensões foi feita de forma colaborativa, a partir de retalhos de tecidos, tintas e com a contribuição de todas as crianças que quiseram fazer desenhos livres; faixa que foi pendurada numa varanda de frente à praça.



FIGURAS 64 e 65 – Fotografias do Encontro Convocando a Comunidade. Cartazes elaborados pelas crianças do CCA Elisa Maria para a divulgação da festa na praça organizada para o dia 25 de agosto, em que o projeto de revitalização seria apresentado para os moradores do bairro. Máquina fotográfica digital, agosto 2018.

Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

c. Pensar nas diversas possibilidades para informar à comunidade local sobre o processo que as crianças e o CCA vinha, acompanhando desde o começo da atuação do Co-Criança no bairro. Crianças e pesquisadoras pensaram em diferentes caminhos para conseguir acessar à população local, e o resultado foi um teatro e diversas músicas, que seriam escolhidas, ensaiadas e, finalmente, encenadas, no dia da festa na praça.

- ii) O segundo momento foi o de levantar propostas para dar nome à praça que será revitalizada. O objetivo era o de incentivar às crianças para elas atrelarem os valores que a reforma da praça representa, ao nome com que ela seria batizada. Também, o convite foi para as crianças pensarem sobre aspectos e figuras locais, relevantes para elas mesmas e para o bairro como um todo; que poderiam fazer com que a praça tivesse um nome capaz de honrar o lugar em que se encontra; e tudo o que ela poderia levar para a população em forma de aprendizagem no espaço.

Assim, o Co-Criança desenhou uma dinâmica baseada no tradicional jogo STOP, em que 4 áreas que tinham a ver com os sonhos da criança, a cultura local, a presença da natureza na periferia e o direito de ser criança, foram indicadas para serem preenchidas por uma palavra que as crianças associassem a cada temática. As áreas propostas foram:

O que você sonha para a Elisa Maria?

O que é Natureza no Elisa Maria?

Quais pessoas ou figuras não podem ser esquecidas no Elisa Maria?

Minha Elisa Maria é...

O que é ser criança na Elisa Maria?

Dentre todas as respostas de cada grupo, três nomes foram selecionados por votação da turma inteira; e seriam aqueles os nomes sorteados no dia de apresentação do projeto para os moradores do bairro.

Apos a oficina de preparação da divulgação da festa, ela, de fato, aconteceria. Seria um encontro na praça, no Sábado 25 de Agosto de 2018, onde as crianças

comemoraram que, finalmente a praça iria se transformar na *praça livre das crianças*, nome que foi escolhido durante a celebração, para batizá-la.

FIGURAS 66 e 67 – Fotografias da Festa na Praça da Rua Rosa Alboni. As crianças brincam e comemoram que a praça vai ser revitalizada, com o apoio da subprefeitura. Apresentam o projeto para os moradores da comunidade, e comunicam que o local passará a ser chamado de *Praça Livre para as Crianças*. Máquina fotográfica digital, agosto 2018.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Foi este um encontro entre as crianças, a comunidade educativa do CCA, a comunidade local e vários coletivos e atores culturais do próprio bairro, incluindo o Co-Criança, em que a questão a ser debatida foi o direito das crianças ocuparem os espaços públicos que também a elas pertencem.

FIGURA 68 – Desenho realizado por uma das crianças, com o intuito de apresentar o projeto de revitalização da praça para os moradores da comunidade, durante a festa. Máquina fotográfica digital, agosto 2018.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

As crianças, como forma de comunicação para com os adultos, jovens e idosos que fazem parte do bairro, organizaram uma peça de teatro e um recital com várias músicas, com as quais expressaram como foi o processo vivido ao longo de quase dois anos junto com o Co-Criança. As crianças expuseram os motivos delas desejarem essa reforma acontecer, com um discurso totalmente político e

posicionado em relação ao direto à cidade para todos, que será analisado nos resultados deste trabalho.

FIGURAS 69 e 70 – Fotografias da Festa na Praça da Rua Rosa Alboni. As crianças encenam uma peça de teatro e fazem um recital, contando a história delas e os seus motivos para desejarem a revitalização da *Praça Livre para as Crianças*. Máquina fotográfica digital, agosto 2018.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Na celebração, marcaram presença também diversos atores locais: palhaços, rappers, e principalmente uma grande quantidade de crianças de fora e dentro do CCA, que saíram para as ruas para reivindicar os seus direitos de aprender e se desenvolver brincando, com segurança, nos espaços públicos do seu bairro.

FIGURAS 71 e 72 – Fotografias da Festa na Praça da Rua Rosa Alboni. As crianças cantam músicas locais, junto com um rapper nascido no Jardim Elisa Maria. Máquina fotográfica digital, agosto 2018.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

VIII. Oficinas de Ocupação Consciente/de Reapropriação dos Espaços públicos

Após a reforma da praça, com o apoio da subprefeitura e das arquitetas em formação que fazem parte do Co-Criança, no local , revitalizado, ainda irão acontecer uma série de encontros, que fazem parte do fechamento do método. O

fim último dessas reuniões é a de conseguir que as crianças enxerguem, na vivência, no presente, a partir do que é real e não mais só imaginado, a praça como um espaço público, que podem e devem usufruir como cidadãos.

Assim, algumas oficinas pensadas para esta fase final do método são:

i) Confeção de brinquedos não estruturados a partir de resíduos. O poder de fazer o próprio brinquedo representa um momento de troca das crianças para com o espaço, em que o brincar é a peça fundamental que consegue unir ela com o território. A partir do brinquedo não estruturado, ela consegue, mais uma vez, colocar as suas vontades, com autonomia e liberdade, sobre os materiais dos que dispõe para satisfazer as suas necessidades no brincar.

ii) Plantio e compostagem. Como mais um incentivo da educação sócio-ambiental que o Co-Criança se propõe a levar para as crianças e a comunidade em geral, diversas oficinas de plantio e compostagem serão celebradas na praça, com o intuito de trabalhar temas tão importantes como a conexão da criança e a natureza, a autonomia alimentar, a responsabilidade para com o meio ambiente, assim como todos os benefícios que oferece o fato de ir fazendo reflorescer, aos poucos, o verde da cidade.

iii) Encontros para o brincar e dialogar sobre diversas temáticas. A fim de continuar incentivando a apropriação de valores essenciais por parte das crianças, o Co-Criança leva para a praça diversos atores, especializados em áreas que interessam ao coletivo, para falarem, de forma lúdica e sempre a partir da brincadeira, sobre questões relevantes para o desenvolvimento da criança. Direito à cidade, sustentabilidade, autogestão, educação sexual, alimentação consciente, e tantos outros tópicos serão tratados ao longo de oficinas lúdicas, que buscam dar continuidade ao processo de crescimento e aquisição de autonomia da criança como protagonista e agente de transformação social.

iv) Oficinas de retorno à comunidade e apropriação metodológica. Existem dois aspectos chave que não podem deixar de ser nomeados, muito menos esquecidos: o retorno à comunidade e a importância da apropriação do método por parte dela.

Assim, nesta última fase da pesquisa, são organizados encontros de retorno a comunidade, onde é analisado –junto com todos os membros dela- o Método desenhado e implementado ao longo do processo de intervenção urbana. Neste sentido, o principal objetivo será a apropriação metodológica por parte das crianças, da comunidade educativa e de todas as pessoas envolvidas no projeto, para que elas sejam capazes de replicar a proposta em ambientes similares, uma vez concluído o trabalho de Co-Criança no território.

Estes encontros buscam empoderar a comunidade como um todo, para ela se aproprie de um Método de pesquisa-intervenção, que foi criado a partir do diálogo e dos saberes de todos os envolvidos e não só das pessoas pertencentes à academia. Será a partir da coletividade, e após o término do trabalho de campo, que a comunidade conseguirá continuar com o desenvolvimento de pesquisas-intervenções para a transformação do seu bairro, do seu território e de todas as instituições e lugares dos que ela faz parte.

É assim como, a partir de uma sequência de oito oficinas, o Método Co-Criança consegue entender que existem infinitas possibilidades no universo da academia, para contribuir com o desenvolvimento de um relacionamento consciente da criança com todas as partes da sociedade, incluídos os espaços públicos.

Da mesma forma, o Co-Criança percebe, neste processo, que existem múltiplos aspectos a serem melhorados, que tem muito trabalho para ser feito fora da rígida pesquisa acadêmica, para além do universo de dados; e que deve se assumir uma responsabilidade civil: a de ampliar os muros da universidade e ultrapassá-los, para

acabar com o fato de que a criança -mesmo sendo protagonista-, ainda seja um sujeito amplamente desconhecido.

No próximo capítulo deste trabalho serão analisados os resultados e logros do método, assim como serão expostos alguns pontos a serem melhorados nas sucessivas pesquisas-intervenções do Co-Criança.

RESULTADOS.

