

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Arquitetura

Marília Tuler Veloso

CRIANÇAS NA CIDADE - PARTICIPAÇÃO INFANTIL NO PLANEJAMENTO E
GESTÃO DAS CIDADES: Novas Espacialidades, Autonomia, Possibilidade.

BELO HORIZONTE
2018

Marília Tuler Veloso

**CRIANÇAS NA CIDADE - PARTICIPAÇÃO INFANTIL NO PLANEJAMENTO E
GESTÃO DAS CIDADES: Novas Espacialidades, Autonomia, Possibilidade**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Arquitetura e Urbanismo.

Área de concentração: Teoria, Produção e Experiência do Espaço.

Orientadora: Rita de Cássia Lucena Velloso

Belo Horizonte (MG)

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

V432c

VELOSO, Marília Tuler.

Crianças na cidade - participação infantil no planejamento e gestão das cidades [manuscrito] : novas espacialidades, autonomia, possibilidade / Marília Tuler Veloso. - 2018.

378 f. : il.

Orientadora: Rita de Cássia Lucena Velloso.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Arquitetura.

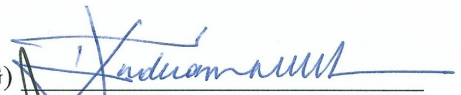
1. Planejamento urbano - Teses. 2. Espaço urbano - teses.
3. Participação popular - teses. 4. Crianças nas cidades - Teses.
5. Jovens da cidade - Teses. I. Velloso, Rita de Cássia Lucena.
II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Arquitetura.
III. Título.

CDD 711.4

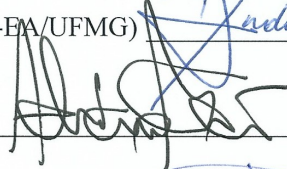
Ficha catalográfica: Biblioteca Raffaello Berti, Escola de Arquitetura/UFMG

Dissertação defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo - NPGAU
– da Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais, e aprovada em 11 de julho de
2018 pela Comissão Examinadora:

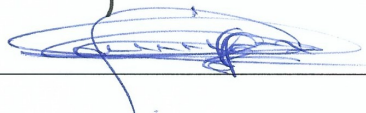
Profa. Dra. Rita de Cássia Lucena Velloso (Orientadora-EA/UFMG)



Prof. Dr. Adriano Mattos Corrêa (EA/UFMG)



Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares (FAE/UFMG)



Pesquisadora Fernanda José Perrella Regaldo (Revista Piseagrama)



Aos meus pais, Expedito e Eloíza;
Às minhas irmãs, Luiza, Julia e Isabela;
ao meu companheiro Guilherme;
e às crianças da Ocupação Paulo Freire.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Eloíza e Expedito, pela lição de amor, coragem, humildade e honestidade, mas principalmente pela lição de nunca desistir de lutar por um mundo mais justo. Mesmo nos momentos mais difíceis vocês me lembraram das coisas que são realmente importantes na vida. Obrigada por apoiar meus sonhos.

Às minhas irmãs, Luiza, Julia e Isabela por serem meus primeiros amores, e pela certeza de sempre ter uma, ou três, amizades às quais recorrer. Nas palavras da Bela: “irmãs por acaso, amigas por opção”. Obrigada à Julica também pelo socorro nos prazos apertados, e a Look pelas ideias de pesquisa.

Ao meu companheiro Guilherme pela paciência, pelo colo, pelo carinho diário, e por tantas vezes me lembrar que eu conseguiria superar esse desafio. À sua mãe, Ione, amiga que a vida me deu, pelos cafés e recreios.

Aos meus tios Inez e Zé Braga, pelas leituras detalhadas, mas especialmente pelo cuidado de mãe e pai, nessa nova cidade que aprendia a amar. Às primas, Helena pela leitura e apoio, Alice pelo empurrão durante o processo de seleção, e Juliana pela transcrição dos áudios.

À minha orientadora Rita Velloso pelos incentivos e também pelos puxões de orelha. Você é uma grande inspiração, como pesquisadora, professora, mas principalmente como exemplo de mulher de força. Obrigada pelo aprendizado e por acreditar tanto em mim.

A banca pela leitura cuidadosa, em especial durante a qualificação, estando sempre dispostos a discutir novos pontos e mandar materiais interessantes de pesquisa. Agradecimento especial ao professor Adriano Mattos por me apresentar seu trabalho incrível e pela entrevista.

A todos os servidores da universidade, cujo trabalho tem sido muito menos gratificado do que o necessário. Em especial a Paula da secretaria da pós-graduação, por sempre salvar nossos prazos.

Aos colegas que pacientemente debateram comigo pontos importantes da pesquisa, em especial ao Leo e a Mariana. A amiga Maira pela correção feita à lupa dessas poucas muitas páginas.

Agradecimento infinito ao Movimento de Luta nos Bairro Vilas e Favelas, em especial à toda Coordenação da Ocupação Paulo Freire. Às crianças que participaram com tanta empolgação das atividades e aos pais por confiarem no nosso trabalho. Alexandra e Silvério por me receberem em sua casa com tanto carinho. Léo Péricles, Poly, Indianara e Maura por me abrirem tantas portas. Aos apoiadores das oficinas, Denismar, Julia, Luiza, Exedito, Raphael, Jessica e Helena. E também à Escola Municipal Anne Frank, em especial a diretora Sandra.

Por fim, um pedido e um lamento pelo Brasil que tem visto sua democracia padecer. Democracia esta que tinha sido conquistada a custo do sangue de tantos jovens. Não desistiremos jamais, vai ter LUTA!

[...] falar de cidade significa falar do lamento e da dor de estarmos sós no meio de tantos outros. Perdemos algo. Perdemos a “natural convivência” com o outro, perdemos a facilidade de chorar, a “compaixão” que nos aproximava dos demais. Homens, mulheres e crianças se vêem precocemente diante da dura lição da solidão.

(CASTRO, 2004, p.17)

RESUMO

Esta dissertação discorre sobre a participação de crianças e jovens, considerando-se estes enquanto sujeitos políticos, na construção coletiva das cidades, por meio do planejamento e da gestão urbanas, no contexto brasileiro. Desde 2001, com a homologação do Estatuto das Cidades (lei nº 10.257), inúmeros são os esforços e trabalhos acadêmicos no sentido de compreender as potencialidades, vitórias e fraquezas da nova legislação diante da participação popular no planejamento e na gestão das cidades. Ademais, fica claro que o texto esteve sujeito a interpretações e distorções subsequentes quanto ao seu propósito. Em sua maioria, as massas se mantiveram excluídas em número, diversidade ou por falta de efetividade participativa. O objetivo desta dissertação é o de construir balizamentos e reflexões que possam contribuir para uma maior inclusão de crianças e jovens nos processos participativos de planejamento e gestão das cidades. Com este propósito, explicita-se primeiramente a fundamentação teórica ao se considerar o “sujeito criança” como sujeito político, e qual é a relevância desse sujeito para a estrutura social como um todo. Em seguida, destacam-se conceitos relativos à questão do processo participativo, em especial o conceito de autonomia. Ademais, fundamenta-se de forma sucinta sobre o processo de pesquisa a respeito do sujeito criança. A principal opção metodológica se refere à postura de inspiração fundada na obra de Paulo Freire, de aproximação entre educadores e educandos, fazendo-se analogia às crianças e planejadores. Essa alternativa guia a construção de uma “escala de avaliação” para catalogação de iniciativas, “governamentais” e “não governamentais”, que associaram a prática pedagógica à prática participativa de construção do espaço urbano coletivo e que tenham tido como foco principal a criança e o adolescente. A partir dessa sintetização catalográfica, analisam-se: (a) a natureza espacial à qual a participação se refere, (b) o processo participativo em si, (c) a oportunidade de reflexão sócio-especial e de vivência urbana dada às crianças, e (d) a possibilidade de problematização das próprias metodologias de participação. Em função dessa análise, foram construídas propostas de balizamentos teórico-conceituais relativos (i) à construção de um novo conceito de autonomia, (ii) à reafirmação do papel propositivo da criança como um direito, (iii) à reflexão sobre a postura do planejador pedagogo, (iv) e à defesa de uma associação indispensável entre formação e participação. A partir desses balizamentos, contrói-se a proposta argumentativa em torno da ideia dos “territórios pedagógicos”, os quais teriam na escola, um ponto difusor de compactuação popular das unidades espaciais de planejamento e gestão urbanas.

Palavras-chave: Criança. Participação. Planejamento e gestão urbanas.

ABSTRACT

This dissertation discusses the participation of children and teenagers, considering them as political subjects, in the collective construction of cities, through urban planning and management, in Brazilian context. Since 2001, with the approval of the "Estatuto das Cidades" (Law n° 10.257, Brazil), there are countless efforts and academic works to understand the potentialities, victories and weaknesses of the new legislation in the face of popular participation in city planning and management. Moreover, it is clear that the text has been subject to subsequent interpretations and distortions as to its purpose. In general, the population has remained excluded in number, diversity or lack of participatory effectiveness. The objective of this dissertation is to construct guidelines and reflections that could contribute to a greater inclusion of children and teenagers in participatory processes of planning and management of cities. With this purpose, is explained at first the theoretical basis of considering the "child subject" as a political subject, and what is the relevance of this subject to social structure as a whole. Next, concepts related to the participatory process, especially the concept of autonomy, stands out. In addition, this work deepens succinctly on research processes regarding children. The main methodological option refers to the posture of inspiration based on the work of Paulo Freire, of approaching educators and students, making an analogy to children and planners. This alternative guides the construction of an "evaluation scale" for the cataloging of "governmental" and "non-governmental" initiatives that have associated pedagogical practice with the participative practice of constructing the collective urban space and which have focused on children and the teenager. From this catalog synthesis, is analyzed: (a) the spatial nature to which the participation refers, (b) the participatory process itself, (c) the opportunity for socio-special reflection and urban experience given to children, and (d) the possibility of problematizing the participation methodologies themselves. As a result of this analysis, proposals were made for theoretical-conceptual markings concerning (i) the construction of a new concept of autonomy, (ii) the reaffirmation of the child's propositional role as a right, (iii) the reflection on the posture of the pedagogical planner, (iv) and the defense of an indispensable association between formation and participation. From these guidelines, the argumentative proposal is based around the idea of "pedagogical territories", which would have in the school a diffuser point of popular compactness of the spatial units for urban planning and management.

Keywords: Children. Participation. Urban planning and management.

LISTA DE FIGURAS

Figura	Título	Pág.
Figura 1	- Reunião do Orçamento Participativo em Porto Alegre, 1990. A experiência de Porto Alegre é uma das precursoras na inserção participação da população na gestão urbana, e é tida ainda hoje como um exemplo positivo de efetividade democrática. Souza (2006) também a analisa positivamente, ainda que levante considerações pontuais.	2
Figura 2	- Capa original da obra de Colin Ward de 1979.	14
Figura 3	- A separação de Lot e Abraão, mosaico localizado na Basílica de Santa Maria Maggiore, Roma, datada de 430 d.C., Idade Média. Na representação aparecem três figuras em escala reduzida, porém em mesmo plano que as demais. A avaliação de Áries (1981) é que representariam os indivíduos atualmente entendidos como crianças, mas que na percepção social da Idade Média são tidos como semelhantes aos demais sujeitos tendo como especificidade apenas o tamanho. O autor chama atenção para a representação da criança sem qualquer distinção de feição facial ou de proporção corporal, a não ser a escala reduzida.	16
Figura 4	- Esquema de postura corporal para crianças, escola francesa de Port-Mahon, séc. XIX. Para Foucault, a escola, assim como o hospital, o quartel e a prisão seriam as instituições as quais tenham como objetivo retirar os indivíduos do espaço social mais amplo para moldar suas condutas e disciplinar seus comportamentos.	18
Figura 5	- Pintura de Jean Baptiste Debret de 1816 - 1831, "Voyages au Brésil: Retour d' um propriétaire". Representação que ilustra a inserção da criança negra no trabalho escavo.	20
Figura 6	- Super Nanny é um reality show que leva uma psicóloga a casa de pais com crianças "problemáticas", com o objetivo de impor disciplina. O programa nasceu em 2004, no Reino Unido, e é regrado em outros 20 países. A Unicef tem reforçado críticas ao considerar que o programa viola direitos das crianças, em especial o direito de imagem.	25
Figura 7	- Ativista Malala Yousafzai.	26
Figura 8	- Secundaristas em marcha em São Paulo.	27
Figura 9	- Sessão Plenária em 1989 com o Movimento Meninos de Rua.	27
Figura 10	- Ulisses Guimarães promulgando a Constituição de 1988 na Câmara dos	34

Deputados, Brasília.

Figura 11	- ilustração de Francesco Tonucci, conhecido como Frato, 2002.	44
Figura 12	- Desenhando trajetos e pontos importantes. Projeto Participativo no Guará, Brasília/DF.	45
Figura 13	- Discutindo sobre desenhos de proposta com Denismar. Ocupação Paulo Freire, Barreiro/Belo Horizonte.	45
Figura 14	- Paulo Freire e alunos em debate durante o exílio, Método Paulo Freire. 1º Seminário Nacional de Alfabetização, Monte Mário, São Tomé e Príncipe, 1976.	46
Figura 15	- Caixa de aprender de Burrus Frederic Skinner, behaviorista, testando comportamento infantil.	65
Figura 16	- Caixa de aprender de Burrus Frederic Skinner, behaviorista, aplicada ao comportamento de camundongos.	65
Infografico 1	- Como ler os estudos de Caso e Referencias?	80
Infografico 2	- Mapa geral dos estudos de Caso e Referências.	81
Figura 17	- Assembleia do OPCA Escolar, Fortaleza (CE).	83
Figura 18	- Candidato eleito como prefeito mirim de Aracaju, 2006.	84
Figura 19	- Vista aérea de Aracajú.	85
Figura 20	- Primeira reunião das crianças selecionadas para a formação do Orçamento Participativo Mirim de Aracaju 2006.	87
Figura 21	- Crianças de Aracaju fazem desenhos sobre a cidade dos sonhos, 2006.	87
Figura 22	- Reunião do Orçamento Participativo Mirim de Aracajú, 2003.	87
Figura 23	- Crianças votam em representantes mirins, Aracaju (CE), 2006.	87
Figura 24	- Prefeito Mirim de Aracajú recebe certificado da prefeitura, 2002.	87
Figura 25	- Prefeito Mirim, Aracaju (CE), 2002.	91
Figura 26	- Apresentação do Assessor Especial de Políticas para a Juventude, Guilherme Floriano, Araraquara (SP).	92
Figura 27	- Vista aérea de Araraquara.	93
Figura 28	- Plenária temática da juventude 1, Araraquara (SP).	95
Figura 29	- Votação durante a plenária temática da juventude, Araraquara (SP).	95

Figura 30	- Teatro na Plenária da juventude, Araraquara (SP).	95
Figura 31	- Plenária temática da juventude 2, Araraquara (SP).	95
Figura 32	- Crianças participantes do Orçamento Participativo Mirim de Barra Mansa.	97
Figura 33	- Vista aérea de Barra Mansa.	98
Figura 33a	- Crianças participantes do Orçamento Participativo Mirim de Barra Mansa em passeio pela cidade.	99
Figura 34	- Capa da Cartilha do Orçamento Participativo Mirim de Barra Mansa.	100
Figura 35	- Orientação sobre o Orçamento Participativo na Cartilha do Orçamento Participativo Mirim, Barra Mansa (RJ).	104
Figura 36	- Secretário da prefeitura e Prefeita mirim da Escola Luiz Braga, Bauru (SP).	105
Figura 37	- Vista aérea de Baurú.	106
Figura 38	- Discussão sobre mapa na Escola Estadual Prof. Luiz Braga, Baurú (SP). Baurú (SP).	107
Figura 39	- Prefeita mirim da Escola Estadual Professor José Ranieiri, Baurú (SP).	108
Figura 40	- Reunião do Programa do OP Mirim na Vila São Paulo, Baurú (SP).	109
Figura 41	- Abertura do OPCA na Escola Municipal União Comunitária, Belo Horizonte (MG).	110
Figura 42	- Vista aérea de Belo Horizonte. Ícones adicionados pela autora.	111
Figura 43	- Mural de demandas do OPCA, Belo horizonte (MG).	112
Figura 44	- Plenária na Escola Municipal Anne Frank.	113
Figura 45	- Crianças votando no site do OPCA, Belo Horizonte (MG)	114
Figura 46	- Site do OPCA, Belo Horizonte (MG).	114
Figura 47	- Encontro interescolar, Belo Horizonte (MG).	118
Figura 48	- Delegados do OPCA, Belo Horizonte (MG).	120
Figura 49	- Praça Jerimum no evento de inauguração, Belo horizonte (MG).	121
Figura 50	- Vista aérea de Belo Horizonte com localização dos trabalhos.	122
Figura 51	- Menino de 11 anos pulando do brinquedão, 2005, Praça Jerimum, Belo Horizonte (MG).	123
Figura 52	- Oficina de sugestões, Praça Jerimum, Belo Horizonte (MG).	126

Figura 53	- Oficina de mosaico de tampinhas, Praça Jerimum, Belo Horizonte (MG).	126
Figura 54	- Muros coloridos na Vila Apolônia, Belo Horizonte (MG).	126
Figura 55	- Brinquedo com manilhas de concreto, Abrigo Granja de Freitas, Belo Horizonte (MG).	128
Fugura 56	- Estudantes da rede municipal de ensino de Curitiba.	129
Figura 57	- Vista aérea de Curitiba.	130
Figura 58	- Alunos preenchem o questionário on-line, Curitiba (PR).	132
Figura 59	- Prefeito na abertura do Plano Diretor e do projeto Urbanista Mirim, Curitiba (PR).	132
Figura 60	- Atividade de passeio pelo bairro, Curitiba (PR).	132
Figura 61	- Apresentação do projeto pelos professores, Curitiba (PR).	132
Figura 62	- Estudantes participantes do Projeto Urbanista Mirim, Curitiba (PR).	133
Figura 63	- Alunos realizam pesquisa com pais e professores, Curitiba (PR).	136
Figura 64	- Votação de propostas, Fortaleza (CE).	137
Figura 65	- Vista aérea de Fortaleza.	138
Figura 66	- Oficina sobre utilização da internet para controle social, Fortaleza (CE).	139
Figura 67	- Participante apresenta proposta no OPCATerritorio, Fortaleza (CE).	141
Figura 68	- Gibi da Turma do OP, prefeitura de Goiânia.	146
Figura 69	- Vista aérea de Goiania.	147
Figura 70	- Gibi da Turma do OP (2), prefeitura de Goiânia.	149
Figura 71	- Gibi da Turma do OP (3), prefeitura de Goiânia.	149
Figura 72	- Gibi da Turma do OP (4), prefeitura de Goiânia.	149
Figura 73	- Gibi da Turma do OP (5), prefeitura de Goiânia.	149
Figura 74	- Abertura do projeto, Governador Valadares (MG).	150
Figura 75	- Vista aérea de Governador Valadares.	151
Figura 76	- Atividade do OPCA, Governador Valadares (MG).	152
Figura 77	- Aluno entrega poema de demandas para prefeita, Governador Valadares (MG).	153

Figura 78	- Reunião de conselheiros de classe da Escola Municipal Santos Dumont, Governador Valadares (MG).	153
Figura 79	- Reunião dos delegados com a prefeitura, Governador Valadares (MG).	154
Figura 80	- Crianças coletam algas na praia de Barrinha, Icapuí.	156
Figura 81	- Vista aérea de Icapuí.	157
Figura 82	- Jogo do OP de Icapuí (1).	161
Figura 83	- Jogo do OP de Icapuí (2).	161
Figura 84	- Tirinha de apoio ao teatro de apresentação do “Dia Feliz” (1), Icapuí (CE).	161
Figura 85	- Tirinha de apoio ao teatro de apresentação do “Dia Feliz” (2), Icapuí (CE).	161
Figura 86	- Aula de Ballet na praça, Ipatinga (MG).	164
Figura 87	- Vista aérea de Ipatinga. Ícones adicionados pela autora.	165
Figura 88	- Aula de Judô. Ipatinga, MG.	166
Figura 89	- Aula de Capoeira. Ipatinga, MG.	166
Figura 90	- Levantamento criou redes que proporcionaram aprendizado de música para estudantes, Ipatinga, MG.	168
Figura 91	- Levantamento na praça, Ipatinga, MG.	168
Figura 92	- Assembléia na Escola Municipal Violeta Formiga.	170
Figura 93	- Vista aérea de João Pessoa.	171
Figura 94	- Alunos da Escola Damásio Barbosa da Franca, João Pessoa (PB).	172
Figura 95	- Alunos as escola Municipal Paulo Freire, João Pessoa (PB).	172
Figura 96	- Apresentação das demanfdas eleitas do OPCA, João Pessoa (PB).	172
Figura 97	- Entrega de certificado para Conselheiros, João Pessoa (PB).	173
Figura 98	- Encontro dos Conselheiros Municipais, João Pessoa (PB).	173
Figura 99	- Conselheiros no Gabinete da Secretaria de Educação e Cultura, João Pessoa (PB).	175
Figura 100	- Alunos votam para representantes para o Conselho Deliberativo, Macaé (RJ).	178
Figura 101	- Vista aérea de Macaé (RJ). Ícones adicionados pela autora.	179

Figura 102	- Apresentação teatral no Colégio Municipal Botafogo	180
Figura 103	- Votação no Colégio Municipal Botafogo	181
Figura 104	- Apresentação do OPJ na Escola do Sana	181
Figura 105	- Grupo de alunos e educadoras participantes, Natal (RN).	183
Figura 106	- Vista aérea de Natal.	184
Figura 107	- Votação da escola (1), Natal (RN).	186
Figura 108	- Votação da escola (2), Natal (RN).	186
Figura 109	- Eleições escolares do OPCA 2012, Recife (PE).	188
Figura 110	- Vista aérea de Recife.	189
Figura 111	- Teatro de apresentação do OP Jovem (1), Rio das Ostras (RJ).	193
Figura 112	- Vista aérea de Rio das Ostras.	194
Figura 113	- Presidente do OP Jovem de 2014, Rio das Ostras (RJ).	195
Figura 114	- 3ª Conferência Municipal do Orçamento Participativo Jovem, Rio das Ostras (RJ).	196
Figura 115	- Eleição escolar, Rio das Ostras (RJ).	197
Figura 116	- Desenho de desejos para cidade, Rio das Ostras (RJ).	199
Figura 117	- Plenária Municipal do PPA Criança, Santo André (SP).	200
Figura 118	- Vista aérea de Santo André.	201
Figura 119	- Abertura do OP Criança, Santo André (SP).	202
Figura 120	- Conselheiros-Mirins em reunião com o prefeito, Santo André (SP).	203
Figura 121	- Plenária do PPA, Santo André (SP).	203
Figura 122	- Aluna participante do OP Criança, Santo André (SP) .	205
Figura 123	- Reunião de turmas escolares, Santo André (SP).	206
Figura 124	- Aluna participante do OP Criança, Santo André (SP) .	207
Figura 125	- OP Criança e Adolescente (1), São Paulo (SP).	208
Figura 126	- Vista aérea de São Paulo.	209
Figura 127	- OP Criança e Adolescente (2), São Paulo (SP).	210
Figura 128	- OP Criança e Adolescente (3), São Paulo (SP).	210

Figura 129	- OP Criança e Adolescente (4), São Paulo (SP).	213
Figura 130	- OP Criança e Adolescente (5), São Paulo (SP).	214
Figura 131	- Crianças da rede municipal de educação, São Sebastião (SP).	217
Figura 132	- Vista aérea de São Sebastião.	218
Figura 133	- Crianças com o prefeito na sala de informática, São Sebastião (SP).	219
Figura 134	- Crianças usam software na escola, São Sebastião (SP).	220
Figura 135	- Entrevista com crianças, São Sebastião (SP).	220
Figura 136	- Apresentação dos resultados na escola, São Sebastião (SP).	221
Figura 137	- Interface do software, “o que mais motiva você a aprender?”	221
Figura 138	- Crianças usam software na escola, São Sebastião (SP).	221
Figura 139	- Desenhando a paisagem. Ocupação Paulo Freire, Barreiro/Belo Horizonte.	223
Figura 140	- Passeio de turma no píer próximo a foz do rio Buranhém, Colégio Mater - BA/Porto Seguro.	224
Figura 141	- Vista aérea do Brasil com cidades participantes.	225
Figura 142	- Aluna fazendo a distribuição dos santinhos para divulgar a campanha, Centro Educacional Santa Mônica - RJ/Rio de Janeiro.	226
Figura 143	- Interface da Plataforma Digital do projeto Nossas cidades, nossos rios	227
Figura 144	- Análise de água feita por um grupo de alunos, Centro Educacional Santa Mônica - RJ/Rio de Janeiro.	228
Figura 145	- Evento de lançamento, manaus MA	228
Figura 146	- Crianças fazem campanha pela proteção ao rio Potengi (RN)	228
Figura 147	- Cena do documentário, “territorial: ambientes educativos inspiram novas aprendizagens”.	228
Figura 148	- Vista aérea do Brasil com cidades participantes.	230
Figura 149	- Pós-ocupação, São Paulo SP.	231
Figura 150	- Encontro do Comitê multidisciplinar (1), Cuiabá MT.	233
Figura 151	- Pós-ocupação, Cuiabá MT.	233
Figura 152	- Encontro do Comitê multidisciplinar (2), Cuiabá MT.	233

Figura 153	- Consulta escolar, Cuiabá MT.	233
Figura 154	- Processo de produção da cisterna, Bela Cruz (CE).	235
Figura 155	- Vista aérea de Bela Cruz.	236
Figura 156	- Cisterna é 90% mais barata por reaproveitar a fibra de folha de bananeira.	237
Figura 157	- Maria Vanessa e Fátima Natanna apresentando seu na Feira Internacional Intel Isef em Pittsburgh.	237
Figura 158	- Maria Vanessa e Fátima Natanna na FEBRACE em São Paulo.	238
Figura 159	- Alunas Maria Vanessa e Fátima Natanna e o professor Fernando Nunes na Feira Internacional Intel Isef em Pittsburgh.	239
Figura 160	- Crianças empinando pipa de mapeamento digital (1).	241
Figura 161	- Vista aérea do Brasil com cidades participantes.	242
Figura 162	- Acesso a plataforma digital.	243
Figura 163	- Discussão sobre o mapa gerado.	247
Figura 164	- Crianças empinando pipa de mapeamento digital (2).	247
Figura 165	- Crianças tirando fotografias para mapeamento digital.	248
Figura 166	- Espaço construído no Rio de Janeiro, em função do plano de ação proposto pelas crianças.	248
Figura 167	- Mapa gerado pelo processo.	249
Figura 168	- Experimentação de protótipos.	250
Figura 169	- Vista aérea de Belo Horizonte, local do projeto Espaços de aprendizagem.	251
Figura 170	- Vista aérea da Escola Municipal Professor Lourenço de Oliveira, Belo Horizonte.	251
Figura 171	- Discussão e compartilhamento de desenhos conceituais de construção do forno.	252
Figura 172	- Mural com a memória do estudo sobre a catenária.	254
Figura 173	- Encontro dos alunos na biblioteca.	254
Figura 174	- Discussão de conceitos sobre a construção do forno com base no mural de memória.	256
Figura 175	- Testando a resistência do protótipo.	256

Figura 176	- Construção de protótipo em tijolo pelos alunos.	257
Figura 177	- Discussão com o apoio de mapa da ocupação.	258
Figura 178	- Vista aérea de Belo Horizonte, local da Ocupação Paulo Freire.	259
Figura 179	- Vista aérea da Ocupação Paulo Freire.	259
Figura 180	- Atividade de fotografia.	260
Figura 181	- Ida a campo para atividade de desenho, Ocupação Paulo Freire.	261
Figura 182	- Defendendo as propostas antes das votações, Ocupação Paulo Freire.	261
Figura 183	- Desenhando propostas para o espaço selecionado, Ocupação Paulo Freire.	261
Figura 184	- Pesquisa de opinião com os moradores, Ocupação Paulo Freire.	261
Figura 185	- Reunião com os Coordenadores da ocupação para apresentar propostas das crianças, Ocupação Paulo Freire.	262
Figura 186	- Brincando de Pique-bandeirinha na ocupação, Ocupação Paulo Freire.	266
Figura 187	- Discutindo os passos para realização da proposta, Ocupação Paulo Freire.	266
Figura 188	- Oficina realizada na sétima edição do Festival de Verão, em 2013.	267
Figura 189	- Vista aérea de Belo Horizonte, local aproximado da oficina durante sétima edição do Festival de Verão, em 2013 (1).	268
Figura 190	- Vista aérea de Belo Horizonte, local aproximado da oficina durante sétima edição do Festival de Verão, em 2013 (2).	268
Figura 191	- Mutirão, Brasília (DF) (1).	277
Figura 192	- Vista aérea de Brasília, local das oficinas (1).	278
Figura 193	- Vista aérea de Brasília, local das oficinas (2).	278
Figura 194	- Explicando a atividade de fotografia, Brasília (DF).	281
Figura 195	- Marcando trajetos no mapa, Brasília (DF).	282
Figura 196	- Atividade de mapeamento, Brasília (DF).	283
Figura 197	- Vista aérea de Brasília, localização da Cidade Estrutural.	284
Figura 198	- Vista aérea da Cidade Estrutural.	284
Figura 199	- Dia do Brincar (1) , Brasília (DF).	286

Figura 200	- Dia do Brincar (2) , Brasília (DF).	286
Figura 201	- Tempestade de ideias, Brasília (DF).	286
Figura 202	- Mapa do Brincar, Brasília (DF).	286
Figura 203	- Parquinho na Cidade Estrutural, Brasília (DF).	286
Figura 204	- Plantando mudas de arvores, Brasília (DF).	286
Figura 205	- Visita à casa dos moradores, Mulungu (CE).	289
Figura 206	- Vista aérea de Mulungu (CE).	290
Figura 207	- Primeira Audiencia pública (1), Mulungu (CE).	293
Figura 208	- Primeira Audiencia pública (1), Mulungu (CE).	293
Figura 209	- Atividade de oficina, 02 de agosto de 2015, Rio de Janeiro (RJ).	294
Figura 210	- Vista aérea do Rio de Janeiro, localização de Manguinhos.	295
Figura 211	- Vista aérea, Manguinhos.	295
Figura 212	- Atividade de oficina, 02 de agosto de 2015, Rio de Janeiro (RJ).	296
Figura 213	- Atividade de oficina, 21 de julho de 2015, Rio de Janeiro (RJ).	297
Figura 214	- Atividade de oficina, 14 de julho de 2015, Rio de Janeiro (RJ).	297
Figura 215	- Atividade de oficina, 14 de julho de 2015, Rio de Janeiro (RJ). (2)	297
Figura 216	- Alunos da EMEF Deputado Rogê Ferreira realizando atividade durante a Charrette 2012.	300
Figura 217	- Vista aérea de São Paulo, Localização do Parque pinheirinho D'água.	301
Figura 218	- Vista aérea do Parque Pinheirinho D'água.	301
Figura 219	- Mosaico no "escadão", São Paulo (SP).	305
Figura 220	- Vista aérea de São Paulo, localização do Jardim Maringá.	306
Figura 221	- Vista aérea do Jardim Maringá com localização da escola.	306
Figura 222	- Crianças na praça próxima a escola, São Paulo (SP).	309
Figura 223	- Aula no "escadão", São Paulo (SP).	309
Figura 224	- Brinquedão, São Paulo (SP).	310
Figura 225	- Vista aérea de São Paulo, localização do Glicério.	311
Figura 226	- Vista aérea do Glicério. Ícones adicionados pela autora.	311

Figura 227	- Contação de história para o passeio brincante, São Paulo (SP).	312
Figura 228	- Crianças e mediadores brincando, São Paulo (SP).	312
Figura 229	- Crianças pintando o muro, São Paulo (SP).	312
Figura 230	- Brincando de pega-pega. Ocupação Paulo Freire, Barreiro/Belo Horizonte.	349
Figura 231	- Tirando fotos pela ocupação. Ocupação Paulo Freire, Barreiro/Belo Horizonte.	353

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Cronograma de atividades na Ocupação Paulo Freire.	281
Tabela 2	- Cronograma de atividades no Guará II DF	285

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AABB	- Associação Atlética do Banco do Brasil
Abrinq	- Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos
AL	- Alagoas
AM	- Amazonas
AMAS	- Associação Municipal de Assistência Social
AR's	- Administrações Regionais
BA	- Bahia
BH	- Belo Horizonte
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	- Clube da Comunidade
CE	- Ceará
CECIP	- Centro de Criação de Imagem Popular
Cedaps	- Centro de Promoção da Saúde
CEDIN	- Centro Marista de Defesa da Infância/Rede Marista de Solidariedade
CET-Rio	- Comunicação e Educação para o Trânsito
CEUs	- Centros Educacionais Unificados
CMDCA	- Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
Conjuve	- Conselho Municipal da Juventude
CONOP	- Conselho do Orçamento Participativo
COP	- Conselho do Orçamento Participativo
CPF	- Cadastro de Pessoa Física
DF	- Distrito Federal
DRE	- Diretoria Regional de Ensino
EAD	- Escola de Arquitetura e Design
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EMEF	- Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	- Escola Municipal de Ensino Infantil
EMTU	- Empresa Metropolitana de Transportes Urbanos de São Paulo
Encomen	- Associação Encontro de Meninos e Meninas
ES	- Espírito Santo
FAU	- Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
FEBRACE	- Feira Brasileira de Ciências e Engenharia
Funci	- Fundação da Criança e do Adolescente
GO	- Goiás
Ideb	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
IFDM	- Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal
IFSP	- Instituto Federal de São Paulo
INESC	- Instituto de Estudos Socioeconômicos
InSTEDD	- iLab América Latina
Ippuc	- Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
LGBTs	- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MA	- Maranhão
MG	- Minas Gerais
MIT	- Instituto de Tecnologia de Massachussets
MLB	- Movimento de Luta nos Bairros Vilas e Favelas
MostraTec	- Mostra Brasileira de Ciência e Tecnologia
MS	- Mato Grosso do Sul
MT	- Mato Grosso do Norte
NAF	- Núcleo de Assistência Familiar
NTPPS	- Núcleo de Trabalho, Pesquisa e de Práticas Sociais

OCA	- Observatório da Criança e Adolescente
OIDP	- Observatório Internacional de Democracia Participativa
ONG	- Organização Não Governamental
ONU	- Organização das Nações Unidas
OP	- Orçamento Participativo
OPC	- Orçamento Participativo Criança
OPCA	- Orçamento Participativo da Criança e do Adolescente
OPJ	- Orçamento Participativo Jovem/Juventude
OPM	- Orçamento Participativo Mirim
PAC	- Programa de Aceleração da Economia
PB	- Paraíba
PCdoB	- Partido Comunista do Brasil
PD	- Plano Diretor
PDT	- Partido Democrático Trabalhista
PE	- Pernambuco
Petrobras	- Petróleo Brasileiro S.A.
PGU-ALC	- Programa de Gestão Urbana para a América Latina e Caribe
PI	- Piauí
PIB	- Produto Interno Bruto
PMDB	- Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPAC ou PPA-Criança	- Plano plurianual criança
PPG	- Programa de Pós-graduação
PR	- Paraná
PSB	- Partido Socialista Brasileiro
PT	- Partido dos Trabalhadores
PUC	- Plataforma dos Centros Urbanos
QE	- Quadra Externa

RAAs	- Regiões Administrativas
RJ	- Rio de Janeiro
RME	- Rede Municipal de Ensino
RN	- Rio Grande do Norte
RO	- Roraima
RPA	- Região Político-Administrativa
RS	- Rio Grande do Sul
SC	- Santa Catarina
SE	- Sergipe
Sedec	- Secretaria de Educação e Cultura
Semed	- Secretaria Municipal de Educação
Sempla	- Secretaria Municipal de Planejamento Orçamento e Finanças
SEPP	- Secretaria Extraordinária de Participação Popular
SMDS	- Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
SME	- Secretaria Municipal de Educação
SP	- São Paulo
TCAs	- Trabalhos Colaborativos Autorais
UFF	- Universidade Federal Fluminense
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UnB	- Universidade de Brasília
UNESP	- Universidade Estadual Paulista
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
USD	- Dólares Americanos
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
PARTE I: DEVOLVENDO À CRIANÇA A DIMENSÃO SÓCIO ESPACIAL	12
1. O AFÔNICO	12
1.1 Construção social da infância	15
1.2 Crianças e espaço urbano	28
2. PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA.....	33
2.1 Conceito de autonomia e pensamento moderno	35
2.2 Crianças participando da construção coletiva das cidades	38
3. SOBRE O MÉTODO DE TRABALHO.....	42
3.1 Pesquisando com e sobre crianças.....	42
3.2 Procedimentos e abordagem metodológica de pesquisa	44
4. “CONSTRUINDO UMA ESCALA DE AVALIAÇÃO”	49
4.1 Avaliando a dimensão do planejamento e da gestão participativa	50
4.1.1. Delimitação espacial do planejamento e da gestão	53
4.1.2. Delimitação dos processos e das metodologias participativas	58
4.2 Avaliando a dimensão do aprendizado	64
4.2.1. Aprendizado sobre a cidade	69
4.2.2. Aprendizado sobre o processo participativo.....	77
PARTE II: BUSCANDO PRÁTICAS POSSÍVEIS	78
1. COMO LER OS ESTUDOS DE CASO?	78
2. CASOS E REFERÊNCIAS	81
2.1. Experiências governamentais	82
2.1.1. Orçamento Participativo Mirim - ARACAJU SE	84
2.1.2. Orçamento Participativo Juventude - ARARAQUARA SP	92
2.1.3. Orçamento Participativo Mirim.....	97
2.1.4. Orçamento Participativo Mirim.....	105
2.1.5. Orçamento Participativo Criança e Adolescente	110
2.1.6. Ao ar livre	121
2.1.7. Projeto Urbanista Mirim	129
2.1.8. Orçamento Participativo Criança e Adolescente	137
2.1.9. Orçamento Participativo Criança e Adolescente	146
2.1.10. Orçamento Participativo Criança e Adolescente	150
2.1.11. Programa Dia Feliz	156
2.1.12. O que a cidade tem?.....	164

2.1.13.	Orçamento Participativo Criança e Adolescente	170
2.1.14.	Orçamento Participativo Jovem	178
2.1.15.	Orçamento Participativo Criança	183
2.1.16.	Orçamento Participativo Criança e Adolescente	188
2.1.17.	Orçamento Participativo Jovem	193
2.1.18.	Plano Plurianual Criança e Orçamento Participativo Criança	200
2.1.19.	Orçamento Participativo Criança e Adolescente	208
2.1.20.	Orçamento Cidadão Mirim	217
2.2.	Experiências Não-Governamentais.....	223
2.2.1.	Nossa cidade, nossos rios: Portal Educacional.....	224
2.2.2.	Territorial: Rede Marista de Solidariedade.....	229
2.2.3.	SOS Seca	235
2.2.4.	Mapeamento Digital: UNICEF.....	241
2.2.5.	Espaços de aprendizagem: Denismar Nascimento.....	250
2.2.6.	Ocupação Paulo Freire: Marília Tuler.....	258
2.2.7.	Investigação com crianças: Adriano Mattos	267
2.2.8.	Projeto Participativo no Guará: Marília Tuler.....	277
2.2.9.	Mapa do Brincar e Manifesto dos Brincantes: OCA.....	283
2.2.10.	Tenda Móvel	289
2.2.11.	Experiência-piloto: CECIP	294
2.2.12.	Charrette no Parque Pinheirinho d'água: Paula Martins e Vanessa Kawahira	300
2.2.13.	Para além dos muros da escola: Intervindo no Jardim Maringá	305
2.2.14.	Projeto Criança Fala na Comunidade, Escuta Glicério!: CriaCidade	310
PARTE III: TERRITÓRIOS PEDAGÓGICOS		319
1.	ANÁLISE DOS ESTUDOS DE CASO.....	320
1.1.	Espacialidade dos processos.....	325
1.2.	Processos participativos	327
1.3.	Reflexão sócio espacial e Vivência urbana.....	335
1.4.	Problematização da participação	335
2.	CAMINHADA PARA INCLUSÃO: BALIZAMENTOS PARA REFLEXÃO E DEBATE	336
2.1.	Um novo conceito de autonomia	337
2.2.	Papel propositivo da criança	341
2.3.	Planejador pedagogo	343
2.4.	Formação na participação	344
2.5.	Nova espacialidade.....	345
PARTE IV: CONCLUSÃO		350
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		354

INTRODUÇÃO

A participação popular no planejamento e na gestão das cidades brasileiras vem, ao longo das últimas décadas, destacando-se no pensamento, nas falas e nas ações práticas de técnicos, gestores públicos, e em especial, dos acadêmicos e pesquisadores em Arquitetura e Urbanismo.

Desde 2001, com a homologação do Estatuto das Cidades (Lei nº 10.257)¹, inúmeros são os esforços e trabalhos que buscam compreender as potencialidades, vitórias e fraquezas da nova legislação. As ações subsequentes dos poderes públicos contribuíram em alguma medida para a ampliação da participação popular no Brasil, mas fica claro que o texto esteve sujeito a interpretações e distorções quanto ao seu propósito. O autor de “a Prisão e a Ágora” (SOUZA, 2006) destaca o contexto de disputa que o processo tem se desenvolvido:

[...] desde os anos 90 se assiste a uma verdadeira disputa ideológica em torno da bandeira do orçamento participativo, e a tendência, que já naquele momento não parecia muito positiva, parece atualmente ainda menos: as interpretações e as intencionalidades mais críticas e radicais vêm, ao que tudo indica, perdendo terreno para projetos e interpretações mais domesticadas, sem falar no risco de banalização advindo dos usos puramente eleitoreiros da bandeira do orçamento participativo. A ‘nacionalização’ do orçamento participativo, isto é, a sua acelerada difusão no território nacional, chegando ele a ser endossado até por partidos conservadores, tem sido muito festejada pelos mesmos analistas que, entusiasmados, acreditam ver uma disseminação da “democracia participativa” no Brasil, a qual seria algo bem diferente e melhor que a democracia representativa. Abundam indícios, porém, de que a real qualidade da maioria das experiências, aferível com ajuda de indicadores de consistência como processo deliberativo e não meramente consultivo, maximização da parcela do orçamento total efetivamente tornada disponível para deliberação por parte da população, divisão espacial bem elaborada e negociada com a população e outros, não é capaz de sustentar grande otimismo. (SOUZA, 2006, p.253)

¹“Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal estabelecem diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. [...] estabelece normas de ordem pública e interesse social que regulam o uso da propriedade urbana em prol do bem coletivo, da segurança e do bem-estar dos cidadãos, bem como do equilíbrio ambiental. [...] A política urbana tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e da propriedade urbana [...]” (BRASIL, 2001)

Figura 1 - Reunião do Orçamento Participativo em Porto Alegre, 1990. A experiência de Porto Alegre é uma das precursoras na inserção participação da população na gestão urbana, e é tida ainda hoje como um exemplo positivo de efetividade democrática. Souza (2006) também a analisa positivamente, ainda que levante considerações pontuais



Fonte: POLITIZE, 2017.

Chama-se atenção, aqui, a uma problemática específica: via de regra, as massas se mantiveram excluídas em número, diversidade e por falta de qualidade participativa, ainda que se reconheçam os ganhos notáveis e as experiências dignas de destaque (SANTOS, 2011).

Além disso, é preciso considerar os esforços autônomos e populares de planejamento e gestão urbana, ainda que eventuais. O planejamento e a gestão urbanos por vias institucionais têm estado longe de ser o elemento decisivo na construção da cidade real, gerando, por um lado, uma “lei” generalizada do mercado, e por outro, a não pouco comum necessidade da população de “dar o seu próprio jeito”.

Claro que não é sempre que o planejamento popular, descolado e independente do poder público, responde apenas a uma necessidade primeira de sobrevivência ou à solução de problemas pontuais e urgentes. Muitas experiências não governamentais têm se mostrado de grande capacidade criativa. E, além de mais democráticas e consistentes, elas atingem uma diversidade de necessidades muito

mais ampla. Algumas vezes é possível perceber um processo de apropriação pelo Estado destas iniciativas, as quais são incorporadas ao Planejamento Urbano institucionalizado. Neste contexto, o Brasil, muito lentamente, constrói uma realidade aquém do que o país necessitaria para alcançar a maturidade nesta questão.

Há de se registrar ainda que, muitas vezes, o Planejamento Público e dos Governos não são de fato públicos, autônomos e populares. Não é incomum que as iniciativas públicas sejam profundamente contaminadas pelos interesses privados que “assessoram” o poder público.

Ainda assim, de forma geral, a iniciativa governamental, mesmo que com influências mercadológicas não declaradas, tem se sobreposto. Constatando-se que nem mesmo a grande maioria dos adultos conseguiu ter acesso pleno a um espaço de democracia direta, ainda que chancelado e obrigatório por lei, e que grande parte dessas conquistas sociais têm sido retiradas², propor que se incluam as crianças nesse espaço democrático é um grande desafio. Espera-se com esse trabalho, contribuir para tal empreitada. Em função disso, a questão principal dessa dissertação é: o que precisa ser incorporado, renovado ou revisado no que se tem entendido por planejamento e gestão das cidades para incluir efetivamente as crianças e jovens?

Primeiramente, defende-se que essa inclusão precisa devolver a elas o direito e a crença em sua capacidade de opinar e partilhar da vida coletiva, a qual tem sido sistematicamente negada. A inclusão da criança na participação precisaria, necessariamente, vislumbrá-la por sua potência mais do que por suas incompletudes. Pensar essa natureza da criança como um sujeito em constante desenvolvimento, exige de nós, adultos, assumirmos nossa natureza também incompleta e em processo permanente de formação.

²Os Movimentos e Entidades Urbanas, integrado pela Central de Movimentos populares (CMP), Confederação Nacional das Associações de Moradores (CONAM), Movimento de Luta nos Bairros Vilas e Favelas (MLB), Movimento Nacional de Luta Pela Moradia (MNLN), Movimento Nacional de Luta Por Direitos (MTD) e União Nacional por Moradia Popular (UNMP), filiadas ao Fórum Nacional de Reforma Urbana, têm denunciado no marco da agenda do governo Temer, o desmonte das políticas urbanas e rurais, em especial, no que diz respeito ao orçamento zero que havia sido apresentado para o programa “Minha Casa, Minha Vida”, e o desmonte das instâncias de controle social e participação, que, na perspectiva do grupo, cancelou a 6ª Conferência Nacional das Cidades e o Conselho das Cidades, por meio do decreto nº 9.076/2017 editado pelo Governo Federal. Fonte: Carta dos Movimentos de Moradia e entidades Urbanas, 08 de Novembro de 2017. Disponível em: <http://terradedireitos.org.br>. Acesso em: 13.04.2018.

O argumento central desse trabalho baseia-se na ideia que a inclusão da criança no planejamento e na gestão das cidades, considerando a necessidade de aprendizado, se colocaria por uma aproximação dupla. Por um lado, 1) o sujeito criança se apropriaria de conteúdos urbanísticos e a respeito da participação; Por outro, 2) o planejamento e a gestão urbana incorporariam uma espacialidade mais significativa a elas e flexibilizariam os processos para permitir suas especificidades.

Propõe-se com esta colocação, uma revalorização do processo de formação e aprendizado dos sujeitos para participação; e levanta-se uma segunda questão: como a inclusão da criança, em termos específicos, contribuiria para a ampliação da participação de outros atores sociais de forma mais ampla?

(i) A primeira reflexão nesse sentido é que: o recorte “criança” nada mais é que uma delimitação de uma fase da vida que no fundo inclui a todos. A criança de hoje é o adulto que vai delimitar a cultura, o comportamento e os paradigmas num futuro próximo. A infância é uma das poucas experiências universais do ser humano (CASTRO, 2002). Nutre novos paradigmas que orientariam para uma construção de cidade mais democrática e justa, além de fortalecer a democracia participativa ao longo dos anos.

(ii) Adicionalmente, defendem-se os ganhos potenciais dessa inclusão no momento presente. Abranger a necessidade de formação frente aos processos participativos é uma demanda também dos adultos, considerado as grandes desigualdades sociais que afetam também o acesso à informação e educação, em especial no Brasil. Além disso, aceitar a incompletude do sujeito, figurada erroneamente como exclusividade da criança, significa assumir uma postura mais solidária diante das fragilidades e das diversidades.

Sublinha-se que as argumentações são construídas aqui tendo em vista um determinado horizonte utópico. Aceita-se a postura de que a construção teórica não é passível de nulidade política e de diretividade utópica (FREIRE, 2001). Muito do posicionamento pessoal construído ao longo da vida acadêmica, do relacionamento familiar e da militância política da autora, de acreditar sempre na potência dos

homens e mulheres, encontrou nos textos de Paulo Freire³ uma admiração que ficará explícita neste trabalho, e que pode dizer muito sobre o horizonte ao qual se refere.

A temática relativa à criança e ao espaço urbano, especificamente, vem sendo aprofundada desde o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso de graduação na Universidade de Brasília, cuja experiência de campo será também recuperada aqui na Parte II, dentre os estudos de caso, ao lado de outras experiências próprias e de colegas, com novos olhares críticos e teóricos.