UM OUTRO OLHAR PARA A INFÂNCIA NAS URBES LATINO-AMERICANAS: REFLEXÕES A PARTIR DE PRÁTICA METODOLÓGICA PARTICIPATIVA

E se a educação formal e informal andassem de mãos dadas? E se as pessoas aprendessem fazendo? E se a criatividade fosse mais valorizada durante os processos de aprendizagem? E se as relações entre professores e alunos não fossem tão hierárquicas? E se aprender e brincar se tornassem sinônimos? E se você pensasse nos seus próprios "e se..."? Todos somos criadores de realidades e, para armarmos essa capacidade, é fundamental questionarmos que futuro que almejamos fomentar. É fundamental interrogarmos as raízes do nosso próprio pensamento.

Coletivo Educ-ação²¹

²¹ GRAVATÁ, A. et al. *Volta ao mundo em 13 escolas: sinais do futuro no presente*. São paulo : Fundação Telefônica: A. G., 2013.

Para além do Método Co-criança, desenvolvido, implementado e analisado ao longo deste trabalho, esta Dissertação se apresenta como um relatório de escuta da criança (BARROS, 2018), em que as necessidades, prioridades, desejos e expectativas da criança são estudadas, com base no próprio discurso dela e não nas inquietações que qualquer outro ator que a rodeia, tem a falar sobre ela.

Escutar a criança trata-se de uma questão de extrema urgência, para começarmos a entender como a nossa atuação deve se desenvolver, para com o estrato social que elas representam. Assim, os principais resultados deste trabalho partem da análise do discurso das crianças, ao longo do processo de criação e implementação do Método Co-Criança no CCA Elisa Maria.

No período que compreendeu 18 meses de atuação do Co-Criança no território do Jardim Elisa Maria, se observou uma evolução nos conceitos, termos e palavras chaves nomeadas pelas crianças, em relação a diversos temas, fundamentais para esta pesquisa-intervenção. Assim, os resultados serão detalhados nos próximos parágrafos, com base nos principais valores que sustentam o Método Co-Criança: diálogo, educação sócio-ambiental, cooperação, autonomia e liberdade -definidos no *item 3.3.1-*, serão observados, segundo a assimilação e apropriação desses conceitos, por parte das crianças participantes do processo.

Para realizar essa análise, foi considerada uma seleção de falas das crianças - registradas em formato de vídeo-, correspondentes às duas primeiras oficinas (Investigativa a partir de Jogos Cooperativos e Desenho dos sonhos) assim como ao penúltimo encontro (Convocando à Comunidade), de celebração e apresentação do projeto para a população local, na própria praça.

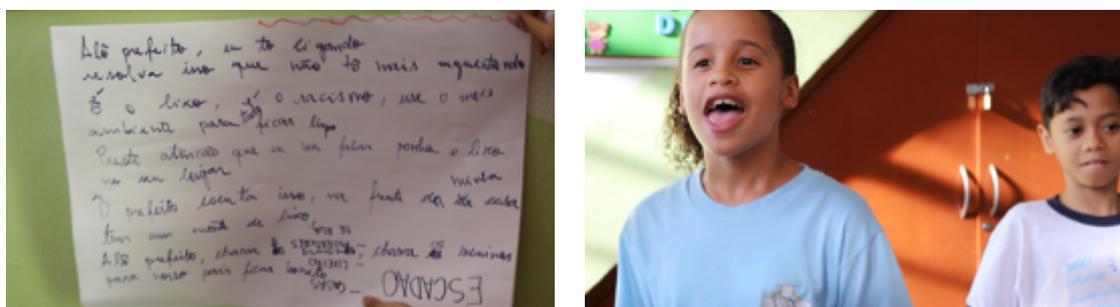
A seguir, as falas, foram (1) uma música em forma de rap, escrita por uma das meninas da turma; (2) uma encenação teatral, organizada por um grupo de 10 crianças da turma; (ambas relativas à primeira oficina); (3) um texto escrito por um

dos meninos da turma, durante a segunda oficina; e (4) uma peça de teatro final, criada por todas as crianças da turma e correspondente ao penúltimo encontro.

Discurso (1): música criada por uma criança, após a primeira parte da Oficina Investigativa por meio de Jogos Cooperativos, na qual o convite foi para a reflexão sobre as belezas e dores do bairro, sendo o processo facilitado pelo jogo de tabuleiro desenhado para esse primeiro encontro.

“Alô prefeito, tô te ligando, resolva isso que eu não tô mais aguentando. É o lixo, é o racismo, usa o meio ambiente para ficar limpo. Preste atenção, que eu vou falar, ponha o lixo no seu lugar. Alo prefeito, escuta isso, na frente da minha casa tem um monte de lixo. Alô prefeito, chama as meninas, chama os meninos, para o nosso país ficar bonito.”

FIGURAS 73 e 74 – Fotografias da Oficina Investigativa a partir de Jogos Cooperativos. Uma das crianças canta a música que escreveu, dedicada ao prefeito, pedindo a ele uma maior responsabilidade para com a comunidade. Máquina fotográfica digital, maio 2017.



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Discurso (2): cena representada por um grupo de 10 crianças da turma, após a primeira parte da Oficina Investigativa por meio de Jogos Cooperativos, na qual o convite foi para a reflexão sobre as belezas e dores do bairro, sendo o processo facilitado pelo jogo de tabuleiro desenhado para o encontro.

Duas crianças deitam, desajeitam os cabelos. As crianças fazem de conta de serem pessoas em situação de rua.

Mais duas crianças entram na cena, lançando chinelos encima daquelas crianças que estão deitadas. Ao perceber o que está acontecendo, elas levantam, falando:

“Lixo! Comida!”

Em seguida, as duas correm para um canto da sala, com aquilo que os outros tinham jogado em cima delas.

Outras duas crianças entram na cena, chegam perto das crianças em situação de rua, que agora estão comendo o lixo jogado sobre elas; e observam o comportamento, achando-o estranho.

Enquanto são observadas, as crianças em situação de rua expõem:

“Precisamos de alguma coisa para defender nós.

Não pega isso do lixo, não...

Vocês não estão entendendo, a gente é mendigo...

Mas a gente não tem casa, não tem comida, não tem nada.”

As crianças começam a brigar entre elas.

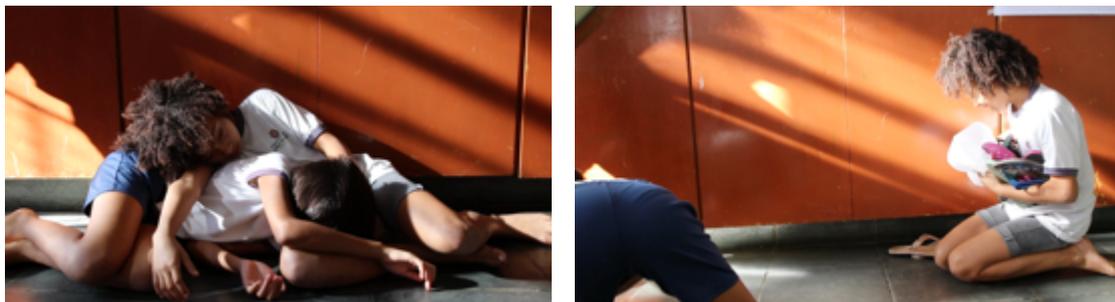
Em seguida, mais uma criança entra na cena, falando:

“Comida, comida, comida, lanche, lanche!”

As crianças param e começam a discutir como seria o final da peça. Por consenso, decidem que iria ter mais um ator na encenação final, que chegaria oferecendo almoços para as pessoas que moram na rua. Então, explicariam, que essa nova figura

era uma candidata política, e que, caso votarem nela, as pessoas com dificuldades, teriam acesso à comida.

FIGURAS 75 e 76 – Fotografias da Oficina Investigativa a partir de Jogos Cooperativos. Duas crianças fazem conta de serem pessoas em situação de rua, durante a peça de teatro pensada por elas mesmas, com o objetivo de mostrar as belezas e dores da comunidade para as pesquisadoras. Máquina fotográfica digital, maio 2017.



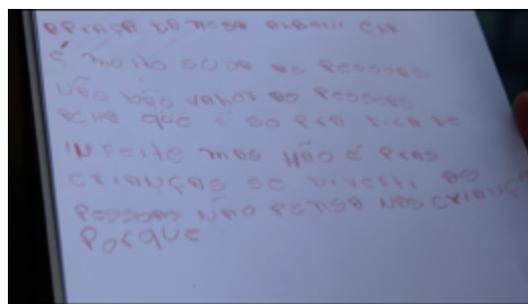
Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Discurso (3): texto criado por uma criança, após a primeira parte do segundo encontro, *Oficina Desenho dos Sonhos*, na qual o convite foi para expressar de forma livre, por meio de um desenho ou texto, o que a criança estava enxergando na primeira praça visitada –que finalmente foi escolhida para ser revitalizada.

“A praça da Rosa Alboni, ela é muito suja. As pessoas não dão valor. As pessoas acham que é só para ficar de pé. Mas não. É para as crianças se divertirem. As pessoas não pensam nas crianças.”

FIGURA 77 – Fotografia da Oficina Desenho dos Sonhos. Carta de uma das crianças do CCA Elisa Maria, falando sobre a problemática da praça ser ocupada por adultos e não por crianças, após as crianças serem convidadas para expressarem o que enxergavam da praça e o que gostariam que a praça tivesse. Máquina fotográfica digital, maio 2017.