Além dos estudos teóricos, o trabalho de campo específico do período do mestrado, realizado na ocupação Paulo Freire, no Bairro do Barreiro, na cidade de Belo Horizonte, incluído aqui dentre as referências e casos, ocupou grande parte de nossos primeiros esforços, aprendizados e sonhos, tendo grande participação em nossas considerações preliminares.

Este acúmulo inicial permitiu também que se percebesse por um lado, as grandes contribuições possíveis dos estudos da infância à área da arquitetura e do urbanismo e, por outro lado, a grande escassez, apesar de não inexistência, de estudos específicos que vinculassem a compreensão a respeito da criança às abordagens a respeito da dimensão espacial.

Tem-se ainda, que a produção acadêmica estrangeira, principalmente europeia, tem despontado de maneira mais expressiva, o que nos leva a uma dificuldade de fundamentação adequada ao contexto latino-americano e mais especificamente ao brasileiro, ainda que com algumas bibliografias importantes, como a obra de Lucia Rabello de Castro⁴ e a de Mayumi Souza Lima⁵, as quais se aprofundarão posteriormente.

³**Paulo Freire** foi o teórico mais homenageado da história brasileira, ganhou 29 títulos de Doutor Honoris Causa, recebeu prêmios como o de “Educação para a Paz”, em 1986, pela UNESCO, além de ter sido declarado patrono da educação brasileira pela lei 12.612/2012. Suas obras síntese são: “**Pedagogia do Oprimido**”, escrita em 1974 durante seu exílio no Chile, em função do regime militar; e “**Pedagogia da Autonomia**”, revisitando os principais pontos do que passou a ser chamado “Método Paulo Freire”, em 1996, um ano antes de seu falecimento.

⁴**Lucia Rabello de Castro** é uma das principais pesquisadoras brasileiras contemporâneas nos estudos relativos à infância. Formada Psicologia pela PUC - Rio, é doutora também em Psicologia pela Universidade de Londres. Atualmente é professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁵**Mayumi Watanabe de Souza Lima**, arquiteta nascida no Japão e naturalizada brasileira em 1956, graduada pela FAU-USP, e mestre em História e Filosofia da Educação. Suas principais obras associando arquitetura e educação são: “Espaços Educativos, uso e construção” de 1986 e “A Cidade e a Criança” de 1989).

A aproximação entre criança e espacialidade, e mais especificamente, criança e espaço urbano, tem tido um foco maior nas áreas da Sociologia e Antropologia da infância, nas Ciências Sociais, na Geografia da Infância, na História e, em alguma medida, na Pedagogia. O Urbanismo e a Arquitetura têm pouca representatividade nesse contexto específico.

De forma transversal a todo trabalho, apresenta-se, como já citado, uma revalorização das questões do aprendizado, elemento que no fundo, norteia também as entrelinhas da argumentação central. Nesta perspectiva, a teoria de Paulo Freire atravessa a maior parte do trabalho, abrangendo desde sua compreensão dialética⁶ da realidade e dos sujeitos, até a avaliação das sutilezas dos estudos de caso (Parte II) e a construção e delimitação dos conceitos utilizados e dos conteúdos destacados.

O estudo da obra de Paulo Freire é utilizado neste trabalho com bastante profundidade, e busca-se, a partir disso, compreender também as implicações espaciais de suas colocações acerca da educação. Um ponto importante no escopo deste trabalho é que, mesmo tendo escrito alguns textos específicos a respeito da criança, Paulo Freire não tinha esse recorte etário como um elemento focal. O que se tentará demonstrar, é que sua compreensão da natureza do ser humano, como “finito, inconcluso e inserido em um permanente movimento de busca” (FREIRE, 2001) coloca o recorte criança diante de uma amplitude maior do sujeito.

Em termos de participação popular no planejamento e na gestão das cidades, sua espacialidade e processos, busca-se aqui apoio nas obras do geógrafo Marcelo Lopes de Souza⁷ (2006 e 2011) para delimitar o conceito de participação, e nortear as análises tendo em vista suas considerações a respeito dela. Outra construção conceitual que também se apoiará inicialmente na obra deste autor é a da relação entre participação e o conceito de autonomia.

⁶Na obra de **Paulo Freire**, a visão dialética é centrada na compreensão da História como possibilidade e na importância da subjetividade humana na construção de mundo socioculturalmente colocado. A História, vista como possibilidade, assume que os seres humanos, ainda que condicionadas por questões estruturais herdadas, não têm suas trajetórias determinadas, negando assim uma postura imobilista diante do mundo. (FREIRE, 1992).

⁷**Marcelo José Lopes de Souza** possui graduação, especialização, mestrado e doutorado em Geografia. É Professor Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro e tem como foco o estudo dos vínculos entre mudança social e organização espacial.

É importante destacar, porém, que o autor não tem a perspectiva do sujeito criança como foco, o que trará a necessidade de reavaliar as questões sob essa nova ótica. Ainda assim, grande parte das considerações do autor é recolocada aqui como pertinente. O movimento relativo às propostas da obra é então de reanálise em algumas situações, e de ampliação em outras.

Esse enfoque na questão relacional entre criança e espaço urbano se apoiará na obra de dois autores principais: Colin Ward⁸ (1978), que tem sido uma das mais importantes referências a esse recorte específico e, os trabalhos da autora Lucia Rabello de Castro (2008), que permitirão elencar uma grande quantidade de textos e livros, os quais têm recolocado as questões da criança urbana em contexto latino-americano, em especial o brasileiro. Já a partir da obra da autora, é possível delinear também uma possível construção de conceito social de infância e sua relação com o corpo social mais amplo.

Com este propósito, serão associadas a leitura de Philippe Aries⁹ (1981), e as considerações sobre o controle social de Michel Foucault¹⁰ (2008). Essa associação não apenas nos possibilitará compreender como se definiu a ideia de infância em contexto da **sociedade do controle** (FOUCAULT, 2008), mas também como se colocam alguns entendimentos destinados a elas, como o de incapacidade, por exemplo.

A principal obra de Philippe Áries (1981) apresenta uma virada teórica do que se compreendia pelo sujeito criança que de fato ocorreu, mas já é atualmente questionada por suas distorções de análise, e serão reavaliadas sob a ótica da construção teórica de Foucault. Essa abordagem teórica contribuirá imensamente para desvelar paradigmas relativos à disciplina, à obediência e ao controle, tão “aceitáveis” no universo infantil.

⁸ **Colin Ward**, anarquista contemporâneo, arquiteto, é compreendido como ‘anarquista pragmático’ ao incluir em suas obras, avanços possíveis em termos de desconstrução dos sistemas autoritários de controle.

⁹ **Philippe Aries**, historiador francês, em **História social da criança e da família**, a partir de um estudo da iconografia da idade média em contraposição com a da idade moderna, é um dos primeiros e mais importantes autores que buscaram demonstrar que a ideia de infância é algo socialmente construído.

¹⁰ **Michel Foucault**, um dos principais filósofos da contemporaneidade, analisa em sua obra **Segurança, Território e População** (2008) mecanismos de poder que se distribuem em três sistemas: o sistema legal ou jurídico pela soberania, onde a lei estabelece o permitido e o proibido; o sistema disciplinar sobre os corpos, onde a vigilância e a coerção são utilizadas para conduzir as condutas; e o sistema de segurança sobre as populações, no qual as penalidade e coerções são consideradas pelo cálculo e pela estatística a fim de alcançar um estado de maior eficiência do poder. O autor defende que os elementos de cada um dos sistemas não se dão por sucessão, mas se complementam em relações cada vez mais complexas.

Ademais, é preciso considerar algumas contribuições importantes: a compreensão de aprendizado infantil de Lev Vygotsky¹¹, que aprofunda algumas considerações de Paulo Freire; as abordagens sobre o caráter público e privado dos espaços de Hannah Arendt¹²; o relato da experiência italiana trazida por Francesco Tonucci¹³ e, de forma breve, a obra de Myumi Lima, compreendendo o bojo dos estudos brasileiros sobre o assunto.

Além destes, serão cotejados minimamente alguns textos legais, como por exemplo, do **Estatuto das Cidades**¹⁴ e do **Estatuto da Criança e do Adolescente**¹⁵, acordos internacionais a respeito da infância, os **Códigos Civil e Penal** brasileiros, além daqueles que possam esclarecer detalhes sobre as experiências destacadas nos estudos de caso.

Mesmo tendo-se observado que a aproximação entre a temática da criança e da cidade tenha estado pouco presente na área de arquitetura e urbanismo, ainda assim, existem trabalhos de grande relevância teórica que devem ser destacados. Em especial, alguns pesquisadores da própria Escola de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Minas Gerais: Sammy Lansky (2012), Fernanda Regaldo (2015), Adriano Mattos, além de trabalhos que estão sendo desenvolvidos por colegas nesta e em outras universidades, com destaque ao trabalho de graduação dos alunos Denismar do Nascimento (2015) e Paula Martins (2017), cujas experiências estão incluídas como estudo de caso na Parte II deste trabalho.

Para o contexto dos estudos urbanos, destaca-se a importância dessa nova aproximação por dois aspectos, primeiramente, pelo fato de os estudos urbanos serem de natureza muito complexa, entre outros motivos, por agregar uma grande diversidade de sujeitos, que de um lado estão imersos em estruturas maiores de

¹¹ **Lev Semyonovich Vygotsky**, psicólogo russo, desenvolveu sua construção teórica durante o contexto da União Soviética. Foi o pioneiro na corrente que hoje se identifica como sócio-cultural, a qual defende que o desenvolvimento intelectual ocorre em função das interações sociais. Sua abordagem tem grande influência do “materialismo dialético” marxista.

¹² **Hannah Arendt** Falar, autora alemã de família judaica, foi expatriada pelo regime nazista. Duas de suas obras mais importantes são: “As origens do totalitarismo” de 1951 onde a autora compara de forma polêmica o nazismo e o stalinismo, como ideologias totalitárias; e “A condição humana”, de 1958, onde enfatiza seu posicionamento dirigido ao conceito de liberdade.

¹³ **Francesco Tonucci**, pedagogo e desenhista italiano, também é conhecido pelo codinome Frato. É um dos principais idealizadores da experiência “Cittá debambini” iniciada na cidade de Fano (Itália), também publica uma série de quadrinhos sobre o contexto escolar e familiar contemporâneo. Suas principais obras são: “Se bambini dicono: adesso basta!” (2002) e “la città dei bambini: Um modo nuovo di pensar la città” (2005).

¹⁴ **Estatuto da Cidade**, lei n° 10.257 de 10 de julho de 2001.

¹⁵ **Estatuto da Criança e do Adolescente**, lei n° 12.010, de 3 de agosto de 2009.

poder e paradigma social, e por outro são distintos em suas identidades, memórias e imaginários. Por outro, escolher a criança como sujeito central, desloca o olhar de uma área de conhecimento que tem, em alguma medida, buscado adotar uma postura um pouco menos funcionalista e mais sensível às especificidades, especialmente de sujeitos mais frágeis e suscetíveis à exclusão, à violência e ao subjugo.

Ward (1979) reforça repetidamente o potencial do parâmetro 'criança' como uma estratégia de melhoria urbana:

Most of the environmental policies which would improve the lives of children in our cities would benefit adults too. In particular everything that would make the city a more tolerable place for the old, would make it more enjoyable for the young.¹⁶ (WARD, 1979, p.203)

Além disso, algumas profundidades a respeito da dimensão espacial e do espaço urbano, conquistadas pela área de conhecimento da Arquitetura e do Urbanismo, podem ser de grande contribuição para outras áreas já consolidadas nos Estudos da Infância.

A contribuição mais rica que de fato espera-se proporcionar é visibilizar, cada vez mais, a criança nas questões e problemáticas urbanas e ampliar a acessibilidade delas no exercício de seu direito de vivência urbana, de cidadania e conseqüentemente, sua participação na construção da cidade ao lado de outros atores sociais. Em função disso, o **objetivo geral** é o de contribuir para a ampliação da inclusão de crianças nos processos participativos de planejamento e gestão coletiva de cidades.

Mostrou-se importante para tanto, no escopo da fundamentação teórica abarcada pela **Parte I** desta dissertação, o levantamento das construções conceituais elencadas a seguir. Primeiramente, delineiam-se os conceitos mais latentes da temática proposta: (i) **a criança**, (ii) **o processo participativo** e (iii) **o contexto urbano**. A abordagem proposta nesse sentido foi a de desenvolver a temática da questão urbana associada às duas primeiras.

¹⁶ A maioria das políticas ambientais que melhorariam a vida das crianças em nossas cidades também beneficiaria os adultos. Em particular, tudo o que tornaria a cidade um lugar mais tolerável para os idosos, o tornaria mais agradável para os jovens. (WARD, 1979, p.203)

Para tanto, a delimitação dos conceitos e entendimentos a respeito da criança e da infância, as inserções desse sujeito em uma estrutura social maior e a relação desta com o espaço urbano serão abarcadas pelo **Capítulo 1**.

No **Capítulo 2** serão estruturadas as conceituações a respeito da ideia de participação com mais enfoque no conceito de autonomia, onde será possível entender como se propôs e desenvolveu a participação popular no Brasil; como a questão da construção urbana é compreendida nesse contexto, e por fim, como a criança estaria diante desse processo específico.

Em sequência, no **Capítulo 3** da **Parte I**, levanta-se, por um lado, algumas considerações a respeito do processo de pesquisa sobre e com a contribuição de crianças e por outro lado, explicitam-se as escolhas metodológicas deste trabalho.

No capítulo 4, explicitam-se os métodos de sistematização e avaliação dos casos, tendo em vista as considerações do trecho anterior. De forma sucinta, propõe-se uma linha de abordagem, já levantada aqui, que avaliará as aproximações possíveis dos parâmetros do planejamento e da gestão à espacialidade da criança e do sujeito criança aos conteúdos do planejamento participativo, respectivamente nos **sub-capítulos 4.1 e 4.2**. Estes trechos serão subdivididos em duas perspectivas, uma (i) diz respeito à aproximação relativa à espacialidade e outra (ii) ao processo participativo em si, e têm como objetivo específico fundamentar uma busca de práticas possíveis no sentido da inclusão da criança no contexto já delimitado.

Na **Parte II**, são cotejados alguns estudos de casos e referências, delimitadas pela mesma estrutura de análise da parte anterior. Os casos foram selecionados considerando que as experiências de inclusão efetiva da criança no planejamento e na gestão urbana são pouco frequentes, por isso foi necessário fazer uma aproximação de experiências semelhantes em contextos diversos. O critério de delimitação foi o de destacar casos onde as crianças foram incluídas em eventos, nos quais existia, de um lado, um aspecto pedagógico e, de outro uma tentativa de absorver as reivindicações e demandas das crianças na construção de um espaço de uso coletivo. As experiências foram também subdivididas entre as de iniciativa governamental (**sub-capítulo 2.1**) e as de iniciativa de outros atores, não governamentais (**sub-capítulo 2.2**).

A **Parte III**, diz respeito às: (i) análises parciais dos estudos de caso com as respectivas considerações específicas (**Capítulo 1**), seguindo a mesma estrutura metodológica proposta na Parte I, Capítulo 4, e aplicada na Parte II; e (ii) alguns balizamentos reflexivos propostos pela autora (**Capítulo 2**).

Finaliza-se pela **Conclusão**, resgatando os principais pontos levantados, algumas percepções da autora a respeito do desafio proposto e sugestões para futuras pesquisas e aprofundamentos.

PARTE I: DEVOLVENDO À CRIANÇA A DIMENSÃO SÓCIO ESPACIAL

“Free the Children! Down with Playgrounds!” Dennis Woods (North Carolina State University) (WARD, 1979)

1. O afônico

Ainda que a criança biologicamente sempre tenha existido como tal, a consciência e o sentimento de sua particularidade social mudaram e continuam mudando¹⁷. A ideia de infância, a instância a que se refere, é delineada e revela aspectos de uma configuração social, que assume sentidos diversos ao longo da história.

Esta delimitação, no caso específico da noção de **criança**, é colocada em contraposição à noção de **adulto**, carregando determinações sobre o comportamento esperado e o papel expresso de cada um dos sujeitos associados a instâncias destinadas a eles. Tais comportamentos e papéis, seguem, em certa medida, os paradigmas ideológicos e culturais de seu momento histórico. Castro (2002) destaca que essa construção discursiva foi criada pelos adultos dentro das relações sociais de poder.

[...] A infância se move no registro das nossas construções discursivas como opondo a adolescência, a adultidade e a senescência. Assim como homem e mulher, criança e adulto são construções que se definem reciprocamente e, como dispositivos discursivos para a ação e orientação no mundo, surgem marcados pela posicionalidade, ou seja, os discursos não são neutros, mas construções da realidade, a partir de condições de materialidade e posições de poder. Assim, as definições do que seja a criança e o adulto estão sempre enquistadas nas lutas, nos embates, nos confrontos e atritos entre os vários grupos de interesse da sociedade. Em geral, o que observamos no jogo de forças, dentro das sociedades modernas, é que a infância permanece invisível na história, nas descrições sociais e demográficas (Qvortrup, 1993), acarretando pouca importância às provisões para as crianças, de um modo geral. Tal “desconsideração estrutural” (Kaufman, 1990) sobre a infância reflete uma construção adultocêntrica, já que são os adultos que mais podem definir quem são,

¹⁷Lucia Rabello de Castro em palestra intitulada **Infância, Subjetivação e Dominação**, referente ao **Colóquio Internacional: Políticas e Direito**, sediada pela UFRJ.

como são e devem ser as crianças, e qual é a quota a que têm direito, na repartição de riquezas da sociedade. (CASTRO, maio de 2002, p. 49)

É este um constructo social que, baseado no fator etário, delimita certo comportamento esperado dos sujeitos, um conjunto de direitos e deveres, assim como um espaço ao qual se pertence ou não. Utiliza-se então de um estatuto jurídico-legal sancionando o recorte etário socialmente construído. No Brasil, a delimitação legal do termo criança diz respeito a indivíduos até doze anos de idade incompletos, e adolescentes àqueles entre doze e dezoito¹⁸.

Existem duas questões, relativas ao fator etário, que se destaca aqui: uma primeira relativa ao recorte de idade e ao termo escolhido para referenciá-lo, e uma segunda relativa a uma ideia de novato ou iniciante. A primeira terminologia a ser utilizada foi **criança**, de origem do latim, se referia à ideia de **criação**¹⁹. A palavra era dedicada a “todos aqueles em fase de se criar frente a alguma coisa”, o que podia se referir também ao sujeito aprendiz de ofício, independentemente da idade.

Por volta do declínio da idade média e ascensão da idade moderna, o termo **infância**, também de origem latina que significa “**aquele que não fala**²⁰”, deixa de designar apenas aqueles que literalmente não falam, no caso dos bebês, e passam a abranger uma faixa etária bem maior. O que já demonstra uma mudança importante de significado relativo aos termos, mas especialmente de uma mudança na expectativa social em relação a esse recorte ampliado de faixa etária. A destinação do termo se refere mais a essa expectativa, do que a de uma constatação a respeito de uma qualidade física do sujeito.

A segunda questão que se pode destacar a respeito da construção destinada à criança é a relativa à ideia de novato. Considerando que as sociedades edificam um conjunto de conceitos, signos, comportamentos, etc., a criança é vista como “recém-chegada” nessa sociedade, aquele indivíduo que “ainda não domina com plenitude todos os elementos referentes a ela”. A criança, no momento que nasce, é vista pelo

¹⁸ Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Art. 2º “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.”

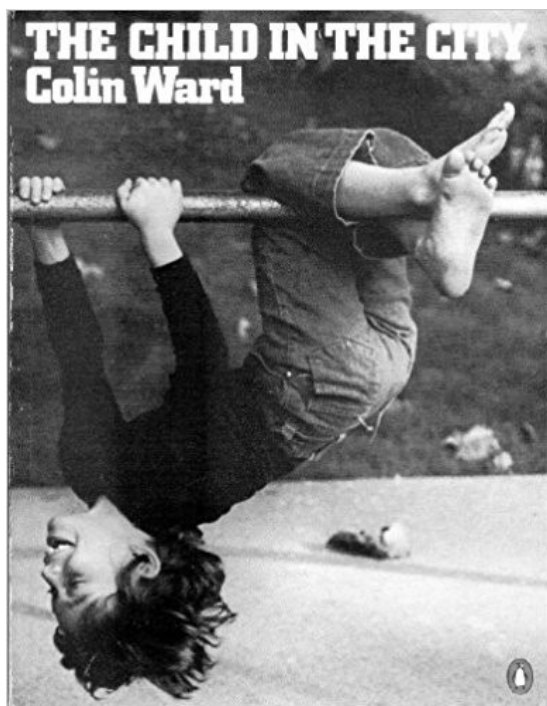
¹⁹ O termo “**criança**” etimologicamente se refere ao termo em latim *creantia* ‘**criação**’.

²⁰ O termo “**infância**” tem origem no latim *infantia*, do verbo *fari* = falar, onde *fan* = falante e *in* constitui a negação do verbo. “Aquele que não fala”. O termo somente passa a ser utilizado para designar os indivíduos jovens com o declínio da Idade Média e ascensão da Idade Moderna.

novo paradigma, como o sujeito vazio de qualquer sociabilidade, vazio este que deve ser superado²¹.

Buscando uma linha conceitual para discorrer sobre o conceito de infância, o autor Colin Ward (1979) usualmente se refere à **criança**, como aqueles indivíduos em idade escolar compulsória²², além da especificidade da **adolescência** que se definiria como um período de transição entre a infância e a idade adulta. Esta referência é de grande valia, pois revela a compreensão social de que determinado grupo de indivíduos se encontram em uma “fase de aprendizado”.

Figura 2 - Capa original da obra de Colin Ward de 1979.



Fonte: WARD, Colin. **The Child in the City**. Nova Iorque: Penguin Books, 1979.

No Brasil, a idade escolar compulsória está compreendida entre os 4 e 17 anos de idade²³. No que tange esse trabalho, questiona-se a persistência desses recortes artificiais de idade, os quais são colocados no sentido de invisibilizar e segregar um grupo de sujeitos.

Se considerarmos que igualmente adultos e crianças encontram-se todos em processo de criar-se²⁴, de compreender e questionar as construções sociais, o recorte acaba por absolutizar, de forma infundada,

²¹Essa construção, de que as crianças estariam vinculadas a uma “lógica da filiação”, aparece em alguns textos de **Castro** (2002). A autora resgata também a abordagem de Hannah Arendt, em seu livro “**Entre o passado e o futuro**” (1961), quando esta se refere aos novatos no trecho: “Desde a Antiguidade, o papel da educação em todas as formas de utopia política mostra que pode parecer natural começar um mundo com os novos por natureza e nascimento. Mas na política há incompreensão: ao invés de um indivíduo se juntar aos demais tentando persuadi-los, opta pela ditadura fundada na superioridade do adulto, tentando produzir o novo como se este já existisse. O que se propõe com essa atitude é coagir sem usar a força. A novidade que o mundo adulto pode propor aos novos é sempre velha a eles próprios; cada geração cresce no interior de um mundo já de antemão envelhecido. [...] Isso emperra uma efetiva abertura para o que é diverso no mundo. É imposta aos **novatos** uma ditadura velada, uma mentira de renovação, mas o que subjaz a essa atitude é um apego pelo mundo próprio do adulto a ponto de não se admitir que o florescimento de coisas realmente originais possa brotar”.

²²O autor faz essa consideração levando em conta o contexto da Inglaterra.

²³Emenda Constitucional 59 ao Art. n.º208, inciso I, estabelece o direito público para todas as etapas da educação básica e a matrícula compulsória para indivíduos entre 4 a 17 anos.

²⁴Esse entendimento se refere à construção teórica de **Paulo Freire** a respeito da ontologia do sujeito como “seres inconclusos, finitos e inacabados” (FREIRE, 1971, 1974, 1977, 1991, 2001).

algumas designações de comportamento e papel. Ao se superar o segmentarismo da questão, espera-se poder enxergar de forma mais clara o que realmente significa “ser criança” em uma determinada sociedade, em destaque aqui a brasileira contemporânea.

Ainda assim, pesquisar a infância passa então pela decisão de se seguir ou não o que tem sido social e legalmente convencionado como infância. Se por um lado, essa convenção pouco diz sobre a natureza real dos indivíduos, por outro, os colocam em condicionamento similar frente à sociedade. Opta-se aqui, então, por uma postura de questionar tais delimitações, quando estas forem utilizadas para restringir direitos, segregar e invisibilizar indivíduos e, concomitantemente, compreender quais desafios devem ser enfrentados para tal.

1.1 Construção social da infância

Segundo a abordagem de Áries (1981), até aproximadamente o século XVII no contexto europeu, início dos tempos modernos, ainda que com uma defasagem nas classes populares e para as meninas, o destacamento da infância como grupo social “não existia”. As crianças compartilhavam da coletividade de forma indiferenciada, incluídas igualmente nas convenções sociais. O que se podia talvez destacar, seria a natureza dos muito pequenos, os de colo, aos quais era reservada pouco mais do que a indiferença, pois a mortalidade infantil era muito alta.

Na perspectiva do autor, com a passagem ao Renascimento e a ascensão da sociedade Moderna, a razão cartesiana teria ganhado centralidade, endossando duas perspectivas em relação à criança: a primeira no sentido de uma necessidade de proteção da criança visando sua formação futura como ser humano, e a segunda reduzindo a criança a uma condição de “natureza primeira”, de incompletude e dependência, mas também de inocência e, em função disso, seria preciso corrigi-la, civilizá-la e educá-la. Para ele, essa nova conceituação justificou uma tendência de destacamento da infância do corpo social que, no desenvolver da era moderna, passa a destacar a fragilidade da criança em detrimento de suas potencialidades.

A teoria de Aries é bastante minuciosa no levantamento iconográfico a respeito da questão. De fato, houve um destacamento e isolamento social da infância em função dos novos paradigmas da sociedade moderna. Apesar disso, a obra não foi capaz

de absorver o fato, que o destacamento social da criança faria parte de uma segmentação social característica de uma nova lógica disciplinar e, que não afetaria apenas as crianças.

Figura 3 - A separação de Lot e Abraão, mosaico localizado na Basílica de Santa Maria Maggiore, Roma, datada de 430 d.C., Idade Média. Na representação aparecem três figuras em escala reduzida, porém em mesmo plano que as demais. A avaliação de Áries (1981) é que representariam os indivíduos atualmente entendidos como crianças, mas que na percepção social da Idade Média são tidos como semelhantes aos demais sujeitos tendo como especificidade apenas o tamanho. O autor chama atenção para a representação da criança sem qualquer distinção de feição facial ou de proporção corporal, a não ser a escala reduzida.



Fonte: WIKIPEDIA. The Parting of Lot and Abraham (Santa Maria Maggiore).

Se confrontarmos a teoria de Áries, a partir da argumentação de **Michel Foucault** (2008) ²⁵ é possível aferir que a criança não era “inexistente” na idade média, mas que o pensamento moderno passa a segmentar os sujeitos a partir de uma perspectiva específica de racionalidade, submetendo alguns desses segmentos a um regime disciplinar próprio.

²⁵Defende-se aqui que o destacamento social do sujeito criança fez parte de uma lógica segmentarização social característico da Idade Moderna.

A autora e pesquisadora da Universidade Federal Fluminense, Lucia de Castro, tem argumentado que vivemos na contemporaneidade, a “morte da infância”. Entre outras dimensões, esta morte estaria relacionada com a morte de uma infância no sentido ético e político, a “infância enquanto possibilidade humana”, enquanto “utopia e vontade política” (CASTRO, 2002), tendo-se em curso um processo de “adultização precoce das crianças” em prol da exploração infantil e do papel de consumidores dado a elas.

A ficção idílica de proteção da infância teria se tornado um discurso meramente retórico, enquanto mantiveram-se e aprofundaram-se os marcos etários rígidos que levaram a criança a uma posição de invisibilidade e afonia. Mesmo que nunca na história se tenha problematizado tanto sobre a infância, as provisões no que diz respeito a elas e ao futuro, de modo geral, têm tido pouca prioridade:

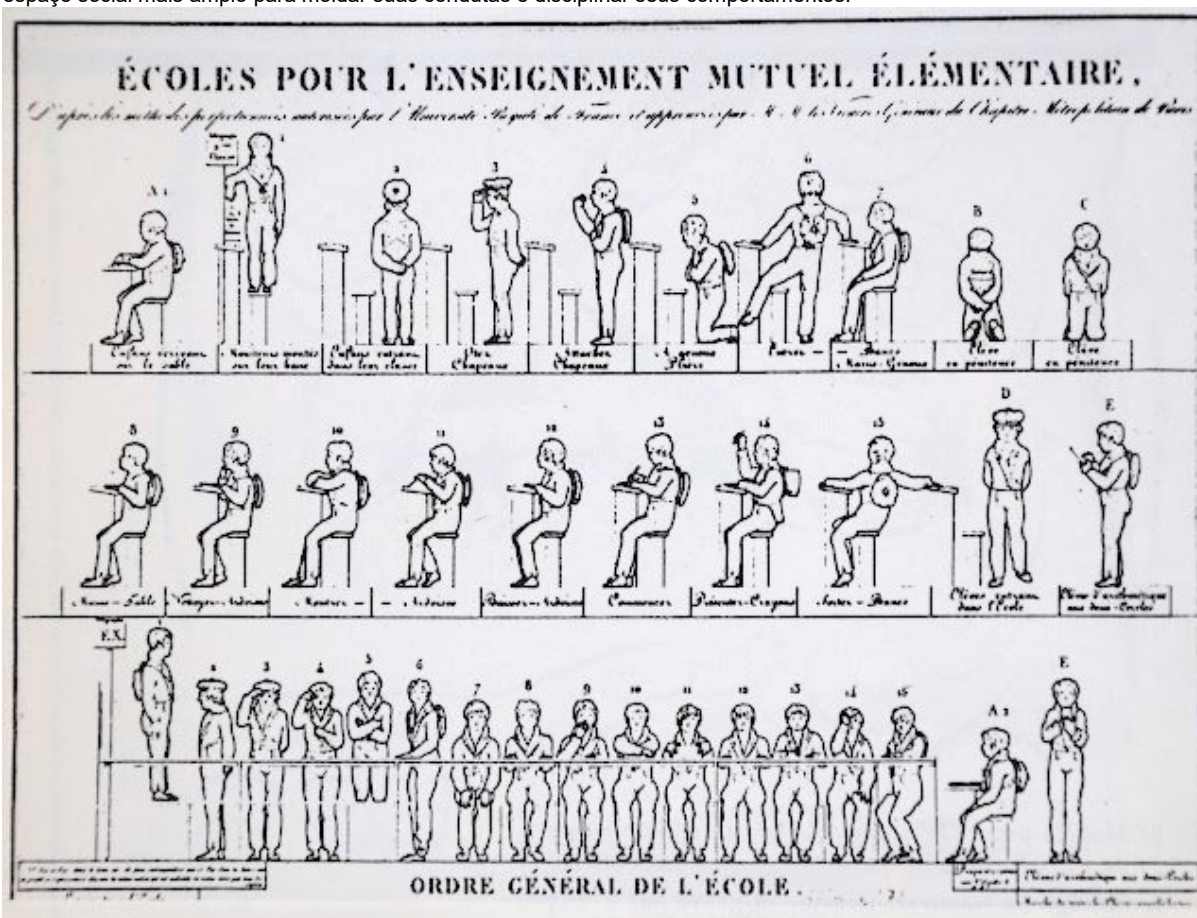
A cultura de consumo promoveu alguns deslocamentos na situação social da criança, mas disso não decorreu um deslocamento da sua posição de sujeito tutelado, menorizado e que não pode falar por si. (CASTRO, março de 2008)

A criança contemporânea não mais compartilha das atividades cotidianas dos adultos como na idade média; não alcançou de fato uma posição protegida na idade moderna; e ainda está sujeita à segmentação social (FOUCAULT, 2008), persistindo um “rótulo de incapacidade” para justificar o tratamento disciplinar.

A cristalização legal da ideia de incapacidade padroniza certas posturas de controle em relação à infância. Controle esse que se dá pelos processos diretos de um governo, mas, principalmente, pela introjeção social desses rótulos onde os sujeitos se supervisionam entre si, gerando uma espécie de autocontrole dos indivíduos.

Do ponto de vista linguístico, o incapaz é aquele que possui insuficiência ou nulidade de capacidade, sendo a última relativa à habilidade física ou mental. A incapacidade é também associada à falta de aptidão, conhecimento, experiência, utilidade ou competência.

Figura 4 - Esquema de postura corporal para crianças, escola francesa de Port-Mahon, séc. XIX. Para Foucault, a escola, assim como o hospital, o quartel e a prisão seriam as instituições as quais tenham como objetivo retirar os indivíduos do espaço social mais amplo para moldar suas condutas e disciplinar seus comportamentos.



Fonte: FOUCAULT, 2008.

A legislação brasileira define como incapaz²⁶ aquele a quem a lei nega aptidão para realizar atos da vida pública, privando-o de certos direitos. Além disso, associa a incapacidade diretamente à ideia da proteção, pois caracteriza como incapaz “qualquer pessoa que não possui condições de se defender dos riscos resultantes do abandono” físico ou moral.

Ainda que o rótulo da incapacidade englobe o sujeito em sua totalidade, as incapacidades são sempre referentes a alguma habilidade específica. Na legislação citada, a incapacidade é relativa à “realização de atos da vida pública”. Mas não são quaisquer atos, são os atos que correspondam a uma determinada conduta ou

²⁶ Art. 4º do Código Civil brasileiro: “São incapazes, relativamente a certos atos, ou à maneira de os exercer: I - os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos; II - os ébrios habituais, os viciados em tóxicos; III - Aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade; IV - os pródigos.”

código social. O rótulo totaliza a não adequação de um indivíduo, baseando-se em uma justificativa parcial.

A legislação, nesse aspecto, nos revela uma construção de entendimento que remete em grande parte ao pensamento moderno: a capacidade é relativa a uma construção de padrão físico e/ou moral. São incapazes aqueles: que não se enquadram em um determinado comportamento moral esperado o qual deve estar apoiado na “razão”. Na sociedade moderna, a incapacidade é relativa a um padrão específico de racionalidade.

O rótulo de incapacidade parece prescindir à natureza real do sujeito e é externa a ele, parte da percepção de outro. Não é uma tradução de habilidades ou inabilidades, é antes um enquadramento ou não enquadramento às expectativas prévias direcionadas a determinados sujeitos.

A questão central da incapacidade parece ser no fundo, a questão da inabilidade de adequação à conduta predeterminada pelo contexto social. Sendo a contemporaneidade marcada pelo contexto capitalista neoliberal e sua postura produtivista, a incapacidade passa a ser relativa a este novo paradigma.

Sobreposto à questão produtivista da rotulação de incapacidade da infância, que em certa medida é global, é preciso destacar as relações construídas pela especificidade histórica brasileira, que é aqui o recorte. A influência da colonização na construção social da ideia de infância no Brasil ainda é pouco aprofundada, ainda que existam algumas bibliografias importantes²⁷. Em especial ao contexto brasileiro escravista, em relação ao conceito social de infância, não apenas se mantém a postura produtivista hegemônica que começa a ser construída já na idade moderna, como também se ignora completamente a possibilidade de alguma ética de proteção à infância quando relativa às crianças escravizadas:

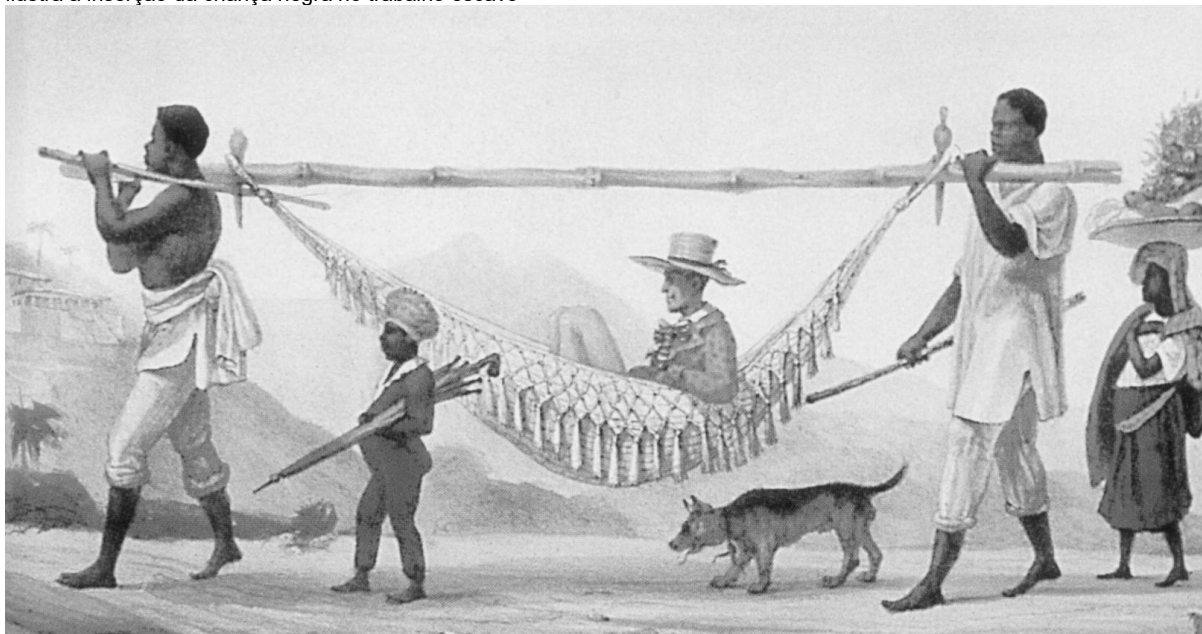
Se Ulunga foi um deles [dos poucos africanos escravizados com menos de dez anos de idade]²⁸, logo aprendeu que, no Brasil, o ingresso no mundo dos adultos se dava por outras passagens: em vez de rituais que exaltavam

²⁷ Mesmo que ainda com enfoque historiográfico é importante considerar a obra: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2001.

²⁸ As crianças não eram propriamente o foco do comércio de escravos, mas sim os indivíduos mais produtivos adultos (DEL PRIORI, 2001).

a fertilidade e a procriação, o paulatino adestramento no mundo do trabalho e da obediência ao senhor. (DEL PRIORE (org.), 2001, p.177)

Figura 5 - Pintura de Jean Baptiste Debret de 1816 - 1831, "Voyages au Brésil: Retour d' un propriétaire". Representação que ilustra a inserção da criança negra no trabalho escravo



Fonte: PINTEREST. Compartilhamento de imagens.

O quanto antes possível, no Brasil, as crianças negras eram “aceitas” no mundo dos adultos. Com a transição para a República e o processo de industrialização, surgem novos sujeitos criança, agora imigrantes brancos, que também eram condicionados pelo mundo do trabalho, porém, de forma bastante distinta:

A implantação da indústria e sua conseqüente expansão norteou o destino de parcela significativa de crianças e também de adolescentes [imigrantes] das camadas economicamente oprimidas em São Paulo, como havia norteado em outras partes do mundo. (DEL PRIORE (org.), 2001, p.260)

As crianças negras já, desde muito tempo antes das imigrações europeias, exerciam trabalhos tão ou mais degradantes do que as crianças operárias. De maneira irônica, o trabalho passa a dar visibilidade às necessidades infantis, mas não da mesma maneira entre crianças brancas e negras. A comoção pública em torno da exploração da criança branca estava muito acima da comoção em que se tinha diante da criança negra, a qual passa a ser estigmatizada como vadio, pivete, ‘caso de polícia’, não de proteção.

Frente ao aspecto racial, é preciso colocar as questões de identidade de classes, termo que no Brasil, em muito se sobrepõe. Assim como as crianças do período da escravidão, as pobres, pela necessidade, serão incluídas no mundo dos adultos o mais rápido possível para preencherem uma expectativa produtiva, e as ricas serão protegidas e preservadas da exploração imposta pelo trabalho.

E não é preciso muito esforço para se perceber que tal tendência ainda persiste. Essa abordagem nos leva a assumir então, que existem perspectivas distintas embasando a construção social de infância, ou várias infâncias. Crianças compartilham “apenas” uma construção relativa ao fator etário²⁹, mas a ele se sobrepõe diversos outros como, por exemplo, o gênero, a classe social, a cultura, a religião, etc.:

Ser jovem hoje resulta, simultaneamente do cruzamento de certa homogeneidade de condições culturais e históricas que organizam o processo de subjetivação dos indivíduos de uma determinada faixa etária e da heterogeneidade dos contextos particulares que pluralizam os modos como tal processo ocorre. (CASTRO, 2009 ,p. 796)

A construção relativa ao fator etário, fundada na rotulação da criança como incapaz, passa então a sustentar a posição desse grupo como sujeitos subordinados. Qual seria a finalidade de condicionar as crianças ao subjugo? No caso da criança, a governança não apenas é consentida, mas é fortemente desejada. E, quais seriam as justificativas que permitiriam colocar a criança nesta posição?

Como colocado anteriormente, tal rotulação, a despeito de constatação real da natureza dos sujeitos, seria relativa à inabilidade de adequação a um conjunto de condutas predeterminadas. Essa inabilidade os torna de alguma forma, inúteis à lógica produtivista, mas, no caso da criança, não é vista como afronta expressa, por não ser “culpabilizável”.

Para criança, a narrativa moderna determinou sua condição universal de despreparo e inocência, posto que, num momento ulterior, frente às exigências da modernidade econômica, superado o infantil, se daria lugar ao adulto preparado para o domínio de si, do outro e da natureza. (CASTRO, 2002, p.51)

²⁹ A ideia de que existiriam múltiplas infâncias também aparece destacada nas obras de **Colin Ward** (1979) e **Lucia Rabello de Castro** (2002).

Ainda assim sua inadequação precisa ser ajustada, controlada e condicionada à normalidade, por processos sistemáticos de disciplina do corpo a fim de tornarem-se úteis, dóceis. A culpa é então, dentro do universo dos sujeitos que sofreriam sanção disciplinar, o que distingue o incapaz do delinquente.

O isolamento do delinquente é em si a punição, o isolamento do incapaz é condicionamento. Designar a criança como despreparada, no entanto, permitiria enquadrar a todos os sujeitos de um corpo social, de alguma maneira, em algum momento da vida, à sanção comportamental, fazendo com que o braço da disciplina alcance a todos.

[A infância é] uma posição estruturante nos processos sociais na cadeia geracional, por onde tanto a produção como a reprodução cultural e institucional se realizam. Assim, no bojo de uma analítica geracional, a infância pode ser vista como uma posição que não só gera saber sobre si própria e, portanto, também concorre para se autodeterminar e se autoconstruir, como também engrossa as perspectivas sobre o mundo social, co-atuando com seus parceiros de gerações antecedentes. [...] a infância constitui um aspecto estruturante das sociedades, observando sua participação no mundo do trabalho, já que as crianças, enquanto uma categoria ou posição social, são parte integrante da divisão social do trabalho em qualquer sociedade humana, mesmo na nossa em que seu trabalho se restringe ao escolar. (CASTRO, 2002, p. 52)

O isolamento da criança, tanto físico literal, quanto moral subjetivo, permite que o ajuste de conduta destes indivíduos aconteça sem grandes esforços, pois, no primeiro caso, afasta dos olhos da coletividade e no segundo, sua conduta passa a ser desconsiderada pelos demais. Essa desconsideração do lugar de fala passa a ser relativa não apenas a condutas específicas, mas ao sujeito como um todo. Toda expressão destes passa a ser vista como ausente de qualquer racionalidade.

Constrói-se, a partir dessa lógica, um discurso paradoxal relativo à infância, que conecta a lógica da criança frágil, que deve ser protegida, com a da criança submissa, que deve sua obediência. Os pais passam a ter então, o papel de proteção dessa criança, por meio do poder parental³⁰. Aos adultos cabe proteger a

³⁰“Poder Parental” é aquele que a legislação brasileira se refere atualmente como “Poder Familiar” e diz respeito ao “conjunto de direitos e deveres atribuídos aos pais, no tocante à pessoa e aos bens dos filhos menores”. Estabelecido no artigo 226, § 7º, da Constituição Federal, é instituído no interesse dos filhos e da família, não em proveito dos pais, em especial, em atenção ao princípio constitucional da paternidade responsável.

criança e, em troca as crianças lhes devem sua obediência. Espera-se que este, sendo o detentor da razão plena, possa, não só proteger o outro, mas também possua em sua decisão, racionalidade suficiente, para que não seja preciso questionar suas ordens, apenas obedecer.

Tal inadequação é temporária, o indivíduo “ainda não tem”, “ainda não domina”. O isolamento se justifica então pela necessidade de treinamento para que se enquadre em uma conduta esperada. Essa suspensão é denominada por Castro (2008) como um “ostracismo temporário”, situação que coloca as crianças em um não-lugar e um não-tempo. É apenas anúncio, criando o discurso dominante do “vir a ser” e deixando-se de lado a necessidade de afirmação identitária no presente. Esse “ainda não ser” o coloca em posição de uma “necessária” representação e subordinação a um outro, racional, adulto.

Quando desconsiderado em sua posição social, a criança, mediada pelo poder parental, é submetida a uma lógica de filiação social, que coloca aqueles, novatos nas regras sociais, desprovidos de qualquer sociabilidade, subordinados aos “clientes”, os adultos, detentores de todo conhecimento racional.³¹ Esses relacionamentos entre gerações envolvem fronteiras e conflitos que são normalmente invisibilizados. Essa questão torna a proteção da criança muito sensível a abusos porque, i) presume que a criança não sabe nada sobre o que é bom para si, ii) que o adulto, baseado na razão, vai sempre tomar a melhor decisão pelo outro, e iii) que essa proteção não será usada como barganha para o abuso de poder. O que acaba por colocar algumas crianças em uma situação de opressão sistemática.

Os abusos morais nesses casos são normalmente dissimulados, levando a uma construção de proteção complexa e controversa. O que poderia se caracterizar como manipulação ou exploração é, muitas das vezes, velada sob o argumento da proteção e do treinamento. Parte-se do pressuposto distorcido de que os adultos, com neutralidade, agirão sempre para o bem da criança. E não é forçoso afirmar que os adultos, de forma mais abrangente, falaram miseravelmente em cumprir a tarefa da proteção racional (CASTRO, 2002).

³¹Refere-se aqui à “lógica da filiação” destacada por Castro (2002)

A lógica da preparação relacionada à disciplina passa a ser direcionada à criança, no sentido de que elas, obedientes aos pais, contida em suas impulsividades e descontroles, estariam prontas para julgar “racionalmente” suas próprias escolhas. A defesa da disciplina infantil como positiva, baseada na justificativa discursiva da incapacidade, se desvela como mecanismo disciplinar de poder, inicialmente sobre o corpo dos indivíduos e a partir daí, como *mecanismo de condução de probabilidades* (FOUCAULT, 2008).

É certo que a evolução contemporânea, não apenas da problemática, da maneira como se reflete sobre a penalidade, mas igualmente [da] maneira como se pratica a penalidade, é claro que por enquanto, faz anos, bem uns dez anos pelo menos, a questão se coloca essencialmente em termos de segurança. No fundo, a economia e a relação econômica entre o custo da repressão e o custo da disciplina é a questão fundamental. (FOUCAULT, 2008, p.12)

O efeito mais evidente da valorização da disciplina como positiva, quando direcionado à criança, parece ser a reprodução de uma obediência cada vez mais apática³². Repete-se sistematicamente que o adulto é o indivíduo que sabe e a criança o que não sabe. O segundo cresce assimilando que o não saber é motivo suficiente para obedecer sem questionar e, mesmo depois de adulto, parece reproduzir isso diante do governo, do técnico, da polícia, perenizando uma relação de subserviência.

O rótulo de incapaz permite aos que dominam justificar a afonia e a exclusão, e exigir das crianças que se aceite a condução cega. Os que eventualmente se rebelam perdem toda a credibilidade e possibilidade de oposição. As crianças questionadoras são aquelas consideradas desobedientes e desrespeitosas. A regra é clara: aos pais nunca se deve questionar, mesmo quando o comando é injusto ou abusivo.

Cultiva-se em todo corpo social uma predisposição psíquica à docilidade, ao conformismo e à obediência. Porque, somente pela docilidade é possível que a

³² Destaca-se neste sentido elementos populares como, por exemplo, o “método Super Nanny”. Super Nanny é um programa de televisão inglês adaptado a outros países, inclusive no Brasil. O programa ensina aos pais como impor disciplina a crianças. Inclui elementos como premiação por “bom comportamento” ou castigo para “pensar no que fez”. A estratégia disciplinar é característica da teoria **Behaviorista**, corrente que prega o condicionamento operante pelo reforço positivo ou negativo. Muito das abordagens teóricas do **Behaviorismo** foram “testadas cientificamente” por meio de análise do comportamento de camundongos e outros animais.

Figura 6 - Super Nanny é um reality show que leva uma psicóloga a casa de pais com crianças "problemáticas", com o objetivo de impor disciplina. O programa nasceu em 2004, no Reino Unido, e é regravado em outros 20 países. A Unicef tem reforçado críticas ao considerar que o programa viola direitos das crianças, em especial o direito de imagem.



Fonte: Channel Four, UK.

criança atenda às próprias necessidades, reforçando um discurso da servidão voluntária e a disposição para se conformar. Uma ficção da imaturidade, aparentemente absoluta, acaba oferecendo base para que a dominação seja naturalizada em todas as camadas da sociedade.

Além disso, a todos os outros grupos dominados da história, em algum momento foi preciso assumir e devolver-lhes sua capacidade de resistir à tirania. À criança ainda não existem resistências reais quanto aos abusos destinados a elas, além de uma solidariedade incerta concedida pelos adultos.

A obediência passa a ser compreendida como um valor em si, estando acima de qualquer outra qualidade possível, como curiosidade, determinação e, claro, a sublevação. O obediente é premiado e elogiado. A técnica de controle se conforma em induzir um desejo de todos os indivíduos, oprimidos e conduzidos pela obediência programada desde a infância. Aquele domesticado, disciplinado e obediente na infância é o indivíduo que cumpre de bom grado, quando adulto, as condutas normativas a ele apontadas. A dominação passa a não ser mais sentida como fardo.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na

qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo.
(FREIRE, 1974, p.17)

Mas esse efeito surge, além da discursiva que obscurece as relações de dominação, de uma necessidade de desacreditar aqueles que não estão devidamente normalizados diante da coletividade e como um dos mecanismos de regular e dominar possíveis excessos ou faltas (FOUCAULT, 2008). Os não plenamente disciplinados poderiam, se aceitos em seu lugar de fala, fazer questionamentos que constrangeriam regras inadequadas ou injustas.

Mas o rótulo de incapacidade, justificado pela irracionalidade, limita também a possibilidade de validação de qualquer levante contra o subjugo e a opressão. A contra conduta, como ato consciente de insubordinação, não aceita a pura explosão afetiva irracional (FOUCAULT, 1979). E de fato, é preciso ter consciência de seu levante. Mas, ao se homogeneizar a “irracionalidade” infantil, os atos de sublevação são igualmente desmoralizados e subjugados. Como defendido, é incoerente classificar, tanto as crianças em si como seus atos, como absolutamente nulo de consciência a ponto de dizer que nenhuma criança seja capaz de se rebelar contra a opressão.

Figura 7 - Ativista Malala Yousafzai.



Fonte: TIME. **Malala's Attackers Arrested in Pakistan.**

Quando a menina Malala Yousafzai³³ se nega a deixar de ir à escola em função das determinações do Talibã, ela mostra que a contra conduta não tem gênero, nem raça, nem idade. Desde seus onze anos, escrevia sobre a ocupação do poder pelo Talibã. Sua insubordinação faz com que ,em outubro de 2012, Malala seja atacada com um tiro no rosto; e ela tinha apenas quinze anos.

³³Malala Yousafzai nascida em 1997 é uma das principais ativistas paquistanesas em defesa dos direitos humanos e das mulheres. Hoje, aos dezenove anos se encontra refugiada na Inglaterra, é considerada uma das ativistas mais importantes do mundo tendo sido também a pessoa mais nova laureada pelo prêmio Nobel da paz, em 2014.

Figura 8 - Secundaristas em marcha em São Paulo



Fonte: AGÊNCIA BRASIL.

Figura 9 - Sessão Plenária em 1989 com o Movimento Meninos de Rua



Fonte: CÂMARA DOS DEPUTADOS. Fotos Sessão Plenária em 1989 com o Movimento Meninos de Rua.

No Brasil, a partir do golpe de Estado³⁴ ainda em curso, uma das principais revoltas surge de um dos lugares mais inusitados, as escolas. Os estudantes que ocuparam as escolas tinham entre 13 e 17 anos e denunciaram ativamente os desmanches sociais. Em 1989, em torno de 750 meninos e meninas ainda mais novos, ocuparam o Plenário do Congresso Nacional para pressionar os deputados a prosseguirem com a votação do Estatuto da Criança e do Adolescente³⁵.

Como dizer que essas lutas se resumem a uma expressão irracional e manipulada de um incapaz? Crianças do mundo todo envolvem seus corpos ao enfrentar criticamente as conduções do poder.

Refletir sobre a inclusão da criança em espaços de discussão política é de fato, refletir sobre a possibilidade de uma real solidariedade entre as gerações, inclusive em suas lutas. Além disso, um olhar fresco dos “novatos” em problematizar o mundo

³⁴ Tem-se em 2016, uma sequência de protestos em reação aos desmanches sociais, em ocasião do golpe de Estado que destituiu a presidenta eleita Dilma Rousseff. Os secundaristas ocuparam mais de 1000 unidades escolares nos estados do Paraná, São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Alagoas, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Goiás, Mato Grosso, Pará e outros, principalmente em oposição à reforma impositiva do governo ao ensino médio e à PEC 241, que limita os gastos com educação e saúde.

³⁵ O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) surge em 1982, se constituindo como uma das principais forças populares no período de redemocratização pós ditadura militar. Tem papel central na participação ampliada para definição do Estatuto da Criança e do Adolescente. Ainda atuante, é subsidiada pela UNICEF, mobilizando crianças, adolescentes, técnicos e educadores.

agrega imensamente em desvelar novas contradições e injustiças ainda obscurecidas³⁶.

Mas antes, é preciso desvelar falsos pressupostos que sustentam a lógica da obediência ainda relegada à criança para que ela participe legítima e efetivamente do corpo coletivo. Para tanto, é essencial publicizar as relações de opressão que muitas vezes passam despercebidas por estarem isoladas a um domínio do privado; e questionar a argumentação de que, aqueles dependentes em sua sobrevivência e proteção serão também excluídos em suas privações, substituindo então a ideia de dependência pela ideia de cuidado³⁷.

Em vista da compreensão de que a criança representa, na perspectiva da dominação, uma potência em termos de processo civilizatório, cria-se o horizonte de que essa mesma potencialidade de reconstruir e capilarizar conceitos e estruturas sociais pode ser uma possibilidade de multiplicar uma postura emancipadora.

1.2 Crianças e espaço urbano

Para se compreender a espacialização de um grupo social específico, no caso aqui da criança, é preciso compreender o espaço como dimensão sócio-espacial, transcendendo a materialidade. Diante desta perspectiva, destacam-se dois aspectos centrais a se avaliar a respeito da dimensão sócio-espacial: um relativo ao exercício do poder; e outro à identidade de grupo. O primeiro, conformando a noção de território e o segundo do sentimento de lugar.

[...] *saber pensar espacialmente* diz respeito, igualmente, à capacidade de perceber e articular as várias *escalas* em que os processos sociais emergem e operam, do local (...) ao global. (SOUZA, 2006, p.110)

Os territórios não necessariamente são conformados por uma materialidade fortemente delimitada, ao contrário, podem ser móveis e flutuantes, o que dificulta a compreensão da complexidade dos territórios no cotidiano das cidades, que em muitos momentos também se sobrepõe. O território pode ser conformado, então: em caráter permanente ou transitório; em continuidade espacial ou em rede; e nas mais diversas escalas. O espaço, na qualidade de lugar, é especialmente

³⁶Lucia Rabello de Castro em palestra intitulada **Infância, Subjetivação e Dominação**, referente ao **Colóquio Internacional: Políticas, Direito**, sediada pela UFRJ.

³⁷Idem.

conformado pelos significados afetivos e de identidade dados a ele, por uma coletividade. Marcelo Lopes de Souza (2006) defende que uma sociedade basicamente autônoma precisa corresponder a uma “territorialidade autônoma”, reiterando que, materialidade, poder e identidade estão intrinsecamente relacionados. O autor destaca:

[...], a análise do espaço social na qualidade de território, de espaço definido por e a partir de relações de poder, e o exame das territorialidades (isto é, dos tipos de organização e arranjo territorial), deve ser articulada com a compreensão do espaço como ‘lugar’ (no sentido específico de espaço vivido/percebido, dotado de significado, em que a questão do poder figura indiretamente, pois, na qualidade de referencial simbólico e afetivo para um grupo social, converte-se o espaço em alvo de cobiça ou desejo de manutenção de controle), assim como não podem deixar de interessar as formas espaciais e o substrato. (SOUZA, 2006, p.317)

Logo, levanta-se a necessidade de avaliar a **espacialidade urbana**, ao tangenciar a **construção social de infância**, tendo em vista: as relações de poder relativas às divisões sociais etárias, o sentimento e a construção da identidade pelas crianças, e também, o substrato material reservado a elas em função dessas construções. Para tal é preciso compreender os desdobramentos espaciais do rótulo de incapacidade. A criança, como qualquer outro grupo social, se inclui nos confrontos pela significação e pelo poder dos espaços urbanos:

Paul Thomson sees it [the existence of a land-use conflict between children and adults] not just as territorial conflict or resistance, but as an outright war with adults. Children, he declares ‘like other social under-groups, have long protested against their position by resistance, sometimes open and sometimes hidden, a war with adults which parallels and echoes the wars between the classes and the sexes.’³⁸(WARD, 1979, p.96)

A inadequação a uma exigência produtiva, antes aqui abordada, passa a fundamentar um processo progressivo de exclusão das crianças do espaço público. Cria-se, portanto, uma conexão implícita entre inadequação à norma e privação do direito de partilha, tanto da vida quanto da materialidade coletiva. A criança passa a

³⁸Paul Thomson vê isso [a existência de um conflito de uso da terra entre crianças e adultos] não apenas como conflito territorial ou resistência, mas como uma guerra direta com adultos. As crianças, ele declara "como outros grupos sociais subjugados, há muito protestam contra a sua posição pela resistência, às vezes aberta e às vezes oculta, guerra esta, com os adultos, que faz paralelo e ecoa as guerras entre as classes e os gêneros". (WARD, 1979, p.96)

ser relegada aos espaços privados da casa, da escola e dos espaços “públicos” restritos, como parquinhos e praças.

Nos espaços públicos urbanos, a criança, sem que seja intermediada por um adulto, é tida como completamente “fora do lugar”. Em mesma medida, o espaço público hostiliza a criança e vice-versa (CASTRO, 2004). A exclusão espacial é, na maioria das vezes, vinculada à fragilidade física da criança, mas a criança só é frágil ao espaço público porque este não aceita qualquer tipo de comportamento desviante. A normativa do espaço público contemporâneo não suporta a inabilidade, a inadequação física ou intelectual, e isso não ocorre apenas com a criança.

A escola, entendida como “microcosmos da vida pública”, não é nem de longe uma tradução plausível do que o espaço público ofereceria. O espaço da escola é ainda disciplinar. As crianças são controladas expressamente pelo condicionamento de seu tempo, espaço e conduta (FOUCAULT, 2008).

A organização e a distribuição dos espaços, a limitação dos movimentos, a nebulosidade das informações visuais e até mesmo a falta de conforto ambiental estavam e estão voltadas para a produção de adultos domesticados, obedientes e disciplinados – se possível limpos –, destituídos de vontade própria e temerosos de indagações. (LIMA, p.11, 1989).

O espaço coletivo da criança, ainda que não seja restrito à privacidade da família, está distante de se aproximar da “liberdade” que o espaço público teria a oferecer. Não apenas por falta de mobilidade ou acesso, mas pelo condicionamento que sua dependência às impõem, em uma relação intrínseca entre a auto-sustentação e a liberdade.

Arendt (2010) levanta uma tendência de fusão das duas esferas, público e privada, em uma nova esfera, a social, onde os assuntos do domínio público passam a ser de interesse da coletividade, na medida em que a autonomia diante das privações passa a ser fator preponderante para se desfrutar da liberdade possível no domínio público. No entanto, isso não quer dizer que a necessidade deixe de ser um fator relevante para a liberdade no contexto público e coletivo.

Hoje, o espaço público continua sendo o domínio da construção política, mas o que se tem percebido é seu progressivo esvaziamento na medida em que a primazia da

propriedade privada avança. A privatização da criança contemporânea em espaços exclusivos e segmentados cria uma quebra relacional entre gerações, que passa estar limitada ao espaço da família, e que não pode ser ignorada.

A eficácia da família em protagonizar tanto a formação do indivíduo privado quanto a formação do cidadão público tem sido muito questionada nos últimos anos porque, nestes espaços, as necessidades do indivíduo tendem a se sobrepor. Essa supremacia desequilibrada da vida privada tem conduzido a uma concepção individualista dos aspectos comuns.

A cidade passa a ser retalhada, desarticulando a vida política e esterilizando o conflito de se “estar diante do outro”. Ainda assim, desfigurado, o espaço público continua tendo um papel irredutível de socialização. A circulação apresenta-se como uma última opção de se “estar na coletividade”, de “estrangeirização”, como destaca Castro:

A lógica da circulação e do deslocamento favorece, mesmo que de forma incipiente e canhestra, a reunião, o reaparecimento dos atores sociais, através mesmo da deambulação, ou seja, do convite ao movimento e, através dele, à estrangeirização. (CASTRO, 1998)

Mesmo a simples circulação vem sendo sistematicamente tolhida, muito em função da violência, e da priorização dos automóveis nas grandes cidades (WARD, 1979). A rua é representada, quase com exclusividade, por ser um local de desvio de conduta e de criminalização, perdeu-se o imaginário de espaço socializador.

E, esse sentimento de que a criança precisa ser protegida do espaço público não alcança da mesma forma as diversas infâncias. As crianças com maior poder aquisitivo, se por um lado, são mais protegidas de possíveis agressões e constrangimentos, por outro, são cada vez mais isoladas em suas atividades extracurriculares.

As certezas e a segurança estão agora entre quatro paredes, e é entre elas que se desenrolam, pontualíssimas, uma miríade de atividades, conectadas entre si por passeios monótonos de carro [...]. Neles, atividades equilibradamente calculadas e tempos meticulosamente controlados produzem crianças alheias ao mundo ao seu redor – esse mundo inacessível que pode esconder violências atrozes. (REGALDO, 2015, P.10)

No extremo oposto, as crianças mais humildes, mesmo tendo acesso bem mais amplo à coletividade, sofrem todo tipo de mazelas no espaço público. Mas em função da violência crescente, mesmo as crianças das classes mais baixas no Brasil têm sofrido com o isolamento progressivo. Os pais, ainda que em situações de extrema necessidade, têm buscado, sempre que possível, manter os filhos “fora das ruas”, “fora das drogas”, longe das “más companhias”, o que, para a criança pobre, é uma proteção a alto custo, pois, isso também significa uma desintegração das relações comunitárias e da cooperação para sobrevivência, desarticulando ainda mais a resistência das áreas segredadas da cidade.

A criança pobre, “exposta” às ruas pela necessidade, passa a se direcionar a diversas políticas de reinclusão social, não pela possibilidade de vivenciar mais o espaço coletivo, mas pelo trabalho, pela ascensão de sua utilidade produtiva. As crianças que resistem ao isolamento passam a ser vistas como sujeitos marginais.

O condicionamento direcionado as meninas segue uma lógica semelhante àquela direcionadas às mulheres de forma geral. Se por um lado, as meninas são prematuramente vistas como “maduras”, e integradas às designações dadas às mulheres adultas, por outro, mantêm a lógica de isolamento dada em função da questão de gênero: “a mulher não pertence à vida pública”.

Frente a essa espacialização das diversas infâncias e do isolamento progressivo que as atinge, mesmo que em conjunturas diferentes, questiona-se sobre como este processo de exclusão dos sujeitos “novatos” do espaço público pode afetar a formação de um sentimento de coletividade no indivíduo social. Excluir a criança do espaço público não estaria formando uma geração de adultos que não sabem lidar uns com os outros no espaço público, desvalorizando progressivamente a noção de vida coletiva? Não estaríamos negando aos sujeitos uma construção pessoal que só acontece plenamente diante da alteridade?

O grande ônus desta privatização é que se alimenta também um reducionismo da construção coletiva de sentimento e pertencimento político. A privatização prejudica o aprendizado de habilidades sociais e coletivas e influi diretamente na reconstrução cotidiana da compreensão simbólica do corpo social (CASTRO e MATTOS, 2009).

Por isso, esse trabalho não se apoia em uma defesa do simples retorno do status criança a um conceito medieval onde estas eram “indistintas”, mas na busca de um novo conceito que permita rearticular a criança e o espaço urbano, reconciliando necessidade e autonomia. Reconhecer a sua fragilidade não é o mesmo que reduzir suas potencialidades e possibilidade de autonomia crítica.

2. Participação e autonomia

Conceitualmente, a participação popular se constitui como direito político de todos os indivíduos nativos de um determinado país, em opinar sobre as questões de cunho coletivo (SOUZA, 2006). Esta se conformaria como elemento de gestão coletiva em termos de uma democracia direta, em que as decisões são tomadas por todos os indivíduos, em contraposição à democracia representativa, na qual os pelos indivíduos elegerem representantes que tomam as decisões em nome de outrem.

Mas o que de fato se tem é: primeiro, uma tentativa de cotejamentos participativos em contextos majoritariamente de democracia representativa e, segundo, uma grande sequência de abusos e distorções sobre a questão. A esse respeito, o autor Marcelo Lopes de Sousa traz um aprofundamento extenso, principalmente na tentativa de apontar possibilidades táticas mesmo dentro das estruturas já existentes (SOUZA, 2006).

Os cétricos que dizem “eu não sou contra a participação, mas é tão difícil colocá-la em prática... é quase impossível, pois as pessoas não querem participar ou não têm condições educacionais para tanto, sem contar com a resistência de vários setores que não tem o menor interesse nisso”; bem, esses cétricos não se deixarão persuadir apenas com base em argumentos gerais. (SOUZA, 2006, p.12)

E continua:

[...] é preciso demonstrar que, embora difícil, a participação popular consistente é perfeitamente possível, e que ela compensa, em vários sentidos. (SOUZA, 2006, p.13)

No Brasil, a adoção da participação popular, em várias áreas, não apenas relativas a questões urbanas, tem como marco importante o processo de construção da nova Constituição de 1988, conhecida, muito em função de seu caráter participativo, como Constituição Cidadã. Mesmo que seja preciso abrir algumas relativizações a esse

respeito, ainda assim a nova constituição se desdobrou em regulamentações importantes que mantiveram, em maior ou menor medida, alguns pressupostos de participação popular. Esse é o caso, por exemplo, do Estatuto das Cidades, homologado em 2001, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990.

Figura 10 - - Ulisses Guimarães promulgando a Constituição de 1988 na Câmara dos Deputados, Brasília.



Fonte: TRIBUNA DO NORTE. Congresso lembra 20 anos da morte de Ulysses Guimarães.

Para as crianças, a participação na prática, é ainda mais distante do que para as classes populares, além disso, quando colocada, é normalmente traduzida em subordinação e tutela. Na perspectiva delas, seria preciso destacar que a ideia de participação teria duas dimensões complementares: uma primeira relativa à sensação de pertencimento, ainda que passivo, e a segunda à possibilidade de opinar se incluir da construção coletiva (CASTRO, MONTEIRO, PÉREZ e PÓVOA, 2008).

Diante da necessidade de opinar e construir a respeito das questões coletivas, a autonomia surge como um pré-requisito ao indivíduo, a fim de que suas colocações sejam feitas livremente, independente de manipulações de outros sujeitos. O

conceito de autonomia passa a recortar ou delimitar aqueles que, dentro de um critério ideológico posto, se entende que podem ou não opinar.

Para incluir a criança como ator político em seu direito à participação nas determinações da coletividade, é preciso devolver-lhes a possibilidade de alguma autonomia. Para tal, passar a vê-las como sujeitos políticos potentes e capazes, em suas particularidades, com objetivos e contribuições pertinentes à coletividade; além de reformular as bases ideológicas que constituem a própria ideia de autonomia, gerando uma nova conceituação do termo.

2.1 Conceito de autonomia e pensamento moderno

O autor Marcelo Lopes de Sousa (2006) apresenta uma delimitação aprofundada do conceito de autonomia e como este se desenvolveu nas abordagens teóricas, em especial na conceituação proposta por Cornélius Castoriadis³⁹. Grande parte de suas proposições práticas e teóricas são relativas a um horizonte de autonomia, colocando, aquilo que conceitua como autonomia plena como uma abstração, ainda que farol útil.

Em 'sentido forte', a referência à autonomia equivaleria a ater-se a um horizonte de pensamento e ação: o projeto de construção de uma sociedade basicamente autônoma. Já o 'sentido fraco' refere-se à necessidade de valorizar conquistas táticas e conjunturas em meio a uma navegação de longo curso, durante a qual, mesmo sem superar os marcos gerais heterônomos, avanços menores, localizados, para além do significado positivo que possam ter em si mesmos, podem colaborar pedagogicamente para abrir caminho para conquistas mais ambiciosas no futuro. (SOUZA, 2006, p.88)

O autor associa duas perspectivas de autonomia: uma coletiva e outra individual. A primeira funcionando a partir de uma autolimitação, constatando que em situação de co-dependência a autonomia se delimita a partir de um contexto social, e a segunda, a partir de habilidades individuais.

A autonomia como plenitude, nessa argumentação e nos pressupostos da racionalidade moderna, se contraporia à noção de vazio. Para que a criança seja

³⁹**Cornélius Castoriadis**, filósofo francês, constrói sua defesa principal em torno do conceito de autonomia política. Em 1949, fundou, com Claude Lefort, o grupo Socialismo ou Barbárie, de crítica ao autoritarismo leninista, propondo uma perspectiva alternativa ao marxismo à esquerda. O autor é a principal referência teórica do geógrafo Marcelo Lopes de Souza.

incluída como um possível indivíduo autônomo, é preciso defender uma perspectiva de identificar os seres humanos em constante e infinito processo de formação. Marcelo Lopes de Souza (SOUZA, 2006, P.88) considera essa necessidade de se renovar o olhar a um modelo aberto que considere a inconclusão. “Reclama-se, pois, outro olhar epistêmico, que combine com uma política, com uma ética e até com uma estética do inacabamento.”

Ainda assim, para a inclusão da criança na construção coletiva do mundo⁴⁰, o conceito de autonomia precisa trazer o aspecto da formação de forma um pouco mais incisiva, a formação precisa fazer parte do horizonte utópico, do conceito em “sentido forte”. Ser basicamente autônomo precisaria se relacionar com a liberdade de “ser mais”, de sujeitos não “desumanizados”.

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação 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.16)

A criança, ainda que tenha sua humanização restringida pela percepção histórica de indivíduo vazio, não perde nunca sua vocação histórica. Por isso, a autonomia precisa ser relativa à potência de “ser mais”. Não é esta a plenitude de algo a ser acumulado, é ela a possibilidade constante de transformação humana.

É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida. (FREIRE, 1997, p.36)

⁴⁰O conceito de mundo é aqui utilizado nos termos de Paulo Freire. O autor distinguiu em sua obra, o “mundo da natureza”, o animal, apenas suporte da sobrevivência; do “mundo da cultura e da história”, o qual no contexto da existência e da consciência de si é transformado, pronunciado, construído e reconstruído pela ação dos homens e mulheres. (FREIRE, 1974)

Ainda que a ideia de autonomia também inclua um acúmulo individual, reitera-se aqui a argumentação de que nenhum sujeito é plenamente munido de informação em todos os assuntos a ponto de ser “plenamente autônomo”, nem plenamente vazio, em todas as problemáticas que envolvem a coletividade. A criança é normalmente vista como aquele indivíduo que ainda não possui acúmulo necessário para opinar, mas defende-se que cada sujeito possui sua própria e única experiência e conhecimento, não importa a idade. E ainda que assim o fosse, o direito de se informar sobre os aspectos que influenciam a realidade própria e coletiva é inalienável.

A constatação de que a questão da informação é um elemento que constitui e fortalece a autonomia, não pode ser este primeiro, fator que justifique a exclusão de sujeitos do segundo. Ademais, é preciso fugir de uma postura tecnicista, e aceitar que os indivíduos possuem conhecimento relevante de suas próprias experiências, e que esse conhecimento não pode ser de forma alguma pressuposto, nem mesmo subjugado (SOUZA, 2006).

É preciso estar atento para que o conceito de autonomia não preste o desserviço de ser mais excludente que libertador. Ainda que não se perca de vista as questões de manipulação e dependência, é preciso não negar aos sujeitos suas potencialidades. E para isso, a formação para autonomia, que enfatiza a incompletude e a busca constante por “ser mais”, ganha centralidade.

A questão da potência pedagógica da participação não é mais vista aqui como uma possibilidade de ganho tático, mas sim, como uma associação indispensável para que exista autonomia. O processo de aprendizado, para essa proposta, sai do estatus de processo e passa a constituir o próprio horizonte utópico, sendo indissociável da participação autônoma.

Para isso é preciso, ainda como colocado por Marcelo Lopes de Sousa (2006), que existam instituições que garantam que os quesitos de fragilidade e dependência material não sejam o fator que se sobreponha e que os sujeitos possam reter informação sobre o assunto e refletir coletivamente antes que sejam colocados em posição de decisão, gerando uma autonomia mínima a respeito do conteúdo da discussão.

A liberdade é, também, liberdade para estar com os outros e fazer com os outros, levando em consideração as necessidades coletivas, que não se reduzem a um simples agrado de vontades e preferências individuais. A liberdade e a qualidade de vida privadas do indivíduo são inseparáveis da liberdade de que se pode gerar na esfera pública [...]. (SOUZA, 2006, p.71)

Nessas circunstâncias, a criança já não é vista por suas incapacidades, mas por suas potencialidades. Ao se permitir momentos de acúmulo e aprendizado sobre os assuntos específicos, quebra-se o pressuposto que o posicionamento da criança é fragmentado, desinformado e despolitizado.

2.2 Crianças participando da construção coletiva das cidades

O sujeito criança tem tido pouca visibilidade como fator de relevância na construção coletiva das cidades. As cidades são feitas pelos adultos e para os adultos, mesmo quando o “público” é infantil.

A invisibilidade de jovens e crianças no cenário de uma grande cidade como o Rio de Janeiro alude a pouca consideração que se tem com os interesses dessa parcela da população nos destinos da cidade. O Rio de Janeiro, e tantas outras grandes cidades aqui no Brasil e em outros países, é feita por e para os adultos. São eles que decidem e dispõem sobre as formas – geográficas, físicas, sentimentais e sociais – do viver na cidade. (CASTRO, 2004, p.19)

Quando a criança, nas poucas vezes que aparece, é foco discursivo do planejamento ou da gestão urbana, o que se percebe é que os planejadores possuem pouco conhecimento sobre o real comportamento e necessidades da criança. Baseiam-se quase sempre em uma imagem idílica e caricata de infância.

As necessidades urbanas são levadas ao máximo do reducionismo. Na perspectiva mais comum, no que dizem respeito aos equipamentos públicos, as necessidades das crianças são normalmente resumidas ao lazer e à educação, pontualmente à saúde, o que não traduz a realidade plenamente. A brincadeira e o aprendizado têm sim uma importância grande na vida das crianças, mas sem aprofundar muito, é possível perceber que, para o planejamento, a criança nem mesmo circula na cidade.

[...] despite the rhetoric of inclusion of children in the recent development, they [the children] were simply associated with nursery provision, schools

and health care. The planners treated children as a separate group with special needs and completely ignored the link between traffic and children's use of outdoor space. Children were rarely seen by the researchers in outdoor spaces and usually only in the presence of adults. ⁴¹(GRIMSHAW e HARRIS, 2000 p. 18.)

E, mesmo esses equipamentos não demonstram domínio do real comportamento infantil. Os parquinhos, por exemplo, desconsideram completamente a necessidade criativa das crianças, as brincadeiras são colocadas a elas cada vez mais pré-delimitadas. O próprio movimento de conter o brincar a um pequeno cercado, é em si, uma grande falta de conhecimento sobre o comportamento e necessidade infantil.

Muito disso, tem sua causa na insistência em tratar a criança como objeto da construção dos espaços, mais do que sujeitos desse processo (LIMA, 1989). Ainda que avancem os estudos sobre o comportamento infantil, as identidades são dinâmicas, e únicas, nada substitui papel ativo da construção de aspectos que interferem na vida delas mesmas.

Mas, ainda que essa exclusão na construção coletiva nas cidades, e nos espaços em geral, seja sistêmica, as crianças participam sim da disputa e do conflito pelo território. As crianças, nos locais onde a brincadeira de rua resistiu à violência e ao automóvel, entram nas disputas pelo território da cidade (LANSKY, 2012), batalha que visivelmente vem sendo perdida por elas. Mesmo as ações de resistência, que buscam impor uma nova postura dos adultos, não têm sido satisfatórias para evitar que às crianças reste ocupar apenas as "sobras", os espaços marginais, como destaca Castro (2004):

Na verdade, parece que, seja por bem, seja por mal, crianças e jovens lutam para tornar a cidade um pouco sua (...). como à criança e ao jovem não cabe uma forma institucionalizada e legitimada de participação e ação na cidade, resta-lhes apenas o manejo dos espaços e dos 'devires marginais'. (CASTRO, 2004, p.34)

⁴¹Apesar da retórica de inclusão de crianças no desenvolvimento recente, elas [as crianças] estiveram associadas simplesmente à provisão de creches, escolas e assistência médica. Os planejadores trataram as crianças como um grupo separado, com necessidades especiais e ignoraram completamente a ligação entre o tráfego e o uso de espaço ao ar livre pelas crianças. As crianças raramente eram vistas pelos pesquisadores em espaços ao ar livre e geralmente apenas na presença de adultos. (GRIMSHAW e HARRIS, 2000 p. 18.)

Quebrar esse processo de exclusão, no entanto, não encontra sua relevância apenas em uma crença de que a participação é um direito inalienável e universal⁴². Tem-se também que considerar que esse retorno da criança ao corpo coletivo e sua dimensão sócio espacial possibilita: (i) reavaliar a questão da representatividade infantil; (ii) contribuir na reversão da tendência de alienação política contemporânea; (iii) questionar a lógica produtivista e funcionalista da cidade; e (iv) ampliar a complexidade do planejamento utilizando a criança como parâmetro humanizador.

A crise da representatividade se funda na falta de conhecimento dos adultos no que diz respeito à necessidade real da criança, mas não só. Muito já se destacou aqui que a natureza de conflito geracional entre adultos e crianças é normalmente ignorada. Não se está desconsiderando nessa avaliação, os momentos reais de colaboração e cuidado entre gerações; mas, dos adultos, como grupo dominante, não tem como se esperar que deixem de lado sua perspectiva produtivista hegemônica ao pensarem no que seria “melhor” para as crianças.

O efeito dessa “representação” compulsória é ainda pior do que aquela observada nos sistemas de democracia representativa, sendo que nesta ainda se “escolhe” seu representante. Ademais, a reinclusão destas na participação ativa tem grande potencial emancipatório.

Muito da “resistência” infantil aponta no sentido de transgredir uma visão funcionalista dos espaços, primeiro porque, enquanto a cidade planejada “trabalha” na fábrica, “circula” pelas vias, “recrea” nos parques e “habita” as casas, a cidade da criança “brinca” a qualquer hora, em qualquer lugar, independente de qualquer especificismo.

Ainda assim, não se pode justificar a inclusão da criança apenas por considerar seus ganhos futuros, ou para o corpo coletivo apenas, dessa forma, estaríamos reforçando o seu “vir a ser” a despeito da sua identidade no presente. A inclusão de diversidade de sujeitos nos processos participativos amplia a complexidade e a qualidade do próprio planejamento urbano, quando se compreende que este sujeito

⁴²O autor coloca no trecho da obra **Mudar a cidade**: “[...] a participação é um direito inalienável. À luz desse postulado, abrir mão desse direito é colocar-se numa posição de tutela, como uma criança perante um adulto. Abrir mão do poder de decidir é aceitar ser infantilizado, [...]” (SOUZA, 2013, p.334). Souza, não tem porém, como foco, o contexto específico da criança como sujeito político. Em função disso, não se pode identificar relação entre o termo “infantilizado” utilizado e o contexto colocado nesta dissertação.

está imerso nas relações macro e micros-sociais. Também, a necessidade de reconsiderar a fragilidade das crianças nos desenhos urbanos pode surgir como fator humanizador do espaço público, tornando-o minimamente menos hostil.

Di qui la proposta: sostituire il cittadino medio, adulto, maschio e lavoratore con il bambino. Non si tratta di realizzare iniziative, opportunità, strutture nuove per i bambini, di difendere i diritti di una componente sociale debole. Non si tratta quindi di modificare, aggiornare, migliorare i servizi per l'infanzia, che rimane naturalmente un dovere importante della pubblica amministrazione. Si tratta invece di abbassare l'ottica della amministrazione fino all'altezza del bambino, per non perdere nessuno. Si tratta di accettare la diversità che il bambino porta con sé a garanzia di tutte le diversità. L'obiezione quindi di chi nota che non ci sono solo i bambini non è pertinente, perché si tratta di assumere una ottica nuova, una filosofia nuova nel valutare, programmare, progettare e modificare la città. Chi è capace di tener conto dei bisogni e dei desideri dei bambini non avrà difficoltà a tener conto della necessità dell'anziano, dell'handicappato, dell'extracomunitario. Perché il problema fondamentale è imparare ad accettare la diversità, e il bambino è un diverso, anzi, probabilmente, un bambino è più diverso da suo padre di quanto un adulto bianco sia diverso da un adulto nero. Si presume che quando la città sarà più adatta ai bambini, sarà più adatta per tutti.⁴³ (TONUCCI, 2005, p.19)

No fundo, aceitar a criança na construção coletiva das cidades é adotar um princípio de diversidade. Para isso, é preciso reconciliar o encontro do diverso, mesmo que permaneçam os conflitos inerentes à partilha do mundo comum⁴⁴. A proposta neste trabalho é, em função disso, aproximar sujeitos de contextos até então não dialógicos (FREIRE, 1971, 1974, 1977, 1991, 2001): a criança e o planejador técnico.

⁴³Daí a proposta: substituir o cidadão médio, adulto, homem e trabalhador, pela criança. Não se trata de criar iniciativas, oportunidades, novas estruturas em função das crianças, mas de defender os direitos de um sujeito social frágil. Não se trata, portanto, de modificar, atualizar ou melhorar os serviços direcionados à infância, o que naturalmente permanece um dever importante da administração pública. Em vez disso, é uma questão de reduzir a visão administrativa à altura da criança, de modo a não perder ninguém. Trata-se de aceitar a diversidade que a criança traz consigo para garantir todas as diversidades. A objeção, então, daqueles que não são crianças, não é pertinente, porque envolve assumir novas óticas, uma nova filosofia na avaliação, planejamento, projeto e modificação da cidade. Aqueles que são capazes de levar em conta as necessidades e desejos das crianças não terão dificuldade em levar em conta a necessidade dos idosos, dos deficientes, dos imigrantes. Como o problema fundamental é aprender a aceitar a diversidade, e a criança é diferente, na verdade, provavelmente, uma criança é mais diferente de seu pai do que um adulto branco é diferente de um adulto negro. Supõe-se que quando a cidade é mais adequada para crianças, será mais adequada para todos. (TONUCCI, 2005, p.19)

⁴⁴Referência à obra: RANCIÈRE, Jacques. A partilha do sensível: estética e política. São Paulo: Editora 34, 2005.

3. Sobre o método de trabalho

3.1 Pesquisando com e sobre crianças

A pesquisa com e sobre crianças nos impõe que se identifique esse grupo social que compartilha características, aspectos e conceitos (ainda que com especificidades particulares), e que é um grupo que se distingue e contrapõe a outro, o dos adultos. O problema a se enfrentar é que, como pesquisador, adulto, também se passou pela fase da infância, e é preciso conseguir reafirmar a criança em sua identidade distinta da nossa, e que não necessariamente compreendemos mais.

Ward (1979) levanta que, ainda que a infância seja uma das poucas experiências universais do ser humano, a memória não é capaz de recriar os acontecimentos e as emoções vivenciados na infância de maneira fidedigna. Esse processo não é o mesmo que o esquecimento, mas uma reconfiguração, ou releitura ficcional da própria experiência.

Afirmar que a infância é universal não credencia o adulto a compreender plenamente a percepção infantil porque, em sua situação presente, apenas tem acesso a essa espécie de “mito”. O autor chega a sugerir que esse “esquecimento” ou “ficcionalização” da própria experiência é uma estratégia do ser humano de “abafar” traços da própria personalidade que são incompatíveis com os padrões socioculturais.

Since childhood is one of the few absolutely universal experiences it is not surprising that people have an inward picture, even though it may never be articulated, of an ideal childhood. We may use it to shape our own memories, we may try to recreate it for our own children, or we may judge them according to the degree to which they inhabit it too. [...] For childhood amnesia, Schachtel⁴⁵ claims, covers those aspects and experiences of the former and forgotten personality which are incompatible with the culture in which we live. “If they were remembered, man would demand that society affirm and accept the total personality with all its potentialities. In a society based on partial suppression of the personality such a demand, even mere

⁴⁵Ernest Schachtel, psicanalista contemporâneo, que relaciona psicologia e filosofia ao teorizar sobre os conflitos do desenvolvimento das fases humanas. Sua principal obra é “Metamorphosis: on the development of affect, perception, attention, and memory”, 1958.

existence of a really free personality, would constitute a threat to society⁴⁶.
(WARD, 1979, P.2)

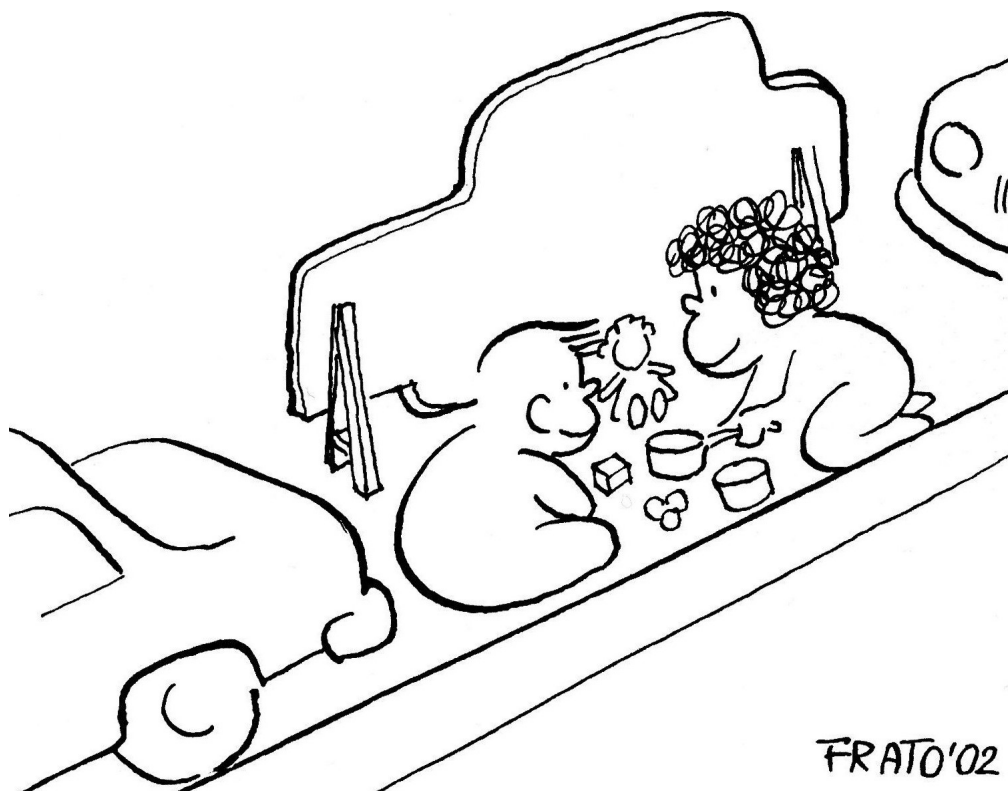
Assumindo-se que não se compreende ainda, é possível de fato exercitar “ver o que o *outro vê*”, e assim se deslocar para essa outra sensibilidade. Ainda assim o exercício de memória precisa estar agregado a essa busca de deslocamento, para que se mantenha vigilante a essa mudança de perspectiva entre a infância e a idade adulta.

Essa estratégia é denominada na obra de Grimshaw e Harris (2000) como o método de “re-membering”. Essencialmente esse método seria, portanto, esse esforço de resgatar a própria infância para se desconstruir da visão de adulto, se permitindo partilhar de outras infâncias diversas. Caberia, também, pontuar que esse exercício de “re-membering” ainda se caracterizaria como uma ficção que olha para si mesmo, mas que contribui no sentido de reorganizar e dar legibilidade às ideias.

Um segundo aspecto importante da pesquisa com crianças é a consciência do pesquisador de sua posição como “opressor/dominador” diante da criança. A introjeção da criança nas lógicas disciplinares é forte já nas crianças muito pequenas. Muitas delas acabam se colocando em uma posição de comunicar ao adulto não o que ela realmente pensa sobre algo, mas o que ela acredita que o adulto espera ouvir. Esse é um dos desafios do processo de escuta de crianças: por um lado, transmitir confiança o suficiente para que ela se sinta confortável para se expressar, e por outro, busque os aspectos de destaque nas falas.

⁴⁶Como a infância é uma das poucas experiências absolutamente universais, não é de se surpreender que as pessoas tenham uma imagem interior, mesmo que nunca tenha sido articulada, de uma infância ideal. Podemos usá-la para moldar nossas próprias memórias, podemos tentar recriá-la para nossos próprios filhos, ou podemos julgá-las de acordo com o grau em que eles também se ajustam a ele. [...] Por amnésia da infância, afirma Schachel, abrangem-se os aspectos e experiências da personalidade antiga e esquecida que são incompatíveis com a cultura em que vivemos. “Se estes fossem lembrados, o homem exigiria que a sociedade afirmasse e aceitasse a personalidade total com todas as suas potencialidades. Numa sociedade baseada na supressão parcial da personalidade, tal demanda, mesmo a mera existência de uma personalidade realmente livre, constituiria uma ameaça para a sociedade. (WARD, 1979, P.2)

Figura 11 - ilustração de Francesco Tonucci, conhecido como Frato, 2002



Fonte: URBANA ARCHITECTURE. La ciudad es de los niños.

Por fim, vale questionar até que ponto a erosão da liberdade infantil e o fenômeno que Ward (1979) chamou de “indoor child” afeta a percepção espacial das crianças e consequentemente os resultados de pesquisa. Poder-se-ia erroneamente aferir que a criança de uma determinada idade não tem capacidade de percorrer um determinado trajeto, e que as limitações não são algo de fundo “biológico”, quando, na verdade, não foi dada a ela a possibilidade de aprendizado.

3.2 Procedimentos e abordagem metodológica de pesquisa

Em se tratando aqui de uma pesquisa de natureza exploratória, busca-se explicitar os elementos relativos à problemática da inclusão da criança nos processos participativos de planejamento e gestão de cidades, a fim de fornecer embasamento para a construção de proposições práticas. Os procedimentos de pesquisa envolveram: a) o levantamento documental e bibliográfico, b) a seleção, a sistematização e a análise de casos, referências e experiências relevantes, e c) as considerações analíticas específicas e proposições a respeito de aplicabilidades práticas.

O levantamento inicial resgatado com maior enfoque na **Parte I** deste trabalho é referente: i) à aproximação inicial por meio de referências teóricas e documentos permitindo conhecer estudos já realizados e análises teóricas relevantes nos Capítulos 1 e 2; ii) ao aprofundamento inicial sobre os procedimentos de pesquisa,

Figura 12 - Desenhando trajetos e pontos importantes. Projeto Participativo no Guar4, Bras4lia/DF



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 13 - Discutindo sobre desenhos de proposta com Denismar. Ocupaça3o Paulo Freire, Barreiro/Belo Horizonte.



Fonte: Arquivo da autora.

colocados aqui; iii) à construção do embasamento para a abordagem metodol3gica de an4lise no Cap4tulo 4, que ser4 explicitada mais a frente nesse trecho; e iv) à busca inicial por materiais que dizem respeito 4 seleça3o e aproximaça3o inicial aos estudos de caso e refer4ncias, como, por exemplo, relatos, fotos, v4deos que descrevam a experi4ncia e seu contexto.

Segue-se pelo tratamento dos estudos de caso, refer4ncias e experi4ncias relevantes, na **Parte II** deste trabalho, considerando que estes correspondem a duas circunst4ncias distintas: a primeira compreendendo aqueles realizados pela pr3pria pesquisadora, a experi4ncia de campo relativo ao trabalho de conclus3o de curso de graduaça3o na Universidade de Bras4lia na Regi3o Administrativa do Guar4/DF (VELOSO, 2015), e a referente ao per4odo da realizaça3o dessa dissertaça3o de mestrado na Ocupaça3o Paulo Freire no bairro do Barreiro, Belo Horizonte/MG; e a segunda diz respeito a eventos mediados por outros atores ou pesquisadores, compreendendo as demais.

Logo, para investigação dos estudos de caso, se mostram necessárias duas formas distintas de abordagens, ainda que com o objetivo de gerar uma sistematização sob os mesmos aspectos, a fim de possibilitar a aproximação analítica. Além da pesquisa bibliográfica e documental já pontuada, tem-se o processo de trabalho de campo, para coleta de dados junto às pessoas envolvidas nas experiências e utilizando diferentes métodos de pesquisa. Visa-se compreender com maior profundidade quais aspectos se relacionam ou se contrapõe diante das experiências selecionadas e o que há neles de essencial e característico, permitindo uma proposição final mais refinada.

Para os casos de experiência da própria autora, o procedimento utilizado foi o da *pesquisa-ação* em conjunto com algumas técnicas etnográficas. O método de *pesquisa-ação* foi colocado em contraposição a possibilidades metodológicas (CRESWEL, 2002) como: a) a pesquisa participante, pois não existe uma tentativa de romper com a distinção entre crianças e pesquisadora, já que mesmo recorrendo ao processo de “re-membering”, não existe aqui a possibilidade de mistura de papéis com as crianças e; b) o “research by design” considerando que não se refere aqui a um processo prático de design propriamente dito.

Figura 14 - Paulo Freire e alunos em debate durante o exílio, Método Paulo Freire. 1º Seminário Nacional de Alfabetização, Monte Mário, São Tomé e Príncipe, 1976.



Fonte: PROJETO MEMÓRIA. 1º Seminário Nacional de Alfabetização.

O método da *pesquisa-ação* inclui uma situação planejada e conduzida pelo pesquisador, na qual, em conjunto com as participantes, se coloca em cooperação para resolução de problemas coletivos. Os elementos de análise foram levantados a partir da reflexão sobre a prática (FREIRE, 1992), os contextos antecedentes e as mudanças conquistadas no processo. A prática própria implicou também em uma grande modificação na visão da pesquisadora, que permite abordar experiências de outros atores com novos olhares.

A inclusão de algumas técnicas etnográficas se mostrou interessante na medida em que pressupõe uma documentação extensa sobre o objeto de estudo. A coleta de fotografias, de vídeos, de mapas, de transcrições de entrevistas e de descrições detalhadas permitiu um aprofundamento mais apurado nas questões sutis de interação entre os sujeitos. Além disso, a cada conclusão de etapa, por meio de conversas gravadas, a pesquisadora e demais apoiadores puderam fazer suas análises, que contribuíram para relatos posteriores.

Para aproximação às experiências de outros atores, se mostra necessário recorrer a uma multiplicidade maior de instrumentos, movimento característico da etnometodologia⁴⁷. Em algumas situações ainda se mostra possível a observação direta de continuidade dos trabalhos e a visita aos locais das experiências. Mas de forma geral, busca-se entrevistas com os atores mediadores, com as crianças e adultos envolvidos, além do estudo de relatórios, vídeos e fotografias disponibilizados pelos mediadores, novas gravações e fotografias e estudos cartográficos a respeito das áreas onde se desenvolveram as experiências. Com isso, quer-se aproximar em profundidade das experiências próprias e das de outros atores, permitindo a sistematização homogênea e a análise sob os mesmos quesitos.

Logo, apresentam-se na Parte III do trabalho, as considerações analíticas específicas e as proposições que, no entendimento aqui desenvolvido pela autora, contribuiriam para uma maior inclusão das crianças nos processos participativos de planejamento e gestão de cidades.

⁴⁷O termo etnometodologia designa uma corrente da Sociologia americana, que surgiu na Califórnia no final da década de 1960, tendo como principal marco fundador a publicação do livro de Harold Garfinkel, **Studies in Ethnomethodology**.

A abordagem metodológica proposta tem um papel central, tanto no desenvolvimento da proposição prática final, quanto no desenvolvimento do texto de dissertação. Esta se inspira na abordagem característica de Paulo Freire⁴⁸, tanto em sua obra teórica quanto ao longo de seu trabalho como professor. Para o autor, nos processos entre os sujeitos, em especial o processo pedagógico, ambos os envolvidos ensinam e aprendem.

O educador, que ensinando aprende, passa a ser designado educador-educando. O educando, que aprendendo ensina, se torna educando-educador. Freire propõe com isso que o crescimento entre os sujeitos acontece em uma dupla aproximação dialética, em que a mudança de uma das partes contribui para a evolução da segunda, e vice-versa.

Essa dialética da aproximação entre os atores será resgatada aqui colocando de um lado, o planejador-aprendiz e de outro, a criança-planejadora. Assim, a defesa de vinculação entre o processo de aprendizado e o processo de participação na construção coletiva de cidade se daria em uma via de mão dupla colocando em movimento a transformação do sujeito criança e a transformação dos planejadores e dos pressupostos de planejamento e gestão urbanos em si. Essa abordagem metodológica atravessa todo trabalho, tanto como hipótese propositiva, quanto como métodos de construção textual da fundamentação e da sistematização dos estudos de caso.