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.



Discurso (4): peça de teatro co-criada e encenada por todas as crianças da turma, correspondente ao penúltimo encontro, *Convocando a Comunidade*, de celebração

e apresentação do projeto para os moradores locais, na praça a ser revitalizada pelo Co-criança.

“Menina 1: Estão vendo esse espaço aqui? Aqui parece ser uma praça? Que praça é essa? Que a maioria das vezes tem lixo, não tem brinquedo para brincar...

Hoje iremos contar uma história, essa história não é um conto de fadas, ela é bem real. É a nossa história, e a história das crianças do Elisa.

Várias crianças: nossa, quanto lixo! É, aqui está meio difícil para brincar mesmo.

Menina 2: se não dá para brincar aqui, aonde vai ser? Na rua passa carro e em casa não tem espaço...

Menina 1: essa é a dúvida da maioria das crianças do bairro. E quando elas encontram um espaço, ou tem lixo, ou está sendo usada para uso de drogas.

Várias crianças fazem conta de serem usuários de drogas, consumindo estupefacientes no meio da praça.

Menino 1: tia, agora é que não dá para brincar mesmo.

Menina 1: a nossa praça passa por vários problemas, como falta de luz e limpeza.

Menina 2: e para vocês, o que falta na praça?

Menino 2: vocês adultos, não sabem que as crianças reproduzem tudo o que vocês fazem? Eu estou perguntando pra vocês mesmo, o que falta na praça?

Várias crianças: árvore! Brinquedos! Só isso?

Menino 2: o que vocês estão fazendo pela nossa praça? Ah! Não sabem responder, né? Tinham que ter mais responsabilidade pelo nosso bairro, pela nossa casa.

Menino 3: é muito engraçado... Hoje em dia vocês falam que as crianças só ficam na internet. Mas, e o nosso espaço para a gente brincar? Vocês não ajudam...

Todas as crianças: e a sua parte?

Menina 1: o que iremos fazer aqui, não é por mim, não é por ele, é por todos nós. É pelo nosso bairro, é para as crianças terem um lugar bacana para brincar e decente para namorar.

Todas as crianças: É que a gente quer crescer... e quando cresce quer voltar no início, porque o joelho ralado dói bem menos que um coração partido... (repete o verso).

Crianças continuam cantando as músicas do recital.

Em seguida, os 5 pilares que sustentam o Método Co-Criança irão servir como base para a análise das falas selecionadas.



FIGURAS 78, 79 e 80 – Fotografias da Festa na Praça. As crianças encenam uma peça de teatro, contando para os moradores do bairro sobre o processo que viveram ao longo da implementação do Método Co-Criança; com o auxílio do Bruno César, educador do CCA Elisa Maria, que acompanhou e participou de todos os encontros. Máquina fotográfica digital, agosto 2018.

Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

• Diálogo

O diálogo, que envolve necessariamente a escuta ativa da criança, trata-se de um valor fundamental do método proposto e implementado nesta pesquisa-intervenção. A criança, ao longo do processo, foi incentivada a fazer uso do seu poder de fala, a se expressar, desde a sua vivência e experiência, sobre a comunidade que ocupa.

Assim, desde a primeira até a última oficina, a evolução da criança manifesta-se, tanto na escuta dos colegas e companheiros da turma, respeitando a voz e a vez de cada um deles nas diversas dinâmicas e intervenções; até no fazer uso da sua própria linguagem para falar. Percebe-se na amostra de discursos apresentada, que a criança não fala só sobre desejos e intenções para o bairro, mas também sobre as suas responsabilidades, se comprometendo com o seu papel no território, no seu espaço- tempo.

Colocando o foco na música criada por uma das meninas, durante a primeira oficina, percebe-se que ela mostrava um grande desejo de conversar com o prefeito da cidade.

Nesse discurso, podemos observar o quanto ela exige do poder público, em relação ao cuidado e responsabilidade para com o espaço que ela gostaria desfrutar.

Mas também, o quanto ela demanda ser escutada, pelas autoridades, que representam uma grande camada da população geral: os adultos, muitas vezes incapazes de conversar com as crianças.

Um dos principais resultados do Método Co-Criança em relação ao valor do diálogo, foi que, ao longo dos oito encontros, as crianças conseguiram articular uma própria conversa com o poder público. Teve lugar uma reunião de duas representantes da turma com um assessor do gabinete da Sub-Prefeitura da Freguesia do Ó, na qual,

de fato, puderam expressar as suas intenções e desejos para o bairro, a partir de um discurso desenhado por elas, de forma autônoma –embora sempre sendo apoiadas pelas pesquisadoras e facilitadoras.

Trata-se este de um avanço a ser considerado, dentro de um grupo de crianças que, desde o primeiro encontro, demonstrou a necessidade de incluir as autoridades, os adultos, no processo de co-criar a praça que pretendiam revitalizar para podê-la ocupar.

Por outro lado, na última oficina -de celebração e apresentação do projeto de revitalização da praça no próprio espaço- , as crianças representaram uma cena na qual, literalmente, chamaram não só às autoridades, mas também aos adultos, para escutarem elas e contribuírem com o processo de transformação do bairro. As crianças exigiam o diálogo, para fazer com que a praça ficasse limpa e pronta para ser um lugar em que pudessem brincar.

Sobre o discurso elaborado pelas crianças para a apresentação final, no encontro de celebração na praça, (discurso 4), se percebe uma grande evolução das crianças em relação ao seu poder de fala, ao poder da sua palavra, ao questionar, diretamente, aos adultos sobre as suas contribuições e responsabilidades para com elas e para com o bairro. Assim, o diálogo, como um valor fundamental para o método, e para as crianças após vivenciar o processo, trouxe para a comunidade envolvida na pesquisa um novo valor: a importância da corresponsabilidade, não só com o espaço, mas também com a integralidade das crianças do bairro.

Por outro lado, manifesta-se nas falas analisadas um pedido em relação à igualdade de oportunidades também. A criança, existe, e pede ser escutada, considerada e

apoiada, em um processo dialógico que tem como fim último devolver um espaço público a ela.

Por último, o diálogo resgatado para e por parte das crianças, conseguiu incentivar uma mudança relevante, tanto no comportamento das crianças, quanto nas próprias falas. De um discurso com certos aspectos de violência e ódio, manifestado ao longo das primeiras oficinas, nas quais as crianças chegam a encenar a toxicidade do vínculo entre os moradores locais para com as pessoas em situação de rua do bairro; para a cultura da paz, na peça de teatro do penúltimo encontro, no qual as palavras finais são só de conciliação da criança para com o todo que a rodeia: "é que a gente quer crescer, e quando cresce quer voltar no início... porque o joelho ralado, dói bem menos que um coração partido...".

• **Educação Sócio-ambiental**

Durante as duas primeiras oficinas do método Co-Criança, a fala das crianças trouxe para o debate uma questão muito relevante e presente na vida delas: o excesso de lixo nas ruas do bairro, e toda a sujeira que impede elas de ocuparem os espaços públicos, brincando. As crianças, nos primeiros encontros, enxergavam o lixo como um problema grave do bairro, sem conseguir divisar as soluções para ele. Questionaram, também, de forma mais defensiva do que assertiva, a responsabilidade das autoridades locais para com o espaço, sem conseguir se colocarem, no começo, como verdadeiras protagonistas do processo de transformação do seu bairro.

O primeiro discurso analisado, a música criada por uma das meninas da turma do CCA, colocava: "*Alô prefeito, tô te ligando, resolva isso que eu não tô mais aguentando. É o lixo, é o racismo, usa o meio ambiente para ficar limpo. Preste atenção, que eu vou falar, ponha o lixo no seu lugar.*"

Assim, um dos objetivos e resultados obtidos ao longo da pesquisa, foi o fato do Método Co-Criança conseguir trabalhar a questão da educação sócio-ambiental como um pilar fundamental que abrisse um espaço para o florescimento do protagonismo da criança. Por meio do Método, a criança começou a se enxergar como uma cidadã responsável e capaz de desejar e materializar aquilo que se propõe a mudar na sua comunidade.

Diversas dinâmicas que olharam para esta questão -de extrema importância para a proposta desta pesquisa-, ajudaram às crianças a começarem a assumir os seus papéis como as verdadeiras polinizadoras e transmissoras de uma nova consciência meio-ambiental no bairro. Assim, a fala delas e os comportamentos, começaram a estar impregnadas de intenções e atos que proclamavam o cuidado com o lixo do bairro, assim como a possibilidade de deixar mais verde e muito menos cinza o Jardim Elisa Maria.

Assim, percebe-se uma grande evolução desde o primeiro encontro, no qual as crianças expressaram a sua vivência como uma mera queixa para com o lixo do bairro; até o encontro dedicado a convocar a comunidade, no qual observamos na fala delas uma carga de auto e co-responsabilidade sobre a questão:

“Que praça é essa? Que a maioria das vezes tem lixo, não tem brinquedo para brincar... [...] Essa é a dúvida da maioria das crianças do bairro. E quando elas encontram um espaço, ou tem lixo, ou está sendo usada para uso de drogas. Vocês adultos, não sabem que as crianças reproduzem tudo o que vocês fazem? Eu estou perguntando para vocês mesmo, o que falta na praça? Árvores! Brinquedos! [...] O que iremos fazer aqui, não é por mim, não é por ele, é por todos nós, é pelo nosso bairro”.