A forma de abordagem se distingue como proposta de pesquisa por assumir que os dois processos, pedagógico e participativo, não necessariamente têm caminhado juntos. O processo de aprendizado a respeito da temática urbana poderia ser concluído em si mesmo, descartando a possibilidade propositiva; e, o processo participativo, como se percebe na realidade, pressupõe que tendo os sujeitos absorvido e refletido todos os conhecimentos necessários a priori, se caracterizaria apenas pelo momento de exposição de ideias e seleção de propostas. A vinculação dos dois processos, na perspectiva da autora, contribuiria para que as propostas tornassem-se mais lúcidas e empoderadas, e também, melhor absorvidas pelo planejamento final.

⁴⁸Refere-se aqui à postura dialógica defendida por Paulo Freire, na qual o educador, também em processo de aprendizado, se educa, e o educando, aprendendo, também ensina.

Para tal, a aproximação precisaria se desenvolver ao longo de dois aspectos: i) do objeto/conteúdo (que incluiria especificamente aqui, o que diz respeito à espacialidade urbana e aos elementos espaciais utilizados como base do planejamento e da gestão) e ii) do próprio processo participativo (reconstruindo noções de linguagem, estratégias, metodologias, contextos, etc.).

Seguindo-se pela fundamentação dos elementos e aspectos a serem observados nos casos da parte II, sistematiza-se, primeiramente, as fundamentações associadas à aproximação do planejamento e gestão à criança num processo de reformulação do planejamento participativo (sub-capítulo 4.1) delimitando: i) um recorte territorial e escala significativa para a criança e, ii) a flexibilização de processos para que sejam mais compatíveis à linguagem e ao contexto da criança.

Em seguida, as fundamentações a respeito da aproximação da criança ao planejamento e à gestão por meio do processo de aprendizado (Capítulo 4.2) colocando: i) os elementos relativos ao conhecimento, compreensão e reflexão sobre o objeto cidade e ii) os elementos relativos ao conhecimento, compreensão e reflexão sobre o objeto cidade e sobre o processo participativo.

4. “Construindo uma escala de avaliação”⁴⁹

Esse capítulo tem como objetivo fundamentar teoricamente os aspectos a serem observados nos estudos de caso da Parte II, de acordo com a proposta de dupla aproximação entre o planejador e a criança, e de destacamento de aspectos espaciais e processuais da participação no planejamento e na gestão urbanas. Estes aspectos conduzirão à construção de uma escala de avaliação das experiências.

No subcapítulo 4.1, primeiramente, levanta-se uma fundamentação sucinta a respeito das teorias do planejamento e da gestão urbanas na perspectiva da participação popular. Em seguida, são levantadas considerações a fim de embasar a observação e avaliação dos aspectos relativos ao planejamento e à gestão urbana

⁴⁹ Referência ao livro “A prisão e a Ágora” (SOUZA, 2006); título do sub-capítulo 8.1, Parte II (p.412).

pertinentes às necessidades da criança: (i, item 4.1.1) frente à dimensão sócio-espacial; e (ii, item 4.1.2) aos processos de participação infantil.

No subcapítulo 4.2, apresenta-se uma breve base teórica a respeito das teorias do aprendizado. E, posteriormente, serão levantadas algumas considerações que contribuirão para observar e avaliar os aspectos relativos ao aprendizado e reflexão infantil diante (i, item 4.2.1) do espaço urbano e (ii, item 4.2.2) dos processos participativos. Primeiramente, levanta-se aqui uma fundamentação sucinta a respeito das teorias da aprendizagem e sua relação com a percepção de espacialidade.

4.1 Avaliando a dimensão do planejamento e da gestão participativa

O planejamento e a gestão urbana, como defende Souza (2006), são atividades distintas e complementares, não antagônicas. Enquanto o planejamento tem como objetivo “tentar simular os desdobramentos de um processo, com o objetivo de melhor precaver-se contra prováveis problemas ou, inversamente, com o fito de melhor tirar partido de prováveis benefícios”, a gestão busca “administrar uma situação dentro dos marcos dos recursos presentemente disponíveis e tendo em vista as necessidades imediatas” (SOUZA, 2013, p.46).

Muito do que tem sido abordado a respeito da participação popular no planejamento e na gestão urbana no Brasil, tem focalizado a Emenda Popular pela reforma urbana que desencadeou os artigos 182 e 183 da Constituição da República Federativa do Brasil, e posteriormente sua regulamentação expressa pelo Estatuto da Cidade, lei nº10257 de 2001⁵⁰. Na construção legal o que tem ganhado grande energia teórica diz respeito à função social da cidade, à descentralização política, aos instrumentos urbanísticos e aos planos diretores.

Apesar disso, a polêmica central é que a legislação apresenta diretrizes frágeis. Em função disso, muitas experiências acontecem no sentido de legitimar os interesses eleitorais hegemônicos e de mercado. Percebe-se também, de acordo com a análise do **Projeto de Avaliação e Capacitação para Implementação dos Planos Diretores**, realizado pelo Observatório das Metrôpoles (SANTOS, 2001), que grande parte dos processos são de caráter consultivo e não deliberativo, permitindo que as

⁵⁰Estatuto da Cidade, lei nº 10.257 de 10 de julho de 2001, regulamenta os artigos nº 182 e nº 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências.

propostas populares sejam frequentemente distorcidas. Souza (2006) também destaca esse aspecto:

Ainda que a emenda popular pela reforma urbana tenha tido grande mobilização popular, a questão foi incorporada na nova constituição com cortes expressivos, ainda que se caracterizasse como um grande avanço. Em termos institucionais, e com as distorções e conquistas que foram percebidas com a implementação dessas, o que se tem atualmente de planejamento e gestão urbana ainda segue essa linha do recente estatuto das cidades 2001. (SOUZA, 2013)

Outra questão é que o planejamento e gestão das cidades são tidos normalmente em uma perspectiva institucional de construção coletiva das cidades. É preciso considerar também que existem maneiras informais de se intervir coletivamente na cidade que atuam apesar do estado⁵¹. Mesmo se questionadas por sua abrangência, as experiências comunitárias são de uma importância tática que não pode ser subestimada (SOUZA, 2006).

Os momentos de construção não mediados pelo Estado, ou seja, aqueles mediados pelas associações de moradores, prefeituras comunitárias, movimentos sociais, coletivos, ONGs, têm se mostrado muito mais flexíveis tanto em entendimento territorial quanto em contemplar uma diversidade maior de sujeitos. O que nos ajuda a reavaliar o valor das experiências, mas também a buscar melhorias possíveis para os processos que se dão sob uma institucionalidade estatal, focalizando especificamente aqui a inclusão da criança.

As iniciativas não institucionalizadas lidam com as delimitações e recortes espaciais de uma forma que se aproxima muito mais da escala e território significativos à vida cotidiana, ainda que tenham uma maior dificuldade em construir conexões transescalares significativas (ROSA, 2011). Delineiam estas, uma forte tendência ao microplanejamento, muitas vezes tangenciando um nanoplanejamento.

Nos nanoterritórios, as relações de poder remetem a interação face a face entre indivíduos, os quais compartilham (coabitam, trabalham, desfrutam) espaços muito pequenos, em situação de co-presença. (SOUZA, 2006, P.317)

⁵¹Referência ao título do artigo: SOUZA, Marcelo Lopes de. **Com o Estado, apesar do Estado, contra o Estado: os movimentos urbanos e suas práticas espaciais, entre a luta institucional e a ação direta.** Revista Cidades, v. 7, n. 11, p. 13-47, 2010.

O planejamento e a gestão urbana, sob a condução do Estado, além de engessados pela burocracia, tendem a sobrepor as decisões colocadas de cima para baixo, subordinando de maneira impositiva os sujeitos na microescala. As questões relativas ao recorte territorial surgem, assim, como mais um fator de deturpação e manipulação do processo participativo⁵².

Os territórios impostos beiram a abstração e se distanciam muito da compreensão concreta e da vivência dos sujeitos, ainda mais da criança. A população acaba tendo ainda mais dificuldade de compreender as problemáticas com clareza suficiente para que decidam a respeito dos fins e objetivos envolvidos (SOUZA, 2006). Souza defende, a partir disso, que uma delimitação espacial adequada é aquela que se utiliza estrategicamente das escalas.

Como base para a avaliação dos estudos de caso, inspirou-se no percurso metodológico feito por Souza (2006), em sua obra **A prisão e a ágora**. Para o autor, o parâmetro subordinador da avaliação é, acima de tudo, a autonomia individual e coletiva. A esta se agrega: parâmetros subordinados gerais (justiça social e qualidade de vida), parâmetros particulares (ex.: oportunidade de participação em decisões coletivas) e parâmetros subordinados singulares (que são elementos expressamente concretos e devem estar em conformidade com cada situação e têm o objetivo de alcançar a consistência participativa). As análises levantadas aqui, a respeito da inclusão da criança, estão no contexto dos parâmetros particulares e parâmetros subordinados singulares.

A finalidade dos ajustamentos dos parâmetros particulares em face da singularidade de cada situação concreta é fixar melhor os contornos da análise e, com respeito a propostas de intervenção, formatar a ação de acordo com as reais necessidades, a cultura e os sentimentos daqueles que devem ser seus beneficiários. Levar em consideração o que é único pressupõe, de um ângulo autonomista, submeter radicalmente a teoria à realidade, não somente "em gabinete", mas no plano da práxis. (SOUZA, 2006, p.141)

⁵²Marcelo Lopes de Souza defende fortemente que o próprio recorte territorial deve ser objeto de deliberação coletiva, em especial no capítulo 5, parte II: "**a dimensão espacial dos processos participativos, essa esquecida**" da obra: SOUZA, Marcelo Lopes de. **A Prisão e a Ágora: Reflexões em Torno da Democratização do Planejamento e da Gestão das Cidades**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

O autor defende que os parâmetros específicos devem ser cancelados pelos cidadãos, mas ainda assim, para o escopo desse trabalho, espera-se contribuir para embasar tal definição.

Como forma de abordagem dos **aspectos espaciais**, utiliza-se aqui a abordagem de Souza associada à análise formulada por Henry Lefebvre, destacada pela autora Rita Velloso (2015), que desdobra o conceito de escala em dois aspectos: o primeiro, da *escala-nível* (diferentes dimensões hierarquizadas) e o segundo, da *escala-território* (dimensões reais de um território ou lugar, considerando sua característica de contiguidade). Adiciona-se, diante da especificidade do processo de isolamento infantil, a avaliação do caráter público/privado dos espaços.

[...] O Estado atua sobre as escalas (local, urbana, regional/metropolitana, nacional, global) compreendendo-as principalmente como hierarquias fixas para pensar as condições do planejamento e a dimensão produtiva com finalidade de fazer a proposição e o controle de políticas públicas.

A sociedade, por sua vez, experimenta escalas como fluxos, na medida em que o espaço vivido pelos habitantes efetiva-se num conjunto de trocas, deslocamentos, contatos. Trata-se de algo a que Lefebvre denomina a 'experiência do usuário', afirmando-a ser responsável por operar uma transformação qualitativa de substância dos territórios e das dimensões locais; [...] (VELOSO, 2015)

Para avaliar os **processos participativos**, será utilizada a escala de grau de abertura à participação, também colocada por Souza (2006), assim como seus "indicadores de consistência". Ademais, serão adicionadas observações e "índices de consistência" complementares, pensando especificamente no contexto da inclusão infantil.

4.1.1. Delimitação espacial do planejamento e da gestão

Escala-nível e escala-território

Defendendo que a questão escalar é colocada pelas relações sociais conformadas pelos diferentes atores, Souza (2006) designa as escalas-nível da seguinte forma:

O nível local corresponde ao recorte espacial que permite vivência cotidiana capaz de conformar identidade sócio-espacial. Ainda neste nível, encontram-se: a **escala microlocal** (espaços passíveis de serem experienciados intensa e diariamente no

cotidiano) a **mesolocal** (normalmente se refere à cidade, não se tem vivência cotidiana como um todo, no sentido pessoal e direto, porém conforma sentimento de lugar e é espaço referência para mobilização, reivindicação e prática política), a **macrolocal** (nível local ampliado que compartilham problemas e questões comuns).

Segue-se pela escala **regional** (entre o local e o nacional), a escala **nacional** (referente ao país, território ocupado formalmente por Estado soberano), e pela escala **Internacional/global**.

Ainda assim, na perspectiva da criança, essa classificação se mostra insuficiente, considerando o processo de isolamento privado. No entanto, isso não significa que não existam diferentes escalas as quais a criança se relaciona, mas que as relações sociais que a conformam são de outra natureza. A ideia de uma escala microlocal, como escala de vivência cotidiana, passa a ter uma dimensão muito mais reduzida que a do adulto, além de serem áreas de caráter bastante distinto.

Para que o processo da criança seja avaliado, de maneira a permitir a integração e a comparação com o processo participativo mais amplo, “a dos adultos”, é preciso destrinchar ainda mais essa escala de vivência cotidiana. Souza ensaia algo nesse sentido:

[...] os bairros massificados de uma grande cidade contemporânea não são referenciais básicos de grupos primários [famílias e pequenos agrupamentos], mas é justamente a partir desse nível escalar que certos processos e fenômenos sociais, que dizem respeito a interações entre grupos secundários e cujos conflitos são conflitos propriamente sociais, podem ser adequadamente captados: a segregação residencial, por exemplo. Quanto à *vizinhança* (rua ou quarteirão, mas também um prédio ou um ‘condomínio fechado’) é uma transição entre o nível nano e espaços como o bairro e o setor geográfico. Os ‘nanoterritórios’ remetem, por excelência, à vida privada (à casa) e, mais geralmente, às interações de grupos pequenos ou mesmo relativamente grandes (podendo chegar a milhares ou dezena de milhares de pessoas, como em um estádio de futebol ou em uma grande assembleia) em espaços de dimensões muito limitadas. (SOUZA, 2006, p.318)

Inicialmente, destaca-se que, para criança, aquilo que o autor inclui em uma mesma classificação, tida como “nanoterritório”, os espaços “da vida privada” e os de

interseção de pequenos grupos, tem natureza territorial, e de identidade muito distintas. É como se equiparássemos, erroneamente, a casa e a escola. Logo, vamos distingui-las para o escopo dessa dissertação. A primeira irá designar-se por escala **nanolocal privada**, e a segunda, escala **nanolocal coletiva** (abrangendo escolas, ou espaços de delimitação privada, porém, de uso coletivo)

O espaço da “vizinhança” também traz uma abrangência insuficiente quando pensada a partir das relações sociais entre crianças e adultos. Existe uma distinção entre espaços públicos diminutos, como trechos pequenos de rua e de calçada, e espacial, áreas que podem ser visualizadas facilmente, em sua totalidade, de dentro do espaço da casa. O nível de controle do território e poder parental são mais intensos que em relação à ideia de “quarteirão”, ou “vizinhança”, e menos intenso se comparado ao espaço da casa e da escola. É nesta escala que normalmente se dão as, ainda resistentes, brincadeiras de rua. Ainda que a criança nessa escala tenha grande poder de decisão, as condutas fora de certos limites podem ser a qualquer momento tolhidas por um adulto que esteja “de olho”. Essa escala é designada aqui como **microlocal restrita**.

A vizinhança em si seria conformada por esse pequeno trecho, definido pelo autor como aquele compreendido pela “transição entre o nível nano e espaços como o bairro e o setor geográfico”, no qual não se possui controle visual pleno.

Essa escala de vivência é cotidiana e intensa, mas não necessariamente mediada, ou condicionada diretamente por um adulto. Nela, a criança precisa tomar as próprias decisões diante das adversidades, com pouca ou nenhuma interferência possível de um adulto responsável. Esta será designada por escala **microlocal ampliada**.

Tem-se por fim a classificação, de maneira relativamente decrescente, que será utilizada no escopo desta dissertação para avaliar o nível escalar dos espaços de planejamento e gestão envolvendo crianças e adolescentes: **internacional/global**, **nacional** (ex.: país), **regional** (ex.: estados), **macrolocal** (ex.: regiões metropolitanas), **mesolocal** (ex.: municípios), **microlocal ampliada** (ex.: bairros e vizinhanças), **microlocal restrita** (ex.: trechos diminutos no espaço público), **nanolocal coletiva** (ex.: escola); e **nanolocal privada** (ex.: casa).

A delimitação territorial dessa escala, assim como o seu nível, é conformada pelas relações sociais e pelas identidades agregadas ao espaço. Porém, aqui, passa-se a dar maior relevância ao aspecto da percepção espacial. Tais delimitações podem aparecer em duas grandes categorias, segundo Souza (2006): “**espaços euclidianos**’ (contínuos, sentido usual) ou em ‘**rede**’ (lógica de descontinuidade, ‘exige um pensamento multiescalar’).”

A criança, como também o adulto, delimita sua percepção escalar por meio dos fluxos, pontos e conexões. O que se impõe compreender de forma mais específica a elas diz respeito a como se dá esse fluxo. O que já se percebe inicialmente é que o isolamento teria um grande impacto na atribuição de significado que se dá aos deslocamentos, afetando diretamente a percepção escalar do território. Ward traz a abordagem de Lynch⁵³ para apresentar a construção espacial feita por adultos e crianças a respeito da cidade. Tal perspectiva teórica coloca de forma intrínseca a percepção espacial e o movimento dos indivíduos pelo espaço. Apreende-se as questões espaciais na medida em que se circula e se cria significações afetivas a respeito dele, conformando um território predominantemente em rede.

A problemática que diferencia a infância da idade adulta é que tais pontos de vivência e identidade passam a se conectar muitas vezes por significantes vazios, na medida em que a circulação infantil é limitada. A criança, sem se relacionar ativamente com os percursos, mediada por outrem, desenvolve significância afetiva apenas de pontos aos quais realmente vivencia, restringindo muito a sua percepção espacial. Não é a falta de capacidade ou perceptividade espacial que justifica o isolamento da criança, mas sim o isolamento e a circulação controlada que condiciona negativamente o desenvolvimento da percepção.

Isso se mostra relevante nesse contexto, pois, a grande maioria dos processos de planejamento e gestão tem como base conformações territoriais euclidianas e a percepção tanto de adultos, com ainda mais das crianças, se aproxima das conformações em rede.

[...] O Estado atua sobre as escalas (local, urbana, regional/metropolitana, nacional, global) compreendendo-as principalmente como hierarquias fixas

⁵³ Kevin Lynch, urbanista e escritor americano. Sua obra principal, “The image of the city” (1960), discorre sobre o modo pelo qual as pessoas percebem e organizam informações espaciais em contexto urbano.

para pensar as condições do planejamento e a dimensão produtiva com finalidade de fazer a proposição e o controle de políticas públicas.

A sociedade, por sua vez, experimenta escalas como fluxos, na medida em que o espaço vivido pelos habitantes efetiva-se num conjunto de trocas, deslocamentos, contatos. Trata-se de algo a que Lefebvre denomina a 'experiência do usuário', afirmando-a ser responsável por operar uma transformação qualitativa de substância dos territórios e das dimensões locais; [...] (VELLOSO, 2015, p.133)

Ambas são de grande importância ao processo de planejamento e gestão urbano, mas, ainda assim, coloca-se aqui a necessidade de incluir os elementos mais próximos à percepção e identidade, além de assumir um nível escalar mais contíguo à nanoescala. A questão seguinte estaria em como não fragmentar o território em função desse novo recorte. E mesmo que a criança ainda não tenha uma percepção "completa" da territorialidade, não se justifica mantê-la no isolamento, pois assim, se aprofundariam ainda mais os vazios.

Natureza público/privado

Primeiramente é preciso diferenciar o caráter que conforma as esferas pública e privada, e os espaços públicos e privados em sua materialidade. Estes dois elementos têm uma característica paralela à análise feita anteriormente entre as relações sócio-espaciais e a materialidade espacial em si. O caráter, designado **esfera**, por Arendt, diz respeito às relações de poder que a caracterizam e delimitam as atividades relativas a um determinado espaço. É também passível de transformação no tempo e no espaço. O **espaço** público e privado por outro lado, refere-se à materialidade socialmente convencional. Ainda que distintos, caráter e materialidade têm entre si uma relação dialética de imanência.

Outro aspecto que a esse se distingue, é a noção de **propriedade**. Esta também se relaciona aos aspectos de caráter e de materialidade, mas diz respeito mais a convenção jurídico-legal em si.

As três noções são importantes pontos a serem avaliados. Além disso, destaca-se que, com a tendência de fusão entre os caracteres públicos e privados, que tem tornado assuntos privados de interesse público e vice-versa, é preciso considerar diferentes gradações entre esses dois pólos.

Temos, como exemplo, a escola. Esta, se gerida pelo município: (i) possui um caráter público, mas não amplamente, pois a liberdade de partilha é condicionada; (ii) o espaço material é privado pois tem seu acesso controlado, mas esse controle é indiretamente submetido a um “juízo coletivo” e não individual; e (iii) a condição jurídico-legal a coloca como propriedade pública.

Para o contexto desta dissertação é proposta uma avaliação nesses três aspectos, considerando as possíveis gradações: **caráter, espaço material e propriedade**. Colocando, para fins práticos, **semi-público** ou **semi-privado**, para indicar situações intermediárias de espaço e materialidade, apontando para a tendência de maior aproximação. No exemplo anterior, a escola municipal passa a ser considerada como tendo um caráter semi-público. Um shopping, por outro lado, se configuraria como de caráter semi-privado, por exemplo.

A questão central é a de observar qual o nível de isolamento que é imposta à participação infantil, e a qual desses aspectos tal isolamento se relaciona. O movimento de ampliação do grau de abertura é sempre o de caminhar para quebrar o isolamento social da criança e reincluí-la nos aspectos públicos do urbano. Avaliar espaços já delimitados a elas, como parquinhos e escolas, é um ganho apenas operacional, pois os categorizam erroneamente como “amplamente” público desconsiderando as relações de poder nesses espaços.

4.1.2. Delimitação dos processos e das metodologias participativas

Grau de abertura à participação

Souza (2006, p.412) reinterpreta a escala de avaliação do grau de abertura à participação popular proposta por Sherry Arnstein⁵⁴, ressaltando que é esta uma contribuição para balizar futuras análises, e que não podem ser tomadas de forma simplista. Recupera-se aqui tal proposição, reavaliando sua pertinência em relação ao sujeito criança.

Primeiramente o autor coloca que tal escala é aplicável apenas em processos que envolvem Estado e sociedade, não sendo pertinente às experiências feitas no interior de movimentos sociais, por exemplo. Isso porque, entre Estado e sociedade

⁵⁴ No texto “A ladder of citizen participation” (1969), a autora identifica oito categorias de acordo com o grau de participação: manipulação, controle cidadão, terapia, informação, consulta, apaziguamento, parceria, e poder delegado.

existe uma distinção expressa de poder, entre os que conduzem o processo, o Estado, e os que participam dele, a sociedade. Esta é uma relação que também pode ser observada, com as devidas considerações, entre adulto e crianças dentro dos processos de participação infantil. O adulto conduz o processo e a criança é o sujeito que participa, mesmo quando avaliamos experiências fora do escopo do Estado. Em função disso, tal escala será utilizada também para os casos não governamentais, avaliando a relação entre crianças e adultos.

Outras observações do autor que devem ser reiteradas aqui: (i) no mesmo âmbito e escala de ação podem ser encontrados diferentes graus de participação; (ii) em um mesmo grupo ou instância de ação podem existir vários graus de abertura; (iii) pode ser que os canais formais se mostrem em flagrante contradição com as condições reais de participação, é o que acontece quando um esquema é de delegação de poder, mas o acesso à informação é dificultado; (iv) um elevado grau de participação em uma escala pode ser reforçado ou sabotado por fatores operando em outra escala; (v) graus de participação vizinhos nem sempre são fáceis de distinguir; (vi) existem variações de consistência dentro da mesma categoria; (vii) um nível pode parecer mais elaborado que o outro, mas não necessariamente propiciam mais autonomia; (viii) instrumentos e rotinas simples de informação podem ser combinados com esquemas arrojados de delegação de poder; (ix) a cooptação é, por via de regra, uma situação negativa em função de sua extensão desmobilizadora; (x) a delegação de poder não passa de uma forma radicalizada de parceria ao longo da trajetória histórica; (xi) o grau de abertura à participação e à autonomia não necessariamente evolui linearmente (SOUZA, 2006, p.415).

A escala de graus de abertura à participação propostas pelo autor (SOUZA, 2006, p.414) será reiterada nessa dissertação para fundamentar a sistematização e a análise dos estudos de caso, e é colocada aqui de maneira crescente:

Coerção: “corresponde a situações extremas de heteronomia e máxima restrição da autonomia individual e coletiva, nas quais, frequentemente, nem sequer as aparências são salvas” (SOUZA, 2006, p.415). Nas relações que envolvem a condução dos adultos é preciso atentar para as coerções que, justificadas como proteção, restringem a autonomia de decisão das crianças. Essa autonomia, diga-se de passagem, não é o mesmo que a liberdade desmesurada para se tomar decisões

irreais ou individualistas, é aquela, que com a possibilidade de aprendizado para dominar as limitações relativas ao assunto, é tomada de forma coletiva pelas crianças e adultos em conjunto, sem que um se sobreponha ao outro.

Manipulação: “... a população atingida é, por assim dizer, ludibriada, ao ser induzida, mediante o uso maciço da propaganda ou de outros expedientes, a aceitar intervenções que, em outras circunstâncias, com pleno conhecimento de causa, certamente não aceitariam” (SOUZA, 2006, p.415).

Informação: disponibilizar “informações sobre as intervenções planejadas...” (SOUZA, 2006, p.415).

Consulta: “[...] com a consulta, a própria população é ouvida. (...) não há, em um esquema meramente consultivo, nenhuma garantia de que as opiniões da população serão respeitadas e incorporadas pelos tomadores de decisão” (SOUZA, 2006, p.416). No caso da participação infantil, existiria aqui uma subcategoria de “**consulta condicionada**”, onde oficialmente os adultos vetam, no processo de escuta, intencionalmente ou não, partes das opiniões sob alegação de incapacidade da criança ou de falta de coerência das propostas. Esta categoria estaria abaixo da consulta, pois os adultos não estão amplamente dispostos a compreender os detalhes das propostas ou de se aprofundar em uma linguagem que, a priori, possa transmitir algo aparentemente absurdo.

Cooptação: “um esquema participativo pode ser entendido como intrinsecamente talhado para a cooptação de uma coletividade se ele for pouco transparente, mesmo sendo parcialmente deliberativo, situando-se com isso, a meio caminho entre o processo meramente consultivo e um esquema fortemente deliberativo e muito transparente. O risco de cooptação será, nesse caso muito elevado, começando-se, muitas vezes, pela ‘captura’ de indivíduos, convidados para integrar postos na administração, e estendendo-se a organizações e grupos inteiros, que aderem a uma instância ou canal participativo problemático e viciado, deixando-se ‘amansar’ em troca da ilusão de compartilharem o poder decisório” (SOUZA, 2006, p.416). Um aspecto importante a se avaliar em relação à criança é a **cooptação da imagem**. Em função de seu potencial de comoção, a imagem da criança pode ser cooptada como forma de propaganda. Provavelmente muitos dos delegados/representantes

mirins, eleitos em processos de iniciativa do Estado estejam nessa categoria. A grande maioria passa a servir como propaganda da gestão, provando boa vontade diante da opinião pública. A maioria das crianças eleitas não tem nenhuma possibilidade real de intervenção, participam em sua maioria em eventos sociais e televisionados da prefeitura.

Parceria: “corresponde a um nível de participação autenticamente associado a um compartilhamento de poder decisório, caracterizando-se, ainda, por elevada transparência” (SOUZA, 2006, p.417). Aqui, assim como em processos basicamente consultivos, existe a possibilidade de **parceria condicionada**, relativa às decisões tomadas pelas crianças, dando o poder de veto aos adultos.

Delegação de poder: “a delegação de poder vai ainda mais além da parceria, pois nela o Estado [no caso, o adulto] abdica, no que se refere a várias esferas da administração, de co-interferir decisoriamente, ou até mesmo de se valer do direito de veto, transferindo toda uma gama de atribuições para as instâncias e canais participativos nos quais a sociedade civil tem a última palavra” (SOUZA, 2006, p.417).

Autogestão: “...no que tange a canais participativos formais, instituídos pelo Estado, a delegação de poder é o nível mais elevado que se pode almejar” (SOUZA, 2006, p.417).

De todas as categorias apresentadas pelo autor, somente as três últimas são consideradas como tendo algum grau de efetividade participativa, as duas primeiras seriam compreendidas como autoritarismo implícito ou explícito, e as intermediárias possuem um nível maior de complexidade em relação às duas primeiras, pois a análise é mais complexa e tem na informação e consulta uma possibilidade de associação com as formas mais profundas de participação.

Índices de consistência

A mesma postura será adotada quanto aos indicadores de consistência propostos por Souza (2006, p.427), mas a eles serão adicionados novos índices específicos ao processo de inclusão infantil, reiterando que as propostas têm como objetivo contribuir para o balizamento da análise e devem ser em futuras experiências discutidas com os próprios atores do processo, as crianças. Além disso, mantém a

atenção aos aspectos já levantados pelo autor, relativos aos desafios à participação: implementação, cooptação e desigualdade.

Os indicadores propostos pelo autor e resgatados para a abordagem dessa dissertação são:

Profundidade decisória da participação: deliberativa ou consultiva? Possibilidade de voto e veto do governo [no caso da criança avaliar a possibilidade de voto e veto do mediador]?

Extensão da participação: sob quais circunstâncias se participa? Quem escolhe os participantes e representantes? Especificamente, qual é a abrangência proporcional do número de crianças envolvidas na experiência em relação ao número médio de crianças daquele recorte espacial. Por exemplo, qual a porcentagem das crianças do município que são atingidas por uma determinada iniciativa.

Grau de transparência e accountability: Como circulam as informações? Avaliar se a iniciativa se preocupa com a eficiência da circulação de informação considerando o público infantil.

Caráter participativo da malha territorial: A delimitação malha/unidade territorial de planejamento e gestão participativa é negociada com a população [no caso, com as crianças]?

Inclusividade: Existe proporcionalidade de grupos diferentes relativos às diversas infâncias?

Grau de suporte ativo à participação de ‘grupos vulneráveis’: considerando ainda a abordagem da existência de múltiplas infâncias, observa-se estratégias para equilibrar aspectos referentes a desigualdades de classe social, gênero, raça, etc., mesmo de possibilidade de mobilidade e recursos financeiros?

Percentual da despesa total: Existe recurso financeiro a ser discutido? Esse montante é explicitado às crianças, estas são colocadas em posição de lidar com a questão financeira das propostas? Qual é a proporção desse recurso por criança participante? Qual é a proporcionalidade em relação ao recurso total destinado aos processos participativos?

Os índices específicos adicionados para o contexto dessa dissertação são:

Institucionalidade: os estudos de caso são divididos entre experiências de iniciativa do poder público, governamentais, e iniciativas de outros atores sociais, como por exemplo, ONGs, movimentos sociais, pesquisadores, instituições privadas, ativistas autônomos. Essa divisão foi baseada em uma necessidade de também distinguir algo como uma “institucionalidade forte” de uma “institucionalidade fraca”. A primeira compreende o governo *stricto senso*, as prefeituras, secretarias, etc. A segunda, são instituições ligadas ao Estado, mas possuem alguma autonomia de gestão, como as direções escolares e órgãos de universidades públicas. Vale destacar também que será observado o tipo de órgão ao qual a experiência está ligada (secretarias de educação, planejamento, etc.), no caso das experiências *stricto senso*.

Abrangência de faixa etária: qual é a interação de grupos de crianças de faixas etárias diferentes? No caso das experiências com múltiplas faixas etárias, qual é a amplitude desse recorte? Qual foi a justificativa apresentada para tal delimitação?

Tempo de atividades: qual foi o período de realização das atividades, o número aproximado de encontros, eventos, etc. e o impacto desse aspecto em relação aos outros elementos observados?

Materialização e execução das propostas: como foram executadas as propostas feitas, e qual o nível de fidelidade da materialização final com a proposta das crianças?

Mediação: quais foram os princípios alegados a respeito do processo de mediação do adulto? Os processos que incluem crianças serão inevitavelmente mediados por um adulto. A questão que precisará ser observada para entender o impacto dessa mediação é a intensidade dela em diferentes configurações e vinculações institucionalizadas ou não. E se essa vinculação ao adulto realmente configuraria uma situação opressiva de tutela ou uma situação de “facilitadora” da livre participação.

Inclusão dos momentos de participação no processo projetual/propositivo: Em que etapas de projeto a criança participou? Gestão da experiência (síntese, documentação e registro, articulação política, etc.); mapeamento; diagnóstico;

definição de desejos abrangentes; definição de diretrizes; definição de programas, zoneamentos e partidos; detalhamentos projetuais; desenvolvimento de tecnologia; processo construtivo; definição orçamentária; etc.

Linguagem e materiais: Qual é a linguagem utilizada nos processos com as crianças? A linguagem utilizada nos processos pode surgir como facilitadora ou não da compreensão dos assuntos discutidos. A linguagem infantil tende a ser bastante audiovisual. No contexto da criança, ao mesmo tempo em que o letramento é feito no sentido de dar autonomia a partir do aprendizado dos signos, existe também um movimento de perda de habilidades audiovisuais. Além disso, é necessário considerar que existem níveis de alfabetização diferentes e que os textos escritos nem sempre comunicam de forma clara.

Método de debate e proposição: Quais são os métodos de debate, proposição e deliberação utilizados (voto, sorteio, assembleia, delegação)? Foram definidos de forma participativa? Qual é o impacto dos métodos de debate e proposição utilizados nos processos com as crianças?

Distribuição espacial das crianças no processo participativo: em quais espaços acontecem os processos de discussão (em auditórios, sala de aula, ao ar livre, etc.)? Como é conformada a distribuição das pessoas (sentar em roda, distribuição “escolar”, etc.)?

4.2 Avaliando a dimensão do aprendizado

Dentro dos estudos a respeito do assunto existem diversas proposições teóricas, recuperam-se então de forma sucinta algumas das principais abordagens, buscando justificar a escolha pela associação entre a delimitação prático-metodológica de Paulo Freire à compreensão de “aprendizado sociocultural” de Lev Vygotsky.

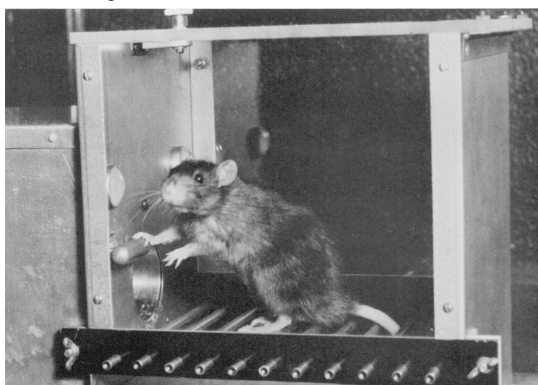
As principais correntes que buscam teorizar a respeito do aprendizado são: a behaviorista, a cognitivista, a transitória entre o behaviorismo e o cognitivismo, a humanista e a sociocultural (OSTERMANN e CAVALCANTI, 2010). Tanto behavioristas quanto cognitivistas são inspirados em uma estrutura filosófica estruturalista, onde os elementos formariam um todo explicável e coeso.

Figura 15 - Caixa de aprender de Burrus Frederic Skinner, behaviorista, testando comportamento infantil



Fonte: DEMONSTRE. Teoria comportamental – behaviorismo na educação.

Figura 16 - Caixa de aprender de Burrus Frederic Skinner, behaviorista, aplicada ao comportamento de camundongos



Fonte: DEMONSTRE. Teoria comportamental – behaviorismo na educação.

O behaviorismo, de forma sucinta, considera que todo ser humano nasce como significante vazio, e que seu comportamento seria determinado a partir do ambiente dado. Muito dessa abordagem, focada na ideia de desempenho, influenciou os modelos brasileiros de racionalização escolar entre os anos 1950 e 1960, grande parte em função de uma racionalização capitalista de produção.

A corrente cognitivista, mesmo persistindo em uma abordagem determinista do processo de aprendizado, se atem mais a uma proposta relativa a uma regularidade cognitiva. O teórico mais conhecido por esse enfoque é Jean Piaget⁵⁵. A visão piagetiana desenvolveu parâmetros para avaliar o processo de desenvolvimento do indivíduo, além de classificar os períodos etários de desenvolvimento (OSTERMANN e CAVALCANTI, 2010).

A transição entre o behaviorismo e o cognitivismo tenta reunir aspectos de ambos. O indivíduo seria condicionado pelo meio e mediado por processos internos de cognição (OSTERMANN e CAVALCANTI, 2010). A abordagem mais conhecida referente a essa transição é a Teoria da Gestalt⁵⁶.

⁵⁵ **Jean William Fritz Piaget**, biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço. A teoria de Piaget não é referente ao desenvolvimento mental e distingue quatro períodos gerais de desenvolvimento cognitivo: sensório-motor, pré-operacional, operacional-concreto e operacional-formal.

⁵⁶ A **Gestalt** foi criada pelos psicólogos alemães Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka. Não é exatamente uma teoria de aprendizagem, mas uma teoria psicológica. Foi utilizada nesse contexto para conceituar processos de interpretação e percepção no aprendizado.

Se contrapondo às abordagens anteriores, a corrente humanista busca uma mudança de foco em relação à ideia de desenvolvimento. Para os teóricos humanistas, as anteriores teriam como objetivo analisar e controlar os comportamentos, e a nova proposta seria o crescimento pessoal dos indivíduos. Coloca que o aprendizado deve facilitar o autoconhecimento afetivo, cognitivo e psicomotor. (OSTERMANN e CAVALCANTI, 2010).

Por fim, apresenta-se a abordagem mais próxima à construção deste trabalho. As teorias socioculturais resultam em grande parte ao legado de Lev Vygotsky, as defesas do autor, assim como a de seus predecessores, se apropriaram dos debates das ciências humanas aplicadas.

A perspectiva de Paulo Freire se enquadra na visão proposta Vygotsky, mas é preciso atentar que a obra freiriana não enfatiza os aspectos do aprendizado em si, apesar de incluir a teoria sociocultural de aprendizado em suas proposições (OSTERMANN e CAVALCANTI, 2010). Mais do que uma teoria do aprendizado, o autor trabalha uma filosofia crítica da educação. Justifica-se, assim, uma associação complementar entre os dois autores.

Para Vygotsky, o conceito central é o de *atividade*, caracterizado por um sistema dialético de transformação do meio externo e interno da consciência. Difere muito do modelo piagetiano, pois, trata-se de um não determinista, defendendo que o resultado do aprendizado é uma interação variável entre consciência e mundo social. Essa interação pressupõe também, uma defesa de origem sociocultural de formação do conhecimento.

Uma das grandes contribuições do autor diz respeito à proposição conceitual da “zona de desenvolvimento proximal” (DENIELS, 1994). Trata-se de uma assunção de que um indivíduo, em contato com outro indivíduo, pode desenvolver novas compreensões a partir de tarefas realizadas pelo segundo. A grande implicação dessa afirmação é que parte do processo de aprendizado dos sujeitos acontece em interação não apenas com os objetos, mas também com o ambiente social e, por isso, sua teoria passa a ser chamada de aprendizado social. Os sujeitos, além de não se conformarem a uma categorização limitante de desenvolvimento,

aprenderiam desde pequenos pela observação e reflexão coletiva a partir da vivência concreta de outras pessoas.

Para o escopo deste trabalho, assume-se que, na medida em que o aprendizado real se daria envolto na dinâmica da vida social, a reflexão a respeito do espaço urbano não se colocaria em um contexto isolado, mas dentro da construção conflituosa de sociedade. A reflexão coletiva, diante da complexidade urbana, seria indispensável para um aprendizado pleno.

Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é que – fazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido mas co-participado. (FREIRE, 1997, p.17)

Muitas são as aproximações da obra teórica de Vygotsky com a defesa prático-metodológica de Paulo Freire. Mas o segundo desenvolve seu pensamento a partir de uma reflexão da própria prática como professor e militante político. O autor reafirma, não apenas a natureza política de sua ação pedagógica, mas também que tal diretividade é essencial e incontornável (FREIRE, 2001). É sempre, em seus textos, enfático quanto a não neutralidade da prática pedagógica e que o princípio ético em relação a ela se encontra em deixar claro seu horizonte utópico.

Com esse posicionamento, Paulo Freire recoloca o aprender e ensinar em um contexto de complexidade social. O que propõe é que se reafirme uma pedagogia do conflito, embebida nas contradições e disputas da sociedade, problematizando os aspectos concretos da realidade. O ser humano, como ser condicionado, mas não definido, é o ser que se constrói dentro de seu tempo histórico, não fora dele.

Aqui, para Freire, assim como para Vygotsky, o aprendizado humano se constitui dentro da história, e em relação dialética com ela (FREIRE, 2001). O sujeito é sim condicionado pelas questões do meio externo, mas não é determinado invariavelmente por ele. O sujeito herda/adquire construções sociais, de gênero, de classe, de filiação, mas também destrói/constrói novos conceitos para si, transformando também a própria estrutura dada.

A capacidade de interferência da consciência no mundo é que dá importância à questão da educação. Diante dela, a história passa a ser vista como possibilidade e não como destino. Mas o autor enfatiza também que é importante compreender os limites impostos aos sujeitos pelo condicionamento histórico. Sem essa perspectiva, estaríamos ignorando as dificuldades colocadas aos oprimidos⁵⁷.

Para Paulo Freire, a ontologia do sujeito se funda no fato de que os seres humanos, finitos e inconclusos, tendo consciência tanto de sua inconclusão quanto de sua própria consciência, se deparam com a possibilidade de “ser mais” (FREIRE, 1992, 1997), e por isso, sua vocação estará sempre em movimento. Esta ontologia se traduz em uma ação constante de aprender e ensinar, que se vai construindo dentro da realidade histórica e social.

Com isso, ele inverte a lógica da transformação de mundo onde o horizonte utópico se delimita a partir da possibilidade de sempre “ser mais”. A transformação do mundo não acontece somente quando a estrutura se modifica completamente. Ela começa a partir do que se tem agora, não se mantendo presa a ele nem mesmo com desprezo a ele. O aprendizado, a superação e o desvelamento do mundo concreto parte do senso comum, da vivência, mas não se limita a ela (FREIRE, 1992, 1997).

Reunindo as implicações da teoria sociocultural de Vygotsky e da defesa prático-metodológica de Paulo Freire, propõem-se aqui um esboço de como se daria esse processo na perspectiva do aprendizado e reflexão da cidade: 1) é preciso ter contato com o objeto de mediação (olhar, vivenciar, observar outros sujeitos); 2) existe um movimento primeiro de descrição das questões a respeito do objeto mediador; 3) os sujeitos designam significações ao objeto por meio de uma reflexão íntima, socioculturalmente situada; 4) refletem e dialogam coletivamente a respeito do objeto gerando novos aprendizados e significados; e 5) essa nova significação dialeticamente reestrutura a construção de mundo.

Não há inteligência – a não ser quando o próprio processo de inteligir é distorcido – que não seja também comunicação do inteligido. A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar

⁵⁷ A classificação das classes sociais como oprimidos e opressores na obra de Paulo Freire tem como referência a teoria marxiana colocada no **Manifesto do Partido Comunista** por **Marx e Engels** (STRECK; REDIN; e ZITKOSKI, 2015).

ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a intelegibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 1997, p.17)

Esse esboço é uma simplificação em vários termos, principalmente porque com ele não se pretende impor uma segmentação extrema e detalhada dos momentos desse processo, mas contribui em parte aqui para uma sistematização metodológica. Para o escopo deste trabalho, considera-se que o aprendizado se dá na dialética entre consciência (interno) e mundo (externo) e existem momentos em que um se mostra mais presente que o outro e vice-versa. Em princípio, a construção é predominantemente íntima, mesmo que em observação e vivência coletivizada. E posteriormente, as questões são construídas predominantemente através da exteriorização e interação ativa com os outros sujeitos. Isso, quando colocado sob a ótica da temática urbana, delimitaria sutilmente: um momento em que é possível vivenciar o espaço urbano e observar tanto a materialidade socialmente construída quanto a camada social aderida a ela; e outro, no qual as questões a respeito da dimensão sócio espacial são colocadas em diálogo e construção coletiva. Sendo que, como partes de um mesmo processo, nem uma das duas colocações se bastariam isoladamente. Isso significa dizer que, nem a pura vivência do espaço urbano, nem mesmo a discussão coletiva, abstraída da vivência da cidade concreta, se mostram suficientes para que se gere aprendizado real e profundo a respeito de sua natureza.

4.2.1. Aprendizado sobre a cidade

O aprendizado a respeito da espacialidade, de maneira geral, é também uma relação dialética entre consciência e mundo, sendo este socialmente construído. De fato, a percepção do adulto diante desse mundo é diferente da criança, mas isso se daria mais em função de um acúmulo de experiências e filtros sociais do que propriamente de um desenvolvimento biológico. A escala do corpo da criança e a faixa etária têm impacto na percepção, mas o preponderante, tendo essa

abordagem teórica como base, é a construção social entorno da ideia de infância e que tipo de vivência cotidiana é condicionado por esse conceito.

Ward (1979) ressalta a limitação das perspectivas desenvolvimentistas de Piaget e em parte a lacuna da perspectiva de Kevin Lynch, a respeito da percepção da criança em termos espaciais. Muitas das experiências com crianças a esse respeito têm sido feitas desconsiderando a influência do isolamento no desenvolvimento da percepção espacial da criança. Piaget decreta uma incapacidade relativa de acordo com as fases da vida, quase biológica, desconsiderando uma construção social dessa percepção.

It was Lynch who in his book *The Image of the City*, introduced us to the notion that we structure out personal concept of the city around certain elements. (...) It was Piaget, the Swiss psychologist who has greatly influenced educational theory, who in a series of books set out a developmental theory of the child's conception of space. (...) The young lions⁵⁸ of environmental perception, who have over the last decade enlarged our understanding of the way children see the city, are iconoclastic about the old masters who laid the foundations for their work. They point out that the original American research into the nature of the cognitive maps of the environment which we are all said to carry around in our heads, was done with populations who were adult, middle-class, articulate and car-driving. They point out that Lynch's original work, while drawing upon what Kermeth Boulding calls the "spatial image" and the "relational image", ignores those components of our picture of the city which he calls the "value image" and the "emotional image." They point out that Piaget's studies of children's perception were done indoors, in a classroom, without the stimulus or imaginative interest of work in the environment itself. They point out that the "level of abstraction" children can cope with at different ages ignore the potentialities of imaginative teaching designed to make these abstractions comprehensible. Educational orthodoxy used to hold for example that there was some age before which it was pointless to teach the use of maps because children would not have made the leap from visual to symbolic representation of the environment.⁵⁹ (WARD, 1979, P. 23)

⁵⁸ Temo referente à nova geração de teóricos a respeito do contexto específico.

⁵⁹ Foi Lynch quem, em seu livro "A Imagem da Cidade", nos apresentou a noção de que estruturamos o conceito pessoal de cidade em torno de certos elementos. (...) Foi Piaget, o psicólogo suíço, que influenciou fortemente a teoria da educação, o qual em diversas obras estabeleceu uma teoria do desenvolvimento da concepção de espaço da criança. (...) Os jovens leões da percepção ambiental, que ao longo da última década ampliaram nossa compreensão do modo como as crianças vêem a cidade, são iconoclastas sobre os antigos mestres que

Outro ponto importante dessa argumentação é que o isolamento das condições de observação tem grande impacto na forma como a percepção é exteriorizada. Aprender sobre o espaço público, sobre a cidade, não pode acontecer em uma situação “laboratorial”, precisa estar imersa na complexidade da cidade real. Mesmo quando a temática do espaço urbano é levantada com as crianças, como sujeito político, elas ainda sofrem os impactos do isolamento.

A criança, como já se defendeu, não pode ser desconsiderada nas relações conflituosas da sociedade, pois ela está inserida na complexidade do contexto urbano. O aprendizado, quando colocado na perspectiva de Paulo Freire (2001), não pode se furtar de desvelar as questões conflituosas da realidade concreta. Pelo contrário, são sobre estas questões em que reside o aprendizado real. O aprendizado escolar, característico no sistema educacional brasileiro, não apenas se mantém em uma lógica conteudista, mas também tem grande dificuldade de superar uma pura abstração a partir do elemento real, sendo ele a cidade ou qualquer outro.

O aprendizado real, concreto, conflituoso, mune os sujeitos, e aqui as crianças, dos elementos mínimos para se confrontar com as forças que de fato dominam e controlam as cidades. Compreendendo-se que as disputas acontecem em certa espacialidade e que os diversos atores se colocam em confronto a respeito dessa espacialidade, aí sim é possível construir, mesmo que de forma táctica, mudanças materiais significativas.

Levanta-se com isso uma relação dialética do aprendizado, entre vivência e reflexão, a consciência de que é preciso estar imerso no mundo.

[...] a teoria é indicitimizável da prática. É que a teoria é indispensável à transformação do mundo. Na verdade, não há prática que não tenha nela embutida uma certa teoria. E quanto melhor eu saiba a razão de ser, não apenas do processo, mas também saiba melhor a razão de ser das

lançaram as bases de seu trabalho. Eles apontam que a pesquisa americana original sobre a natureza dos mapas cognitivos do meio ambiente, que todos nós dizemos carregar nas nossas cabeças, foi feita com populações adultas, de classe média, articuladas e motoristas. Eles apontam que o trabalho original de Lynch, ao basear-se no que Kermeth Boulding chama de "imagem espacial" e "imagem relacional", ignora os componentes de nossa imagem da cidade que ele chama de "imagem de valor" e "imagem emocional". Eles apontam que os estudos de Piaget sobre a percepção das crianças foram feitos dentro de casa, em uma sala de aula, sem o estímulo ou interesse imaginativo do trabalho no próprio ambiente. Afirmam que o "nível de abstração" que as crianças podem enfrentar em idades diferentes ignora as potencialidades do ensino imaginativo projetado para tornar essas abstrações compreensíveis. A ortodoxia educacional costumava sustentar, por exemplo, que havia alguma idade antes da qual seria inútil ensinar o uso de mapas, porque as crianças não teriam dado o salto da representação visual para a representação simbólica do ambiente. (WARD, 1979, P. 23)

possíveis reações com que me defrontei na prática transformadora, tanto mais eficazmente posso trabalhar.

Sem teoria, na verdade, nós nos perdemos no meio do caminho. Mas, por outro lado, sem prática, nós nos perdemos no ar. Só na relação dialética, contraditória, prática-teoria, nós nos encontramos e, se nos perdermos, às vezes, nos reencontramos por fim. (FREIRE, 1991, p.135)

Essa reflexão contribui para delimitar a ideia de “pedagogia urbana”, conceito que tem ganhado força teórica nos últimos anos, mas que ainda parece nebulosa. Para Marcelo Lopes de Souza, a pedagogia urbana é o processo de “aplicar métodos para envolver a sociedade civil e até mesmo qualificá-la para melhor poder participar” (SOUZA, 2013, p.416). O autor propõe quatro frentes de ação para o contexto de pedagogia urbana: i) socialização de informação e facilitação da comunicação, ii) tradução para uma linguagem acessível de políticas públicas e documentos legais, iii) investimento em formação de planejadores e gestores, além de oficinas abertas e possibilidade para que alguns cidadãos se aprofundem um pouco mais nos assuntos, e iv) implementação de “força-tarefa técnicas” enraizadas na escala microlocal que acompanhem o cotidiano e organizem pequenos eventos de formação (SOUZA, 2006).

Essas estratégias são aqui consideradas de grande relevância, ainda assim, o que se busca é uma conceituação mais aprofundada, considerando essa dialítica entre vivência e reflexão. Ainda que se reitere que são estes, termos indicotomizáveis, para fins de exploração teórica, destacam-se os elementos em cada um desses momentos separadamente. Afirmando que existem várias formas de aproximação ao espaço urbano, WARD (1979) reforça:

The city is in itself an environmental education, and can be used to provide one, whether we are thinking of learning through the city, learning about the city, learning to use the city, to control the city or to change the city.⁶⁰ (WARD, 1979, p.176)

No primeiro, denominado aqui de **pedagogia urbana**, reflete-se sobre as questões do aprendizado relativas à vivência do espaço urbano. Paulo Freire dedica uma atenção específica a essa questão em seu texto “**Educação permanente e cidades**

⁶⁰A cidade é em si mesma uma possibilidade de educação ambiental, e pode ser usada para embasar uma, seja pensando em aprender através da cidade, aprendendo sobre a cidade, aprendendo a usar a cidade, controlar a cidade ou mudar a cidade. (WARD, 1979, p.176)

educativas” no livro **“Política e Educação”** (FREIRE, 2001), destacando a dimensão educativa intrínseca à condição do espaço urbano, que educa independentemente de uma intencionalidade.

No segundo, designado por **pedagogia do urbano**, colocam-se questões a respeito das possibilidades de reflexão coletiva por meio da prática pedagógica diretiva. Nesta, ganhará enfoque os aspectos mais específicos do **Método Paulo Freire** (FREIRE, 1974, 1997) assumindo-se a temática urbana como conteúdo, que, partindo da realidade concreta dos sujeitos, se coloca como mediadora de uma prática educativa problematizadora.

Pedagogia urbana

Para compreender o aspecto pedagógico inerente à dimensão urbana, é preciso reconhecer primeiro a cidade como construção humana de mundo e como discurso socialmente colocado. Esta ensina porque elucidam em sua materialidade aspectos da própria sociedade em que se insere.

O que quero dizer é que o discurso sobre o enunciado que, ao desvelá-la [a cidade], destrincha ou esmiúça a sua significação mais íntima, expressa ou explícita à compreensão do mundo, a opção política, a posição pedagógica, a inteligência da vida na cidade, o sonho em torno desta vida, tudo isso possibilidade de um discurso só sobre diferentes aspectos do tema. (FREIRE, 2001, p.11)

Somado a essa materialidade “cheia de mundo”, a circulação e o estranhamento nos obriga a aprender a conviver com a alteridade, o estranho, o indefinido. A vivência urbana é vivência social, coletiva, e permite aceitar a diversidade e se confrontar com as desigualdades.

Neste sentido, existem diversas iniciativas que visam ampliar a vivência infantil do espaço urbano. Movimentos importantes, de grande porte, como o das “Cidades Educadoras”⁶¹ por exemplo, buscam promover espaços urbanos mais acessíveis ao público infantil. Essa proposta, à qual o município de Belo Horizonte é signatário, surge em 1990 em Barcelona, na Espanha, e coloca em sua “Carta das Cidades Educadoras”, algumas premissas para cidades mais inclusivas às crianças, além das experiências cotidianas, muito comuns nas escolas, de passeios pela cidade.

⁶¹ Referência: www.cidadeseducadoras.org.br.

Ainda assim, torna-se importante destacar aqui algumas perguntas para que não se simplifique demais a questão. Qual é a real ampliação que se tem em uma vivência da criança, ainda restrita àquela tutelada pelo adulto? Será que a vivência mediada não coloca para a criança uma perspectiva pouco conflituosa e higienizada da cidade? Como permitir um aprendizado a partir da cidade real, mantendo o cuidado em relação aos riscos que de fato existem?

O que se coloca como indispensável é que tais questões não podem partir de uma visão romantizada e superficial do espaço urbano. A vivência precisa incluir a possibilidade de decisão, e não é um processo de observação pacífica. A cidade inclui também as convenções e os contratemplos, é preciso aprender a como interpretar e responder às mais diversas situações: quando atravessar, quando parar, quando virar, etc.. A tutela do adulto ameniza a necessidade de se desenvolver essas habilidades, de aprender a responder rapidamente diante das dificuldades.

Além disso, os passeios mediados pela escola, pelos pais, na maioria das vezes, são mais próximos de passeios turísticos do que propriamente de uma vivência urbana. As crianças em ônibus conhecem os museus, os palácios, as praças e parques, mas nenhuma escola, mesmo de periferia, faria, em sua consciência, uma ida ao centro comercial, à ocupação ou às áreas sob os viadutos da cidade. Ainda que o museu seja defendido como um local importante, está longe de levantar uma perspectiva crítica dos conflitos urbanos.

O problema, é que de fato, permitir que uma criança ande sozinha na parte “degradada” da cidade não é algo comum, a não ser em situação de abandono ou de extrema necessidade. A cidade contemporânea é hostil à criança, e representa um perigo real à sua integridade física. Não que essa característica seja intrínseca a ela, mas ela está assim, e isso é perceptível.

No entanto, mesmo que se percebam as limitações dos passeios mediados, ainda assim é possível buscar uma “desigienização” gradual desses momentos, pois, o desafio do isolamento precisa ser quebrado, ainda que lentamente.

Ademais, é necessário constatar que a cidade tem refletido em sua construção a segregação, a exclusão e a hostilidade, e, por isso, seria ingênuo esperar que a pura

vivência do espaço urbano conseguisse por si só desvelar as contradições sociais em que se funda.

Não só na escola ou, antes mesmo disso, na família, se forma o caráter e se cultiva o espírito, se transmitem e se aprendem valores; a cidade, em si mesma (ou por outra, a vivência da cidade, a experiência da cidade) educa e forma caráter. Para o bom e para o mal. A cidade-prisão, os muros, as cercas eletrificadas e os aparelhos de vigilância, o medo, a segregação, a auto-segregação e suas bolhas de proteção: tudo isso colabora para gerar um tipo de criança, depois de um tipo de adolescente e finalmente de cidadão, muito diferente daquele socializado em um espaço onde as formas espaciais, os territórios e as imagens espaciais e símbolos inscritos na paisagem traduzam liberdade e estimulem a solidariedade. (SOUZA, 2006, p.263)

Não sendo ela isoladamente suficiente, nem para “alfabetizar” a respeito dos reais conflitos urbanos, nem para criar uma nova perspectiva crítica de sociabilidade, é preciso que seja também problematizada. Esse movimento de afastamento crítico deve ser exercício sistemático para superar o domínio da “doxa”, do senso comum.

Nesse tópico será avaliado se a experiência ampliou a vivência urbana ou buscou superar alguma limitação ou restrição espacial das crianças, ocupando áreas normalmente restritas a elas.

Pedagogia do urbano

A primeira questão a se reiterar aqui é que a reflexão real sobre o espaço urbano surgirá da problematização (FREIRE, 1979)⁶² da cidade concreta, não da abstração a partir de uma noção de cidade. Esse processo feito de forma sistemática em si tem como objetivo desenvolver a habilidade crítica e refinar a percepção a partir das experiências vividas.

É que o processo de aprender, [...], é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-la mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho

⁶²“a educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeira sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras” (FREIRE, 1979)

chamando “curiosidade epistemológica”⁶³, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. (FREIRE, 1997, p.13)

Ainda que se tenha que enfrentar tais questões, já se podem destacar alguns pontos acerca do processo de problematização. Primeiramente, que a problematização é, na obra de Paulo Freire, e para o escopo deste trabalho, compreendida como uma etapa da prática pedagógica defendida pelo Método Paulo Freire (1974, 1997). A problematização se constitui pelo momento em que a consciência crítica se desenvolve sobre um tema ou objeto. A prática pedagógica problematizadora é caracterizada em oposição à prática pedagógica bancária.

Segundo, a problematização como prática pedagógica implica a) a presença dos sujeitos diante da coletividade, b) a seleção de determinado conteúdo, c) a afirmação da diretividade utópica e d) a definição de métodos, técnicas e processos pedagógicos.

Esta problematização significa que, tal processo se dá necessariamente diante da coletividade, e por isso se enquadra no que se chamou aqui (capítulo 4.1) de reflexão coletiva a respeito do objeto; exige que se aprofunde qualitativa e quantitativamente diante do objeto; que exige uma escolha de posicionamento ideológico diante do que se discute; e que constitui não como um momento de aprendizado inerente, cotidiano, mas sim de forma heterotópica e sistematizada. É o momento que se tem a possibilidade de compartilhar a própria experiência, confrontando-a com a experiência de outros sujeitos.

Agir no mundo em que se vive ao ser interpelado pelo que se vê pressupõe articular a experiência sofrida individualmente a um campo de sentidos que se constrói pela discussão ou pela conversa que as crianças e jovens podem ter entre eles, certos de que estão, por essa atividade, também contribuindo para decifrar e compreender o mundo. Na experiência vivida e/ou ouvida pela criança ao transitar pela cidade, ela se depara com as diferenças e desigualdades cujo testemunho conduz a maneiras diferentes de justificá-la, assim como modos diferentes de se impressionar por elas. Ao reconstruir tal experiência individual com os outros, o que é próprio e sensitivo alça ao domínio do que é coletivamente nomeado e

⁶³Para Paulo Freire, o termo “curiosidade epistemológica” se refere à necessidade ontológica do homem frente ao processo de produção do conhecimento. Não é sinônimo de uma curiosidade genérica, pois pressupõe uma perspectiva crítica e rigorosa (STRECK; REDIN; e ZITKOSKI, 2015).

compreendido. Neste processo perde-se algo da vividez da experiência tácita, ao passo que se ganha lucidez pelo que pode ser, acima de todos os particularismos, acordado. (CASTRO, 2004, p.207)

Defender que é necessária uma prática pedagógica sistemática a respeito da cidade se funda na argumentação de que apenas a vivência das cidades não se mostra suficiente para que se desvelem suas problemáticas. Uma etapa diretiva associada à construção coletiva das cidades, mesmo não excluindo a necessidade de vivência, é necessária para que os indivíduos tenham real clareza sobre o que se discute e propõe.

Nesse tópico será avaliado, nos estudos de caso, se (i) existiu oportunidade de problematizar e debater com a coletividade as questões concretas e cotidianas do espaço urbano; (ii) existiu possibilidade de discutir coletivamente as questões a respeito do espaço urbano e suas dinâmicas sociais; (iii) partiu de uma problemática concreta e permitiu que os problemas atravessassem as escalas e o recorte espacial pré-delimitados; e se (iv) houve interação com os outros grupos do processo.

4.2.2. Aprendizado sobre o processo participativo

Assim como na pedagogia do urbano, tem-se aqui a possibilidade de problematização do próprio processo participativo. Ele surge em uma dimensão quase metalinguística, quando se permite acessar várias formas processuais durante a discussão do objeto cidade, e desvelar contradições e valores a respeito dos próprios processos democráticos.

A problematização, além de estar contida na prática pedagógica diretiva, passa a se constituir como postura diante das questões, intermediando todas as questões envolvidas em um evento, fato, experiência, etc. O que é importante observar aqui é que o processo participativo, afetando diretamente a forma como as decisões são tomadas e conseqüentemente a construção material da cidade, é também alvo de problematização.

Nesse tópico será avaliado se houve (i) clareza do mediador a respeito do método; (ii) oportunidade de questionar e decidir sobre o processo; (iii) oportunidade de avaliar o processo após as atividades; (iv) impacto das avaliações feitas pelas crianças na continuidade do trabalho.

PARTE II: BUSCANDO PRÁTICAS POSSÍVEIS

“O mundo não é. O mundo está sendo.” (FREIRE, 1997, p.30)

1. Como ler os Estudos de Caso?

No capítulo 4 foram levantados alguns aspectos a serem considerados para que se pudesse construir uma escala de avaliação para os estudos de caso aqui listados. O objetivo deste capítulo é observar tais experiências sob a ótica dos pontos levantados, em termos de (i) aproximação pelo aprendizado, e (ii) aproximação pelas delimitações colocadas pelo planejamento e gestão urbana.

Esse levantamento de experiências permitirá primeiramente, analisar interferências e potencializações entre os aspectos avaliados, assim como embasar proposições e direcionamentos contribuindo com o balizamento de iniciativas futuras, na Parte III, a respeito de uma prática possível, associada ao planejamento e à gestão urbana.

Tem-se como foco as experiências nacionais, em função não apenas da especificidade do contexto histórico, legal e urbano brasileiro, mas também por compreender que a construção do sentido de infância no Brasil é distinta das demais culturas. Além disso, pouco conteúdo tem sido sistematizado levando em consideração o contexto brasileiro. Ainda assim, levanta-se de forma sucinta, a experiência italiana da cidade de Fano, que pode funcionar como referencial, devida a sua relevância precursora.

A experiência é documentada de forma extensa nas obras “La città dei bambini: Un modo nuovo di pensare la città” e “Se i bambini dicono: adesso basta!”, de Francesco Tonucci. Teve início no ano de 1991, como iniciativa da gestão local Fano (Itália), e ainda em curso, conta com a adesão de outras cidades do mundo: 40 cidades de diferentes áreas geográficas da Itália; províncias espanholas de Barcelona, Valência e Madrid; Rosário, Córdoba, Mar del Plata e Buenos Aires, na Argentina. Fano, propriamente, é uma cidade italiana com aproximadamente 61.675 habitantes (TONUCCI, 2005)⁶⁴ e assumiu o compromisso de utilizar a criança como aspecto humanizador do planejamento e da gestão urbana ao abrir um laboratório

⁶⁴ Dados referentes ao ano de 2004.

público com a finalidade de mediar atividades nesse sentido. As atividades são de natureza variada, como por exemplo, o “conselho das crianças”, o projeto “crianças arquitetas” e o “multa das crianças”, e acontecem por iniciativa tanto do Estado quanto dos movimentos sociais. As iniciativas tomam como preocupação central a não transposição automática das metodologias utilizadas com os adultos, mas avaliá-las de acordo com as especificidades das crianças.

Ademais, o recorte proposto é feito considerando as iniciativas **nacionais** que associam: 1) **prática pedagógica** à 2) **prática participativa de construção do espaço urbano coletivo** e 3) tenha como **foco principal a criança e o adolescente**. Os casos estão organizados dividindo experiências de iniciativa, ou responsabilidade institucional do Estado, e aquelas de iniciativas não governamentais.

Como governamentais, classifica-se as iniciativas de prefeituras municipais, mediadas por técnicos da própria prefeitura, ou mediados por grupos a pedido da prefeitura como é o caso do projeto “Ao ar livre”. Foram considerados para esse trabalho como não governamentais as iniciativas de grupos autônomos, pesquisadores, professores e alunos universitários, movimentos sociais, ONGs, educadores, escolas, coletivos. As escolas estão incluídas aqui por se compreender que sua iniciativa não seria uma iniciativa governamental *strictu senso* e possui características distintas de quando executadas diretamente pelos governos municipal, estadual ou federal, por meio de política pública.

A seleção de estudos de caso inclui experiências próprias e de outros atores/mediadores⁶⁵. Ainda assim, a sistematização procurará compilar por igual todos os casos a fim de facilitar a análise final.

⁶⁵A primeira tentativa de trabalho de campo com este propósito foi iniciada por uma aproximação com a Escola Municipal Anne Frank, localizada no bairro do Confisco, Belo Horizonte. A proposta metodológica para escola se aproximava bastante da proposta para Ocupação Paulo Freire, incluiu uma etapa de observação, outra de diálogo e uma última de proposição e construção, considerando a diferença que o tempo de trabalho na primeira seria bem mais extenso. A proposta foi abandonada em função de uma sequência de paralisações na Rede Municipal que inviabilizaram o cronograma. Ainda assim foi possível perceber algumas questões importantes: (i) Existe uma resistência maior dos adultos no contexto escolar. Os professores relatam existir uma grande pressão do governo em relação aos resultados quantitativos que muitas vezes não são compatíveis com o tempo disponível. (ii) Buscou-se em um dado momento articular elementos da proposta com os conteúdos curriculares dos alunos. Essa vinculação pareceu muito próspera, ainda que os conteúdos escolares estivessem em uma dimensão muito abstrata diante da realidade urbana.

Pontualmente são suprimidos elementos de análise em alguns casos por falta de informação ou documentação a respeito da questão. A falta de relato não condiciona uma inexistência de ações em um determinado contexto. Os documentos pesquisados incluem, além de textos e relatos, fotografias, vídeos, e entrevistas. Em sua maioria são relatos dos próprios responsáveis e mediadores, mas não se tem certeza da sua precisão. Ainda assim, entende-se, para o contexto dessa dissertação, que essa abordagem permite uma visão panorâmica das experiências.

Os nomes das crianças envolvidas foram suprimidos e substituídos por designações fictícias escolhidas aleatoriamente, para que as crianças não fossem identificadas. As imagens próprias tiveram sua utilização autorizada pelo responsável. As demais estão disponíveis publicamente na rede.

As faixas etárias são colocadas para referência aproximada, e em alguns casos, baseadas nas séries escolares as quais o projeto se dedica. Ademais, as experiências foram catalogadas da seguinte forma: Os primeiros tópicos buscam sintetizar o conteúdo referente a cada uma, com as principais informações. O propósito é que o leitor possa fazer consultas rápidas. Os demais itens contêm as informações e pré-análises de forma detalhada⁶⁶.

Infografico 1 - Como ler os estudos de caso e referências?

The infographic displays a sample document layout with several key elements and annotations:

- Document Title:** 2.1.19. Orçamento Participativo Criança e Adolescente
- Image:** A photograph showing a group of children sitting around a table, engaged in an activity.
- Map:** A map of São Paulo highlighting the location of the study area.
- Text Blocks:**
 - Metadata: Período de realização: 1º Fase: 2003; 2º Fase: 2004; Faixa etária: 7 - 14 anos.
 - Statistics: Número de crianças envolvidas: 1º Fase: 3.000 alunos; 2º Fase: 550.000 alunos mais os alunos das 6 Escolas Municipais de Educação Especial.
 - Location: Região administrativa: Instituto Municipal de Educação de São Paulo; Secretaria Municipal de Educação; Instituto Paulo Freire e Coordenadoria do Orçamento Participativo do município.
- Annotations:**
 - Transcrição de falas e relatos de crianças participantes e mediadores:** Points to a text block containing a transcription of a meeting.
 - Bibliografia referente ao caso em específico para facilitar futuras consultas:** Points to a list of references at the bottom of the page.

Fonte: Produzido pela autora

⁶⁶ Na ocasião da defesa do trabalho, o catálogo foi apresentado por formatação gráfica distinta tendo em vista outras formas de publicação que não a acadêmica, como demonstrado no Infográfico 1 os quais continham também ícones gráficos que sintetizam as informações como um todo.

2. Casos e referências

Infografico 2 - Mapa Geral dos estudos de Caso e Referências.



Fonte: Produzido pela autora

2.1. Experiências governamentais

O que tem sido entendido, dentro da institucionalidade brasileira, por planejamento e gestão urbana foi traduzido pelos planos diretores, planos plurianuais, orçamentos municipais, e projetos de urbanização específicos (urbanizações para grandes eventos, construção de grandes obras de transporte, tombamentos históricos, mudanças de legislações construtivas) como destaca Souza (2013):

A síntese final do processo [de incorporação da reforma urbana na constituição de 1988] é a culminância no estatuto das cidades que direciona a questão do planejamento e da gestão urbana para uma concepção de “**planos diretores**” e “**orçamentos municipais**” ambos os quais deveriam incluir um processo de participação popular. (SOUZA, 2013)

Para o levantamento das iniciativas governamentais, no escopo deste trabalho, foram sistematizadas todas as iniciativas autodeclaradas de inclusão da criança encontradas em algum desses processos citados. Além disso, foram colocados aqui independentemente de julgamento de profundidade ou pertinência. O objetivo nessa seleção é compreender o que tem sido feito e a qualidade do que tem sido feito, institucionalmente, para a inclusão da criança no planejamento e gestão das cidades. Já os casos não governamentais, pelo contrário, contribuirão mais diretamente com a construção de diretrizes propositivas, e foram selecionados considerando contribuições relevantes, que podem funcionar como um exemplo ou inspiração para futuros trabalhos.

No processo de levantamento foram incluídas todas as experiências encontradas sob as designações: OPCA (Orçamento Participativo da Criança e do Adolescente), OPC (Orçamento Participativo Criança), OPJ (Orçamento Participativo Jovem/Juventude), OPM (Orçamento Participativo Mirim), e suas possíveis variações. Além das experiências: “o que a cidade tem?” de Ipatinga (MG), “dia feliz” de Icapuí (CE), tendo se identificado como sendo de natureza semelhante às primeiras; as experiências do projeto “Ao ar livre” em Belo Horizonte (MG), mediado pelo arquiteto Samy Lansky, mas a pedido da prefeitura municipal; e o projeto “Urbanista Mirim” em Curitiba, que é o único caso encontrado relativo ao processo de planejamento propriamente dito, referenciando-se à execução do Plano Direto municipal. O termo **OP Municipal** será utilizado para designar o processo tradicional e mais amplo de Orçamento Participativo.

Além das incluídas na listagem, algumas experiências municipais de OPCA foram citadas de forma superficial, e se enquadrariam no recorte desta dissertação, porém não há indícios de que foram executados de fato: Lauro de Freitas⁶⁷ (BA), Franca⁶⁸ (SP), Maringá⁶⁹ (PR), Alvorada⁷⁰ (RS), Mundo Novo⁷¹ (MS), Horizonte⁷² (CE), Altinópolis⁷³ (SP), Teresópolis (RJ)⁷⁴, e Montes Claros⁷⁵ (MG).

Figura 17 - Assembleia do OPCA Escolar, Fortaleza (CE).



Fonte: PREFEITURA DE FORTALEZA.

⁶⁷INSTITUTO CULTIVA. Site do programa de formação continuada: mudança social e educação. **Curriculo de Rudá Ricci**. Contagem, 2018. Disponível em: <http://formacaocontinuada.net.br/ruda-ricci/>. Acesso em: 14.04.2018.

⁶⁸FRANCA, Câmara Municipal de. Lei nº 6.262, de 30 de Agosto de 2004. In: CÂMARA MUNICIPAL DE FRANCA. **Site oficial da Câmara Municipal de Franca**: Estado de São Paulo. Franca, 2018. Disponível em: <http://site.camarafanca.sp.gov.br/legislacao/lei-no-6262-de-30-de-agosto-de-2004>. Acesso em: 14.04.2018.

⁶⁹MARINGÁ, Assessoria de Comunicação da Prefeitura de. **Rudá Ricci ministra treinamento sobre OP Criança**. 27 de Fevereiro de 2008. Disponível em: <http://www2.maringa.pr.gov.br/site>. Acesso em: 14.04.2018.

⁷⁰PORTO ALEGRE, Prefeitura de. **Documento Base do Seminário de lançamento da REDE URB-AL Nº 9: Financiamento Local e Orçamento Participativo**. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre, 2003.

⁷¹PORTO ALEGRE, Prefeitura de. **Documento Base do Seminário de lançamento da REDE URB-AL Nº 9: Financiamento Local e Orçamento Participativo**. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre, 2003.

⁷²HORIZONTE, Prefeitura de. **Eleição do prefeito mirim de Horizonte envolve crianças na política pública do município**. 20 de setembro de 2017. Disponível em: <https://horizonte.ce.gov.br/noticia>. Acesso em: 14.04.2018.

⁷³SÃO PAULO, Estado de. **'Orçamento Cidadão-Mirim' será apresentado em Altinópolis**. 16 de outubro de 2001. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br>. Acesso em: 14.04.2018.

⁷⁴BRASIL. Ministério das Cidades, Secretaria Nacional de Programas Urbanos. **Plano Diretor Participativo**. Brasília: Ministério das Cidades, 2005. Disponível em: <http://planodiretor.mprs.mp.br/arquivos/planoparticipativo.pdf>. Acesso em: 14.04.2018.

⁷⁵MONTE CLAROS. Decreto nº 2.330, de 19 de março de 2.007. In: MONTE CLAROS, Prefeitura de. **Site oficial da Prefeitura de Montes Claros (MG)**. Montes Claros, 2013. Disponível em: <http://www.montesclaros.mg.gov.br>. Acesso em: 14.04.2018.

2.1.1. Orçamento Participativo Mirim - Aracaju (SE)

Figura 18 - Candidato eleito como prefeito mirim de Aracaju, 2006.



Fonte: PREFEITURA DE ARACAJU.

Informações básicas⁷⁶

Período de realização: 2001 - 2008

Faixa etária: 7 - 15 anos

Número de crianças envolvidas: Edição 2002: 650; Edição 2003: 882; Edição 2006: 130; Edição 2008: 100.

Responsável institucional: Prefeitura Municipal de Aracaju/ Secretaria Extraordinária de Participação Popular (SEPP) e Secretaria Municipal de Educação (Semed).

Parceria: Companhia de Arte Mafuá, Projeto AABB Comunidade, Fundação Banco do Brasil, Petrobras.

⁷⁶ **Referências específicas:** PREFEITURA DE ARACAJU. **Site Oficial da Prefeitura de Aracaju**. Disponível em: <http://www.aracaju.se.gov.br>. Acesso em: 27.11.2017; MARQUES, Verônica Teixeira; OLIVA, Danyele Serafim; REBOUÇAS, Gabriela Maia; SANTANA, Lucas do Couto; SANTOS, Eric Nascimento; e TAVARES, Ademário Andrade. **Democracia e Participação Popular: O Orçamento Participativo Em Aracaju - Se (2001-2004)**. 2004. FAP-SE, Sergipe; e AGÊNCIA NORDESTE. **Aracaju fará campanha do voto infantil consciente**. Aracaju, 2004. Disponível em: <http://imirante.com/brasil/noticias/2004/10/08/aracaju-fara-campanha-do-voto-infantil-consciente.shtml>. Acesso em: 27.11.2017. NOGUEIRA, Edivaldo. **Blog Edvaldo Nogueira**. Aracaju: 2011. Disponível em: <http://edvaldonogueira.com.br/materias/?p=7997>. Acesso em: 27 Nov. 2017.

“O OP Mirim é a visão mais pura e filtrada da comunidade por meio da criança, que expõe seu mundo real, projeta o mundo dela e propõe o mundo ideal. A expressão do adulto é feita por palavras, já a criança reflete na arte. Por isso é permanente, já que podemos sonhar junto com elas, pois a deliberação só pode ser realizada pelos adultos” (Fala de Rômulo Rodrigues, Secretário Extraordinário de Participação Popular) (PREFEITURA DE ARACAJU)

Contexto sócio espacial urbano

População total aproximada em 2017: 642 000 habitantes (IBGE, 2017).

População até 14 anos: 22% (IBGE, 2011).

Localizada no litoral nordestino, capital do Estado, é um centro econômico estratégico e um local de grande enfoque turístico. É a capital com menor índice de desigualdade social e melhor qualidade de vida do Nordeste, além de uma alta densidade urbana. Teve seu centro planejado em 1855, com o objetivo de abrigar a nova capital da até então província⁷⁷.

Figura 19 - Vista aérea de Aracajú.



Fonte: Google Earth.

⁷⁷ ARACAJU. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Aracaju&oldid=51651413>>. Acesso em: 27.11.2018.

Descrição

Inserido no “Programa Cidade Criança”, o Orçamento Participativo Mirim é um projeto associado ao Orçamento Participativo do Município de Aracaju, tendo para sua gestão um departamento próprio na Secretaria Extraordinária de Participação Popular. O objetivo da proposta é engajar as crianças no OP, desenvolvendo o sentimento de cidadania.

O projeto surge da percepção da prefeitura de que muitas crianças eram levadas às plenárias do Orçamento Participativo pelos pais e que esse espaço teria alguma grande potencialidade:

“A eleição do prefeito e dos vereadores mirins nasceu do próprio Orçamento Participativo, pois os adultos iam às plenárias e levavam os filhos. Vimos então que era necessário desenvolver uma atividade para eles e daí surgiu o OP Mirim. Enquanto os pais discutiam os problemas e soluções da cidade, as crianças faziam o mesmo, de uma forma mais criativa e lúdica. E essa eleição é mais uma pré-escola da democracia” (Fala de Rômulo Rodrigues, Secretário extraordinário de Participação Popular)
(PREFEITURA DE ARACAJU)

O processo inclui reuniões com as crianças presentes nas plenárias do OP de cada distrito para indicação de candidatos para disputar os cargos de Prefeito Mirim, Vice-prefeito Mirim, Presidente da Câmara Mirim e Vereadores Mirins, além da participação destes representantes em Seções da Câmara e eventos da prefeitura. O Departamento do OP Mirim também realiza atividades recreativas e educativas com as crianças da Rede Municipal de Ensino.

Escala

Nível: microlocal ampliada

Conformação territorial: indefinido

Ainda que o nível de escala seja o da cidade, as proposições estavam ligadas a uma escala local e em sua maioria de delimitação vaga. As delimitações das unidades territoriais tinham finalidade apenas de elencar os candidatos aos cargos eletivos, e não necessariamente de articulação das propostas no espaço.

Figura 20 - Primeira reunião das crianças selecionadas para a formação do Orçamento Participativo Mirim de Aracaju 2006.



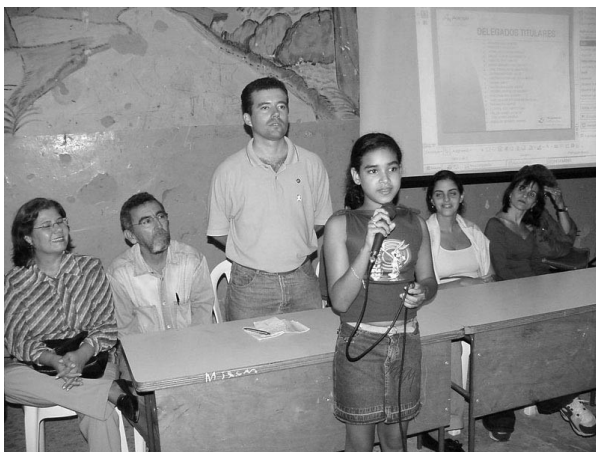
Fonte: PREFEITURA DE ARACAJU.

Figura 21 - Crianças de Aracaju fazem desenhos sobre a cidade dos sonhos, 2006.



Fonte: PREFEITURA DE ARACAJU.

Figura 22 - Reunião do Orçamento Participativo Mirim de Aracaju, 2003.



Fonte: PREFEITURA DE ARACAJU.

Figura 23 - Crianças votam em representantes mirins, Aracaju (CE), 2006.



Fonte: PREFEITURA DE ARACAJU.

Figura 24 - Prefeito Mirim de Aracaju recebe certificado da prefeitura, 2002.



Fonte: INSTITUTO MARCELO DÉDA.

Natureza público/privado

Caráter: público

Espaço material: público

Propriedade: pública

Grau de abertura a participação

Consulta

Profundidade da participação

Consultiva, sem possibilidade de voto ou veto do governo.

Extensão da participação⁷⁸

As crianças eram selecionadas entre aquelas presentes nas plenárias dos adultos. A quantidade de crianças incluídas no processo não alcança 1% do total de crianças do município.

Grau de transparência e accountability

Não foi encontrado documento detalhando o processo, nem site específico direcionado às atividades.

Caráter participativo da malha territorial

A malha territorial utilizada foi a mesma do OP Municipal e as crianças não participaram da sua definição.

Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

Em uma das atividades foi proposto um apontamento dos problemas da cidade e uma perspectiva de qual seria a cidade ideal para as crianças. As propostas foram também apresentadas pelos candidatos aos cargos eletivos, entre elas surgiram projetos de segurança, pavimentação de ruas, construção de praças e áreas de esporte, coleta de lixo, construção de centros de arte e cultura, entre outros, além daquelas voltadas à criação de atividades e oficinas para crianças nos bairros de periferia:

"Pretendo que os postos de saúde e escolas sejam reformados e que seja ampliado em Aracaju o Bolsa Família, pois sei da sua importância. É com

⁷⁸ Cálculo aproximado baseado na população total do município, proporção de criança do município, e número de crianças envolvidas. Função apenas de balizamento comparativo.

ele que meus pais conseguem melhorar a vida da gente" (G., prefeita mirim eleita, edição 2006) (PREFEITURA DE ARACAJU)

As propostas de melhoramento urbano colocadas pelos vereadores, prefeitos e vice-prefeitos mirins eleitos são elencadas posteriormente no Orçamento Participativo municipal mais amplo.

Mediação

Os mediadores eram funcionários da própria prefeitura ligados a SEPP, com apoio pontual de outros atores, como artistas plásticos e educadores, por exemplo.

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Definição de desejos amplos para espaços de uso coletivo.

Método de debate e proposição

A primeira fase dos trabalhos consistia na escolha de candidatos mirins em cada um dos 14 distritos do município. Essas reuniões eram feitas durante a plenária dos adultos com as crianças presentes, onde a diretriz era discutir as questões relativas àquela área ou à cidade como um todo.

Na segunda fase é selecionado pela prefeitura um grupo de eleitores. São grupos pequenos com menos de 100 crianças escolhidas em alguma escola ou projeto apontado a cada ano. Esse grupo de crianças passa por um dia de formação com vídeos e atividades lúdicas antes que os candidatos apresentem suas propostas de campanha. Após as falas de cada um, as crianças marcam em uma cédula aquele que julgam mais apto e é feita a apuração final. O primeiro colocado é eleito Prefeito Mirim, o segundo, Vice-Prefeito Mirim e o terceiro, Presidente da Câmara Mirim e os outros, Vereadores Mirins.

Com os cargos definidos é feito na câmara dos Deputados uma solenidade simbólica de posse, com um momento de fala dos três candidatos mais votados e um passeio pelo edifício. Todos os eleitos mirins comparecem a algumas sessões específicas da Câmara e o Prefeito Mirim passa a participar de vários eventos sociais da prefeitura.

Pedagogia Urbana

O Departamento do OP Mirim também é responsável por proporcionar cursos e outras vivências às crianças da Rede Municipal. O passeio mais documentado foi a visita de 54 crianças ao Oceanário de Aracaju, com orientações sobre a vida marinha. A proposta foi apresentar a elas os principais cartões postais da cidade:

“Serão atividades ligadas ao OP Mirim e também ligadas a escola, essa é uma cobrança da própria criança que deseja estar ciente do que acontece na sua cidade” (Fala de Pricila Brasil, Coordenadora do OP Mirim, 2003) (NOGUEIRA, Edivaldo)

Pedagogia do urbano

Devido à natureza das propostas, entende-se que o processo é baseado na percepção concreta de realidade das crianças, ainda que não tenha sido colocado a execução de um diagnóstico próprio. Muitas delas são propostas bastante específicas, como a construção de uma quadra em uma determinada praça ou a reforma do Parque dos cajueiros, mas não se tem informação se as crianças puderam participar da discussão dos pormenores de cada uma delas.

As reuniões iniciais do OP Mirim eram feitas com as crianças presentes nas reuniões do OP de cada distrito, compartilhando então o mesmo calendário que os grupos adultos, mas com atividades separadas.

Considerações específicas

A proposta surge na gestão de Marcelo Déda (PT), que declarou uma busca pela abertura à participação democrática na gestão da cidade. Além disso, o relato oficial coloca que a diretriz era de que todas as secretarias da prefeitura deveriam propor algum trabalho ou direcionamento de melhoria da vida das crianças, por isso, no mesmo período, surgiu uma grande mudança na estrutura curricular do município.

A eleição subsequente para o cargo de prefeito foi ganha pelo ex Vice-prefeito, Edivaldo Nogueira (PCdoB), mantendo a gestão dos partidos de situação. Ainda assim, no artigo **Democracia E Participação Popular** (2004) observa-se que o processo não manteve uma progressão constante, tendo momentos de crescimento e de redução desde sua criação em 2001.

Outro ponto levantado foi que, em função da forma como eram feitas as primeiras reuniões, com as crianças ocasionalmente presentes, alguns bairros contavam com um grande número de crianças enquanto outros, com nenhum. Destaca-se também um dos conflitos relatados oficialmente pela prefeitura de tentativas de corrupção na fase de eleição:

A disputa foi acirrada, decidida com poucos votos de diferença, houve até candidato que tentou comprar votos com a distribuição de balas e pirulitos, mas ao final venceu a vontade dos pequenos eleitores. (Relato da Prefeitura) (PREFEITURA DE ARACAJU, 2017)

Figura 25 - Prefeito Mirim, Aracaju (CE), 2002.



Fonte: INSTITUTO MARCELO DÉDA.

2.1.2. Orçamento Participativo Juventude - Araraquara (SP)

Figura 26 - Apresentação do Assessor Especial de Políticas para a Juventude, Guilherme Floriano, Araraquara (SP).



Fonte: PREFEITURA DE ARARAQUARA.

Informações básicas⁷⁹

Período de realização: 2017

Faixa etária: 15 - 29 anos

Número de jovens envolvidos: 60

Responsável institucional: Prefeitura Municipal de Araraquara

“Nunca tinha visto em Araraquara um debate de tão alto nível sobre juventude, feito pelos próprios jovens, como vi hoje” (Fala do Prefeito de Araraquara, Edinho Silva) (PREFEITURA DE ARARAQUARA)

“Quando aparece algum projeto para a gente participar, é importante ter a participação de cada um de nós” (Fala de W., 17 anos) (PREFEITURA DE ARARAQUARA)

Contexto sócio espacial urbano

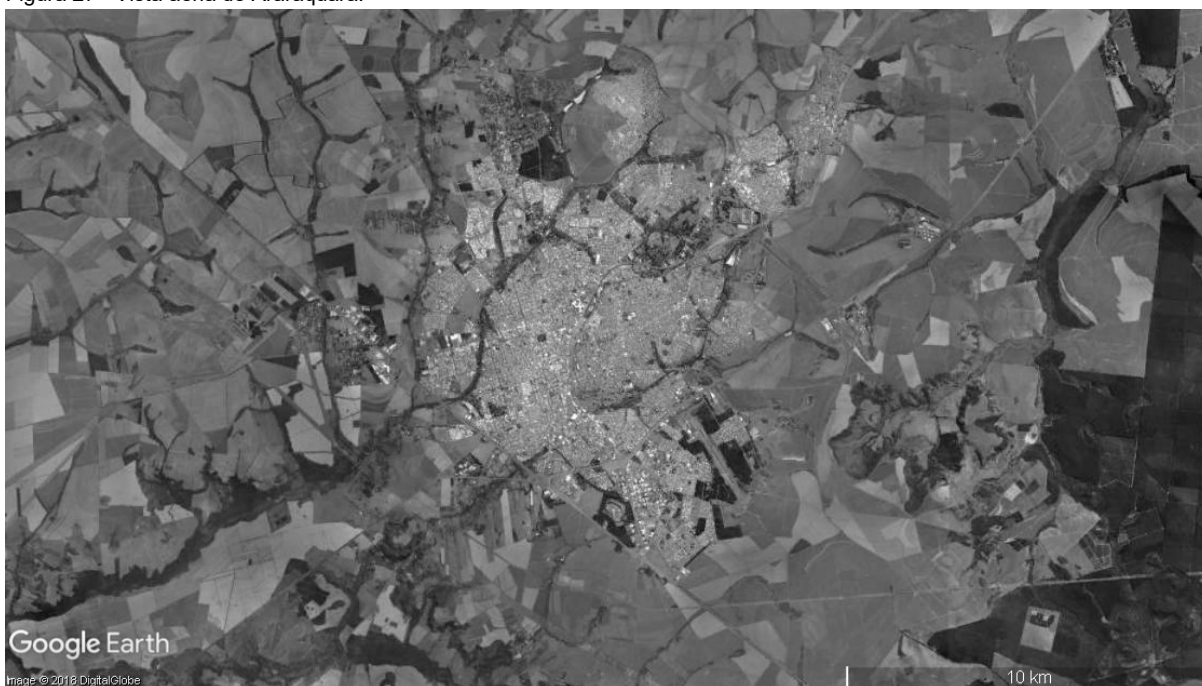
População total aproximada em 2017: 231.000 habitantes (IBGE, 2017).

⁷⁹ **Referência específica:** PREFEITURA DE ARARAQUARA. **Juventude decide por projetos esportivos e culturais nas praças.** Araraquara, 2017. Disponível em: <http://www.araraquara.sp.gov.br/noticias/juventude-decide-por-projetos-esportivos-e-culturais-nas-pracas/>. Acesso em: 17.12.2017.

População até 14 anos: 18,3% (IBGE, 2011).

Cidade do interior de São Paulo, foi considerado o melhor município brasileiro, em 2007, com base IFDM⁸⁰, que usa critérios de renda, educação e saúde. Abriga um Campus da UNESP e outro do IFSP. É uma das cidades mais industrializadas do Estado de São Paulo, além de possuir uma das maiores rendas per capita do Brasil.⁸¹

Figura 27 - Vista aérea de Araraquara.



Fonte: Google Earth.

Descrição

A plenária da Juventude, feita na gestão de Edinho Silva (PT), é uma das linhas temáticas do OP Municipal e contou com uma reunião⁸² em teatro municipal da cidade, no sábado dia 13 de maio. A estratégia utilizada é a mesma do OP Municipal que busca:

“[...] elencar temas e eleger obras, projetos, programas, pra públicos específicos a partir de uma eleição presencial...” (Fala de Guilherme

⁸⁰ Semelhante ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), porém, pode ser coletado todos os anos, sendo que o IDH é levantado por década.

⁸¹ ARARAQUARA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Araraquara&oldid=51641847>>. Acesso em: 27.11.2017.

⁸² Até a data de escrita desta dissertação.

Escala

Nível: indefinida, aberta à discussão da escala mesolocal

Escala-território: indefinido

Natureza público/privado

Caráter: público e semi-público

Espaço material: indefinido

Propriedade: pública

Grau de abertura a participação

Parceria condicionada (eleição de representantes para integrar o Conselho Municipal da Juventude - Conjuve)

Profundidade decisória da participação

Deliberativa com possibilidade de veto do governo

Extensão da participação⁸⁴

A quantidade de crianças incluídas no processo não alcança 1% do total de crianças do município.

Grau de transparência e accountability

Não foi encontrado documento detalhando o processo, nem site específico direcionadas às atividades.

Caráter participativo da malha territorial

Sem participação na definição da malha territorial.

⁸³ Em entrevista para a rádio Participativa, dia 11.05.2017, da Prefeitura Municipal de Araraquara.

⁸⁴ Cálculo aproximado baseado na população total do município, proporção de criança do município, e número de crianças envolvidas. Função apenas de balizamento comparativo.

Figura 28 - Plenária temática da juventude 1, Araraquara (SP).



Fonte: PREFEITURA DE ARARAQUARA.

Figura 29 - Votação durante a plenária temática da juventude, Araraquara (SP).



Fonte: PREFEITURA DE ARARAQUARA.

Figura 30 - Teatro na Plenária da juventude Araraquara (SP)



Fonte: PREFEITURA DE ARARAQUARA.

Figura 31- Plenária temática da juventude 2, Araraquara (SP).



Fonte: PREFEITURA DE ARARAQUARA.

Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

Foram discutidas e votadas três propostas de programas prioritários a serem elencados no OP Municipal. A primeira, diz respeito à revitalização e recuperação de áreas públicas incluindo o desenvolvimento de políticas públicas nessas áreas voltadas para a prevenção do uso de drogas. A segunda, foi a criação de um projeto de conscientização de jovens para prevenção de acidentes no trânsito. E, por último, projetos para apoio ao primeiro emprego, incluído o incentivo às empresas e a capacitação para o mercado de trabalho.

Mediação

Técnicos da prefeitura com presença do prefeito.

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Definição de desejos abrangentes

Método de debate e proposição

Foi realizado um dia de planária, com uma breve explicação sobre a proposta, um momento de debate, além da eleição de sete representantes para o conselho geral do OP, dois para o Conselho Municipal da Juventude (Conjuve) e três projetos prioritários com o foco na juventude.

Pedagogia do urbano

A plenária foi um espaço de discussão aberta a respeito das problemáticas urbanas e sua dinâmica social, sem predeterminação de conteúdos pelos mediadores. Além disso, permitiu que o grupo elencasse representantes que entrariam em contato com os outros grupos do OP Municipal.

2.1.3. Orçamento Participativo Mirim - Barra mansa (RJ)

Figura 32 - Crianças participantes do Orçamento Participativo Mirim de Barra Mansa.



Fonte: Revista Orçamento e democracia, 2000. Pag.11.

Informações básicas⁸⁵

Período de realização: 1998 - 2000

Faixa etária: 9 - 15 anos

Número de crianças envolvidas: ± 6.000

Responsáveis: Prefeitura Municipal de Barra Mansa

Parceria: Programa de Gestão Urbana para a América Latina e Caribe (PGU-ALC) e Associação Encontro de Meninos e Meninas (Encomen).

Apoio técnico e financeiro: Programa de Gestão Urbana das Nações Unidas

“Uma vez um senhor disse que se deixassem as crianças escolherem o que fazer com o Orçamento fariam fábricas de chocolate. Cristiane virou, muito séria, para ele e falou assim: “nós não vamos fazer fábrica de chocolates,

⁸⁵ **Referências específicas:** PORTO ALEGRE, Prefeitura de. **Documento Base do Seminário de lançamento da REDE URB-AL Nº 9:** Financiamento Local e Orçamento Participativo. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre, 2003; BARRA MANSA, Prefeitura de. **Cartilha do Orçamento Participativo Mirim de Barra Mansa.** Barra Mansa: HABITAT PGU-ALC, 1998; IBAM. **Orçamento Participativo Mirim de Barra Mansa:** Documento final. Barra Mansa: IBAM, 2000, 37p; FERNANDES, Marlene. **Agenda Habitat para Municípios.** Rio de Janeiro: IBAM, 2003; e NEVES, Angela Vieira. **Clientelismo, cultura política e democracia:** dilemas e desafios da participação popular: a experiência do orçamento participativo da cidade de Barra Mansa. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Ciências Políticas, Campinas.

ninguém aqui tá brincando” (Fala da Professora Cida Damião, 16.12.2002)
(NEVES, 2006, p. 158)

Contexto sócio espacial urbano

População total aproximada em 2017: 450.000 habitantes (IBGE, 2017).

População até 14 anos: 21% (IBGE, 2011).

O município está localizado na região sul do estado do Rio de Janeiro, situado em região privilegiada, entre as duas maiores metrópoles brasileiras, Rio de Janeiro e São Paulo, com população predominantemente urbana. Possui uma renda per capita e um IDH acima da média nacional, e um crescimento populacional acelerado em função de um intenso processo de industrialização a partir da década de 1970⁸⁶.

Figura 33 - Vista aérea de Barra Mansa.



Fonte: Google Earth.