Assim, a Educação Sócio-ambiental que o Co-Criança trabalhou ao longo do método junto com as crianças, incentivou elas a se enxergarem como mais uma parte essencial do ecossistema (social e ambiental). Os desejos da criança, desde o primeiro encontro, em que ela manifestou a vontade própria de ter uma praça limpa, com árvores, brinquedos, água, e cores; acabaram por se transformar em pedidos de cuidado para com o meio-ambiente, por parte da comunidade toda, se auto-assumindo como uma agente responsável do transformação do espaço urbano, nesse processo de verdejar e limpar a comunidade.

Por tanto, crianças com um olhar mais julgador e apontador sobre a grave questão do lixo no Jardim Elisa Maria, tornam-se crianças protagonistas de um processo de conscientização e mudança física, estrutural e inclusive política, do bairro; ao participarem da experiência do Método Co-Criança, se desenvolvendo como seres e cidadãos integrais.

• **Cooperação**

Ao longo do Método Co-Criança, trabalha-se e começa a se manifestar um senso de cooperação, de colaboração, de articulação de forças, que parte da própria criança, para ressignificar a sua relação para com o *outro* e para com o espaço que a rodeia. Ao longo dos oito encontros, ela consegue organizar diversas força-tarefa, para cumprir as mais variadas missões: co-criar o espaço que sonha revitalizar, construir uma conversa com o poder público, pensar na divulgação do projeto e demandar o envolvimento da comunidade no processo de transformação que está vivendo e até conseguir os recursos para reformar a praça por elas escolhida para ser vitalizada.

Na evolução do discurso da criança ao longo do método, percebe-se que ela desenvolve também uma senso de empatia com os atores e as questões com os quais vai entrando em contato; pois ao longo das oficinas demonstra que é capaz de

se colocar no lugar de todos esses “outros” que mal conseguem enxergar ela. A criança é criança no Método, mas também faz de conta de ser mãe, pai, irmão, educador, prefeito, e até usuário de droga; quando ela é questionada sobre as belezas e as dores da sua comunidade.

Neste sentido, a cooperação, trabalhada como um pilar fundamental do Método Co-Criança, se manifesta também como uma porta aberta para trabalhar os direitos e responsabilidades civis, que a criança proclama de forma assertiva, na sua fala, ao pedir para a comunidade “fazer junto” com ela e se unir no processo de transformação urbana e social que o Co-Criança se propõe a materializar.

De fato, no último encontro, o discurso das crianças na peça final de teatro co-criada por elas, colocam *“o que vocês estão fazendo pela nossa praça? Ah, não sabem responder, né? Tinham que ter mais responsabilidade pelo nosso bairro, pela nossa casa”*. Trata-se esta de uma fala que denota o quanto a criança assume, ao longo do processo vivido no Método, a sua responsabilidade de levar junto à comunidade, para conseguir fazer com que a transformação do espaço seja consciente, duradoura e uma missão comum, em prol do bairro e não só dela mesma.

Na evolução do discurso da criança, manifesta-se também um senso de pertencimento ao grupo e um especial cuidado com o outro, desenvolvidos por meio do Método. Ao co-criar a peça de teatro que mostraria para a comunidade o processo vivido junto com o Co-Criança e o projeto a ser efetivado, as crianças colocaram, com clareza: *“o que iremos fazer aqui, não é por mim, não é por ele, é por todos nós, é pelo nosso bairro”*.

Foi esta uma fala que demonstrou a vontade da criança fazer junto com a comunidade, colaborando, cooperando, e co-criando uma iniciativa de verdadeira

transformação. E, também, ilustra este discurso uma mudança de olhar sobre o espaço público estudado e trabalhando ao longo da pesquisa-intervenção, ao ser ele enxergado como *meu*, como *dele*, como “*de todos nós*”.

Ainda falando sobre o pilar da cooperação, cabe destacar a grande evolução da criança em relação à articulação da iniciativa com o poder público. A criança pensou, organizou e efetivou uma parceria com a Subprefeitura da Freguesia do Ó, a partir das próprias ferramentas e com o apoio das pesquisadoras e facilitadoras, que levaram o Método até elas.

O Co-Criança conseguiu, a partir do processo vivido com a criança, acessar o poder público, grande desafio do nosso momento atual. Assim, o método abre espaços inimagináveis para serem transitados pela criança: ela não só consegue iniciar um contato com as autoridades locais, mas a conversa é protagonizada por ela, que vai até o lugar de fala que seria “do adulto” –em qualquer imaginário tradicional- e a ocupa. O Método, por tanto, auxilia a criança no processo de se tornar uma cidadã, agente efetiva da reconquista dos espaços públicos, para o brincar.

Para além disso, e como um grande resultado para ser considerado, o contato com o poder público não ficou numa simples conversa, mas acordou nas autoridades o interesse por efetivar a reforma da praça, sendo hoje um fato que a ela será revitalizada com o investimento da Subprefeitura da Freguesia do Ó, que destinou um recurso que estava bloqueado para a melhora do espaço, com base nos desejos das crianças, projetadas como um dos produtos finais do Método Co-Criança.

Por último e ainda sobre as bases da imprescindível Cooperação que o Co-Criança se propõe a incentivar, o método consegue despertar a ação e contribuição, não só do poder público para com o grupo de pesquisa, do qual fazem parte as crianças;

mas também consegue articular inúmeras redes, iniciativas, privadas, projetos acadêmicos, organizações não governamentais e tantas outras formas jurídicas ou pessoais que possam ser pensadas, conseguindo conjugar os interesses de todas as partes, em prol de um projeto que busca o impacto social positivo. Esta é uma máxima do Co-Criança como coletivo, projeto e forma de enxergar o espaço da criança na cidade; assim como o seu poder para as reflexões sobre a sociedade como um todo.

• **Autonomia**

Em relação ao quarto pilar do Método Co-Criança, incentivar a Autonomia da criança, ela é aparente em todas as fases do desenvolvimento do processo. A criança trabalha a sua autonomia principalmente em relação ao espaço público e o seu direito à cidade, por meio das brincadeiras nas quais consegue refletir e se enxergar como possível transformadora, real, dos espaços que desejaria ocupar.

Na segunda oficina, na qual é pesquisado o território da comunidade, por meio de um percurso guiado pelas próprias crianças do bairro; um dos meninos expressou o seu ponto de vista sobre a praça, que finalmente seria a escolhida para ser reformada, em forma de texto. O Edgard colocou diante do grupo de pesquisa:

“A praça da Rosa Alboni, ela é muito suja. As pessoas não dão valor. As pessoas acham que é só para ficar de pé. Mas não. É para as crianças se divertirem. As pessoas não pensam nas crianças”.

Percebe-se na fala dele, um desejo de profunda transformação de um lugar que enxerga como seu, mas que não é capaz de usufruir, principalmente pela condição em que foi colocada por se tratar de uma criança. Também, denota o seu discurso uma grave preocupação pelas pessoas não pensarem das crianças, é esta uma forte

demanda de atenção, justamente das crianças duas vezes esquecidas pela nossa sociedade, pela população, por se tratar de crianças pertencentes à determinada classe social.

Desde o começo de aplicação do Método Co-Criança, manifesta-se, então, uma frustração da criança em relação à sua –ainda- incapacidade de se enxergar como apta, competente, adequada ou simplesmente apropriada; para agir e mudar, pelos próprios meios, aquilo que a incomoda.

Partindo dessas primeiras percepções, das primeiras escutas da criança, a sua evolução em relação à autonomia, começa a ser mais profunda pelo Método desenvolvido. No final da aplicação dele, a trilha percorrida desemboca em um discurso coletivo, no qual todas as crianças, na peça final encenada na própria praça como forma de convocar a comunidade local para a reforma. Nele, elas colocaram:

“Menina 1: a nossa praça passa por vários problemas, como falta de luz e limpeza.

Menina 2: e para vocês, o que falta na praça?

Menino 2: vocês adultos, não sabem que as crianças reproduzem tudo o que vocês fazem? Eu estou perguntando para vocês mesmo: o que falta na praça?

Várias crianças: árvore! Brinquedos! Só isso?

Menino 2: o que vocês estão fazendo pela nossa praça? Ah não sabem responder, né? Tinham que ter mais responsabilidade pelo nosso bairro, pela nossa casa.”

Percebe-se, assim, uma grande evolução em relação à autonomia da criança, que para de simplesmente demandar a atenção dos adultos, ou se quer um olhar mais cuidadoso e observador sobre o espaço. A criança, se coloca, na última fala exposta, como o verdadeiro motor que faz questão de abrir os olhos dos adultos para o que

elas pensam, refletem e, por fim, decidem que precisam transformar, para poder crescer e se desenvolver em condições favoráveis.