Descrição

O Orçamento Participativo Mirim (OPM) foi parte do projeto "Cidadania não tem tamanho" criado na gestão de Maria Inês Pandeló Cerqueira (PT), 1997-2000. A proposta iniciada em 1998 é pioneira na América Latina na perspectiva de incluir crianças e jovens no Planejamento e Gestão municipal, ao lado da experiência "Dia Feliz", no mesmo ano, da cidade de Icapuí no Ceará. A experiência é uma referência

⁸⁶ BARRA MANSA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Barra_Mansa&oldid=51601562>. Acesso em: 27.11.2017.

internacional, tendo sido relatada em trabalhos acadêmicos de diversos países, além de ter contado com o apoio da ONU. O principal objetivo foi o de promover a participação e valorizar o papel das crianças e jovens no presente, não apenas como algo por vir a ser, contribuindo também para formação de lideranças populares.

Além do processo de inclusão no Orçamento Municipal, todos os anos foram selecionados 15 crianças e jovens para acompanhar o trabalho do prefeito, se revezando no cargo de “prefeito mirim”, e 12 para acompanhar o trabalho dos secretários municipais.

Figura 33a - Crianças participantes do Orçamento Participativo Mirim de Barra Mansa em passeio pela cidade.



Fonte: Revista Orçamento e democracia, 2000. Pag.11.

Escala

Nível: microlocal ampliada e mesolocal

Conformação territorial: contínuo/euclidiano, mesma malha territorial utilizada no OP Municipal

Natureza público/privado

Caráter: público

Espaço material: público

Propriedade: pública

Grau de abertura a participação

Parceria (as crianças fizeram sugestões e votaram em 36 conselheiros mirins que comporiam a Plenária Municipal)

Profundidade da participação

Deliberativa

Extensão da participação⁸⁷

A avaliação feita pelo IBAM em 1998 levantou que 45% da população infanto-juvenil do município esteve envolvida no primeiro ano de experiência.

Grau de transparência e accountability

Não foi encontrado documento detalhando o processo.

Caráter participativo da malha territorial

Sem participação na definição da malha territorial.

Figura 34 - Capa da Cartilha do Orçamento Participativo Mirim de Barra Mansa.



Fonte: ECOMEM.

Grau de suporte ativo à participação de 'grupos vulneráveis'

Uma das questões importantes que emergiu foi o debate a respeito da questão de gênero. Insistiu-se que todos os cargos fossem preenchidos de forma paritária, o

⁸⁷ Fonte: IBAM. **Orçamento Participativo Mirim de Barra Mansa**: Documento final. Barra Mansa: IBAM, 2000, 37p.

que levantou alguns momentos de discussão. Com o passar do tempo, ideologias de gênero passaram a não mais ressaltar como elemento de distinção entre as crianças.

Percentual da despesa total

Os eleitos do OPM decidiram em cada ano sobre R\$ 150 mil, em média, do Orçamento Público Municipal, além de participarem das instâncias mais amplas do orçamento.

Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

Somente nos dois primeiros anos, 20 projetos foram beneficiados pelos delegados. Também, em função do processo participativo, muitas das demandas da população e mais especificamente das crianças foram atendidas por emendas subsequentes, destacando, contudo que muitas destas tinham sido anteriormente negadas pelos mesmos vereadores:

Contudo, muitas emendas coincidiam com as prioridades escolhidas nas regiões pela população. As prioridades coletivas eram aqui escolhidas pelos vereadores, os quais, ao se oporem ao programa do OP, apontavam as obras "não realizadas" e indicavam emendas que tinham o mesmo conteúdo das prioridades escolhidas democraticamente no programa do OP nos anos anteriores, conforme consta nas duas emendas abaixo: Grosso modo, as emendas se referiam à construção de Quadras de Esporte para crianças. Ora, a prioridade das crianças no OP-Mirim foi a construção de quadras e a preocupação com áreas de lazer. Tal fato não pode ser visto como mera coincidência. (NEVES, 2006, p. 227)

Ademais, o orçamento propiciou resultados paralelos, como por exemplo, a criação de uma Associação de Moradores Mirins no bairro Nova Esperança e um Grupo de Teatro na Escola Damiano Medeiros. Mas o que se destaca, segundo a documentação de Gonzaga (xxxx), e que fica clara em entrevista feita com uma das professoras participantes do processo, foi a ampliação de consciência das crianças em relação às questões cotidianas:

“Eles questionavam muito mais as escolas, uma das conseqüências, assim, que a gente observou muito e que para um lado foi muito positivo, e por outro lado, para aquelas pessoas que não gostam de ser questionadas, foi horrível; mas uma das coisas que aconteceu muito claro, muito claro foi um

maior questionamento das crianças em relação às questões escolares... E se eles não estavam gostando de alguma coisa na escola não tinham que fugir, eles podiam participar, eles podiam questionar e fazer mudar. Então eles começaram a interpretar a vivenciar isso daí. Só que para algumas isso foi ruim, você sabe, que tem adulto que prefere que as crianças sejam mesmo... os melhores alunos são aqueles que ficam quietos.” (depoimento da Professora Cida Damiano em 16/12/2002, In: NEVES, 2006, p. 158)

Mediação

O projeto contou com a mediação de adultos voluntários e de várias entidades, como por exemplo, a EnComen.

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Definição de desejos abrangentes e definição orçamentária

Método de debate e proposição

Os principais relatos dizem respeito a metodologias de assembleias e plenárias. Na primeira rodada das plenárias de bairros, as crianças fizeram sugestões e votaram em 36 conselheiros mirins que comporiam a Plenária Municipal. Em algumas edições da experiência, as crianças também saíram em passeata pela cidade apresentando cartazes com as demandas do OPM.

O processo mirim é similar ao processo participativo com os adultos, ambos selecionaram delegados que tomariam, posteriormente, as decisões a respeito do Orçamento Público Municipal, e conselheiros para o Conselho do Orçamento Participativo Mirim.

Pedagogia Urbana

Pouco se tem documentado sobre as atividades que apoiaram os momentos de assembleia do processo participativo, mas existem alguns relatos e fotos de passeios e passeatas feitos com as crianças.

Pedagogia do urbano

A Secretaria Municipal de Educação propôs algumas diretrizes de abordagem do tema nas escolas como uma forma de preparação para o processo, que incluía aulas de Sociedade Política e Democracia, Espaço dos Jovens, Mecanismo para o Exercício da Cidadania, e Administração Pública e o Papel da Prefeitura. Ainda que não fique explícita nos relatos a forma pela qual foram feitos os diagnósticos para

embasar as proposições, as questões urbanas foram discutidas a partir da realidade cotidiana das crianças e estavam voltadas para os espaços públicos coletivos. As demandas selecionadas inicialmente pelas crianças foram levadas às discussões amplas do Orçamento Municipal por meio da ação dos delegados eleitos.

Considerações específicas

No município, os anos 1990 foram marcados por intensas mobilizações da sociedade civil, culminando na eleição de um governo aberto a questões, como a da participação popular. Tanto o Orçamento Participativo Mirim quanto o Orçamento Participativo Municipal foram propostos no mesmo ano e faziam parte de um programa de governo comum.

Com a implementação do OP, o processo de mobilização da sociedade civil se intensificou, tendo um aumento considerável de participantes e de cargos a delegados e conselheiros⁸⁸, porém, os cargos para entidades mirins sofreram uma queda gradual.

Após a primeira edição surgiu um grande obstáculo, segundo relatos, que foi o preconceito e a resistência dos adultos em incluir as crianças nos processos. As crianças foram ganhando espaço e confiança, propiciando inclusive o aparecimento de algumas lideranças, e conseguiram mostrar maior conhecimento do que alguns adultos podiam supor:

“Então uma das coisas que eles colocavam era isso: que achava que criança quer dar ideia, quer participar, porque não tinha ideia e foram vendo que as crianças podiam e tinham condições de participar muito bem. Então, um dos obstáculos foi realmente esse preconceito em relação à criança.”
(depoimento da Professora Cida Damião em 16/12/2002, In: NEVES, 2006, p. 157)

A experiência inovadora também rendeu algumas premiações: a prefeita Maria Inês Pandeló Cerqueira ganhou o Prêmio Prefeito Criança de 1999, organizado pela Fundação Abrinq; e a prefeitura ganhou o prêmio internacional pelo incentivo à participação do jovem, pela ONU.

⁸⁸ Dados até o ano de 2001. Fonte: NEVES, Angela Vieira. **Clientelismo, cultura política e democracia: dilemas e desafios da participação popular**: a experiência do orçamento participativo da cidade de Barra Mansa. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Ciências Políticas, Campinas.

Figura 35 - Orientação sobre o Orçamento Participativo na Cartilha do Orçamento Participativo Mirim, Barra Mansa (RJ).


MAS,...
O QUE É ORÇAMENTO PARTICIPATIVO?

É uma maneira democrática de administrar o dinheiro da prefeitura. Se o dinheiro é público, é Orçamento Público, ou seja, público também deve ser o planejamento.

Essa nova forma de fazer Orçamento é exercício do poder popular. É a comunidade participando diretamente na elaboração do Orçamento do Município.

Como cidadãos e cidadãs temos o direito de participar na construção de uma Barra Mansa melhor. Isso é cidadania! Por isso o Governo Democrático e Popular quer administrar juntamente com o povo.

O Orçamento Participativo foi implantado em 1997.



2.1.4. Orçamento Participativo Mirim - Bauru (SP)

Figura 36 - Secretário da prefeitura e Prefeita mirim da Escola Luiz Braga, Bauru (SP).



Fonte: PREFEITURA DE BAURU.

Informações básicas⁸⁹

Período de realização: 2016 - 2017⁹⁰

Faixa etária: não encontrado

Número de crianças envolvidas: não encontrado

Responsável institucional: Prefeitura Municipal de Bauru/ Secretaria das Administrações Regionais e Secretaria de Economia e Finanças

“É legal você passear pela rua e ver tudo bonito, tudo limpo. É agradável passear com a família e por isso que a gente decidiu que isso... deixar a rua mais bonita e limpa... entregar os dinheiros para os bairros...” (Fala de E., Prefeita Mirim pela Escola Estadual Prof. Ayrton Bush) (TV UNESP)

⁸⁹ **Referências específicas:** PREFEITURA DE BAURU. **Site oficial da Prefeitura de Bauru**, 2010. Disponível em: <http://www.bauru.sp.gov.br>. Acesso em: 28.11.2017; MAISBAURU. **Prefeitura inicia nesta terça-feira o Programa do Orçamento participativo 2016**. Bauru, 2016. Disponível em: <http://maisbauru.com.br/prefeitura-inicia-nesta-terca-feira-o-programa-do-orcamento-participativo-2016/>. Acesso em: 28.11.2017; e TV UNESP. **Projeto incentiva jovens a participarem da elaboração do orçamento público**. In: Youtube, Publicado em 6 de jun de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n7M5pRel1HM>. Acesso em: 28.11.2017.

⁹⁰ As datas e etapas da experiência são uma aproximação baseada em reportagens e entrevistas, pois não foram encontradas documentações extensas do processo. Aparentemente o projeto aconteceu anualmente nesse período.

“A gente percebe que ainda hoje muitos adultos não têm nem noção de como funciona os recursos públicos. Então é uma estratégia de fazer com que essa nova geração já aprenda isso. E eles chegando em suas casas, conversando com seus pais e mostrando a necessidade, a intenção nossa é que os pais sejam mais participativos.” (Fala do Secretário Municipal das Administrações Regionais, Levi Momesso) (TV UNESP)

Contexto sócio espacial urbano

População total aproximada em 2017: 372.000 habitantes (IBGE, 2017).

População até 14 anos: 20% (IBGE, 2011).

Bauru, localizada a noroeste do estado de São Paulo, tem mais de 98% da população residente na área urbana. Seu IDH é muito elevado em relação à média brasileira, 0,801. Localiza-se em um importante entroncamento viário da região configurando-se como uma potência econômica em termos de cidades médias⁹¹.

Figura 37 - Vista aérea de Bauru.



Fonte: Google Earth.

Descrição

A proposta da prefeitura de Bauru é realizar uma dinâmica de simulação dos processos envolvidos no Orçamento Participativo Municipal, feito com crianças e jovens da rede de escolas municipais. O projeto teve uma única edição durante a

⁹¹ BAURU. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Bauru&oldid=51782989>>. Acesso em: 28.11.2017.

gestão de Rodrigo Mendonça (PMDB). O objetivo era o de incentivar, tangencialmente, um maior envolvimento dos pais nos orçamentos participativos do município.

O Orçamento Participativo nas escolas tem como proposta levar o aluno a conhecer a realidade e especificidade de sua região, a partir de uma análise sobre os problemas existentes. (PREFEITURA DE BAURU, 2010)

Figura 38 - Discussão sobre mapa na Escola Estadual Prof. Luiz Braga, Baurú (SP). Baurú (SP).



Fonte: PREFEITURA DE BAURU.

Escala

Nível: mesolocal (simulação)

Conformação territorial: indefinido

Natureza público/privado

Caráter: público

Espaço material: público

Propriedade: pública

Grau de abertura a participação

Informação (o objetivo era o de informar as crianças sobre a forma como o processo participativo era feita)

Profundidade da participação

Sem profundidade participativa

Extensão da participação⁹²

Não alcança 1% do total de crianças do município.

Grau de transparência e accountability

Não foi encontrado documento detalhando o processo.

⁹² Cálculo aproximado baseado na população total do município, proporção de criança do município, e numero de crianças envolvidas. Função apenas de balizamento comparativo.

Caráter participativo da malha territorial

Sem participação na definição da malha territorial.

Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

O projeto pretende produzir um documento oficial contendo as principais demandas das crianças, documento este que será levado à Plenária Final do OP municipal. Não foi encontrada informação sobre a conclusão deste produto, não estando ele também disponível no site da prefeitura.

Mediação

Os próprios agentes da prefeitura mediarão as atividades com apoio dos professores da rede.

Participação nas etapas projetuais/propositivas

A experiência não inclui as crianças em nenhuma etapa projetual ou propositiva.

Figura 39 - Prefeita mirim da Escola Estadual Professor José Ranieiri, Baurú (SP).



Fonte: PREFEITURA DE BAURU.

Método de debate e proposição

A dinâmica busca simular os processos do OP em forma de jogo, onde cada aluno representa um “ator” envolvido, como prefeito, deputados, etc. Tais atores eram eleitos pelos colegas presentes antes do início da atividade. O desafio do jogo é manejar os recursos financeiros para as propostas levantadas.

Distribuição espacial das crianças no processo participativo

Grupos pequenos em sala de aula

Linguagem e materiais

Antes da atividade principal é exposto um vídeo sobre o OP, os poderes executivo e legislativo, e explicado a proposta. As discussões são feitas com o auxílio do mapa da cidade.

Pedagogia urbana

Não incluiu momentos de ampliação da vivência urbana.

Pedagogia do urbano

Não se tem informações detalhadas de como foram discutidas as problemáticas urbanas, porém, é possível perceber por meio das fotografias que o mapa real da cidade de Bauru foi utilizado como base metodológica, possivelmente instigando que as crianças elencassem as demandas a partir do cotidiano próprio.

Problematização da participação

A proposta é uma atividade lúdica, porém apenas simulatória, não impactando necessariamente no orçamento ou na definição de diretrizes para a cidade.

Figura 40 - Reunião do Programa do OP Mirim na Vila São Paulo, Baurú (SP).



Fonte: PREFEITURA DE BAURU.

2.1.5. Orçamento Participativo Criança e Adolescente - Belo Horizonte (MG)

Figura 41 - Abertura do OPCA na Escola Municipal União Comunitária, Belo Horizonte (MG).



Fonte: BELO HORIZONTE, Prefeitura de, 2016.

Informações básicas⁹³

Período de realização: Projeto piloto: 2014, 2ª edição: 2015 e 3ª edição: 2016 Faixa etária: 6 - 14 anos.

Número de crianças envolvidas: Projeto piloto: 10.000 alunos; 2ª edição: 18.000 alunos; 3ª edição: 27.000 alunos.

Responsáveis: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte/ Rede Municipal de Ensino

Apoio: Fundação Abrinq (Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos).

“No projeto OPCA, as etapas foram bem organizadas, as informações foram passadas para os alunos por nós mesmos. Teve várias etapas como: a escolha das demandas, a escolha dos delegados, a Comforça Escolar, a votação, várias reuniões. O OPCA foi muito bom porque ouviu os alunos e atendeu ao que a maioria escolheu. Mas as necessidades da escola e dos alunos são muito maiores. O que foi bom no OPCA é que nós, alunos, fomos ouvidos e pudemos escolher o que achamos que seria bom para a

⁹³ **Referências específicas:** SECRETARIA MUNICIPAL ADJUNTA DE GESTÃO COMPARTILHADA-BELO HORIZONTE (SMAGC-BH). **Plataforma Digital do processo participativo da prefeitura de Belo Horizonte.** Belo Horizonte. Disponível em: <<http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br>>. Acesso em: 14.11.2017; BELO HORIZONTE, Prefeitura de. **Orçamento Participativo da criança e do adolescente: transformando escolas e preparando cidadãos, edições: 2014, 2015 e 2016.** Belo Horizonte, 2016; BELO HORIZONTE, Prefeitura de. **Orçamento Participativo da criança e do adolescente: transformando escolas e preparando cidadãos, OPCA 2014.** Belo Horizonte, 2014.

escola e para os alunos” (Fala de R. , da E. M. Moysés Kalil) (BELO HORIZONTE, 2014)

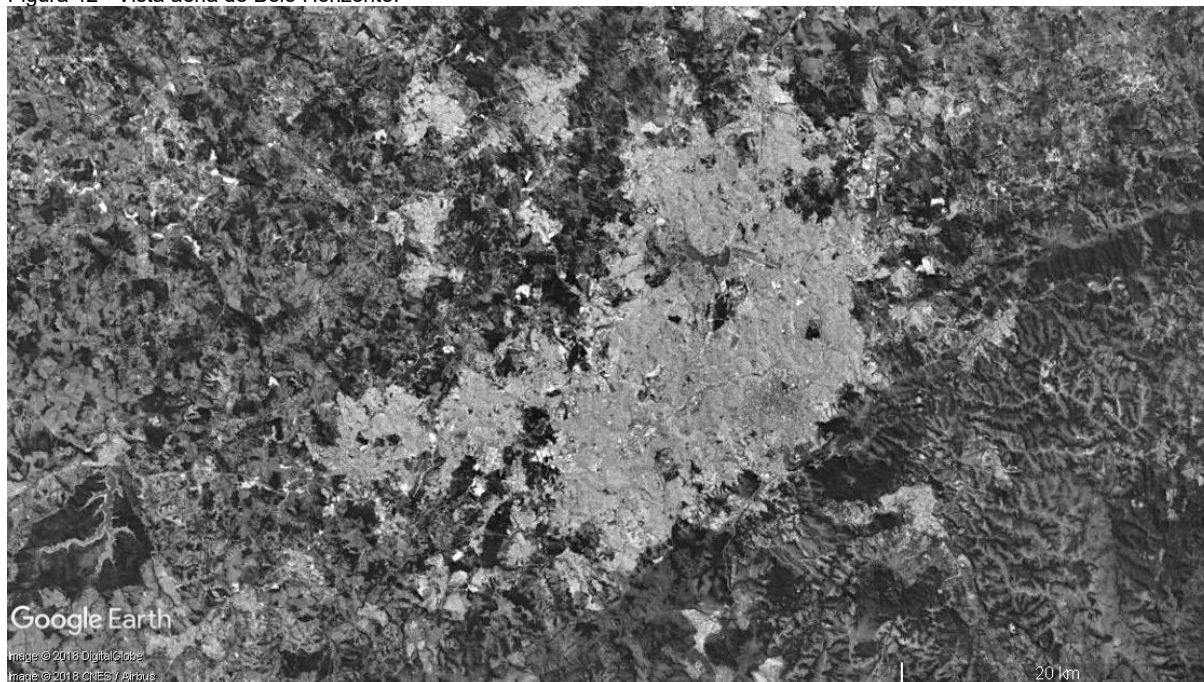
Contexto socioespacial urbano

População total aproximada em 2017: 2.500.000 habitantes (IBGE, 2017).

População até 14 anos: 19% (IBGE, 2011).

Foi umas das poucas cidades brasileiras planejadas e é marcada, na área central, por suas amplas avenidas e desenho ortogonal. Sofreu um grande crescimento habitacional desordenado, extrapolando a primeira área proposta para a cidade. Já na década de 1990 possuía 132 favelas. Ainda assim, é considerada pela ONU a metrópole com melhor qualidade de vida da América Latina⁹⁴.

Figura 42 - Vista aérea de Belo Horizonte.



Fonte: Google Earth.

Descrição

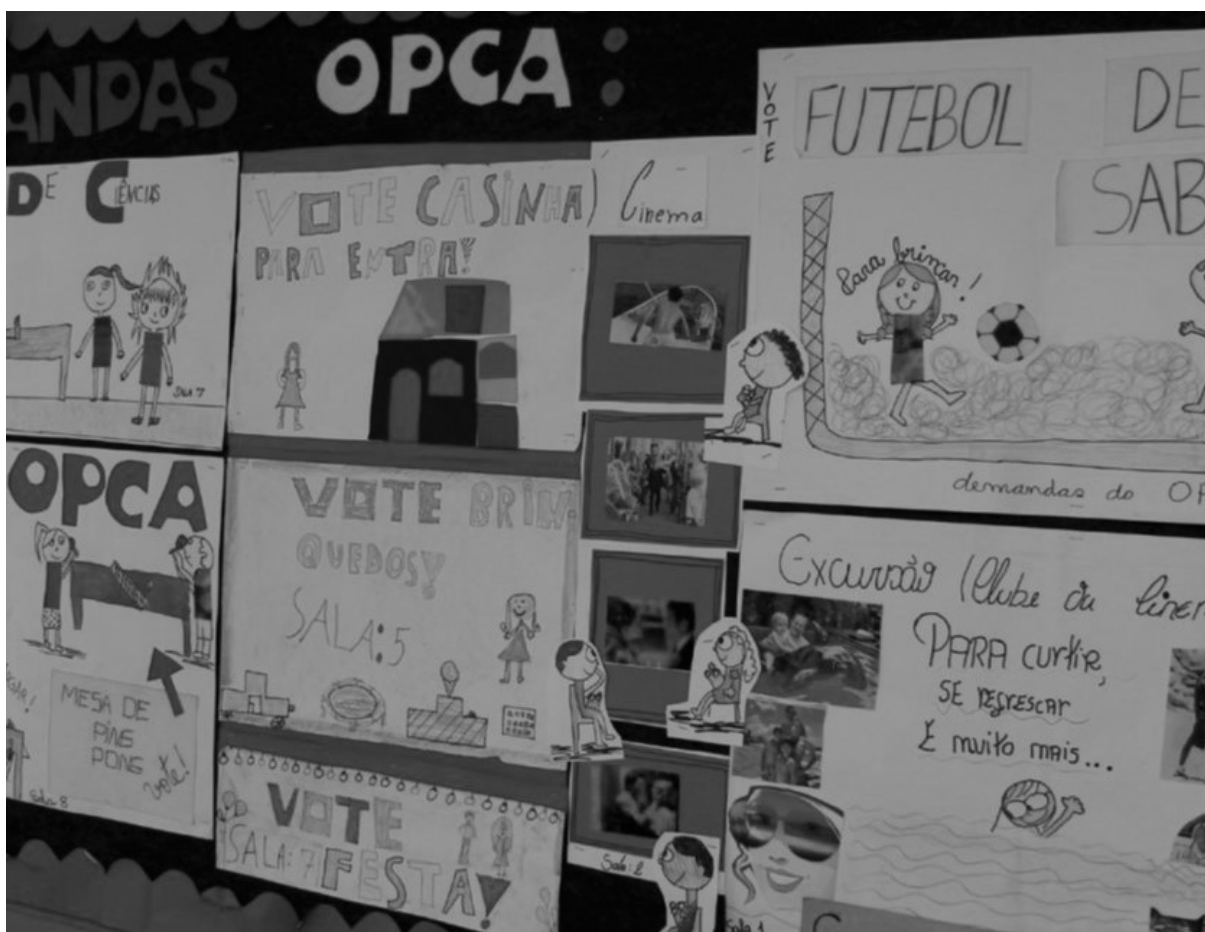
Ampliado o Orçamento Participativo do município de Belo Horizonte, que acontece desde 1993, o Orçamento Participativo da Criança e do Adolescente (OPCA) foi proposto pela prefeitura, na gestão de Marcio Lacerda (PSB), direcionado aos alunos da Rede Municipal de Ensino. Os alunos tinham espaço para discutir as demandas de cada unidade escolar e eleger representantes para instâncias regionais.

⁹⁴ BELO HORIZONTE. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Belo_Horizonte&oldid=51675483>. Acesso em: 14.11.2018.

O OPCA surge como proposta no Plano Municipal para Infância e Adolescência e foi previsto na legislação municipal, referente ao Orçamento Participativo. O objetivo era a formação para a cidadania e para os processos participativos de negociação, tomada de decisão, eleição e definição de prioridades, tendo a oportunidade de conhecer as regras de destinação do Orçamento Público e suas implicações legais.

O projeto atendeu 16 unidades escolares em 2014, 27 em 2015 e mais 27 em 2016. O recurso só poderia ser aplicado na própria unidade escolar, sendo que não foram permitidas “intervenções caracterizadas como obras e/ou manutenção” e “intervenções previstas nas verbas da Caixa Escolar referentes à manutenção da rede física e ao Projeto de Ação Pedagógica”.

Figura 43 - Mural de demandas do OPCA, Belo horizonte (MG).



Fonte: BELO HORIZONTE, Prefeitura de, 2016.

Escala

Nível: nanolocal coletiva

Conformação territorial: contínuo/euclidiana fortemente delimitada.

Ainda que tenha existido uma intenção de descentralização espacial, manteve as unidades desconexas entre si. A experiência limitou o processo participativo, o espaço escolar pré-definido e restritivo.

Natureza público/privado

Caráter: semi-público

Espaço material: semi-público

Propriedade: pública

Ainda que uma das regras reforçadas pelo projeto fosse que as propostas tivessem um caráter de bem coletivo e atendesse a todos os alunos da unidade, o caráter da espacialidade do processo não pode ser caracterizado como amplamente pública, ainda que se refira a equipamentos do Estado.

Figura 44 - Plenária na Escola Municipal Anne Frank.



Fonte: BELO HORIZONTE, Prefeitura de, 2016.

Grau de abertura a participação

Parceria condicionada (as demandas passam por um processo de triagem do governo).

Profundidade decisória da participação

Deliberativa com possibilidade de veto do governo.

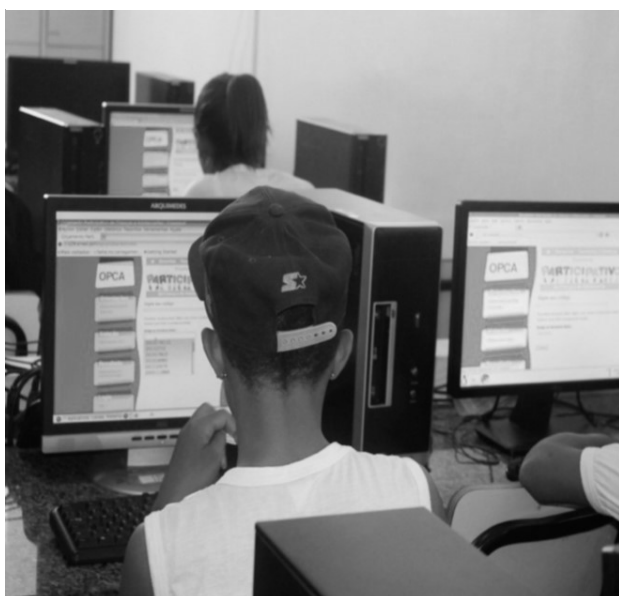
Extensão da participação⁹⁵

As escolas participantes são selecionadas pela prefeitura de forma a distribuir igualmente pelas regionais. Na última edição o projeto incluiu pouco mais de 5% de todas as crianças menores de 14 anos do município.

Grau de transparência e accountability

O acompanhamento podia ser feito em tempo real pelo site do projeto. Os resultados foram compilados em relatórios anuais divulgados no site da prefeitura.

Figura 45 - Crianças votando no site do OPCA, Belo Horizonte (MG)



Fonte: BELO HORIZONTE, Prefeitura de, 2016.

Figura 46 - Site do OPCA, Belo Horizonte (MG).



Fonte: BELO HORIZONTE, Prefeitura de, 2016.

⁹⁵ Cálculo aproximado baseado na população total do município, proporção de criança do município, e número de crianças envolvidas. Função apenas de balizamento comparativo.

Caráter participativo da malha territorial

Sem participação na delimitação da área a ser discutida.

Grau de suporte ativo à participação de ‘grupos vulneráveis’

As escolas foram selecionadas a partir dos seguintes critérios: (i) baixo índice de vulnerabilidade social⁹⁶; (ii) indicação das Gerências Regionais e (iii) adesão dos diretores.

Percentual da despesa total

Foi disponibilizada uma quantia de R\$ 20.000 para cada unidade educacional, nos três anos em que foi realizado, totalizando um investimento de R\$320.000 na primeira edição, e R\$ 540.000 na segunda e terceira edição cada⁹⁷. Como referência, o orçamento total da prefeitura destinado à criança no ano de 2014 foi de aproximadamente R\$3.000.000,00, e o Orçamento Participativo Regional em torno de R\$150.000.000,00.

Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

Considerando um compilado das três edições da proposta, e destacando que as proposições estavam restritas ao espaço escolar, a área com maior número de demandas se referiu a de “Esporte e Lazer”, seguida pelas áreas de “Ambientação de Espaço” e “Equipamentos e materiais para multimídia”.

As demandas passavam posteriormente por um processo de análise e aprovação da Secretaria Municipal de Educação, com base nas regras do OPCA, na disponibilidade de recurso e na viabilidade institucional de execução. As demandas rejeitadas foram substituídas conforme a ordem de votação.

Apesar de serem apresentadas separadamente pelo relato oficial, muitas das áreas/categorias de demandas e proposições são direcionadas à intervenção no espaço físico da escola. Exemplo disso são as propostas que dizem respeito à criação de novos laboratórios e salas multimídia, instalação de novos equipamentos como ventiladores, bebedouros, televisão, etc. Ainda assim, considerando essa

⁹⁶ Em observância à Portaria SMED 182/2013, que define escolas e UMEIs cujos servidores e empregados públicos poderão fazer jus ao abono de estímulo à fixação profissional.

⁹⁷ BELO HORIZONTE, Prefeitura de. Orçamento Participativo da criança e do adolescente: transformando escolas e preparando cidadãos, edições: 2014, 2015 e 2016. Belo Horizonte, 2016.

análise, as intervenções no espaço físico ainda estariam em segundo lugar, apesar de representarem 40% das propostas selecionadas.

As demandas foram colocadas de forma muito específica e detalhada, contendo também um orçamento previsto (considerando que as escolas poderiam optar pela seleção de mais de uma proposta desde que não ultrapassasse o teto do orçamento), como por exemplo: “peças anatômicas do Corpo Humano para uso na sala de ciências - R\$ 6.400,00”. As demandas aprovadas estão detalhadas no relato oficial da prefeitura, mas não constam dados de propostas executadas. Ademais, a esse respeito, as escolas deveriam prestar contas das ações executadas para a Secretaria Municipal de Educação e para as ComForças.

Mediação

Ainda que o proponente da experiência tenha sido a Prefeitura de São Paulo, a mediação cotidiana era de responsabilidade do corpo docente de cada unidade. Os professores eram previamente orientados a incentivar a livre argumentação e escolha dos estudantes. Apenas as crianças deveriam ser responsáveis pela definição final das deliberações.

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Mapeamento e diagnóstico de espaços de uso coletivo; definição de desejos abrangentes; definição de diretrizes específicas; definição orçamentária; e documentação e registro.

Método de debate e proposição

A proposta do OPCA é uma tradução da metodologia colocada no Orçamento Participativo Regional. As atividades adicionais de apoio, diagnóstico, etc., assim como suas metodologias eram propostas e executadas de forma autônoma por cada escola.

Na primeira rodada é feita: (i) a apresentação do projeto às escolas, (ii) a apresentação das demandas e (iii) a eleição dos delegados. Nesse momento, as demandas passam também por um processo de triagem da prefeitura. Cada escola é responsável por definir a forma que as demandas serão escolhidas, sendo que as discussões devem ser feitas em fóruns escolares acessíveis a todos os alunos da unidade e as propostas de demandas e delegados a serem votadas, assim como os

resultados da eleição devem ficar expostas em um Mural da Participação. (iv) Os candidatos ao ComForça apresentam suas propostas de atuação.

Na segunda rodada são realizadas: (i) a propaganda das demandas e dos candidatos do ComForça, (ii) a reunião de um fórum escolar para a seleção de 10 demandas e dos alunos candidatos ao ComForça, (iii) votação digital da demanda final e do grupo ComForça.

Na terceira rodada são realizadas: (i) a avaliação do processo em dois momentos, Encontro Escolar e Encontro Interescolar; (ii) o encontro oficial das ComForça escolares com o prefeito; e (iii) o monitoramento da execução das demandas aprovadas.

Pedagogia do urbano

O projeto oficial não se apoiou em uma proposta pedagógica específica, nem mesmo em pré-delimitações de conteúdo. Ainda assim, percebe-se, a partir das proposições, que os objetos discutidos fazem parte da realidade concreta e cotidiana das crianças, ainda que limitadas ao espaço da escola. A forma de diagnóstico das demandas ficou a cargo de cada uma das unidades.

O processo também possibilitou algum contato com outras esferas públicas mais amplas da cidade, mas a forma como se desenvolveu tal momento não foi detalhada no relato da prefeitura. O que se coloca é que os delegados do grupo Comforça participariam das Comissões de Acompanhamento e Fiscalização da Execução do Orçamento Participativo Regional.

Problematização da participação

Ao início das atividades houve uma apresentação da prefeitura às escolas para apresentar as regras e as atividades do processo definidas pelos técnicos. Dois grupos de alunos ficaram responsáveis pelo acompanhamento e análise do processo, os delegados (dois estudantes de cada unidade que representam seus colegas registram a reunião, divulgam e defendem a demanda deliberada); e o grupo ComForça escolar (estudantes que representam a unidade escolar em instâncias maiores do município). Todo o registro e execução do processo eram de responsabilidade das escolas e dos delegados.

Após o encerramento, a prefeitura organizou um Encontro Interescolar de avaliações com o grupo de referência escolar, acompanhantes regionais acompanhantes de projetos especiais das regionais e com alguns dos estudantes. As avaliações da primeira edição foram encaminhadas da seguinte forma: o tempo de execução do OPCA ampliado como solicitado, o orçamento permaneceu o mesmo, os critérios de triagem e parecer das demandas foi alterado e incluiu a participação de outras secretarias para viabilizar as execuções.

Considerações específicas

O OPCA é considerado, em diversos trabalhos teóricos, como uma referência de proposta institucional de protagonismo infantil. A experiência ganhou alguns prêmios nacionais de destaque: na premiação realizada no Fórum Social Mundial 2016, o 1º Prêmio “Boas Práticas de Orçamento Participativo na Gestão Pública”, concedido pela Rede Brasileira de Orçamento Participativo; e o Prêmio de “Prefeito Amigo da Criança”, concedido pela Abrinq.

Um dos pontos importantes a se destacar é a destinação clara da verba disponível. Ainda que as avaliações tenham constatado que o montante era muito aquém do que seria necessário, as crianças tiveram um contato direto com a questão da viabilidade financeira das propostas. Mesmo destacando que o recurso destinado é ínfimo se comparado às despesas no município, as quais seriam destinadas a programas direcionados a crianças e adolescentes, ou mesmo ao Orçamento

Figura 47 - Encontro interescolar, Belo Horizonte (MG).



Fonte: BELO HORIZONTE, Prefeitura de, 2016.

Participativo Regional, o OPCA Belo Horizonte foi um dos poucos que abriu a questão diretamente para as crianças.

A inclusão do OPCA na plataforma digital do Orçamento Participativo também é uma inovação. Esse elemento possibilitou não apenas uma aproximação das crianças ao processo mais amplo, como também auxiliou na transparência e consistência dos processos eletivos. A votação on-line, além de ser uma linguagem bastante acessível à nova geração, permite que a criança escolha seu voto em um ambiente de menor possibilidade de pressão de outros alunos ou adultos envolvidos.

O critério de escolha das escolas, por utilizar o menor índice de vulnerabilidade social, acaba privilegiando áreas da cidade que possuem uma melhor condição social. A portaria que conduz a esse critério avalia que esse tipo de programa deve ser utilizado como incentivo ou bonificação ao trabalho dos docentes. A prefeitura justifica o critério como incentivo à docência, considerando que a pressão aos professores em áreas carentes é muito maior. Segundo que, como estratégia de justiça social, o critério distorce o propósito do empoderamento e redução das desigualdades.

Outro critério problemático é a limitação de uso do investimento em infraestrutura da escola. Se por um lado, é uma estratégia que procura reduzir a pressão nas crianças de docentes (que de fato enfrentam desafios diante de escolas sucateadas) que induzissem a destinação da verba como complementação orçamentária, por outro, demonstra que as discussões sobre as problemáticas orçamentárias cotidianas da escola não são necessariamente compartilhadas com as crianças. Reduz a criança a uma perspectiva rasa, de que esta não deveria ser ouvida para assuntos mais “sérios” e que as demandas “genuinamente” infantis são aquelas relativas ao lazer.

Ademais, a existência de um “filtro da prefeitura” é um elemento que deve ser avaliado, se possível aprofundado em estudos posteriores. Não fica claro quais foram exatamente os “motivos diversos” e quais fatores estavam envolvidos nesse filtro. A narrativa oficial defende que algumas “propostas apresentadas pelos alunos estavam fora das diretrizes do projeto” e que:

Algumas ações priorizadas pelos estudantes foram executadas em outros projetos da educação, ao longo do ano, e, por este motivo, outras propostas

puderam ser realizadas. Nos casos de impossibilidade de execução da ação, por motivos diversos, foi realizada reunião com a Comforça Escolar para aprovação da substituição, os estudantes foram informados sobre a situação e a ação foi substituída conforme a ordem de votação. (BELO HORIZONTE, 2016)

Destacam-se ainda algumas dificuldades que foram relatadas, algumas já citadas brevemente aqui. (i) A maioria das reclamações dizem respeito ao tempo de duração do processo. Os estudantes requisitaram que o OPCA durasse todo o ano letivo. O tempo reduzido foi apontado como um dos fatores que prejudicaram os alunos mais novos. (ii) É necessário que o projeto seja estendido para toda Rede Municipal, incluindo as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Infantil. (iii) O recurso disponível é pequeno para as demandas realmente necessárias, principalmente àquelas unidades com maior número de alunos. (iv) Seria importante a indicação de um professor exclusivo para as atividades do OPCA. (v) A regra de composição dos delegados e ComForça não é adequada. (vi) É preciso flexibilizar a permissão de destinação de recurso para a realização de pequenas obras.

Figura 48 - Delegados do OPCA, Belo Horizonte (MG).



Fonte: BELO HORIZONTE, Prefeitura de, 2016.

2.1.6. Ao ar livre - Belo Horizonte (MG)

Figura 49 - Praça Jerimum no evento de inauguração, Belo horizonte (MG).



Fonte: LANSKY, 2006.

Informações básicas⁹⁸

Período de realização: Abrigo Granja de Freitas: 2000; Praça Jerimum: 2003; e Praça Vila Apolônia: 2004

Local: Abrigo Granja de Freitas - Bairro Taquaril; Praça Jerimum - Bairro Independência; e Praça Vila Apolônia - Bairro Venda Nova

Faixa etária: Não encontrada

Número de crianças envolvidas: Abrigo Granja de Freitas, não encontrado; Praça Jerimum: em média de 30 participantes, adultos e crianças; e Praça Vila Apolônia, não encontrado.

⁹⁸ **Referências específicas:** LANSKY, Samy. Praça Jerimum. In: CAMPOS, Alexandre; TEIXEIRA, Carlos M.; MARQUEZ Renata e; CANÇADO Wellington. **Espaços Colaterais**. Belo Horizonte: ICC, 2008; LANSKY, Samy. **Praça Jerimum**: Cultura infantil no espaço público. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas, Faculdade de Educação, Belo Horizonte; VECCI E LANSKY. **Site do escritório Vecci e Lansky**. Belo Horizonte. Disponível em: <<http://veccilansky.com.br>>. Acesso em: 20.11.2017; LANSKY ARQUITETURA. **Site do escritório Lansky Arquitetura**. Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.lanskyarquitetura.com.br>>. Acesso em: 20.11.2017.

Responsável institucional: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte/ Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS)

Mediador: Samy Lansky

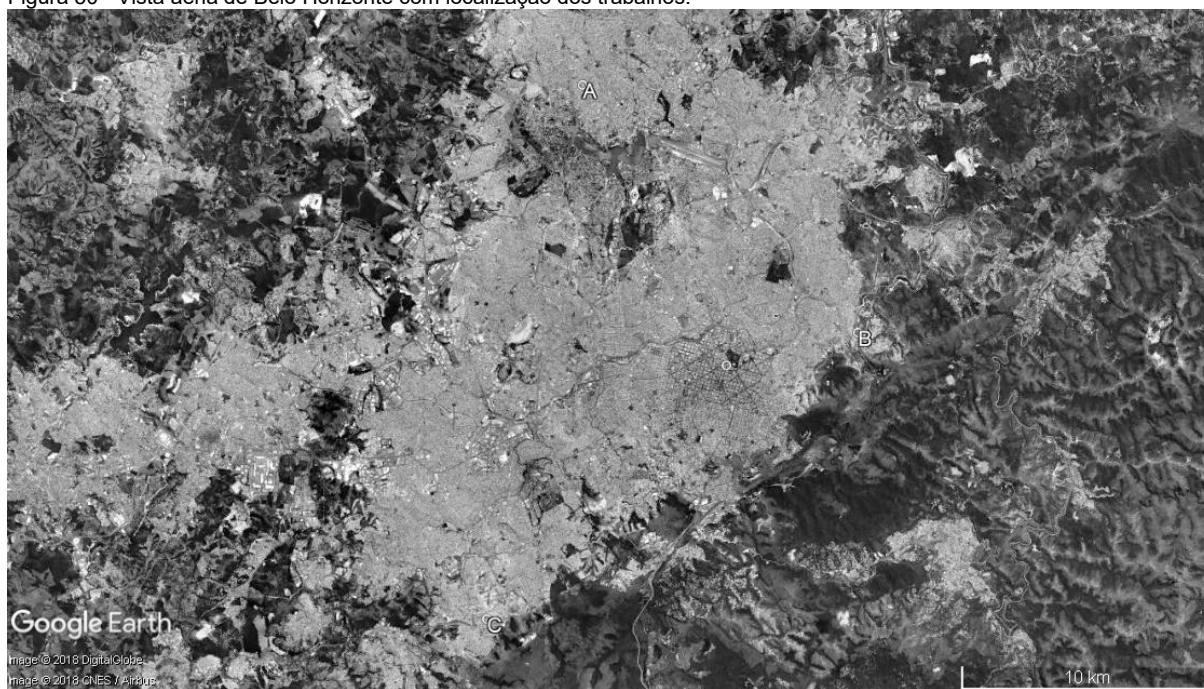
Parceria: Associação Municipal de Assistência Social (AMAS)

“No começo os meninos eram como bichos do mato, não conversavam com ninguém. Viviam presos dentro de casa. Agora eles brincam com as crianças.” (Relato de Inês, 19.10.2005. In: LANSKY, 2006 p. 141)

Contexto socioespacial urbano

[...] a Praça Jerimum, localizada na fronteira entre a cidade e a favela, distante dos centros urbanos planejados, cujos moradores pertencem às chamadas camadas populares [...] (LANSKY, 2006 p. 14)

Figura 50 - Vista aérea de Belo Horizonte com localização dos trabalhos.



Fonte: Google Earth.

Descrição

A recém-criada Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) formula, no ano 2000, entre outras ações, um programa de melhoria de abrigos, disponibilizando recursos para área de convivência para o Abrigo Granja de Freitas. O Arquiteto Samy Lansky foi convidado pela prefeitura para coordenar de forma participativa o planejamento da área.

As crianças moradoras do abrigo participaram da escolha das cores com que foram pintados os equipamentos e as fachadas que formavam o ambiente. (LANSKY, 2006 p. 14)

Posteriormente, em 2001, a prefeitura faz uma nova proposta, intitulada “Se essa praça fosse minha”, onde o objetivo era o de estimular a participação infantil na produção do espaço, com destaque aos espaços de lazer. Foram selecionadas localidades de intervenção em cada regional da cidade levando em consideração os índices de vulnerabilidade social. Os moradores das unidades adjacentes da Praça Jerimum já vinham lutando por melhorias desde o primeiro Orçamento Participativo da cidade em 1994, que resultou em uma primeira melhoria com a pavimentação, arborização e construção de alguns bancos.

O arquiteto Samy Lansky é convidado novamente a participar, tendo se destacado pelo projeto anterior no Abrigo Granja de Freitas. A partir de 2002 foram feitas reuniões com os moradores, adultos e crianças, para esclarecer a proposta do projeto e para definição do projeto que seria executado pelo departamento de engenharia da prefeitura.

Na edição do projeto na Vila Apolônia, realizado em 2004, seguiu-se a mesma linha de trabalho das experiências anteriores:

“Mosaicos retratam um mapa-múndi e o mapa da cidade, além de figuras de brinquedos, realizados em oficinas em conjunto com a comunidade” (VECCI E LANSKY)

Figura 51 - Menino de 11 anos pulando do brinquedão, 2005, Praça Jerimum, Belo Horizonte (MG).



Fonte: LANSKY, 2006.

Escala

Nível: microlocal restrita

Conformação territorial: contínuo/euclidiano

Natureza público/privado

Caráter: Público

Espaço material: Público

Propriedade: Pública

Grau de abertura a participação

Consulta

Profundidade decisória da participação

Consultiva, com possibilidade de veto do governo.

Extensão da participação

As crianças participantes eram aquelas moradoras das habitações próximas.

Grau de transparência e accountability

O mediador teve como preocupação própria a documentação e divulgação do processo.

Caráter participativo da malha territorial

Áreas foram delimitadas pela prefeitura, mas são fruto de processos anteriores de mobilização popular.

Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

Abrigo Granja de Freitas: Foi construído o “Parque dos Anéis” utilizando manilhas e outros elementos pré-moldados.

Praça Jerimum: A prefeitura executou a proposta de revitalização da praça que destinou o passeio, a rotatória e a própria rua como áreas prioritariamente de lazer. A circulação de automóveis ficou restrita, assim com a sua velocidade, por meio da ampliação das calçadas e instalação de quebra-molas e sinalização. Além disso, foram construídos brinquedos de alvenaria e outros equipamentos de lazer e esporte, como mesa de jogos e barras de ginástica e criados, onde possível, pequenos jardins.

Vila Apolônia: Foi construído um ambiente de lazer configurado pela pintura colorida aplicadas nos muros, além da construção de equipamentos.

Mediação

Na experiência da **Praça Jerimum**, o mediador do processo começou a atuar pouco tempo depois do seu início, e trabalhou também para articular as questões entre os interesses da comunidade e os da prefeitura, a proponente. Algumas atividades de execução foram mediadas por outros atores indicados pela prefeitura, como foi o caso da confecção dos mosaicos. O relato de Lansky sobre esse momento revela alguns atropelos da prefeitura quanto a autonomia das crianças e dos moradores em geral:

Segundo dados da Secretaria de Assistência, as crianças criaram um painel em cerâmica com o desenho de vários tipos de brinquedos e os adultos criaram um jardim de flores em tampinhas de plástico. Há dúvida se os mosaicos de cerâmica foram mesmo realizados por crianças, pois não foi encontrada nenhuma foto com crianças. Além do mais, o resultado dos desenhos é muito homogêneo, e a coordenadora do NAF, em entrevista informal, disse que não houve participação de crianças na oficina de mosaicos. Uma jovem moradora tinha o nome gravado abaixo do mosaico. Perguntei-lhe, então, a ela qual dos desenhos tinha realizado, ela disse que não lembrava e que muitos daqueles desenhos não foram feitos por eles. Segundo ela, os desenhos vieram prontos, e eles somente preencheram com cerâmica. (LANSKY, 2006 p. 90)

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Mapeamento e diagnóstico; definição de desejos abrangentes; definição de diretrizes específicas; e processos construtivos de espaços, edificações ou elementos de uso coletivo.

Método de debate e proposição

Praça Jerimum: o primeiro dia de oficina aconteceu na casa de um dos moradores. Contou com 30 pessoas de diversas faixas etárias, incluindo adultos e crianças, mas o relato não especifica quantas crianças. Primeiramente foi apresentada a proposta do projeto e alguns exemplos de outras áreas de lazer infantil. Em seguida, adultos e crianças foram separados em dois grupos. Os adultos realizaram uma dinâmica propositiva com base em uma planta baixa da área e um questionário. Às crianças, foi solicitado que desenhassem sugestões para o projeto e posteriormente apresentassem oralmente para os mediadores e colegas. As sugestões seriam colocadas para debate.

O arquiteto e mediador receberam a síntese das propostas e elaboraram um estudo preliminar que foi apresentado em um segundo encontro com a comunidade. Na sequência, o Departamento de engenharia da prefeitura realizou a avaliação técnica e financeira. A partir das ponderações foram feitas algumas alterações no projeto. A obra foi executada por contratados da prefeitura e durante o processo realizaram-se novas adaptações.