A criança indefesa, sem fortaleza, quase sem voz para se entender e expressar a sua escolha diante da população local, se transforma em uma agente de verdadeira transformação sócio-espacial, se assume como responsável para as mudanças que quer para o bairro dela; se proclama como liderança para fazer o seus próprios sonhos acontecer.

É assim como a Autonomia é enxergada e trabalhada pelo Co-Criança, que a partir do método consegue abrir um caminho para as crianças crescerem de forma íntegra, individual e coletivamente, ocupando a cidade de forma consciente e se reapropriando dos locais que para ela foram designados, e da mesma forma, violentados e roubados.

Neste sentido, cabe desatacar a importância que as crianças dão ao brincar na rua, ao longo do processo:

“Menina 2: se não da para brincar aqui, aonde vai ser? Na rua passa carro e em casa não tem espaço...”, foi uma das falas da última peça de teatro encenada pelas crianças no sétimo encontro. O discurso, denota o quanto as crianças começam a enxergar que lugar para brincar é na praça, é num lugar dedicado também a elas; e não em qualquer outro canto que estiver sobrando.

A criança, autônoma, depois de viver todo um processo junto com o Co-criança, quer e defende se sentir segura na rua; não quer mais –nem aceita– ser atacada por outros elementos ou atores da cidade. Elas enxergam, nesse processo, a importância de ocupar os espaços públicos, da melhor forma que elas sabem: para

além de brincando, revitalizando-os com os próprios recursos, deixando-os melhor, sempre, ao seu passo.

Por outro lado, percebe-se também uma grande evolução e crescimento do conceito do brincar. Ao longo do processo e por meio das dinâmicas apresentadas e implementadas pelo Método Co-Criança, a criança começa a olhar para além das brincadeiras tradicionais. Ela consegue identificar diversas possibilidades para além do escorregador ou o balanço, começa a se apropriar inclusive, da própria autonomia, para fabricar os brinquedos que deseja, de forma simples.

A criança, que vive o processo de transformação junto com o Co-Criança, deixa de se enxergar presa em casa, brincando com o computador ou celular aos que tem acesso, sim; para passar a proclamar uma brincadeira que permita ela usar o corpo, a mente e o coração para de desenvolver, no espaço que ela quiser. Assim, as crianças colocaram, entre outras sentencias, no final do processo:

“É muito engraçado... hoje em dia vocês falam que as crianças só ficam na internet. Mas e o nosso espaço par a gente brincar? Vocês não ajudam...”

Diante desta demanda, a criança vive um processo de ocupação da praça a partir de oficinas destinadas à essa função, em que para além de tudo, ela consegue fabricar o próprio brinquedo a partir de resíduos e restos materiais, que seriam descartados, se não forem pensados para terem uma segunda vida, em condições “normais”. Desse espaço, dessa troca entre o grupo de pesquisa e as crianças, nascem brinquedos não estruturados, que conseguem responder às demandas da imaginação da criança.

Assim, a sua Autonomia passa por ser também um valor que abre espaço para o surgimento de uma *cultura maker* na comunidade, uma filosofia que incentiva à criança pensar que não precisa consumir, nem comprar aquilo que ela deseja; mas que tem todas as possibilidades nas suas mãos, e os materiais dos quais precisa no meio ambiente, no bairro, nos locais que são compartilhados.

O brincar, ao longo do método Co-Criança, é então colocado como uma ferramenta, não só para impulsionar a autonomia da criança, mas como um valor para incentivar a sua cidadania. Ela aprende a separar o lixo para construir o próprio brinquedo, aprende a cuidado do espaço público e mantê-lo para poder brincar nele; aprende a solicitar a ajuda dos adultos e de quem está perto para se responsabilizar para com o espaço público, que a todos pertence.

• **Liberdade**

O último valor trabalhado ao longo do método Co-Criança e que se manifesta como um pilar que permeia e acolhe todos os outros, é a liberdade da criança, presente em todas as vivências pelas que o grupo passa.

Em primeiro lugar, no método Co-Criança, a criança é enxergada como ser livre, para poder falar, brincar, se expressar, crescer e todas as ações nas que ela puder pensar em empreender, para ser indivíduo, cidadã e parte ativa de qualquer comunidade ou círculo social.

O Método Co-Criança, então, busca e tem como um dos seus resultados a capacidade da criança se enxergar com a liberdade necessária para se colocar de forma apropriada diante dos outros. Por meio do seu discurso ou das suas ações, ela é incentivada a defender o seu direito de ser considerada, escutada e acolhida, para

ser sujeito e não mais sujeitada ao que todas as outras partes da população achem idôneo ou não para a situação de vida dela.

Percebe-se, ao longo das oficinas, uma evolução no senso de responsabilidade da criança, que está diretamente ligada com a liberdade que o Co-Criança defende e trabalha. Pois a capacidade da criança ser livre, vem acompanhada de um senso de autocritica, de consciência e de imputabilidade das próprias ações e decisões. A criança, depois do processo vivido junto com o Co-criança, começa a se enxergar como cidadã: tanto com direitos, quanto com deveres que precisa assumir para honrar o que tanto trabalho demorou pra conseguir. A criança, após o método ser implementado para e junto com ela, se enxerga como livre para falar e agir, mas sempre partindo da sua responsabilidade para com o que ela quer, para o espaço, para os seus círculos, para a sua comunidade também.

Por outro lado, o Co-Criança incentiva a liberdade não só da criança, mas da comunidade educativa e local, ao levar para eles um método "vivo". Nele, os valores e aprendizados obtidos ao longo das vivências e convivências permanecem na comunidade, pois -como foi falado no item 3.3.1- são latentes e propriamente vivos, pois ao serem pensados e construídos junto com os indivíduos que as formam -incluídas as crianças- os conhecimentos, práticas e ferramentas desenvolvidas e adquiridas ao longo do processo, passam a formar parte da realidade local em que o projeto é desenvolvido".

Assim, a comunidade e a criança encerram o processo vivido junto ao Co-Criança, com total liberdade para escolher, desenvolver e implementar -se sentirem a vontade e a disposição- o Método, em quaisquer outros locais do território, sem precisar da presença do grupo de pesquisa neste trabalho. É justamente este ponto que diferencia o Método Co-Criança de outros métodos participativos, e trata-se de

um ponto fundamental do projeto que nasce inspirado pela Metodologia Comunicativa Crítica (GÓMEZ et al., 2006).

O Co-Criança acredita que, depois do término da sua pesquisa-intervenção no território, numa nova comunidade; depois de conseguir entrar em contato com os atores que estão dispostos a transformar o seu lugar pelo olhar das crianças e a semear esta forma de atuação em outros locais; a própria comunidade não deve mais precisar do apoio do universo da academia. Pois ao ser desenvolvido e implementado o Método junto com ela, ao longo do processo todo, a comunidade se transforma em mais uma peça fundamental criadora do processo, e, por tanto, todas as possibilidades de replicar as práticas e a atuação encontram-se nas próprias mãos de quem protagoniza o processo.



FIGURA 81 – Resultados do Método Co-Criança para a sociedade: *consciência sócio-ambiental; consciência de cuidado e manutenção dos espaços urbanos; escuta das crianças, geração de novas iniciativas em comunidade, formação de crianças autônomas, noção de cidadania e pertencimento, novos espaços de estar e lazer, fomento do valor de comunidade.*

Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Por último, o detalhe final que denota o resultado do trabalho do Co-Criança ter conseguido incentivar um senso de liberdade, tanto na criança, quanto na comunidade, é o fato do nome da praça ter sido escolhido por ambas partes como *Praça Livre para as Crianças*.

Após uma chuva de ideias e sucessiva votação, dirigida pelas crianças e incluindo a população local no processo de escolha do nome para o batizado do que seria o novo espaço, a praça foi re-designada como *Praça Livre para as Crianças*. Na trilha

até chegar na decisão final, as crianças pensaram em vários pontos importantes para serem considerados. Figuras políticas, lideranças do bairro, representantes da comunidade que tinham, em algum aspecto, sido violentados pelas autoridades; foram nomeados como possíveis representantes da praça; assim como muitos valores saíram à tona na discussão sobre qual poderia ser o novo nome da praça.

Mas ao pensar em todas e cada uma das opções, as crianças demonstraram a sua preferência por dar prioridade à Liberdade, como o maior valor fundamental que tinham adquirido e do que tinham se apropriado, em todos os níveis, ao longo do processo vivido com o método Co-Criança.

Assim, a Liberdade é um valor que a proposta do Co-Criança levou para a comunidade, trabalhou e construiu junto com ela; e que ficará de forma permanente, criando um vínculo com o espaço duradouro, batizando o local revitalizado pela atuação conjunta do grupo de pesquisa, as crianças e a comunidade.

A Praça Livre para as Crianças se transformou assim, em um lugar representativo dos desejos, objetivos e resultados, de mais de dois anos de convivência e trabalho de reflexão-intervenção conjunta.

É, no final das contas, tanto a criança quanto a comunidade que participa do método Co-Criança, livre. Para saber que ela pode ser, escolher, decidir e atuar, de forma autônoma, cooperando, dialogando e olhando para a sociedade e o meio que a rodeia; e sendo responsável para com todas essas questões, que permeiam a proposta do Co-Criança.

Passa, assim, a proposta do grupo, por trabalhar em forma de objetivos, e também de resultados, todos os seus 5 pilares fundamentais, que formam a sua base e os seus valores principais. Sendo eles trabalhados, assimilados e aplicados em forma de

direitos e oportunidades; mas também em forma de cuidado e responsabilidades, por parte de crianças, jovens, adultos e idosos que formam parte da população em volta de todos nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Um provérbio africano nos afirma que é preciso uma aldeia inteira para cuidar de uma criança. Assim, onde existam crianças e adolescentes, sempre deve existir uma comunidade de pessoas adultas, para além de sua família consanguínea, com capacidade para olhar e proteger os indivíduos que ainda estão se desenvolvendo. O entorno deve estar organizado de modo que estejam asseguradas suas necessidades básicas de sobrevivência e seus direitos fundamentais à escola, à saúde, à moradia, à cultura, ao brincar, adequadamente satisfeitos. Mas não é só isso. Para crescerem e se desenvolverem, crianças e adolescentes precisam de um ambiente emocionalmente estável, acolhedor e de respeito à sua condição peculiar de sujeito em desenvolvimento. Precisam viver num lugar onde não é admitida nenhuma forma de violação de sua integridade física e psíquica. O Estatuto da Criança e do Adolescente não deixa dúvidas: nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de violência, e os atos praticados contra eles serão punidos na forma da lei.

Ministério de Estado dos Direitos Humanos 2017²²

²² MINISTÉRIO DE ESTADO DOS DIREITOS HUMANOS. *Parâmetros de escuta de crianças e adolescentes em situação de violência*. Brasília; DF: Ministério dos Direitos Humanos: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; 2017. Disponível em: <<http://cedecainter.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Parametros-de-Escuta-de-Crianças-e-Adolescentes-em-situacao-de-violencia-2017.pdf>>. Acesso em 29. Jan 2019.

Após a análise da situação da infância na América Latina, das nossas possibilidades para constituirmos caminhos para incentivar a criança se posicionar como uma agente de transformação social; depois de pensar, desenhar, propor, implementar e analisar um método participativo para a revitalização e ocupação consciente de espaços públicos degradados, a partir do olhar e da experiência da criança da e na periferia; chegamos às considerações finais desta monografia. Assim, a fim de apreciar os avanços conseguidos até hoje, a partir do trabalho desenvolvido pelo Co-Criança, podemos concluir:

Que a criança possa enxergar os territórios como um ambiente educativo onde não só irão apreender e absorber os conhecimentos que a ela são impostos ou transferidos, mas onde ela pode se apropriar do quanto pôde conhecer — e ainda conhecerá —, desde a sua experiência como indivíduo social.

Que a criança viva a experiência na qual se constitua enquanto sujeito das suas escolhas e da sua própria história de vida. Que, ao se empoderar e se apropriar da sua palavra, do seu discurso e do diálogo, possa construir seus caminhos de aprendizado, desde a infância e ao longo da sua trajetória.

Que a criança conviva de forma pacífica com todos os *outros* membros da sua comunidade, se ela for ensinada a enxergar quais são os problemas e conflitos que atrapalham os seus caminhos, para chegar ser considerada indivíduo. Se a criança for capacitada para se responsabilizar — nos limites das suas possibilidades — pela transformação social que é capaz de gerar, estaremos criando as condições para o seu desenvolvimento como parte fundamental e ativa da nossa realidade. Desta forma, ela saberá lidar da melhor maneira possível com os conflitos que irão se apresentando em todos os ambientes que ela frequente durante a sua adolescência, durante a juventude e durante a etapa adulta e a velhice também.

Que a criança deva saber que ela tem o direito de aprender brincando, que toda

experiência por ela vivida trará algum aprendizado. E que não existe uma única fonte de conhecimento teórico, nenhuma verdade universal baseada nos argumentos de uma pessoa, coletivo ou entidade individual. Que, pelo contrário, ela pode aprender e apreender as suas próprias verdades, a por meio do seu corpo, da sua mente e do seu coração também. Que ela tem a possibilidade de crescer na procura de um *consenso*, construído de forma cooperativa, a partir das trocas geradas na convivência em comunidade.

Que a escola não está simplesmente associada ao conhecimento acadêmico, que ela não é uma fonte que deposita um conteúdo sobre a sua pessoa; mas pode ser um lugar de troca, de parceria, de conhecer os pareceres de outras muitas gerações diferentes à sua. Que a criança deve saber que ela é capaz de construir a história da sua geração desde a infância, a partir do que ela é capaz de desenvolver junto com os seus iguais e sem necessidade de aceitar as imposições daqueles que querem determiná-la.

Que a criança não viva preocupada pelo que “dela se espera”, mas que se ocupe de, simplesmente, Ser. Que ela tenha liberdade de desenvolver desde o *consenso* e desde um *senso comunitário*, construído pelos grupos dos que participa e que a acolhem na sua integralidade; e não pelo *sentido comum* enraizado nas estruturas mais rígidas da nossa sociedade.

Que a opinião de todos aqueles que inserem a criança em uma posição de inferioridade seja extinta, e que a opinião sobre a realidade da qual ela faz parte, seja construída por ela mesma, com base nas suas experiências vividas desde a infância.

Que a criança deixe de ser controlada, para ser libertada. Que ela possa falar e ser protagonista, sem ser estritamente direcionada nem determinada pela sociedade em geral. Que ela possa escutar e escolher o que faz sentido para o seu momento

de vida presente; e que não seja excluída ou castigada quando se rejeite a fazer parte das dinâmicas sociais pensadas para ela.

Que a criança possa escolher como os lugares que pretende ocupar devem ser. Que ela seja considerada parte propositiva no planejamento dos bairros, das comunidades e das cidades. E que o espaço público seja um ambiente desfrutado por ela também, onde a seja permitido crescer. Onde possa se desenvolver de forma integral. Nos quais os cuidados para com ela venham desde diversas camadas e atores da população local.

Que a criança seja, por fim, responsável e responsabilidade de todos nós, como comunidade. Que não se veja mais sujeitada à família, à escola, aos adultos que a querem determinar. Mas que seja autônoma e livre, tendo sempre as suas garantias de vida contempladas pela nossa sociedade.

Que a criança seja cuidada, custodiada, respeitada e valorizada desde que é criança; para poder virar um adulto que consiga perpetuar seus direitos como Ser.

Diante de tantas situações nas quais a criança se vê colocada, ou nas quais ela é impedida de ser; o Método Co-criança, desenvolvido, aplicado e analisado ao longo deste trabalho, se apresenta como uma proposta transformadora, nos diversos níveis que consegue atingir, desde o cuidado para com a infância.

Em primeiro lugar, o Método Co-Criança propõe uma transformação das relações humanas ao nível das nossas possibilidades de contato, crescimento e atuação intergeracional. O Co-Criança considera que, desde a Escuta da Criança (BARROS, 2018), a sociedade como um todo consiga enxergá-la como uma parte fundamental na construção dos espaços de convivência. O Co-Criança se apresenta como uma iniciativa que defende o resgate de um diálogo com a criança, no qual se entregue a ela importância que merece e tem; valorizando a sua voz, os seus argumentos, os

seus desejos, as suas necessidades e os seus pensamentos, tanto quanto aqueles que os adultos expressam.

O Co-Criança propõe a superação de uma série de barreiras que vem afastando os jovens, adultos e idosos do universo da criança que todos eles foram, na busca por uma convivência mais ativa entre todas as partes. Só assim, se conseguirá resgatar a sabedoria de cada uma das experiências vividas, em prol de uma sociedade mais integrada e respeitosa para com todos os indivíduos que a constituem.

De forma paralela, o Co-Criança pleiteia uma transformação do ponto de vista urbano. Colocando o direito à cidade para as crianças como uma das suas máximas de atuação, como uma das suas missões, como quase um dos seus principais valores. O Co-Criança defende que o espaço público, as ruas, as praças, os parques, qualquer lugar da cidade, que pertence a todos nós, seja ocupado pela infância também.

Assim, o seu Método é planteado como uma proposta que pretende revitalizar os espaços públicos degradados, da periferia -onde as crianças ficam jogadas sem ser necessariamente usuárias-, a partir do olhar e da experiência delas mesmas. Representa esta, uma transformação não somente física, mas estrutural; ao incluir a criança no pensamento e planejamento urbano. Ao integrar a voz das que são sempre esquecidas –primeiro por se tratar de uma criança, depois por ser, para além da criança, moradora da abandonada periferia-; em uma série de decisões que influem nos lugares em que irá se desenvolver os seu dia a dia.

Por outro lado, o Co-criança propõe também uma transformação ao nível dialógico, apresentando a palavra, o discurso e o poder das crianças em estabelecer conversas significativas para com todos os outros segmentos que a rodeiam –família, adultos, escola, comunidade ou qualquer ator que se aproxime dela com a abertura suficiente-, como um canal de comunicação e conexão em que as vontades de todas

as partes da população serão contempladas. Pois se a criança for ouvida, representada e respeitada, o serão também todos os que algum dia foram criança.