Nesse período, houve também uma oficina com as crianças e adolescentes no Núcleo de Assistência Familiar (NAF), mas a adesão dos mais jovens foi pequena.

Figura 52 - Oficina de sugestões, Praça Jerimum, Belo Horizonte (MG).



Fonte: LANSKY, 2006.

Figura 53 - Oficina de mosaico de tampinhas, Praça Jerimum, Belo Horizonte (MG).



Fonte: LANSKY, 2006.

Figura 54 - Muros coloridos na Vila Apolônia, Belo Horizonte (MG).



Fonte: VECCI E LANSKY.

Propôs-se dois tipos de mosaicos, um de tampinha de garrafa pet (para ser executado pelas crianças) e outro de cerâmica.

Não foram encontrados detalhes sobre as experiências no **Abrigo Granja de Freitas** e na **Vila Apolônia**.

Pedagogia Urbana

A própria melhoria física, em todos os casos, permitiu uma ampliação da vivência no espaço público. Antes da revitalização o espaço era hostil às crianças ainda que algumas delas o utilizassem já como espaço de lazer, principalmente para o jogo de bola.

Pedagogia do urbano

A iniciativa de direcionar um espaço pré-delimitado às especificidades do uso infantil foi uma iniciativa da prefeitura, ainda que a questão da melhoria da área já fizesse parte, no caso da Praça Jerimum, das reivindicações da comunidade. As crianças foram a partir daí, convidadas a pensar os aspectos de uma problemática concreta bastante próxima aos seus cotidianos, permitindo também a compreensão dos elementos que articulavam a diversidade de sujeitos do corpo coletivo.

Problematização da participação

Na experiência da Praça Jerimum, a participação das crianças foi de forma mais incisiva na consulta dos desejos, não necessariamente de diagnóstico ou de aprofundamento propositivo. A prefeitura colocou momentos de esclarecimento da proposta no começo das atividades, mas não após o processo. Durante as atividades houve, porém, momentos em que o direcionamento da proposta era colocado para avaliação de todos, adultos e crianças. Por outro lado, o arquiteto Samy Lansky, em função de sua dissertação de mestrado, retornou à Praça Jerimum, consultando os moradores a respeito dos desdobramentos da transformação do espaço e das impressões sobre o processo.

Considerações específicas

A Prefeitura de Belo Horizonte vinha, a partir de 2000, passando por um processo de abertura democrática durante a gestão. O projeto “BH Cidadania” tinha como eixos a descentralização, a intersetorialidade, a territorialidade e a participação, o que permitiu um ambiente promissor para experiências de inclusão de novos atores.

No relato sobre a Praça Jerimum, Lansky destaca que a comunidade tinha receio de que o projeto funcionasse como manobra política, o que se intensificou em função do atraso para finalização da obra e a entrega faltando detalhes de instalação. Em função disso, os moradores recusaram a festa de inauguração como forma de pressionar a conclusão, mas por fim, acabaram cedendo. Destaca-se também que, mesmo a oficina de mosaico não tendo atingido muitas crianças, existiu uma preocupação metodológica em incluir as crianças no processo construtivo da praça. O mosaico de tampinhas de garrafa pet foi apresentado como uma possibilidade compatível com a restrição física das crianças e a necessidade de uma segurança durante a execução diferenciada.

Figura 55 - Brinquedo com manilhas de concreto, Abrigo Granja de Freitas, Belo Horizonte (MG).



Fonte: VECCI E LANSKY.

2.1.7. Projeto Urbanista Mirim - Curitiba (PR)

Figura 56 - Estudantes da rede municipal de ensino de Curitiba.



Fonte: PREFEITURA DE CURITIBA.

Informações básicas⁹⁹

Período de realização: 2015

Faixa etária: 8 - 11 anos

Número de crianças envolvidas: 3.379 estudantes

Responsável institucional: Prefeitura Municipal de Curitiba/Secretaria Municipal da Educação

Parceria: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (Ippuc)

“Crianças sempre querem saber o porquê de tudo. Questionadoras que são, vão oferecer importante colaboração ao processo, a partir de uma visão

⁹⁹ **Referências específicas:** COELHO, Luciana Xavier Pinto (org.). **O mito do planejamento urbano democrático:** reflexões a partir de Curitiba. Curitiba: Terra de Direitos. 2015; CURITIBA. Prefeitura Municipal de, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **Urbanista Mirim.** Curitiba, 2015. PREFEITURA DE CURITIBA. **Site oficial da prefeitura de Curitiba.** Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br>>. Acesso em: 02.12.2017; REDOCARA. **Projeto Urbanista Mirim:** Plano Diretor Curitiba. Disponível em: <<http://www.redocara.com>>. Acesso em: 02.12.2017.

própria. São elas que viverão na cidade que hoje estamos planejando”¹⁰⁰
(Prefeito Gustavo Fruet)

"Ter uma cidade que dê possibilidade de acesso aos que possuem dificuldade de locomoção [...]. Também penso que é muito importante manter a cidade limpa, rios e terrenos baldios, sem falar na reciclagem do lixo.”¹⁰¹ (U., 12anos)

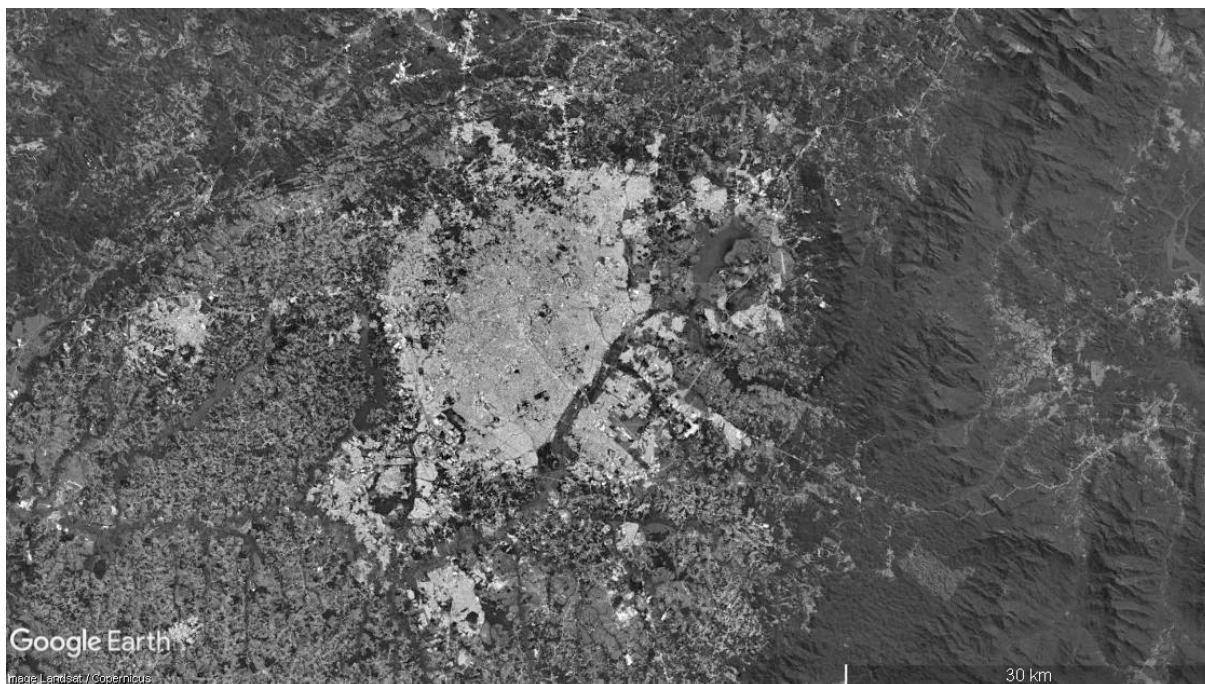
Contexto socioespacial urbano

População total aproximada em 2017: 1.894.000 habitantes (IBGE, 2017).

População até 14 anos: 20% (IBGE, 2011).

Curitiba, capital do Paraná, é a cidade mais populosa do estado, possui um alto IDH, 0,856, e elevados índices de qualidade educacional. Entretanto, se encontra na lista das 50 cidades com as maiores taxas de homicídio do mundo. É conhecida por suas amplas avenidas e seu sistema de transporte público, tendo passado por diversos planos urbanísticos a partir do sec. XIX¹⁰².

Figura 57 - Vista aérea de Curitiba.



Fonte: Google Earth.

¹⁰⁰ PREFEITURA DE CURITIBA. Site oficial da prefeitura de Curitiba. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br>>. Acesso em: 02.12.2017

¹⁰¹ CURITIBA, Prefeitura de. Relatório de Gestão da Prefeitura Municipal de Curitiba 2016. Curitiba: IMAP, 2016.

¹⁰² CURITIBA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Curitiba&oldid=51476595>>. Acesso em: 02.12.2017.

Descrição

O Projeto Urbanista Mirim é pioneiro na perspectiva de inclusão das crianças na elaboração de Planos Diretores no Brasil, e foi o único encontrado, na ocasião deste trabalho, em termos de mediação governamental. Os estudantes da Rede Municipal de Ensino participaram das discussões da revisão do Plano Diretor que aconteceu em 2014, sob a gestão do prefeito Gustavo Fruet (PDT). O mote dos trabalhos girou em torno do questionamento sobre o desejo das crianças para Curitiba dentro dos próximos 10 anos. Oficinas foram realizadas em 39 escolas, onde os alunos compartilharam suas propostas e foram responsáveis pela seleção de jornalistas mirins aos quais caberia a aplicação de entrevistas com a população, coleta de dados e pela divulgação de imagens e vídeos retratando a cidade. Posteriormente o projeto foi estendido para todas as escolas da rede por meio da plataforma online da prefeitura e do IPPUC.

Escala

Nível: mesolocal

Conformação territorial: indefinido

As propostas eram voltadas para intervenções no município, mas as propostas não tiveram vinculação territorial específica.

Natureza público/privado

Caráter: público

Espaço material: público

Propriedade: pública

Grau de abertura a participação

Consulta

Profundidade decisória da participação

Consultiva

Extensão da participação¹⁰³

A quantidade de crianças incluídas no processo não alcança 1% do total de crianças do município.

¹⁰³ Cálculo aproximado baseado na população total do município, proporção de criança do município, e número de crianças envolvidas. Função apenas de balizamento comparativo.

Figura 58 - Alunos preenchem o questionário on-line, Curitiba (PR).



Fonte: PREFEITURA DE CURITIBA.

Figura 59 - Prefeito na abertura do Plano Diretor e do projeto Urbanista Mirim, Curitiba (PR).



Fonte: PREFEITURA DE CURITIBA.

Figura 60 - Atividade de passeio pelo bairro, Curitiba (PR).



Fonte: PREFEITURA DE CURITIBA.

Figura 61 - Apresentação do projeto pelos professores, Curitiba (PR).



Fonte: PREFEITURA DE CURITIBA.

Grau de transparência e accountability

As pesquisas foram disponibilizadas em uma plataforma online.

Caráter participativo da malha territorial

Malha territorial definida pela prefeitura

Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

Foi produzido um diagnóstico com base no questionário disponibilizado no portal Cidade do Conhecimento. Esse documento foi incluído no diagnóstico final da revisão do Plano Diretor municipal. Como as perguntas eram abertas, as respostas foram agrupadas pelo IPPUC, por semelhança, em grupos e subgrupos. O relatório completo das respostas está disponível no site da prefeitura e aponta que apesar da problemática mais expressiva estar relacionada à questão da segurança, as proposições são em sua maioria de intervenção urbanística, como por exemplo, a ampliação do transporte coletivo ou da construção de moradia. As propostas relacionadas ao lazer, normalmente associadas à infância, foi apenas o nono grupo, em proporção das respostas, contando com 2,42%.

Figura 62 - Estudantes participantes do Projeto Urbanista Mirim, Curitiba (PR).



Fonte: PREFEITURA DE CURITIBA.

Mediação

A mediação das primeiras oficinas foi feita pelos educadores da rede e técnicos da prefeitura. A execução das pesquisas posteriores foi realizada pela interface online.

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Mapeamento e diagnóstico, e definição de desejos abrangentes.

Método de debate e proposição

Em um primeiro momento, atingindo 36 escolas que já contavam com o projeto de jornal eletrônico “Extra, Extra!”, o Plano Diretor foi explicado aos alunos pelos professores em oficinas realizadas nas escolas, sendo que cada unidade decidiu por uma estratégia específica. Porém, todas as unidades deveriam ter registros e produções de matérias jornalísticas sobre o processo. Os alunos produziram as matérias a partir do método de Investigação Apreciativa, captando pontos fortes e valores da cidade.

A primeira atividade foi o preenchimento de um questionário, com ajuda de pais e professores, com as seguintes perguntas: qual a coisa mais legal que Curitiba oferece? Um momento em que sentiu orgulho da cidade? Para ser um bom lugar para viver o que deve ser mais importante? E, como as crianças gostariam que fosse a cidade em dez anos?

Posteriormente o questionário foi ampliado às outras unidades da rede pela interface online da prefeitura. As respostas foram compiladas pelo IPPUC, e transformadas em um documento de diagnóstico. Os alunos das Escolas Municipais Paulo Freire e Anita Merhy Gaertner e dos Centros de Educação Integral Curitiba e Expedicionário também confeccionaram livros a partir das informações levantadas nas suas comunidades. Durante a audiência pública do Plano Diretor municipal foram apresentados os resultados do projeto.

Linguagem e materiais

Divulgação por meio de jornal e atividades com apoio de questionários.

Pedagogia Urbana

Cada unidade educacional ficou responsável por criar suas próprias atividades de apoio ao projeto. A prefeitura disponibilizou um curso de formação para 30

professores de História e Geografia incentivando-os a desenvolverem aulas investigativas sobre a cidade. Na Escola Municipal Santa Águeda foi feito um passeio de exploração no entorno da escola, no qual as crianças levantaram informações sobre o bairro e mapearam elementos do relevo, da vegetação, dos rios, da sinalização, da limpeza, do comércio. O bairro em que a escola está localizada também abriga o prédio do Departamento da Polícia Federal que fez parte do percurso, sendo os alunos e professores convidados pela Polícia Federal para conhecer o local onde se concentrou as ações da Lava Jato¹⁰⁴. Mais 12 unidades promoveram atividades de vivência nos bairros adjacentes.

Pedagogia do urbano

A proposta se restringiu à consulta dos desejos das crianças e não possuía um direcionamento específico de momentos de discussão e problematização das questões urbanas. As proposições não estavam vinculadas a uma unidade territorial, o que culminou em um diagnóstico de espacialidade vaga, pouco concreta. Em contraposição, permitiu e incentivou a construção de diagnóstico próprio, nas primeiras oficinas, por meio das entrevistas feitas pelas crianças, não apenas entre elas, mas também com pais e professores. Além disso, o estudo da cidade faz parte das diretrizes curriculares da Rede Municipal de Ensino.

Considerações específicas

Ainda que o projeto tenha tido apenas uma edição, ganhou uma grande visibilidade no processo do Plano Diretor municipal. O próprio PD Municipal foi tanto aberto como fechado em cerimônia feita na Escola Municipal Papa João XXIII, ação que foi questionada no relatório **O mito do planejamento urbano democrático: reflexões a partir de Curitiba** (COELHO, 2015). O documento coloca que tanto as cerimônias oficiais como o processo de diagnóstico acabou não atendendo à pluralidade dos atores sociais:

Se os resultados apresentados tiveram sua origem nas fontes citadas, pode-se afirmar que o Diagnóstico Perceptivo foi construído por aproximadamente 400 cidadãos moradores das diversas regiões da cidade, por 400 servidores municipais e 3.221 pessoas da comunidade escolar, das quais 90,5% da faixa etária de 6 a 11 anos. A base de dados a partir desses formatos não reflete a pluralidade de atores sociais da cidade, ou seja, não

¹⁰⁴ De acordo com o relato da prefeitura de Curitiba

corresponde às percepções do ponto de vista territorial ou da população nos diversos ciclos de vida, nos recortes de gênero, etnia, vulnerabilidades, da academia, ou ainda, dos grupos, entidades e movimentos sociais organizados por finalidades de preservação do meio ambiente, defesa da cidade, da mobilidade urbana, da moradia, entre outros tantos. (COELHO, 2015)

Outro ponto que se destaca aqui, é que ainda que o maior número de contribuições por região, da Cidade Industrial, corresponda à área mais populosa do município, as demais localidades não são proporcionais a distribuição dos habitantes no território.

Figura 63 - Alunos realizam pesquisa com pais e professores, Curitiba (PR).



Fonte: PREFEITURA DE CURITIBA.

2.1.8. Orçamento Participativo Criança e Adolescente - Fortaleza (CE)

Figura 64 - Votação de propostas, Fortaleza (CE).



Fonte: PREFEITURA DE FORTALEZA.

Informações básicas ¹⁰⁵

Período de realização: 2005 - 2009

Faixa etária: 6 - 17 anos

Número de crianças envolvidas: 2005: 180; 2006: 2.610; 2007: 7.507; 2008: 14.125; 2009: não encontrado

Responsável institucional: Prefeitura Municipal de Fortaleza/ Secretaria Municipal de Educação (SME)

Parceria: Funci (Fundação da Criança e do Adolescente, vinculada à Secretaria de Direitos Humanos).

¹⁰⁵ **Referências específicas:** CAMARÃO, Virna do Carmo. **O Orçamento Participativo de Fortaleza:** É possível uma pedagogia da Participação Popular?. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós Graduação em Sociologia, Fortaleza; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; MELO, Lis Albuquerque; PASCUAL, Jesus Garcia. **Crianças, orçamento participativo e teoria da atividade:** algumas reflexões. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 63, n.3, p. 58-71, 2011. GADELHA, Ana Lúcia Lima. **O Orçamento Público Participativo como Instrumento de Efetivação da Cidadania:** Avaliando a Experiência de Fortaleza. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza; MARQUES, Francisco Edson Barbosa. **Movimentos Sociais Urbanos no Orçamento Participativo:** Entre a Participação Popular e o Clientelismo-Eleitoral. 2011. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Ceará, Curso de Ciências sociais, Fortaleza; MORAIS, Neira de. **Crianças e adolescentes:** da afonia social à participação nas discussões sobre políticas públicas. O público e o privado, nº 20, p. 137-154, 2012. SILVA, Franklin Augusto Soares da. **A Gestão Municipal e seus Impactos Sobre a Política Participativa:** Um Estudo de Caso sobre o Orçamento Participativo de Fortaleza/CE em uma Perspectiva Comparada. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas; e SOARES, Leonardo Barros. **Formação conceitual em crianças participantes do Orçamento Participativo de Fortaleza.** Polis e Psique, Vol. 1.1, n2, p.43-59, 2011.

“Foi um ganho importante, o momento em que a peça orçamentária saiu de dentro do gabinete e veio pra rua. O povo ali, minimamente tentando aprender. Quando a gente vê as crianças querendo aprender. E aqui em Fortaleza nós temos a questão do OP Criança, porque é na infância e na juventude que a gente também pode estar intervindo e trazendo essa rapaziada, prá tá discutindo uma coisa que parece tão distante da nossa realidade. Eu diria que não se tem, assim, uma mensuração maior, mas que, eu acho que algum tempo mais, nós vamos ver essa mudança na cultura da Cidade.” (Jairo, Articulador da Regional II. In: GADELHA, 2010)

Contexto socioespacial urbano

População total aproximada em 2017: 2.627.000 habitantes (IBGE, 2017).

População até 14 anos: 22,6% (IBGE, 2011).

Capital do estado do Ceará, o município litorâneo foi construído pelos holandeses em 1649 a 1654. Possui a maior densidade demográfica entre as capitais do país e foi em 2014 considerada a décima segunda cidade mais rica do Brasil em PIB e a mais rica do Nordeste. É um importante centro industrial e comercial do Brasil, com o oitavo maior poder de compra municipal da nação ¹⁰⁶.

Figura 65 - Vista aérea de Fortaleza.



Fonte: Google Earth.

¹⁰⁶ FORTALEZA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Fortaleza&oldid=51650844>>. Acesso em: 03.12.2018.

Descrição

Desde o primeiro ano de execução do Orçamento Participativo (OP) municipal em 2005, a gestão de Luizianne Lins (PT) propôs a criação de grupos, foco de atividades específicas, formados por atores sociais normalmente ausentes ou subalternizados nos processos participativos. Incluía também, a criança e o adolescente por meio do Orçamento Participativo da Criança e do Adolescente (OPCA). O objetivo exposto pela prefeitura é o de incluir a criança, não apenas na construção do futuro, mas também no presente da cidade.

O OP atende a população por base territorial e por segmento social, mas o OPCA é especificamente realizado por unidade territorial e por unidade escolar da Rede Municipal. A proposta possui uma metodologia e linguagem própria nas atividades de preparação e deliberação inicial para se adequar às necessidades do segmento, mas, ainda assim, está totalmente inserido no processo do OP mais amplo, participando da mesma estrutura de conselho, deliberação e fiscalização que os adultos.

Figura 66 - Oficina sobre utilização da internet para controle social, Fortaleza (CE).



Fonte: PREFEITURA DE FORTALEZA.

Segundo a coordenadora geral da primeira edição, as inspirações foram as experiências de Recife e São Paulo (CAMARÃO, 2011). No final da década de 1990 a prefeitura já contava com uma parcela do orçamento direcionado especificamente para a infância, o “Orçamento Criança”, o qual não contava com a participação ativa, mas já ensaiava alguns momentos de consulta. O processo do OP foi reformulado em 2010, e os núcleos de trabalhos por segmento social foram retirando da metodologia, encerrando o OPCA.

Escala

Nível: mesolocal

Conformação territorial: contínuo/euclidiano fortemente delimitada.

Teve como unidade territorial a mesma utilizada no OP Municipal: seis regiões administrativas, além de em algumas escolas municipais. Ambas as estratégias se referem às discussões sobre as problemáticas urbanas, sendo que as crianças podem apresentar demandas para qualquer área da cidade e de atuação da prefeitura. O território operacional é fortemente delimitado, mas é contrabalanceado com a flexibilidade em relação à localidade a qual se referem às proposições.

Natureza público/privado

Caráter: público

Espaço material: público

Propriedade: público

Grau de abertura a participação

Parceria

Profundidade decisória da participação

Deliberativa

Extensão da participação¹⁰⁷

Incluiu entre 2% e 3% das crianças de todo o município, em todas as unidades territoriais do OP Municipal.

¹⁰⁷ Cálculo aproximado baseado na população total do município, proporção de criança do município, e número de crianças envolvidas. Função apenas de balizamento comparativo.

Figura 67 - Participante apresenta proposta no OPCATerritorio, Fortaleza (CE).



Fonte: PREFEITURA DE FORTALEZA.

Grau de transparência e accountability

Os delegados e conselheiros se reúnem mensalmente com suas bases territoriais para acompanhamento da continuidade do processo.

Caráter participativo da malha territorial

Mesma malha territorial do OP Municipal.

Grau de suporte ativo à participação de 'grupos vulneráveis'

A prefeitura busca viabilizar também estratégias específicas de transporte para aumentar o número de crianças participantes.

Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

O OPCA possui um ciclo específico que se refere ao OPescolar com destinação própria de recursos, tendo sido responsável por uma grande melhoria na estrutura da Rede municipal. As demandas do OPCA em geral, se referiam mais à necessidade de serviços que de obras, sendo esta responsável por apenas 26% das demandas, bem abaixo da média geral de 48%. Além disso, possui uma média de concretização das propostas acima das advindas dos ciclos territoriais (SILVA, 2017).

Mediação

As atividades eram apoiadas pelos educadores da rede municipal e agentes da própria prefeitura e da Fundação da Criança e do Adolescente (Funci), porém os fóruns tanto regionais quanto municipais eram coordenados pelas próprias crianças, preparando e dirigindo as reuniões.

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Definição de desejos abrangentes e definição orçamentária

Método de debate e proposição

Na primeira fase acontecem as assembleias preparatórias, tanto as territoriais, nas 51 unidades, quanto as específicas do OPCA e dos demais segmentos sociais, sendo que todas as reuniões são abertas a todas as pessoas com mais de 6 anos de idade. Cada segmento social possui sua própria assembleia e metodologia de trabalho. Nesse momento é apresentado o processo como um todo, realizadas oficinas pedagógicas, grupos de discussão e tiradas as dúvidas.

O OPCA acontece em duas frentes, uma de base territorial, OPCATerritorial, com a mesma divisão dos demais grupos; e outro, o OPCA Escolar, nas unidades educacionais, discutindo o orçamento destinado especificamente para educação. No OPCATerritorial, são priorizadas as crianças atendidas por projetos sociais e ONGs enquanto o OPCA Escolar atinge os alunos da rede municipal de ensino de ambos os turnos.

Na fase seguinte acontecem as assembleias deliberativas para definir prioridades de obras e serviços e eleger os delegados. O número de delegados é definido em função do número de pessoas presentes em cada assembleia, territorial ou por segmento, no OP tradicional é eleito um delegado a cada 20 participantes, no OPCA esse número é maior, 60 participantes. Os atores dos segmentos sociais destacados (incluindo aqui as crianças) também podem participar e se candidatar pelo Fórum Municipal de Segmentos Sociais, assim como se candidatar e eleger nas assembleias de base territorial com a condição de receberem no mínimo três votos, compartilhando com os outros atores sociais as demandas¹⁰⁸. Em uma terceira fase,

¹⁰⁸ Em 2007 foram eleitos como conselheiros pela base territorial, 2 pessoas com menos de 15 anos de idade. (GADELHA, 2010)

as propostas são analisadas pelo corpo técnico da prefeitura para avaliar a viabilidade financeira e jurídica de cada uma.

Nesta etapa, especificamente para a metodologia realizada com as crianças e os adolescentes, estas são divididas em grupos de no máximo 20 e são organizadas de forma a aproximar ao máximo as faixas etárias. Cada grupo conta com dois membros da equipe da prefeitura conduzindo as atividades.

Posteriormente as crianças eleitas delegadas passam a integrar o Fórum de Delegados do OPCA, que reúne todas as crianças eleitas nos processos territoriais e escolares de todo município. As propostas levantadas no Fórum devem estar dentro de um dos 13 eixos temáticos colocados pela prefeitura: meio ambiente, assistência social, saúde, trabalho e renda, educação, segurança, infraestrutura, direitos humanos, turismo, cultura, transporte, habitação, esporte e lazer. Cada criança vota em três propostas apresentadas e cada uma delas recebe uma pontuação de acordo com a ordem de votação em cada cédula. Após a contagem dos pontos é feito um ranking de prioridades do OPCA elencados posteriormente no “caderno de propostas do OP”.

São também eleitos no Fórum municipal, 12 conselheiros e 12 suplentes para integrar o Conselho do Orçamento Participativo (COP), juntamente com os demais delegados advindos das bases territoriais e dos grupos dos segmentos sociais, com os mesmos direitos e atribuições.

Pedagogia do urbano

A grande contribuição dessa experiência diz respeito à inclusão das crianças na discussão coletiva e ampla das problemáticas urbanas. Diante dos diversos atores sociais, as crianças tencionaram as problemáticas da realidade concreta e cotidiana da cidade, não apenas levantando proposições, mas também tendo que defendê-las frente a outros segmentos sociais. Não foram encontrados porém, detalhes a respeito dos processos de preparação específico das crianças, os conteúdos levantados nessas atividades ou mesmo a forma de diagnóstico utilizada para embasamento das discussões.

Problematização da participação

A primeira fase de atividades, composta por momentos onde eram expostos os detalhes do OP e do OPCA especificamente, permitia também que as crianças tirassem suas dúvidas. Ao final, o conselho do OP, também composto por crianças, fazia uma avaliação da metodologia utilizada a cada edição, propondo e votando alterações para o ano seguinte. De forma sintética, o processo foi conduzido por meio da participação nas proposições e acompanhamentos das execuções pela prefeitura, assim como aconteceu com todos os atores envolvidos no OP.

Considerações específicas

O principal destaque da experiência de Fortaleza, o desenho institucional inclusivo do OP, tinha o OPCA como parte integrante do processo. Morais (2011) destaca que um dos motivos desse avanço é a existência precedente de um movimento social forte, uma gestão aberta à participação popular e empenhada em conhecer outras experiências. Para incluir as crianças com tal profundidade foi preciso uma série de atividades específicas de formação, disponibilidade de materiais didáticos, encontros com os pais, articulação de transporte, entre outros.

Os números relativos à participação infantil são expressivos em relação a outros casos nacionais, tendo, inclusive superado o número de adultos na sua última edição. O OPCA Escolar acabou tendo uma expressividade numérica maior em função da praticidade de se utilizar dos horários de aula. Neste mesmo ano foram eleitos 586 delegados pelo OPCA e das 1.760 propostas finais, 350 são das crianças (MORAES, 2011). Esses números criam um pico de demandas destinadas à área da educação.

Mas com o aumento do número de crianças, os conflitos geracionais foram se acirrando. Várias vezes os próprios conselheiros propuseram a restrição da participação das crianças nas instâncias superiores. As crianças defenderam sua permanência repetidas vezes nos fóruns e conselhos. Com a troca de gestão, mesmo sendo para um candidato da situação, o OPCA se enfraqueceu consideravelmente diante do embate e foi suspenso.

Outra questão importante que acaba enfraquecendo o OP como um todo é a inicial tentativa de incluir “todo” o orçamento da prefeitura no processo participativo. Se por

um lado a tentativa da gestão aponta no sentido de fortalecer a participação, por outro acabou por deixar as questões financeiras pouco definidas, na medida em que as demandas não precisavam ser feitas dentro de uma restrição precisa de orçamento, causando também um baixo índice de execução das propostas e a desmotivação da população.

A experiência cearense foi reconhecida internacionalmente com o prêmio “Boa Prática em Participação Cidadã”, em 2007, pelo Observatório Internacional de Democracia Participativa (OIDP), pela inclusão de atores sociais excluídos; e o título de “tecnologia social” pela Fundação Banco do Brasil, em 2009.

2.1.9. Orçamento Participativo Criança e Adolescente - Goiânia (GO)

Figura 68 - Gibi da Turma do OP, prefeitura de Goiânia.



Fonte: SILVA, 2013.

Informações básicas ¹⁰⁹

Período de realização: 2002

Faixa etária: 7 - 18 anos

Número de crianças envolvidas: não encontrado

Responsável institucional: Prefeitura Municipal de Goiânia

Contexto socioespacial urbano

População total aproximada em 2017: 1.449.000 habitantes (IBGE, 2017).

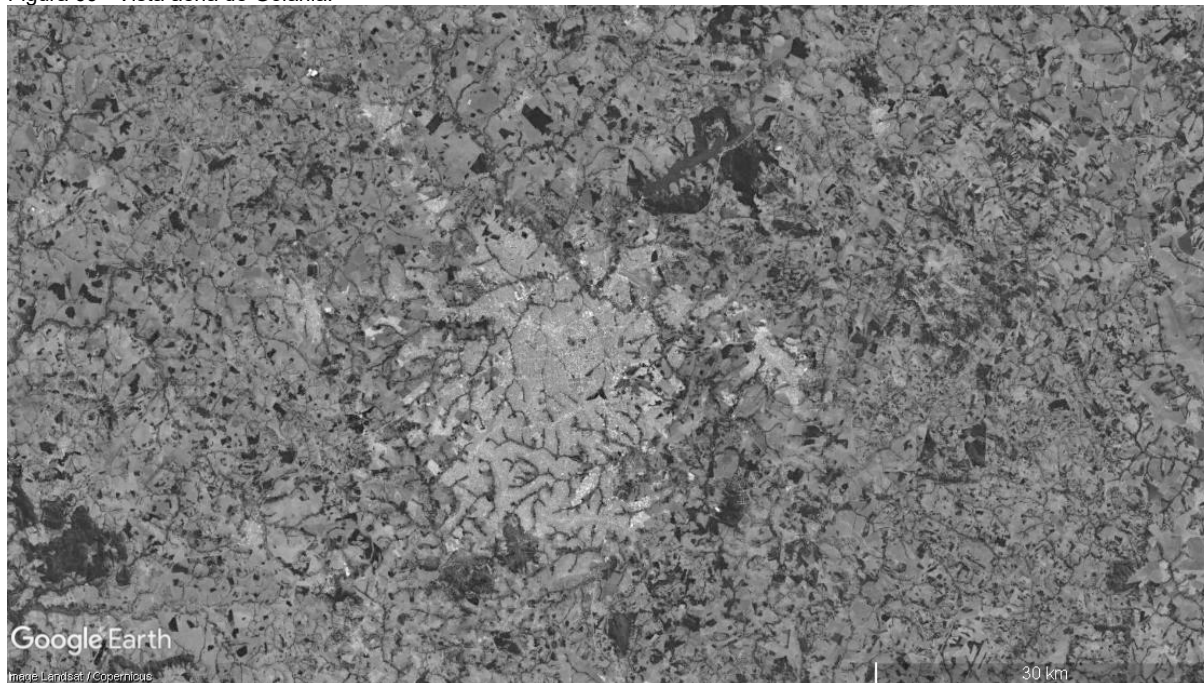
População até 14 anos: 20,6% (IBGE, 2011).

A cidade planejada em 1933, sob influência da “marcha para o oeste”, durante o governo de Getúlio Vargas, para ser a nova capital do estado de Goiás, previa inicialmente uma população de 50.000 habitantes. O município possui paisagem

¹⁰⁹ **Referências específicas:** SILVA, Creide Maria Ribeiro. **Gestão Democrática do Orçamento Público no Município de Goiânia: Propostas e Realizações (2001-2004)**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Alves Faria, Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional, Goiânia; VIEIRA, Maurícia Medeiros Cocate. **A inclusão do Orçamento Participativo no Planejamento Urbano de Goiânia**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Desenvolvimento e Planejamento Territorial, Goiânia; FUNDAÇÃO ABRINQ. **Guia Prefeito Amigo da Criança**. São Paulo: FADC, 2001; e RICCI, Rudá. **Coluna de Rudá Ricci**. 2003. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/coluna_livre/id230203.htm>. Acesso em: 23.11.2017.

bastante característica do Planalto Central, com relevo plano e contínuo. Destacou-se em 2000 por possuir o maior índice de área verde por habitante do Brasil¹¹⁰.

Figura 69 - Vista aérea de Goiânia.



Fonte: Google Earth.

Descrição

O Orçamento Participativo da Criança e do Adolescente do município de Goiânia faz parte do projeto FelizCidade que tem como uma de suas diretrizes a “divulgação de forma contínua, sistemática e pública da realidade social de Goiânia, os compromissos da Gestão Municipal e do Programa Feliz Cidade, as ações implementadas e os resultados alcançados, criando espaços para a participação da sociedade civil organizada e das comunidades na elaboração, implementação, acompanhamento, avaliação e prestação de contas das políticas e ações do Feliz Cidade” além de envolver “crianças, adolescentes e comunidades – participantes do Programa – em fóruns e espaços para que exercitem sua cidadania e participem das decisões políticas que lhes dizem respeito” (VIEIRA, 2009). O programa, da gestão de Pedro Wilson (PT), é subdividido em três frentes: o Nascer Feliz, dirigido à gestante; o Crescer Feliz, acompanha crianças e jovens na educação fundamental; e o Viver Feliz, contempla a inserção no trabalho e renda e a emancipação financeira das famílias.

¹¹⁰ GOIÂNIA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Goi%C3%A2nia&oldid=51652229>>. Acesso em: 04.12.2017.

Escala

Nível: indefinido

Conformação territorial: indefinido

Não fica claro nos poucos relatos sobre o processo, se as crianças foram incluídas na discussão sobre a cidade, ou mesmo sobre o espaço escolar.

Natureza público/privado

Caráter: indefinido

Espaço material: indefinido

Propriedade: indefinido

Grau de abertura a participação

Consulta

Profundidade decisória da participação

Consultiva

Grau de transparência e accountability

Não foram encontrados documentos oficiais sobre o processo.

Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

Em Goiânia, as crianças votaram, como uma das dez prioridades, a construção de sorveterias gratuitas.

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Definição de desejos abrangentes

Linguagem e materiais

A prefeitura fez um gibi direcionado às crianças participantes do OPCA, esclarecendo os detalhes do processo. Nesse material constavam: a demonstração da existência de um limite orçamentário (ainda que sem números explícitos), o limite de idade para participação, esclarecimentos sobre o direito de expor desejos e sugestões, e sobre a existência de eixos temáticos sobre os quais as propostas deveriam se orientar.

Considerações específicas

A documentação sobre o processo é extremamente limitada, não tendo sido encontrados nem relatos oficiais nem fotografias do processo em curso. Foram acessados apenas relatos secundários e pontualmente citações em pequenas listagens de alguns lugares onde ocorreram Orçamentos Participativos incluindo crianças e adolescentes. A partir destes e do material em forma do gibi, não é possível constatar o que de fato foi executado.

Figura 70 - Gibi da Turma do OP (2), prefeitura de Goiânia.



Fonte: SILVA, 2013.

Figura 72 - Gibi da Turma do OP (4), prefeitura de Goiânia.



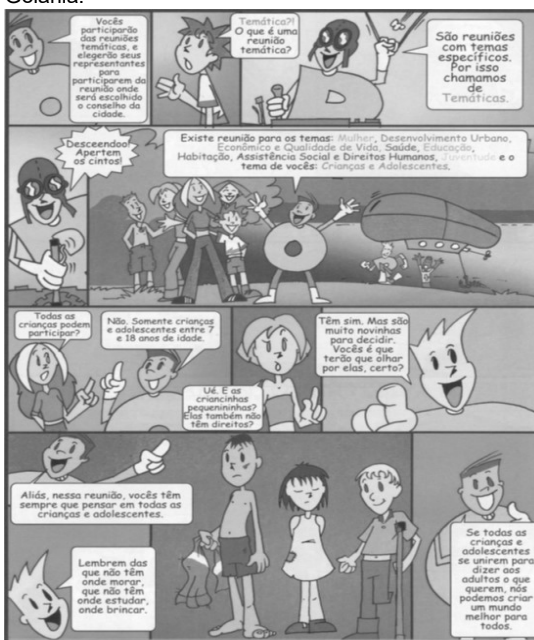
Fonte: SILVA, 2013.

Figura 71 - Gibi da Turma do OP (3), prefeitura de Goiânia.



Fonte: SILVA, 2013.

Figura 73 - Gibi da Turma do OP (5), prefeitura de Goiânia.



Fonte: SILVA, 2013.

2.1.10. Orçamento Participativo Criança e Adolescente - Governador Valadares (MG)

Figura 74 - Abertura do projeto, Governador Valadares (MG).



Fonte: LÚCIA, 2011.

Informações básicas ¹¹¹

Período de realização: 2010 - 2011

Faixa etária: não encontrado

Número de crianças envolvidas: não encontrado

Responsável institucional: Prefeitura Municipal de Governador Valadares/ Secretaria Municipal de Educação

“O que se deseja é que as crianças e os adolescentes tomem parte nas decisões e se sintam responsáveis pela escola, pela cidade, pelo país e com possibilidades reais de nele viver plenamente”, Secretária municipal de Educação, Sames Assunção Madureira. Fonte: <http://opcamedgv.blogspot.com.br>

Contexto socioespacial urbano

População total aproximada em 2017: 281.000 habitantes (IBGE, 2017).

População até 14 anos: 23,4% (IBGE, 2011).

¹¹¹ **Referências específicas:** LÚCIA, Jane. **Blog do Projeto Cidadania:** Orçamento Participativo Criança e Adolescente. Governador Valadares: 2011. Disponível em: <http://opcamedgv.blogspot.com.br> Acesso em: 03.02.2018; TOLEDO, Janaína Martins. **Blog da Escola Municipal Santos Dumont:** Jornal da Escola. Governador Valadares: 2011. Disponível em: <http://jornalescola-santosdumont.blogspot.com.br>. Acesso em: 03.02.2018; ESCOLA MUNICIPAL MARIA ELVIRA. **Blog da Escola Municipal Maria Elvira:** Jornal da Escola. Governador Valadares: 2011. Disponível em: <http://escolamariaelvira.blogspot.com.br/>. Acesso em: 03.02.2018.

Governador Valadares possui, em relação aos índices do estado, um alto IDH de 0,727. A grande maioria da população reside na área urbana do município, ainda que sua matriz econômica seja principalmente a pecuária. Foi uma das cidades atingidas pelo rompimento da barragem da Samarco no Rio Doce, em 2015¹¹².

Figura 75 - Vista aérea de Governador Valadares.



Fonte: Google Earth.

Descrição

A proposta da prefeitura do município teve como objetivos gerais: Desenvolver a autonomia e a capacidade de realizar escolhas individuais e coletivas, considerando o bem comum, a cidadania, assim como a construção do respeito à opinião alheia, no olhar a cidade, pensando a coletividade. As crianças discutiam a respeito, prioritariamente, de novas regras de convívio e conduta escolar, além de escolherem por votação a marca e o slogan do projeto. Ao final, os representantes das escolas participaram de reunião com a prefeita Elisa Costa (PT).

Escala

Nível: nanolocal coletiva

Conformação territorial: contínuo/euclidiano

¹¹² GOVERNADOR VALADARES. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Governador_Valadares&oldid=51627131>. Acesso em: 26 mar. 2018.

Teve-se acesso para essa dissertação, apenas de forma tácita, que as propostas estavam restritas ao espaço escolar.

Figura 76 - Atividade do OPCA, Governador Valadares (MG).



Fonte: LÚCIA, 2011.

Natureza público/privado

Caráter: semi-público

Espaço material: semi-público

Propriedade: pública

Grau de abertura a participação

Parceria

Ainda que em escala limitada, as crianças puderam delimitar novas regras para o espaço da escola.

Profundidade decisória da participação

Deliberativa

Grau de transparência e accountability

Não foram encontrados documentos oficiais sobre o processo.

Figura 77 - Aluno entrega poema de demandas para prefeita, Governador Valadares (MG).9



Fonte: ESCOLA MUNICIPAL MARIA ELVIRA, 2011.

Figura 78 - Reunião de Concelheiros de classe da Escola Municipal Santos Dumont, Governador Valadares (MG)



Fonte: ESCOLA MUNICIPAL MARIA ELVIRA, 2011.

Figura 10 Reunião dos delegados com a prefeitura, Governador Valadares (MG)



Fonte: ESCOLA MUNICIPAL MARIA ELVIRA, 2011.

Caráter participativo da malha territorial

Sem participação na delimitação espacial a ser discutida.

Mediação

A mediação ficou sob responsabilidade dos educadores de cada unidade os quais tinham acesso a materiais de orientação sobre a proposta.

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Definição de desejos abrangentes

Método de debate e proposição

A sequência metodológica utilizada fica a cargo de cada uma das unidades, mas todas eram responsáveis por organizar eleições para conselheiros de classe e reuniões de conselheiros que deveriam ser documentadas em um caderno de anotações, pelas próprias crianças. As turmas levantaram propostas que foram debatidas posteriormente pelos conselheiros que seriam sintetizadas e levadas a reunião com a prefeita.

Linguagem e materiais

Muitas propostas de dinâmicas de sensibilização e discussão coletiva eram disponibilizadas pelo grupo executor da prefeitura por meio de um blog on-line. Entre elas, sugestões de textos e materiais audiovisuais que poderiam ser utilizados.

Pedagogia Urbana

Não incluiu atividades de ampliação da vivência urbana

Pedagogia do urbano

Não tinha como foco a discussão das problemáticas espaciais.

Considerações específicas

O trabalho foi voltado mais para o debate sobre a conduta dos alunos em relação à escola e sobre a postura ética do cidadão. As questões não necessariamente estavam relacionadas a uma territorialidade ou mesmo a uma gestão orçamentária.

2.1.11. Programa Dia Feliz - Icapuí (CE)

Figura 80 - Crianças coletam algas na praia de Barrinha, Icapuí.



Fonte: ASSAD, 2002.

Informações básicas ¹¹³

Período de realização: 1999 - 2002

Faixa etária: 4 -15 anos (os jovens maiores de 15 anos participaram do PP adulto)

Número de crianças envolvidas: 2000: aproximadamente 1.700 (referente ao total de alunos da rede municipal)

Responsável institucional: Prefeitura Municipal de Icapuí/ Secretaria de Turismo e Desenvolvimento econômico e Secretaria de Ação Comunitária.

Mediadores: Técnicos da prefeitura

Apoio técnico e financeiro: Programa de Gestão Urbana para América Latina e caribe (PGU - ALC) e ONG. Ágora XXI

¹¹³ **Referências específicas:** REDE URB-AL. **Documento Base do Seminário de lançamento da REDE URB-AL Nº 9:** Financiamento Local e Orçamento Participativo. Porto Alegre, 2003; ASSAD, Luis Tadeu. **Icapuí: Os desafios do desenvolvimento de uma comunidade diante do imperativo da sustentabilidade.** 2002. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável, Brasília; COSTA, Emily de Andrade; GUERRA, Eliana; e MAGALHÃES, Sandra. **Día feliz - Jugando em serio a la ciudadanía:** Niños, niñas y jóvenes participando em la gestión de la ciudad. In: FIORELLA, Mackliff V.. **Ninõs, niñas y jóvenes construyendo democracia participativa em ciudades Latinoamericanas y caribenhas: Sistematización de 5 experiencias de ciudades amigas de los niños y niñas.** Quito: PGU-ALC/UM-HABITAT, 2003. 55 – 74; e LOTTA Gabriela e; MARTINS, Rafael. **Cadernos de Gestão pública:** Estudos da continuidade dos projetos educacionais do Município de Icapuí. São Paulo: FGV, 2003.

Contexto socioespacial urbano

População total aproximada em 2017: 20.000 habitantes (IBGE, 2017).

População até 14 anos: 24% (IBGE, 2011).

Pequena cidade pesqueira e turística no litoral cearense, com 70% da população residente da área rural. A renda familiar média está entre 0 a 2 salários mínimos e em 2003 se tornou o único município brasileiro a universalizar o acesso à educação e saúde a seus habitantes. O município foi emancipado na década de 1980 gerando grande mobilização popular¹¹⁴.

Figura 81 - Vista aérea de Icapuí.



Fonte: Google Earth.

Descrição

O programa buscou mobilizar as crianças do município em torno do tema “criança e cidade” e teve como objetivo a inclusão de crianças e jovens na gestão pública do orçamento, radicalizando o processo democrático. A proposta se apoiou na mobilização das escolas, promovendo discussões e formulação de propostas concretas relativas às necessidades das crianças. A prefeitura abriu a possibilidade das crianças, não apenas apresentarem sua perspectiva sobre o território, mas também se colocarem como atores políticos ativos, apresentando suas

¹¹⁴ ICAPUÍ. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Icapuí%C3%AD&oldid=51495587>>. Acesso em: 28.11.2018.

reivindicações. Os estudantes da rede de educação contribuíram da definição orçamentária que dizia respeito tanto a unidade escolar quanto ao município como um todo. A cidade de Barra Mansa (RJ) foi pioneira na inclusão das crianças no orçamento participativo da cidade.

Escala

Nível: mesolocal

Conformação territorial: contínuo/euclidiano

As crianças são estimuladas a pensar a cidade como um todo, buscando minimizar as desigualdades territoriais, participando da definição do bem público coletivo. As unidades territoriais utilizadas pelo “Dia Feliz” são as mesmas utilizadas no OP Municipal.

Natureza público/privado

Caráter: público

Espaço material: público

Propriedade: pública

Grau de abertura a participação

Parceria

Profundidade decisória da participação

Deliberativa

Extensão da participação¹¹⁵

O processo atendeu a todas as crianças da rede municipal de ensino, abrangendo mais de 35% das crianças até 14 anos de idade.

Caráter participativo da malha territorial

Delimitada pela prefeitura

Percentual da despesa total

Se por um lado o número de crianças atendidas e obras executadas aumentaram ao longo das edições, por outro, o investimento da prefeitura teve uma leve queda. O

¹¹⁵ Cálculo aproximado baseado na população total do município, proporção de criança do município, e número de crianças envolvidas. Função apenas de balizamento comparativo.

financiamento disponibilizado para o ano de 1999-2000 foi de 35.000USD, já em 2001 foi de 9.100USD (COSTA, GUERRA E MAGALHÃES, 2003).¹¹⁶

Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

Destacaram-se entre as propostas de requalificação urbana a criação de parques infantis na cidade e nas escolas, a construção de postos de saúde, a ampliação da rede de energia elétrica, e a pavimentação. Para as escolas, a construção de salas de computação e áreas esportivas, além de concertos e manutenção em geral. Na edição de 2002, dos 24 parques solicitados, 2 foram construídos através da associação com a Universidade Estadual do Ceará e 1 com recurso da Secretaria Municipal de Educação. Também foram realizadas renovações substantivas nas escolas, em especial em três delas que ganharam computadores e bebedouros novos.

Segundo COSTA, GUERRA e MAGALHÃES (2003), as prioridades das crianças se transformaram ao longo das edições. No primeiro ano, as reivindicações eram muito mais próximas das dos adultos (equipamentos, infraestrutura, etc.), já no segundo, se aproximaram mais das questões relativas ao lazer e à prática de esportes.

Mediação

A mediação foi feita pelos técnicos e estagiários da prefeitura que passavam anteriormente por um dia de capacitação.