O Co-criança propõe que seja praticada uma contínua escuta da criança, partindo da base que estabelecem os seus parâmetros, que

buscam dar conta de um imenso desafio: a promoção de um atendimento que seja adequado para um indivíduo que ainda não atingiu a maturidade plena em seu desenvolvimento, e realizado num contexto de grande fragilidade emocional e física. A escuta de crianças e adolescentes deve levar em consideração as peculiaridades desses indivíduos no seu modo de se expressar e vivenciar as situações às quais são expostos, bem como a multiplicidade institucional existente no campo das políticas públicas responsáveis por sua proteção (MINISTÉRIO DE ESTADO DOS DIREITOS HUMANOS, 2017)

Por outro lado, o Co-Criança se propõe a ser um movimento que consiga unir à comunidade em volta de uma causa coletiva: devolver o direito para as crianças de todas as camadas da sociedade. O Co-Criança precisa estar na periferia, mas também marcar presença em outros bairros de São Paulo, do Brasil; em qualquer comunidade que precise de ferramentas, para mostrar as potencialidades da criança integrada como um agente de transformação social.

O Co-Criança, demonstra também as grandes vantagens dos métodos participativos, que estabelecem pontes firmes e fortes entre o mundo da academia e a sociedade civil. Havendo nascido como um simples trabalho final de uma disciplina de graduação, o Co-Criança acabou se transformando em um grupo de extensão, reafirmou as suas bases nesta tese de mestrado; e está a caminho de se converter em um instituto ou fundação, que vela pela criança, desde as raízes da academia, mas tendo os seus maiores pilares estabelecidos nas bases da comunidade local na qual hoje atua.

O Co-Criança, como Método, cujos resultados foram analisados e provados ao longo do capítulo 4 desta pesquisa; demonstra que é possível, sim, unificar o estrito conhecimento acadêmico com a sabedoria local. Que existem, sim grandes

questionamentos que as próprias crianças desejam levantar, colocar, refletir e analisar. E que a abrir espaço para o poder popular participar de forma ativa em uma pesquisa-intervenção, como mais uma parte da equipe responsável pelo estudo, traz inúmeros benefícios, começando pela ampliação dos horizontes, dentro da própria definição das ferramentas e dinâmicas aplicadas durante a investigação.

Levando em conta os anteriores pilares, que reafirmam o potencial transformador do Método Co-Criança e deste trabalho de pesquisa, a principal consideração final deste trabalho é um chamado para a necessidade de conectar esta proposta com a área de políticas públicas.

A criança precisa ser considerada ao nível político, começando pelo próprio bairro, para passar aos município, estados, países e até chegarem no mundo ao qual pertence.

São Paulo e, com ela, as suas periferias, é reconhecida como uma cidade educadora pela Asociación Internacional de Cidades Educadoras ²³ (ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS, 2019). Trata-se esta de uma grande contradição, um paradoxo para quem conhece a realidade da região; e um sonho a ser efetivamente realizado, antes de continuar sendo simplesmente nomeado. Pois a cidade educadora “assume a cultura, antes de mais, como a busca de sentidos para a vida, o que implica não a ver como mais uma frente de consumo passivo, mas, sobretudo, como um processo de produção que motiva a criatividade e estimula a

²³ As cidades representadas no 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que teve lugar em Barcelona em Novembro de 1990, reuniram na Carta inicial, os princípios essenciais ao impulso educador da cidade. Elas partiam do princípio que o desenvolvimento dos seus habitantes não podia ser deixado ao acaso. Esta Carta foi revista no III Congreso Internacional (Bolonha, 1994) e no de Génova (2004), a fim de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais. A presente Carta baseia-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001). (EDCITIES, 2019)

curiosidade" (CARVALHO, 2003), fatos que não se dam hoje, na maioria dos cantos desta grande megalópole.

A cidade educadora "concebe a educação, simultaneamente, como um processo, como um meio e como um produto que, através destas diferentes dimensões, se constitui como um bem social que a valoriza e dinamiza" (CARVALHO, 2003), tal como o Método Co-Criança propoe e sugere que o espaço público se torne um território educativo para as crianças, e para o resto da sociedade, inclusive nas periferias das cidade.

"A cidade educadora acolhe os que querem aprender e ensinar, sem prejuízo de submeter todas as propostas e projetos a critérios de exigência organizativa e aos princípios de um plano regulador" (CARVALHO, 2003). Por isso, a cidade educadora precisa começar a ser implementada de forma efetiva; se posicionando o Método Co-Criança como uma porta de acesso para a criação de políticas publicas, que consigam garantir a participação efetiva da criança na cidade. Só elas conseguirão validar os territorios, os bairros, e qualquer comunidade, como lugares seguros, aptos e saudáveis para a aprendizagem e desenvolvimento integral de todos os atores que as formam.

Por último, não podemos nos esquecer de mencionar neste item final da pesquisa, a importância de olharmos para uma educação integral. Considerada tradicional e institucionalmente como uma ferramenta para *tirar a criança das ruas*, fazendo ela ficar o dia inteiro na escola, aumentando a sua carga curricular e, por tanto, preenchendo ela de conteúdos que nem sempre a desenvolvem da forma que precisa; para o Co-Criança e as propostas educativas contra-hegêmicas, a educação integral caminha numa outra direção.

A educação integral aqui defendida, é aquela que considera o ser, a criança, como íntegra; que leva em conta a possibilidade dela aprender desde a sua experiência,

fora da escola, nas próprias ruas, sendo cuidada e incentivada a se desenvolver de forma completa ao longo dos seus dias e não somente dentro dos muros das instituições educativas. Assim, para garantir uma educação integral, o Co-Criança demanda que o plano do governo, as autoridades políticas, o poder civil, contribuam com o Método proposto, garantindo a segurança, a adequação e a inclusão dos espaços compartilhados por crianças, jovens e adultos; podendo todos eles aprender por meio da ocupação consciente dos espaços públicos.

Por isso, devemos “compreender e reconhecer o território para que os sujeitos entendam suas próprias histórias e, assim, construam sua identidade” (PAIVA, 2018), fazendo com que os locais que compartilhamos, como cidadãos, possam servir como rede de apoio, rede de cuidado. Devem ser, estes espaços coletivos e as pessoas que os formamos, uma grande teia que consiga garantir tudo aquilo que a escola é incapaz de cobrir, em relação às demandas da população local, e à exigência de construirmos uma educação que vá para além do livro e a projeção de conhecimentos de forma vertical.

A educação é muito mais do que ensinar e aprender a fazer conta, ler e escrever. É formar para a vida pública. Nesta perspectiva, os próprios conteúdos curriculares são meios para exercer esse protagonismo. Agora, que tipo de cidadania se está ensinando para essas pessoas quando elas estão em um espaço à parte? Que há uma cidadania para aqueles que são “normais” e outra para aqueles que são “diferentes”? (PAIVA, 2018).

E que, após ler estas considerações, tenhamos a certeza que novas hipóteses e perguntas ainda irão surgir, em relação à criança, ao direito à cidade, e às nossas possibilidades para cuidarmos das –e assim podermos ocupar- nossas comunidades.

Finalizando e voltando o nosso foco ao começo deste texto, à transformação das relações sociais para alcançar uma realidade mais cooperativa, horizontal e justa para todos nós, caberá ainda a nós indagar:

Como foram fundadas as bases dos nossos relacionamentos em sociedade –desde a infância- e quais possibilidades temos de mudar essas raízes?

Temos avançado para algum lugar em nossas formas de convivência social ou ainda conservamos as rígidas estruturas que tradicionalmente tem caracterizado os nossos relacionamentos, como uma constante dualidade entre oprimido e opressor?

As relações humanas, fundadas desde a infância, são replicadas e perpetuadas nas estruturas sociais? Ou, pelo contrário, são as bases das estruturas sociais que contagiam as nossas formas de nos relacionarmos com o outro desde a infância?

Como as estruturas de poder vão se replicando ao longo de nossas vidas, partindo da nossa infância, passando pela juventude e pela vida adulta, até chegar na velhice? É pela falta do diálogo horizontal e igualitário que isso acontece?

Pode ser a educação pensada como um processo dialógico em que o conhecimento seja construído com base nas experiências reais dos indivíduos, sendo todos eles considerados como partes iguais de uma única sociedade?

O que se espera das crianças? Quem é a criança inserida numa sociedade pensada exclusivamente para satisfazer as necessidades de umas poucas camadas sociais, que quase nunca considera a categoria social da infância?

Assim, caberão às próximas pesquisas seguirem indagando sobre uma questão tão importante como é pensarmos a criança que além de excluída como criança, é excluída pela sua condição social. Caberá aos próximos trabalhos seguir indagando sobre as diferenças e possibilidades de mudança ao pensarmos — desde uma perspectiva social, cultural e histórica — a criança da periferia.

Caberá às próximas pesquisas continuar trabalhando a urgente questão da criança, inserida na região latino-americana, e as possibilidades de união dos diversos atores

que conformam a nossa sociedade, para contribuir com um desenvolvimento integral dela, que garanta os seus direitos como cidadã.

Caberá, por outro lado, à criança, continuar se manifestando como uma verdadeira agente de transformação social que, se incentivada e apoiada num processo de empoderamento e apropriação sobre os seus direitos e deveres, contribuirá com a integração da América Latina, desde o Diálogo, a Educação Sócio-ambiental, a Cooperação a Autonomia e a Liberdade, em que este trabalho se baseia.

Caberá a todas essas nossas crianças, crescerem e chegarem a ser adolescentes, jovens, adultos e idosos, que mantenham e perpetuem nas seguintes gerações, os valores e aprendizados que velam por uma convivência efetiva de todas as camadas da sociedade. Uma convivência na qual possa surgir e se manifestar a co-criação de realidades, diversas, inclusivas e mais igualitárias, a cada dia.

Caberá a nós, pesquisadoras e pesquisadores da região, seguir ultrapassando os muros da academia, nos conectarmos com a sociedade civil, com pequenas e grandes organizações, com poder público e com os representantes das vontades que surgem em comunidade; para conseguir atingir a geração de um conhecimento digno dos fatos, experiências e vivências que permeiam e transformam a América Latina.

REFERÊNCIAS.

BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, A. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. 256 p.

ALANA; ASHOKA. **O ser e o agir transformador: para mudar a conversa sobre educação**. 1. ed. São Paulo: 2017.

ALBARDÍA, M. **Entrevista a Claudia Zerpa: Una Escuela Sustentable**. Montevideo. 24. jan. 2018. Remasterizado em digital.

ALFAGEME, E.; CANTOS, R.; MARTÍNEZ, M. **De la participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción**. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia, 2003.

ÀRIES, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BARROS, M. I. A. (Org.) **Desemparedamento da infância**: A escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da república federativa do Brasil**. [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

BRETTAS, N. **A Cidade (Re)Criada pelo Imaginário e Cultura Lúdica das Crianças. Um Estudo em Sociologia da Infância**. São Paulo: Instituto de Estudos da Criança- Universidade do Minho. Tese de mestrado em Estudos da Criança. Área Especializada em Sociologia da Infância, 2009.

BUSTAMANTE, A.L. **A Criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=es&lr=&id=uXMzDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT14&dq=come%C3%A7a+fala+crian%C3%A7as&ots=SaRpPHX3xM&sig=1i831AHYUOvR4Eqya5gRcf9FUcE#v=onepage&q=come%C3%A7a%20fala%20crian%C3%A7as&f=false>>. Acesso em: 29 jan.2018.

CONSTRUIRTV. **Inauguran la primera escuela sustentable de América Latina.** Disponível em: <<http://construirtv.com/inauguran-la-primer-escuela-sustentable-de-america-latina/>> Acesso em 29 jan. 2018, 20:28:00.

CORONA, Y; MORFÍN, M. **Diálogo de saberes sobre participación infantil.** 1. ed. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2001.

CRUZ, S. H. V. Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. In: LINS, S. D.; CRUZ, S. H. V. (Org.). **Linguagens, literatura e escola.** Fortaleza: Editora UFC, 2006. v. 1, p. 175-196.

FREIRE, P. **Educação para a prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 64ª ed. Rio de Janeiro – São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GALEANO, E. **Patatas arriba: la escuela del mundo al revés.** Montevideo: Siglo XXI Editores, 1998.

GÓMEZ, J. et al. **Metodología comunicativa crítica.** Barcelona: El Roure, 2006.

GRAVATÁ, A. et al. **Volta ao mundo em 13 escolas: sinais do futuro no presente.** São paulo : Fundação Telefônica: A. G., 2013.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa. I: Racionalidad de la acción y racionalización social; II : Crítica de la razón funcionalista.** Madrid: Taurus, 1987.

HARVEY, David. A liberdade da cidade. Tradução Gavin Adams. In: MARICATO, Ermínia ... [et al.] **Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil.** 1a ed. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

LIEBEL, M. (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. In: LIEBEL, M. **Participación Infantil y Juvenil en América Latina.** 1.ed. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2007. p. 113-146.

MARLOM, T. **Silêncio também é conversa. Medium.** Tony Marlom. 2017. Disponível em: <https://medium.com/@tonymarlon/sil%C3%A2ncio-tamb%C3%A9m-%C3%A9-conversa-ddbbee8fb41>>. Acesso em 28 jan. 2019.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAL (MEC). Dirección de Educación – Departamento de Estadística. **Censo 2011. INE.** 2011. Disponível em: <<http://www.ine.gub.uy/>> Acesso em: 29 jan. 2018.

MINISTÉRIO DE ESTADO DOS DIREITOS HUMANOS. **Parâmetros de escuta de crianças e adolescentes em situação de violência.** Brasília; DF: Ministério dos Direitos Humanos: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; 2017. Disponível em: <<http://cedecainter.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Parametros-de-Escuta-de-Crianças-e-Adolescentes-em-situacao-de-violencia-2017.pdf>>. Acesso em 29. Jan 2019.

PAULINO, J. **O pensamento sobre a favela em São Paulo: uma história concisa das favelas paulistanas.** 2007. 157f. Tese (Mestrado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PEREIRA LEITE, M. (2016). **Pobreza y exclusión en las favelas de Río de Janeiro.** Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social: Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI (1st ed.). Bogotá: CLACSO, 2008. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20120627115353/11pere2.pdf>>. Acesso em 29 jan. 2019.

REDE NOSSA SÃO PAULO; FUNDAÇÃO BERNARD VAN LEER. **Observatório da Primeira Infância em 5 passos: Guia da Multiplicação.** São Paulo: 2017.

ROCHA, M.; AGUIAR, K. **Participatory action research and the production of new analysis.** *Psicol. cienc. prof.* 2003, vol.23, n.4, pp.64-73. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>>. Acesso em: 29 jan.2018, 20:21:00.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não-violenta:** técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SANTOS, M. **Ensaio sobre a urbanização latino-americana.** São Paulo: Hucitec, 1982.

SIMULA, P. **Transformação das Relações Humanas e Cooperação.** São Paulo: Expressão Popular, 2017.

TORRES. R. M. A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. In: **Muitos lugares para aprender.** São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social/UNICEF, 2003.

TONUCCI, F. **La ciudad de los niños.** Madrid: Fund. Germán Sánchez Ruiperez, 1996.

VIEIRA PINTO, A. **Consciência e realidade nacional.** Rio de Janeiro: ISEB, 1960. v.2, p.284.

SITES CONSULTADOS:

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS. Listado de las ciudades asociadas: ciudades educadoras. Disponível em: <<http://www.edcities.org/listado-de-las-ciudades-asociadas/>>. Acesso em 29 jan. 2019.

BELLO, Luiz. Dia Nacional da Habitação: Brasil tem 11,4 milhões de pessoas vivendo em favelas. Agência IBGE Notícias. 21 ago. 2018 Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/15700-dados-do-censo-2010-mostram-11-4-milhoes-de-pessoas-vivendo-em-favelas>>. Acesso em 25 jan. 2019

CARVALHO, A.D. Carta de princípios de uma cidade educadora. A página da educação. 2003, n.12. Disponível em: <<https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=129&doc=9801&mid=2>>. Acesso em 28 jan. 2019.

CEIP. La primera Escuela sustentable de Uruguay y América Latina completó su local educativo. 12 dec. 2016. Disponível em: <http://www.cep.edu.uy/prensa/1572-la-primera-escuela-sustentable-de-uruguay-y-america-latina-completo-su-local-educativo>>. Acesso em: 26 jan. 2019

EXPANSIÓN/DATOS MACRO. Disponível em: <<https://datosmacro.expansion.com/demografia/poblacion/uruguay>>. Acesso em 26 jan. 2019.

FREE RANGE KIDS. Disponível em: <<http://www.freerangekids.com/>>. Acesso em 27 jan. 2019.

GESTÃO URBANA SP. Disponível em: <<https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/marco-regulatorio/planos-regionais/mapas-e-indicadores/>>. Acesso em 27 jan. 2019

HABITA SAMPA. Transparência e interação entre o cidadão e o poder público. Disponível em: <<http://www.habitasampa.inf.br/habitacao/>>. Acesso em 26 jan. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. Disponível em: <<http://www.ine.gub.uy/web/guest/educacion>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

PAIVA, T. O que falta para a escola brasileira praticar a educação inclusiva. Centro de referências em educação integral. 2018. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-que-falta-para-a-escola-brasileira-praticar-a-educacao-inclusiva/>>. Acesso em 28 jan. 2019.

PLAN CEIBAL. Disponível em: <<https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional>>. Acesso em 26 de jan. 2019.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Cidade. Secretarias. Assistência social. Proteção social básica. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/protecao_social_basica/index.php?p=159208>. Acesso em 26 jan. 2019

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Cidade. Secretarias. Urbanismo. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/urbanismo/infocidade/htmls/3_maiores_aglomerados_urbanos_do_mundo_2014_76.html>. Acesso em 26 jan. 2019

TEASER - Documental Una Escuela Sustentable. Jaureguiberry: Lado C Films, 2016. 2:09. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=75&v=HiUUxRuyDLg>. Acesso em: 25 jan. 2019