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Definição de desejos abrangentes, definição de diretrizes específicas para espaços de uso coletivo e definição orçamentária.

Método de debate e proposição

O planejamento e preparação foram feitos anualmente pela Secretaria Municipal de Turismo e Desenvolvimento Econômico com o apoio da ONG Ágora XXI, com o treinamento da equipe de técnica. Inicia-se também o processo de divulgação pela rádio local e por meio das escolas.

O dia de trabalho, que acontece simultaneamente com a elaboração das propostas orçamentárias municipais do OP, é feito no turno matutino e vespertino, em todas as

¹¹⁶ A cotação do dólar em 2001 estava em torno de R\$2,3.

escolas participantes e duram em torno de 4 horas. Em um primeiro momento é feita a apresentação da proposta e da equipe e uma apresentação teatral (o grupo teatral atende apenas algumas unidades por limitação de pessoal). Em seguida é utilizada uma comparação com o orçamento familiar para esclarecer a intenção e dinâmica dos trabalhos.

Em um segundo momento, as crianças são divididas em grupos menores que se encaminham às salas de aula para inicialmente produzirem desenhos explicando sua percepção sobre a situação da cidade, com pontos positivos e negativos, assim como suas propostas e sonhos para a cidade, e posteriormente compartilhar com os colegas as questões desenhadas. Finalizando, cada um dos grupos elege um representante para participar da plenária geral da escola e apresentar as demandas do grupo.

Em um momento final as crianças todas se reúnem no pátio para expor suas ideias e cada representante apresenta e defende à escola as propostas do grupo. Na plenária escolar escolhe-se também, entre os representantes de turma, um representante escolar que vai compor o Conselho de participação infanto-juvenil do município, constituído por 22 titulares e 22 suplentes. Os representantes eleitos participam da reunião final do OP, onde todas as propostas do “Dia Feliz” e das plenárias temáticas são igualmente apresentadas.

Distribuição espacial das crianças no processo participativo

Discussões com grupos menores em roda nas salas de aula e assembleias maiores nos pátios escolares.

Pedagogia do urbano

Ainda que a maior parte das atividades envolvesse apenas crianças isoladamente, a proposta pedagógica foi clara em afirmar que as crianças participariam da gestão do bem urbano coletivo, não apenas expressando sua visão de mundo, mas também definindo propostas a partir da situação concreta do município. A metodologia é inspirada no método problematizador de Paulo Freire e permitiu abordar temas bastante complexos com as crianças sobre a cidade.

Figura 82 - Jogo do OP de Icapuí (1).



Figura 83 - Jogo do OP de Icapuí (2).

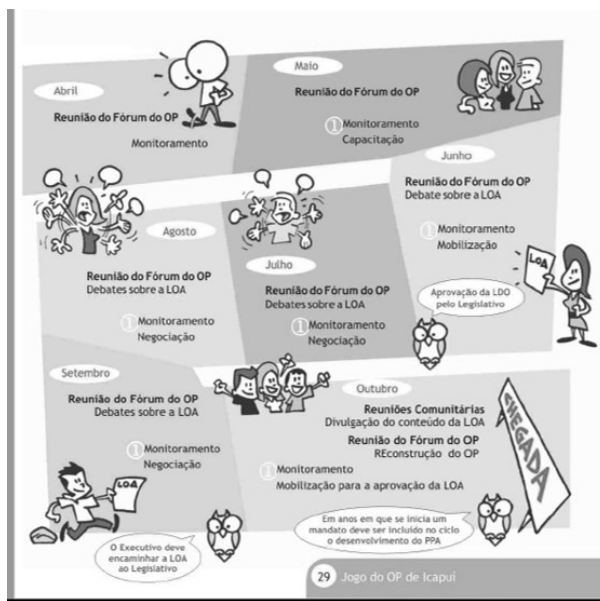


Figura 84 - Tirinha de apoio ao teatro de apresentação do “Dia Feliz” (1), Icapuí (CE).

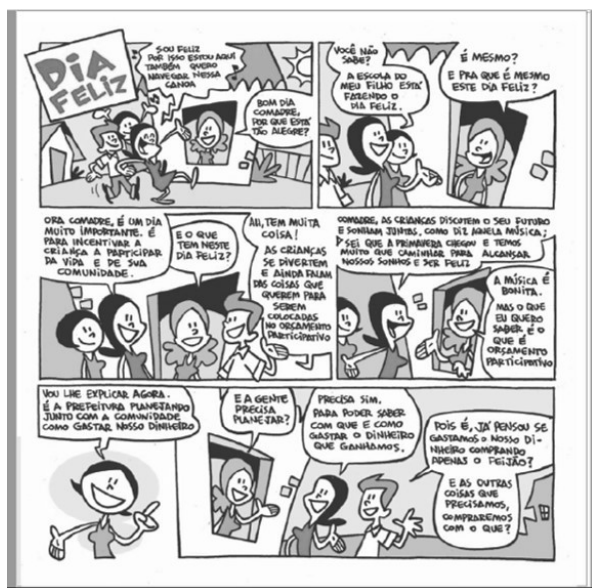


Figura 85 - Tirinha de apoio ao teatro de apresentação do “Dia Feliz” (2), Icapuí (CE).



Problematização da participação

No início de cada ano de atividade do Dia Feliz, o Conselho de Participação Infanto-Juvenil faz uma avaliação, com discussão sobre os pontos, e uma prestação de contas das propostas do ano anterior. Além disso, o Conselho de Participação Infanto-Juvenil, formados por crianças e jovens de 6 a 15 anos, contribui no refinamento do projeto durante o ano e no acompanhamento e fiscalização dos encaminhamentos.

Considerações específicas

É importante considerar a pequena dimensão do município, das prefeituras que executaram alguma experiência no sentido de incluir a criança no orçamento público municipal. Outro ponto importante é que a cidade executa o Orçamento Participativo, mesmo não tendo mais de 20.000 habitantes, desde 1998¹¹⁷. Esses aspectos levantam questões que se mostraram ora vantajosas, ora não.

O município possui uma grande limitação financeira, não apenas em função da pequena arrecadação, mas também por se tratar de uma cidade de economia pouco rentável para os cofres da prefeitura. E, ainda que a percentagem aberta à consulta popular seja elevada em relação à média brasileira, o montante é pequeno. Em 2002, como colocado anteriormente, três, dos 24 parques infantis solicitados, foram construídos, e apenas um deles contava com verba municipal. Mas considerando a dimensão da cidade, a construção de três novos parques em um ano é uma realização considerável.

Outra característica relevante é que a cidade possui uma das maiores taxas de participação popular, 10%, sendo que as taxas brasileiras ficam em média entre 2% e 7% da população residente¹¹⁸. A ação-piloto do “Dia Feliz” atendeu 8 escolas, tendo sido feita paralelamente às plenárias com participação dos adolescentes. Logo em seguida, ampliaram-se para todas as 22 escolas do município, e considerando que a cidade só conta com a rede municipal, pode-se inferir que todas as crianças estudantes do ensino fundamental e médio participaram do projeto. Percebeu-se também a participação dos professores, tanto no “Dia Feliz” quanto no próprio OP.

¹¹⁷ Número obrigatório do estatuto das cidades que foi determinado apenas em 2001.

¹¹⁸ REDE URB-AL. Documento Base do Seminário de lançamento da REDE URB-AL Nº 9: Financiamento Local e Orçamento Participativo. Porto Alegre, 2003, p.48.

Com o tempo estes foram incluindo nos momentos de aula, conteúdos com o intuito de preparar dos alunos.

Um dos motivos citados para esta mobilização precoce (ASSAD, 2002), é o processo de envolvimento da população na luta pela emancipação do município a partir de 1984. O primeiro prefeito eleito, Dedé Teixeira (PT), aponta para uma abertura democrática das contas da prefeitura e implanta já no primeiro ano a consulta popular para definição de “Pressupostos Participativos”.

A prefeitura já vinha também, desde sua emancipação, em um processo de crescente valorização das questões da infância: reduziu o analfabetismo de 49,27% para 21%, e a evasão escolar antes da conclusão do ensino fundamental, criou o “projeto Criança e Meio Ambiente” para controlar os impactos ambientais na cidade, construiu uma escola de artes, esportes e apoio escolar. Em paralelo, aprovou lei municipal em 1998, destinando obrigatoriamente 31,4% dos recursos para a educação. O projeto “Dia Feliz” recebe também apoio desse recurso.

A experiência é uma referência icônica para este trabalho e é citado em vários estudos e reportagem, mas apesar disso, é perceptível que existiu uma grande dificuldade de documentação durante o processo. Não foram encontrados fotografias, nem relatos detalhados da própria prefeitura, nem mesmo o documento base está disponibilizado para acesso amplo. Não se sabe também quais foram as circunstâncias da descontinuidade do projeto.

2.1.12. O que a cidade tem? - Ipatinga (MG)

Figura 86 - Aula de Ballet na praça, Ipatinga (MG).



Fonte: CIDADES EDUCADORAS. Programa o que a cidade tem.

Informações básicas ¹¹⁹

Período de realização: 2016¹²⁰

Faixa etária: Não encontrado

Número de crianças envolvidas: Não encontrado

Responsável institucional: Prefeitura Municipal de Ipatinga/Secretaria Municipal de Educação

Parceria: Associação Recreativa Usipa

Contexto socioespacial urbano

População total aproximada em 2017: 261.000 habitantes (IBGE, 2017).

População até 14 anos: 21,6% (IBGE, 2011).

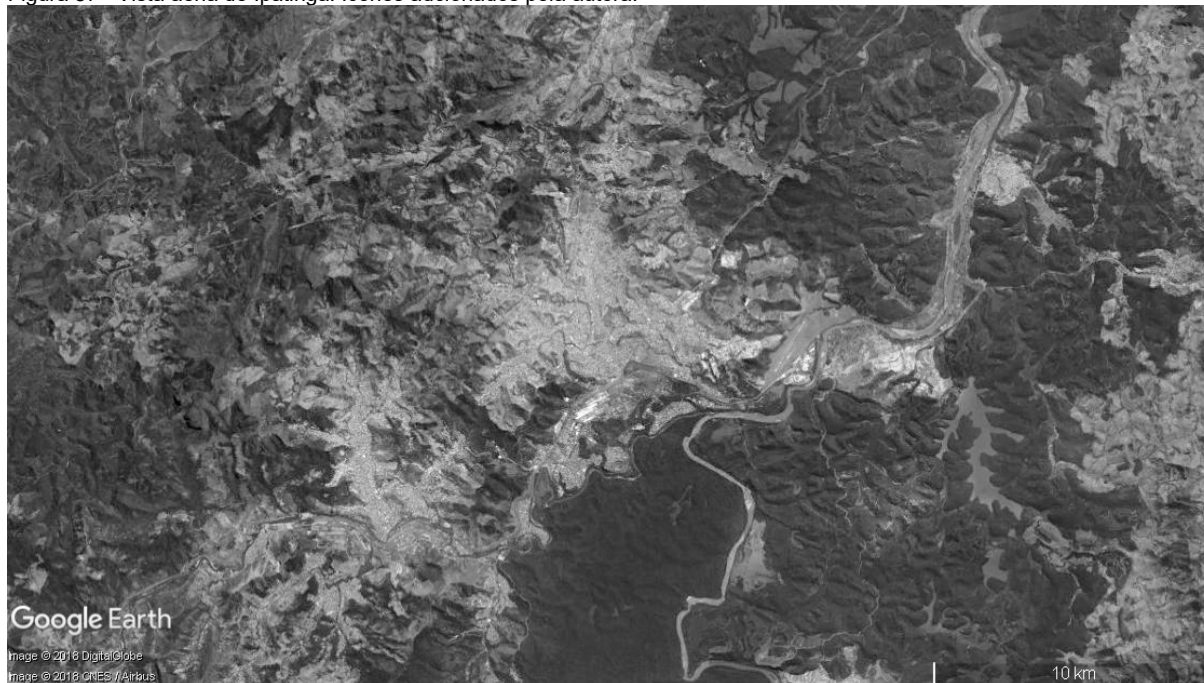
A cidade média da região do Vale do Aço foi uma das cidades atingidas pela lama em função do rompimento da barragem da Samarco em 2015, e tem a mineração e a indústria como suas principais atividades econômicas. Em função dos

¹¹⁹ **Referências específicas:** SILVA, Claudiane Dias. **Diálogos Pedagógicos:** O teatro do oprimido e a política de educação integral no município de Ipatinga-MG. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Brasília; e CIDADES EDUCADORAS. **Programa o que a cidade tem.** Disponível em: <http://cidadedeseducadoras.org.br/experiencias/programa-o-que-cidade-tem/>. Acesso em: 05.02.2018.

¹²⁰ As datas e etapas da experiência são uma aproximação baseada em reportagens e entrevistas, pois não foram encontradas documentações extensas do processo. Aparentemente o projeto aconteceu anualmente nesse período.

investimentos da Usiminas, ganhou o título de segundo pólo cultural de Minas gerais¹²¹.

Figura 87 - Vista aérea de Ipatinga. Ícones adicionados pela autora.



Fonte: Google Earth.

Descrição

A proposta ligada ao processo de ampliação da educação integral pela Secretaria Municipal de Educação teve como objetivo articular os vários projetos que apóiam atividades da escola, com o território da cidade. As atividades seriam a base de criação de um mapeamento dos potenciais educativos das imediações das unidades escolares.

Escala

Nível: microlocal ampliada

Conformação territorial: em rede, delimitação aberta.

O mapeamento foi feito em uma microescala, por várias escolas da Rede Municipal em um raio de mais ou menos 1 km nas imediações de cada unidade. Cada um dos processos era feito de forma pontual e isolados e transformados em rede pela Secretaria, em momento posterior.

¹²¹ IPATINGA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Ipatinga&oldid=51779659>>. Acesso em: 05.02.2018.

Figura 88 - Aula de Judô. Ipatinga, MG.



Fonte: EDUCAÇÃO INTEGRAL. Ipatinga convocou estudantes para identificar oportunidades no território.

Figura 89 - Aula de Capoeira, Ipatinga, MG.



Fonte: EDUCAÇÃO INTEGRAL. Ipatinga convocou estudantes para identificar oportunidades no território.

Natureza público/privado

Caráter: público

Espaço material: público

Propriedade: pública

Grau de abertura a participação

Consulta

Profundidade decisória da participação

Consultiva

Grau de transparência e accountability

A Secretaria sintetizou os relatórios feitos pelas crianças para execução de documento que serviria de base para estabelecer os convênios com entidades que pudessem apoiar as escolas nas atividades da educação integral. Esse relatório não foi encontrado no contexto desta dissertação.

Caráter participativo da malha territorial

Ainda que com uma delimitação sugerida de raio de alcance, a construção do território em rede ficou a cargo dos alunos e professores de cada unidade.

Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

Foram selecionados 22 parceiros que geraram 1.894 atividades de artes e esporte disponibilizadas aos alunos.

Mediação

A mediação foi de responsabilidade dos educadores de cada unidade.

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Mapeamento e diagnóstico de espaços de uso coletivo

Método de debate e proposição

Primeiramente, os estudantes faziam um pequeno passeio pelo bairro para preencher os três últimos questionários. Em sala de aula os alunos compartilhavam as impressões e desenhavam o percurso diário de casa a escola, anotando os pontos de referência do trajeto.

Figura 11



Fonte: EDUCAÇÃO INTEGRAL. Ipatinga convocou estudantes para identificar oportunidades no território.

Figura 91 - Levantamento na praça, Ipatinga, MG.



Fonte: CIDADES EDUCADORAS. Programa o que a cidade tem.

Linguagem e materiais

A prefeitura apresentou a proposta para os educadores da rede, que receberam quatro questionários a serem preenchidos: o primeiro para a criança em conjunto com a família, o segundo identificando espaços potenciais de aprendizado no território, o terceiro identificando os colaboradores e o último com dados básicos de mapeamento.

Pedagogia Urbana

O mapeamento foi feito a partir de passeios pela área próxima à escola estimulando as crianças a conhecer melhor o bairro e identidade do território.

Pedagogia do urbano

Uma das propostas do mapeamento foi a consulta de antigos moradores para contribuir no diagnóstico e contextualização do espaço existente. Ainda assim, foi direcionada a possibilidade de diagnóstico, mas do que de diálogo e proposição expressa pelas crianças.

2.1.13. Orçamento Participativo Criança e Adolescente - João Pessoa (PB)

Figura 92 - Assembléia na Escola Municipal Violeta Formiga.



Fonte: PREFEITURA DE JOÃO PESSOA.

Informações básicas¹²²

Período de realização: 1ª edição: 2013 - 2014 e 2ª edição: 2015 - 2016

Faixa etária: 6 - 14 anos

Número de crianças envolvidas: 1ª edição: 7.222; 2ª edição: 4.585.

Responsável institucional: Prefeitura Municipal de João Pessoa/ Secretaria de Orçamento Participativo e Secretaria de Educação e Cultura (Sedec)

Parceria: Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA)

¹²² **Referências específicas:** DANTAS, Éder. **Transparência pública e acesso a informação:** a experiência de João Pessoa/PB. João Pessoa: UFPB, 2015; JOÃO PESSOA, Prefeitura de. **Cartilha do Orçamento Participativo:** Edição Especial. João Pessoa, 2015; JOÃO PESSOA, Prefeitura de. **PPA PARTICIPATIVO Plano Plurianual (2014-2017):** Construindo políticas públicas com a participação popular. João Pessoa, 2013; RODRIGUES, Vaulene de Lima. **Avanços e limites da democracia participativa:** Uma análise da experiência do Orçamento Participativo no município de João Pessoa. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Curso de Tecnologia e Gestão Pública, João Pessoa; e PREFEITURA DE JOÃO PESSOA. **Site oficial da Prefeitura de João Pessoa.** Disponível em: <http://www.joaopessoa.pb.gov.br>. Acesso em: 11.12.2017.

“com o OPCA, solicitamos melhorias para a escola, ainda estamos aguardando. Mas, eu gostei do Passe Livre para os estudantes, pois foi uma das melhores iniciativas da secretaria de Educação para os alunos, pois eu moro no José Américo e estudo na Escola Leônidas Santiago, no Rangel.”¹²³ (I., 14 anos, EMEF Leônidas Santiago.)

“Os alunos que participam do OPCA acabam agindo como multiplicadores. Eles compartilham os seus conhecimentos sobre democracia participativa dentro de suas casas com suas famílias, com seus vizinhos e com a sua comunidade”¹²⁴ (Secretário do Orçamento Participativo, Jackson Macedo)

Contexto socioespacial urbano

População total aproximada em 2017: 812.000 habitantes (IBGE, 2017).

População até 14 anos: 22,1% (IBGE, 2011).

João pessoa é uma das capitais nordestinas com o melhor índice de qualidade de vida e o menor de desigualdade social. Possui uma área verde central, relativa ao Jardim Botânico Benjamim, sendo uma das maiores florestas nativas e área urbana do mundo. Atrativa por suas praias e arquitetura colonial, tem no turismo seu grande gerador de renda¹²⁵.

Figura 93 - Vista aérea de João Pessoa.



Fonte: Google Earth.

¹²³ PREFEITURA DE JOÃO PESSOA. Site oficial da Prefeitura de João Pessoa. Disponível em: <http://www.joaopessoa.pb.gov.br>. Acesso em: 11.12.2017.

¹²⁴ LUNA, Hermes de. Orçamento participativo concorre a prêmios nacionais. João pessoa. Disponível em: <https://hermesdeluna.com.br/orcamento-participativo-concorre-a-premios-nacionais/>. Acesso em: 11.12.2017.

¹²⁵ JOÃO PESSOA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Jo%C3%A3o_Pessoa&oldid=51650654>. Acesso em: 11.12.2017.

Descrição

A proposta surge em 2013 em um momento de ampliação do OP, pela lei municipal nº 12.539/2013, estendendo à participação as crianças e jovens e criança grupos focais para segmentos sociais específicos. Teve como objetivo: “oportunizar crianças e adolescentes a refletir, opinar, elaborar e votar propostas para garantir uma melhoria da qualidade do ambiente escolar e da comunidade, através do Orçamento Participativo Criança e Adolescente do Município de João Pessoa” (JOÃO PESSOA, 2015, p. 11).

Figura 94 - Alunos da Escola Damásio Barbosa da Franca, João Pessoa (PB).



Fonte: PREFEITURA DE JOÃO PESSOA.

Figura 95 - Alunos as escola Municipal Paulo Freire, João Pessoa (PB).



Fonte: PREFEITURA DE JOÃO PESSOA.

Figura 96 - Apresentação das demanfdas eleitas do OPCA, João Pessoa (PB).



Fonte: PREFEITURA DE JOÃO PESSOA.

Figura 97 - Entrega de certificado para Conselheiros, João Pessoa (PB).



Fonte: PREFEITURA DE JOÃO PESSOA.

Figura 98 - Encontro dos Conselheiros Municipais, João Pessoa (PB).



Fonte: PREFEITURA DE JOÃO PESSOA.

Escala

Nível: nanolocal coletiva e microlocal ampliada

Conformação territorial: contínuo/euclidiano

Utilizada a mesma base territorial do OP, que é dividida em 14 regiões, sendo que a 1ª região foi representada por duas escolas e a 9ª por três.

Natureza público/privado

Caráter: semi-público e público

Espaço material: semi-público e público

Propriedade: pública

Grau de abertura a participação

Parceria

Profundidade decisória da participação

Deliberativa

Extensão da participação¹²⁶

Foi selecionada, nas duas edições, pelo menos uma escola por regional do OP, das 96 escolas municipais existentes, totalizando 17 unidades. Participaram na primeira edição aproximadamente 4% das crianças com até 14 anos de idade do município, proporção que foi reduzida na edição seguinte.

Grau de transparência e accountability

Na primeira edição, foi disponibilizada a prestação de contas das principais demandas do OPCA no portal de transparência da prefeitura.

Caráter participativo da malha territorial

Malha territorial pré-delimitada pela prefeitura.

Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

As crianças, após a formação, definiram, por escola, três prioridades para escola e uma para comunidade.

¹²⁶ Cálculo aproximado baseado na população total do município, proporção de criança do município, e número de crianças envolvidas. Função apenas de balizamento comparativo.

Figura 99 - Conselheiros no Gabinete da Secretaria de Educação e Cultura, João Pessoa (PB).



Fonte: PREFEITURA DE JOÃO PESSOA.

Dente elas, a principal demanda para as unidades escolares foi a climatização das escolas, seguida pela melhoria das salas de informática e da alimentação. A grande maioria das demandas dizem respeito à manutenção, ampliação, reparo e reforma do espaço escolar, exceto o requerimento de “distribuição de tablets, materiais didáticos e ônibus escolares” além de atividades de lazer. Todas especificadas e com acompanhamento de execução.

Para a comunidade foram elencadas demandas de: construção e reforma de parques e praças, ampliação da segurança de bairro e nas imediações das escolas, construção de um centro de cultura e formação, construção de habitação popular, construção de postos de saúde, melhoria de atendimento no sistema de saúde, ampliação de ciclovias, melhoria da sinalização e do transporte público, melhoria na limpeza urbana, condição de trabalho para coletores de lixo, calçamento e pavimentação, ampliação de rede de esgoto, construção de centros e quadras esportivas, arborização, construção de estações digitais e construção de restaurantes populares. Todas com localização urbana especificada, porém sem o acompanhamento de execução.

O acompanhamento das demandas da segunda edição não foi disponibilizado no site da prefeitura até o momento. Relatou-se em reportagem, entretanto que “as três principais prioridades apontadas por eles na carta compromisso foram a melhoria no laboratório de informática, climatização das salas de aula e material escolar”.

Mediação

Equipe específica de técnicos da prefeitura responsáveis pelo projeto com apoio dos educadores das unidades escolares.

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Definição de desejos abrangente e diretriz específica.

Método de debate e proposição

Segundo o relato da prefeitura, “a metodologia do OPCA é pautada nos princípios da educação popular, reconhecendo o outro como sujeito de direito, respeitando os seus saberes e conhecimentos adquiridos na escola e fora do ambiente escolar” (JOÃO PESSOA, 2015, p.12) e foi dividida em cinco etapas principais:

A primeira, de sensibilização, aconteceu em cada uma das escolas selecionadas em um período de 3 dias, coordenada pelos técnicos do grupo responsável da prefeitura. Inicialmente foi apresentado o OPCA, exemplificando-o a partir do orçamento familiar. Posteriormente adotaram-se seis palavras de aproximação, as “palavras geradoras”, além disso, as rodas de diálogo envolvendo os adolescentes dos anos finais do ensino fundamental, as plenárias com crianças e gestores escolares e a construção de uma “árvore dos desejos”.

Na segunda etapa foram eleitos os conselheiros de cada unidade, o número de conselheiros de cada escola foi decidido de acordo com o número de turmas nos dois turnos, tendo uma média de quatro a seis conselheiros por turma. Em um momento seguinte os conselheiros definiram 3 demandas para escola e 1 para comunidade, dentre aquelas apresentadas pelos alunos.

A terceira etapa foi composta por atividades de formação dos conselheiros, com o objetivo de conscientizar as crianças sobre suas atividades e a preservação do equipamento escolar.

A quarta, de monitoramento, diz respeito à execução e acompanhamento das demandas por meio das reuniões com a SEDEC e dezesseis audiências com os responsáveis da prefeitura e o prefeito, além da avaliação do processo.

Na etapa final, foi feito um encontro municipal dos conselheiros, com a presença do prefeito, com atividades de lazer e apresentações culturais, além da apresentação final dos resultados.

Distribuição espacial das crianças no processo participativo

Conformação de rodas de diálogos e plenárias

Linguagem e materiais

Adotaram-se seis palavras de aproximação, as “palavras geradoras”: orçamento, participação, diversidade, coletividade e representatividade. Além disso, utilizou-se de contação de história, vídeos educativos e animações, jogos educativos e a construção de uma “árvore dos desejos”, painel em que todos os alunos podiam colocar suas propostas.

Pedagogia do urbano

A proposta usa como referência teórica a obra de Paulo Freire. Possibilita que as crianças discutam coletivamente as questões a respeito do espaço tanto da escola quanto urbano. Os trabalhos fizeram parte do ciclo do OP, mas as crianças não interagiram necessariamente com os outros grupos do processo.

Problematização da participação

As crianças conselheiras puderam levantar suas avaliações sobre o processo durante a fase de monitoramento, mas não foram relatadas as possíveis alterações feitas em função disso.

Considerações específicas

O projeto foi reconhecido pela Fundação Abrinq e pela Rede Brasileira de Orçamento Participativo.

2.1.14. Orçamento Participativo Jovem - Macaé (RJ)

Figura 100 - Alunos votam para representantes para o Conselho Deliberativo, Macaé (RJ).



Fonte: PREFEITURA DE MACAÉ.

Informações básicas¹²⁷

Período de realização: 2011¹²⁸

Faixa etária: 11 - 14 anos

Número de crianças envolvidas: ± 8.000 alunos das redes municipal, estadual e escolas particulares.

Responsável institucional: Prefeitura Municipal de Macaé/ Coordenadoria do Orçamento Participativo

Apoio: Prefeitura de Rio das Ostras

“É a oportunidade de nos juntamos na comunidade e dizer o que a gente quer e não mais o que o prefeito ou os vereadores acham que precisamos. Eu quero fazer parte do OP Jovem e defender algumas melhorias que o bairro e a gente precisam. E aponta como necessidades a serem sugeridas

¹²⁷ **Referências específicas:** PREFEITURA DE MACAÉ. **Site oficial da Prefeitura de Macaé.** Disponível em: <http://www.macaee.rj.gov.br>. Acesso em: 12.12.2017; e CÂMARA MUNICIPAL DE MACAÉ. **Site oficial da Câmara de Macaé.** Disponível em: <http://www.cmmacaee.rj.gov.br>. Acesso em: 12.12.2017.

¹²⁸ As datas e etapas da experiência são uma aproximação baseada em reportagens e entrevistas, pois não foram encontradas documentações extensas do processo. Aparentemente o projeto aconteceu anualmente nesse período.

para o Orçamento Participativo, mais área de lazer, infraestrutura, campo de futebol e um parquinho para os pequenos, que o bairro não oferece.”¹²⁹(O., de 15 anos, Colégio Municipal Samuel Brust)

Contexto sócio espacial urbano

População total aproximada em 2017: 244.000 habitantes (IBGE, 2017).

População até 14 anos: 23,1% (IBGE, 2011).

Conhecida como o principal pólo brasileiro de petróleo, Macaé sofreu um boom populacional a partir da década de 1970. O município é atrativo a empresas de todo o mundo e possui um dos maiores PIBs per capita do país. Além da atividade petrolífera é um ponto de grande atratividade turística, em função dos 23 km de litoral e clima quente durante quase todo ano¹³⁰.

Figura 101 - Vista aérea de Macaé (RJ).



Fonte: Google Earth.

Descrição

O projeto surge na gestão de Riverton Mussi (PMDB), inspirado na experiência da cidade vizinha Rio das Ostras, por sugestão do Conselho Municipal da Juventude da Câmara de Macaé. O objetivo do projeto, segundo o relato da prefeitura, é “ampliar a participação dos jovens na prática do exercício da cidadania, criando um espaço

¹²⁹ Idem

¹³⁰ MACAÉ. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Maca%C3%A9&oldid=51567663>>. Acesso em: 12.12.2017.

dentro das escolas para exposição de opiniões e sugestões de melhorias para o município, inserindo os jovens no processo do Orçamento Participativo.”
(PREFEITURA DE MACAÉ)

Figura 102 - Apresentação teatral no Colégio Municipal Botafogo



Fonte: PREFEITURA DE MACAÉ.

Escala

Nível: não especificada

Conformação territorial: não especificada

Natureza público/privado

Caráter: público

Espaço material: público

Propriedade: pública

Grau de abertura a participação

Consulta

Profundidade decisória da participação

Consultiva

Figura 103 - Votação no Colégio Municipal Botafogo



Fonte: PREFEITURA DE MACAÉ.

Figura 104 - Apresentação do OPJ na Escola do Sana



Fonte: PREFEITURA DE MACAÉ.

Extensão da participação¹³¹

Atingiu mais de 56% das crianças até 14 anos de idade do município.

¹³¹ Cálculo aproximado baseado na população total do município, proporção de criança do município, e número de crianças envolvidas. Função apenas de balizamento comparativo.

Grau de transparência e accountability

O conteúdo da consulta foi transformado pela prefeitura em documento que contribuiu para as decisões dos delegados do OP nas reuniões deliberativas. Tal documento não foi encontrado no contexto desta dissertação.

Caráter participativo da malha territorial

Sem participação na definição da malha territorial.

Mediação

Equipe de técnicos da prefeitura com apoio dos educadores das unidades.

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Definição de desejos abrangentes

Método de debate e proposição

Em um primeiro momento os alunos são orientados sobre o projeto por meio de uma apresentação teatral, que utiliza como analogia o orçamento familiar, seguida por uma palestra sobre o Orçamento Participativo. Ao fim das apresentações as crianças elegem dois alunos para conselheiros pela unidade e escolhem através do preenchimento de cédula até três temas, que julgarem os mais importantes para comunidade. Os conselheiros eleitos do OP Jovem participam de eventos sociais e culturais.

Linguagem e materiais

Sensibilização por meio de apresentação teatral e utilização de cédulas de votação.

Pedagogia do urbano

Não incluiu um momento de problematização coletiva das questões urbanas.

Problematização da participação

Os alunos podem colocar nas cédulas de votação críticas ou sugestões ao projeto.

2.1.15. Orçamento Participativo Criança - Natal (RN)

Figura105 - Grupo de alunos e educadores participantes, Matal (RN).



Fonte: PREFEITURA DE NATAL.

Informações básicas¹³²

Período de realização: 2014 - 2015¹³³

Faixa etária: não encontrado

Número de crianças envolvidas: ± 270

Responsável institucional: Prefeitura Municipal de Natal/Secretaria Municipal de Planejamento Orçamento e Finanças (Sempla) e Secretaria Municipal de Educação (SME)

“o projeto dá a oportunidade a crianças e adolescentes de viverem, na prática, o exercício da cidadania, o que promoverá o protagonismo infanto-juvenil na gestão municipal”¹³⁴. (Sírlia Lira, Chefe de Articulação e Mobilização da Sempla)

Contexto socioespacial urbano

População total aproximada em 2017: 878.000 habitantes (IBGE, 2017).

¹³² **Referências específicas:** PREFEITURA DE NATAL. **Site Oficial da Prefeitura de Natal.** Disponível em: <http://www2.natal.rn.gov.br>. Acesso em: 15.12.2017.

¹³³ As datas e etapas da experiência são uma aproximação baseada em reportagens e entrevistas, pois não foram encontradas documentações extensas do processo. Aparentemente o projeto aconteceu anualmente nesse período.

¹³⁴ PREFEITURA DE NATAL. **Site Oficial da Prefeitura de Natal.** Disponível em: <http://www2.natal.rn.gov.br>. Acesso em: 15.12.2017.

População até 14 anos: 21,8% (IBGE, 2011).

Capital do estado do Rio Grande do Norte, é a segunda capital brasileira com a menor área territorial, e a sexta maior capital em densidade populacional.

Figura 106 - Vista aérea de Natal.



Fonte: Google Earth.

Descrição

A proposta do projeto foi a de incluir as crianças nas discussões sobre “políticas, obras e serviços” do governo local, com foco no protagonismo infantil:

O que se deseja é que as crianças e adolescentes tomem parte nas decisões e se sintam responsáveis pela escola, pela cidade, pelo país e pelo mundo em que vivem, pertencentes a esses espaços e com possibilidades reais de nele viver plenamente. Trata-se da mobilização de crianças e adolescentes para contribuir na formulação de políticas públicas estatais que direcionem os recursos públicos para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. (PREFEITURA DE NATAL)

Escala

Nível: nanolocal coletiva e microlocal ampliada

Conformação territorial: contínuo/euclidiana fortemente delimitada, vaga e sem delimitação

É feita uma proposta para a escola e uma para o entorno da unidade.

Natureza público/privado

Caráter: semi-público e público

Espaço material: semi-público e público

Propriedade: pública

Grau de abertura a participação

Parceria

Profundidade decisória da participação

Deliberativa

Extensão da participação¹³⁵

O processo não alcança 1% do total de crianças do município.

Grau de transparência e accountability

As propostas foram listadas em documento, disponível no site da prefeitura, mas não foram detalhadas.

Caráter participativo da malha territorial

Delimitação espacial feita pela prefeitura.

Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

Dentre as propostas referentes ao espaço escolar foram colocados os itens: informática, sala de aula, sala de vídeo, biblioteca, ar-condicionado, lanche e arte. Para o entorno: limpeza, iluminação, saneamento, arborização e abrigo de ônibus.

Mediação

Mediação dos educadores da rede municipal de educação com o apoio da equipe técnica da prefeitura.

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Definição de desejos abrangentes

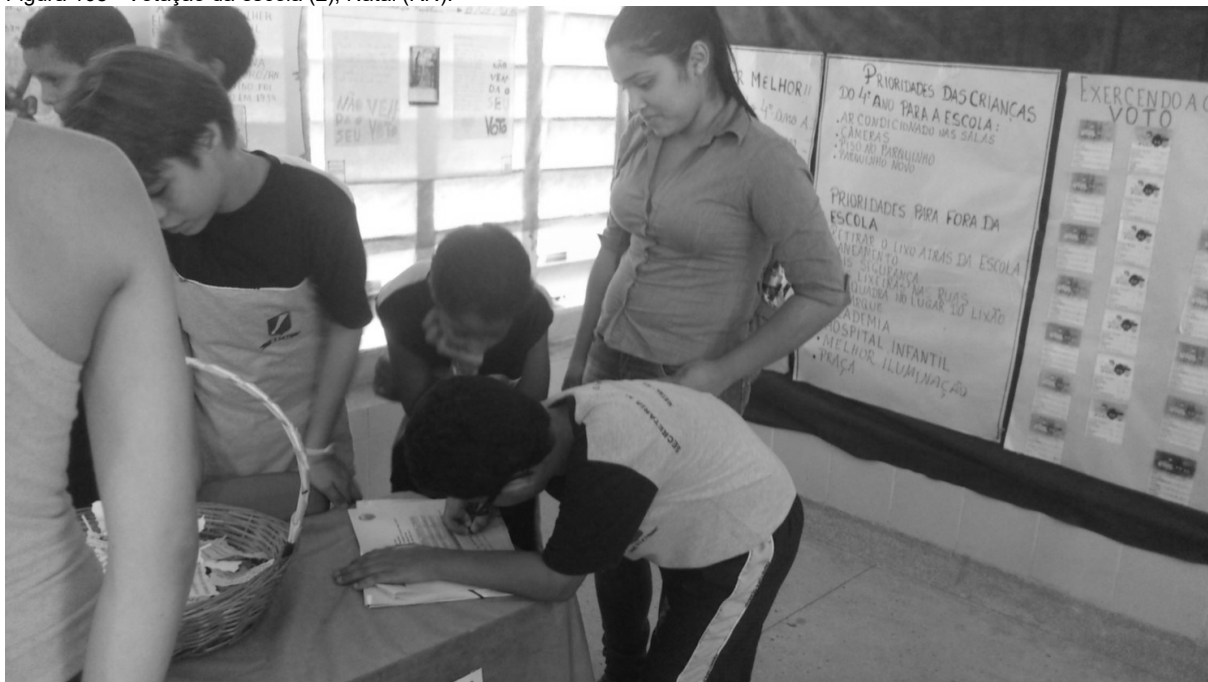
¹³⁵ Cálculo aproximado baseado na população total do município, proporção de criança do município, e número de crianças envolvidas. Função apenas de balizamento comparativo.

Figura 107 - Votação da escola (1), Natal (RN).



Fonte: PREFEITURA DE NATAL.

Figura 108 - Votação da escola (2), Natal (RN).



Fonte: PREFEITURA DE NATAL.

Método de debate e proposição

As atividades foram divididas em três momentos: (i) escolha das escolas e reunião com equipe pedagógica; (ii) realização de plenárias escolares para definição das propostas e candidatos para representante, e votação para definição final; e (iii) reunião dos representantes e apresentação dos resultados em Conferência Municipal do Orçamento Participativo Criança.

Pedagogia do urbano

As problemáticas da escola e da comunidade foram debatidas entre as crianças.

Problematização da participação

O processo não incluiu um momento de avaliação pelas crianças.

2.1.16. Orçamento Participativo Criança e Adolescente - Recife (PE)

Figura 109 - Eleições escolares do OPCA 2012, Recife (PE).



Fonte: PREFEITURA DE RECIFE.

Informações básicas ¹³⁶

Período de realização: 2001 - 2014

Faixa etária: 5 - 16 anos

Número de crianças envolvidas: 120.000 crianças (somando-se todas as edições até 2012)

Responsável institucional: Prefeitura Municipal de Recife/Rede Municipal de Ensino do Recife

“Esse engajamento dos alunos é de suma importância, pois, através dele, exercita-se a cidadania e a democracia desde cedo, além de ajudar na promoção da reflexão dentro da sala de aula [...] as escolhas feitas por eles

¹³⁶ **Referências específicas:** ARRUDA, Fabiana Moura. **A cidade pensada pelas crianças:** Conceitos e ações Políticas para Consolidação da Participação infantil. 2011. Dissertação (Mestre em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UEM. Maringá; TOMÁS, Catarina Almeida. “Para além do silêncio e da invisibilidade: a Participação das Crianças nos Orçamentos Participativos” . In: 1º CONGRESSO INTERNACIONAL EM ESTUDOS DA CRIANÇA “INFÂNCIAS POSSÍVEIS MUNDOS REAIS”. **Actas do Congresso**. Braga: Fevereiro de 2007; e PREFEITURA DE RECIFE. **Site Oficial da Prefeitura de Recife**. Disponível em: <http://www2.recife.pe.gov.br/noticias> Acesso em: 15.12.2017.

ainda vão nos ajudar nas nossas metas de melhorias da unidade”¹³⁷. (Vice gestora da Escola Municipal Engenheiro Guilherme Diniz, Patrícia Gonçalves dos Santos)

“Sinto-me feliz em participar das eleições do OP Criança, pois através delas vamos poder escolher, nós mesmos, melhorias para a nossa escola e a comunidade em que moramos”¹³⁸. (P., 9 anos, do 4º ano)

Contexto socioespacial urbano

População total aproximada em 2017: 1.634.000 habitantes (IBGE, 2017).

População até 14 anos: 21% (IBGE, 2011).

A capital do estado de Pernambuco e é o quarto aglomerado urbano mais populoso do Brasil, além de ser a terceira mais densa. Possui o maior PIB municipal do Nordeste e está entre as economias mais influentes da América latina. Possui grande vocação comercial, em grande parte por sua localização portuária privilegiada.

Figura 110 - Vista aérea de Recife.



Fonte: Google Earth.

¹³⁷ PREFEITURA DE RECIFE. Site Oficial da Prefeitura de Recife. Disponível em: <http://www2.recife.pe.gov.br/noticias> Acesso em: 15.12.2017.

¹³⁸ idem

Descrição

O Orçamento Participativo da Criança e do Adolescente de Recife acontece a cada dois anos desde 2001, realizando atividades em todas as unidades da Rede Municipal de Ensino. O OPCA é uma das vertentes do OP municipal, ao lado das chamadas regionais e das plenárias temáticas. As plenárias, discussões, e apoios pedagógicos acontecem durante ambos os anos, embasando o momento de deliberação e eleição finais. Acontecem durante esse período, 6 plenárias em todas as Região Político-Administrativa (RPA) da cidade, com apoio das unidades escolares, e reúnem aproximadamente 300 crianças para discutir as prioridades de cada região:

O OP da Criança e do Adolescente tem como meta identificar, debater e propor ações para melhorar a escola e a comunidade, através das diversas formas da liberdade de expressão. O Programa é um espaço privilegiado de exercício da cidadania, onde as crianças e jovens aprendem, desde cedo, os valores da participação popular, democracia e formação cidadã. (PREFEITURA DE RECIFE)

Escala

Nível: nanolocal coletiva e microlocal ampliada

Conformação territorial: contínuo/euclidiano fortemente delimitado e contínuo/euclidiano fortemente delimitado (mesma malha territorial utilizada no OP Municipal)

São feitas duas propostas para a escola e duas para a comunidade.

Natureza público/privado

Caráter: semi-público e público

Espaço material: semi-público e público

Propriedade: pública

Grau de abertura a participação

Consulta

Profundidade decisória da participação

Consultiva

Extensão da participação¹³⁹

Atingiu-se aproximadamente 2% do total de crianças até 14 anos de idade, distribuídas igualmente em todas as regiões administrativas da cidade.

Grau de transparência e accountability

As ações prioritárias eleitas são compiladas em relatório e encaminhadas para a Secretaria de Educação, porém, esse documento não foi encontrado para ocasião deste trabalho.

Caráter participativo da malha territorial

Malha territorial definida pela prefeitura.

Grau de suporte ativo à participação de ‘grupos vulneráveis’

Como estratégia de equilibrar os representantes em relação à questão de gênero, cada escola elege um menino e uma menina para delegado-mirins.

Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

Segundo a prefeitura, a título de ilustração, em 2002, as demandas mais votadas foram relativas à segurança e à construção de quadras de esporte.

Mediação

Mediação dos técnicos da prefeitura e educadores da Rede Municipal de Ensino.

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Definição de desejos abrangentes

Método de debate e proposição

Cada uma das 221 escolas elege: os delegado-mirins e quatro prioridades, duas para a escola e duas para comunidade. Os delegados eleitos têm o papel de acompanhar a execução das propostas, além de indicar e debater se serão votadas pelo coletivo escolar.

Cada turma faz um pequeno debate com o apoio do professor. Neste momento os alunos preenchem um formulário, produzem textos e desenhos expressando seus

¹³⁹ Cálculo aproximado baseado na população total do município, proporção de criança do município, e número de crianças envolvidas. Função apenas de balizamento comparativo.

desejos e depois apresentam aos colegas. A partir desse compartilhamento, cada turma elabora um cartaz com as quatro prioridades defendidas.

Todas as propostas são apresentadas para toda a escola e os alunos, individualmente, votam nas quatro prioridades finais da escola e nos candidatos a delegados. Feito isso, é disponibilizada também uma página eletrônica para eleição via internet, aberta a todos, das prioridades para cada unidade.

Durante o ciclo, também foram realizadas seis plenárias em cada Região Político-Administrativa (RPA) da Cidade, com a participação de toda a comunidade escolar.

Linguagem e materiais

Utilização de formulários e desenhos, além de apoio de plataforma digital online.

Pedagogia do urbano

Ainda que não se tenha aqui acesso à natureza específica das propostas, entende-se que o processo é baseado na percepção concreta de realidade das crianças e na possibilidade de debate coletivo entre os pares. As questões a respeito do espaço urbano, além de noções de direito, identidade social, cultura, ciência e tecnologia, também foram debatidas com as crianças ao longo do ano letivo por incentivo da Secretaria de Educação.

Problematização da participação

O processo não incluiu uma etapa de avaliação das atividades pelas crianças.

Considerações específicas

A experiência ganhou o prêmio Reinhard Mohn em 2011, pela Fundação Bertelsmann, na Alemanha. O prefeito foi acompanhado pela aluna Keila Pessoa, de 13 anos que discursou para uma plateia de mais de 500 pessoas.

2.1.17. Orçamento Participativo Jovem - Rio das Ostras (RJ)

Figura 111 - Teatro de apresentação do OP Jovem (1), Rio das Ostras (RJ).



Fonte: ESCOLA DA CIDADE PRAIANA.

Informações básicas¹⁴⁰

Período de realização: 2007 →

Faixa etária: 5 - 22 anos¹⁴¹

Número de crianças envolvidas: até 2010: 21.000; 2014/2015: 15.000, 2017/2018: 29.000

Responsável institucional: Prefeitura Municipal de Rio das Ostras/Secretaria Municipal de Planejamento

Parceria: Junior Achievement¹⁴²

¹⁴⁰ **Referências específicas:** LEMOS, Linovaldo Miranda. **O papel das políticas públicas na formação de capital social em municípios “novos ricos” fluminenses:** o programa “saúde da família” de Quissimã e o Orçamento Participativo de Rio das Ostras. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Geociências, Rio de Janeiro; BANCO DO BRASIL, Fundação. **Orçamento Participativo Jovem:** Prefeitura Municipal de Rio das Ostras. Rio das Ostras, 2011; PREFEITURA DE RIO DAS OSTRAS. **Site oficial da Prefeitura de Rio das Ostras.** Disponível em: <http://www.riodasostras.rj.gov.br/orcamento-participativo-jovem.html>. Acesso em: 18.12.2017; e JALLES, Nathalia Braga. **Adolescentes e políticas públicas sociais:** O entendimento acerca das políticas públicas e a rede de atendimento de Rio das Ostras. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal Fluminense, Curso de Serviço Social, Niterói.

¹⁴¹ Ampliado para educação infantil a partir de 2010

“Os alunos destacam mais a Educação, Saúde e Lazer, mas também adoram pintar a ponte estaiada, que representa a infraestrutura. É um trabalho bem interessante porque faz com que eles sejam realmente participativos nessa busca de melhorias para o lugar onde vivem. Apesar de serem ainda muito pequenos, eles já têm uma visão mais ampla nestas questões” (Marilene Laurindo, professora da Escola Municipal Alberto Jorge) PREFEITURA DE RIO DAS OSTRAS. Site oficial da Prefeitura de Rio das Ostras.

Contexto socioespacial urbano

População total aproximada em 2017: 141.000 habitantes (IBGE, 2017).

População até 14 anos: 23,7% (IBGE, 2011).

Município litorâneo do Rio de Janeiro é um importante ponto atrativo de turismo, além de abrigar uma das plataformas de extração petrolífera da Petrobras. Possui também um dos campi da Universidade Federal Fluminense (UFF). Apresenta o melhor IDH do estado e sua população urbana representa aproximadamente 90% do total.

Figura 112 - Vista aérea de Rio das Ostras.



Fonte: Google Earth.

¹⁴²Organização internacional de educação prática em negócios, economia e empreendedorismo. Parceria feita para edição de 2017, além da parceria com empresários locais.

Descrição

Criado em 2006 e implementado em 2007, o OPJ de Rio das Ostras é realizado a cada biênio a partir de então. A proposta surgiu por demanda dos próprios jovens durante reunião do OP Municipal, no bairro Cantagalo. Inicialmente foi denominado OP Mirim e posteriormente, já na primeira edição, passou a ser chamado de OP Jovem. Em 2008 foi criado o Conselho de Planejamento e Orçamento Participativo Jovem e em 2010 a Conferência Municipal de Planejamento e Orçamento Participativo Jovem. Existe uma tentativa de ampliação para todas as escolas do município, mas ainda possui trabalho sistemático apenas nas escolas municipais.

O objetivo deste projeto é oportunizar crianças e jovens a possibilidade de analisar as realidades locais e buscar interesses coletivos, inserindo-os num processo de gestão participativa e democrática. (PREFEITURA DE RIO DAS OSTRAS)

Figura 113 - Presidente do OP Jovem de 2014, Rio das Ostras (RJ).



Fonte: DE OLHO EM RIO DAS OSTRAS.

Escala

Nível: indefinida

Conformação territorial: indefinido (vinculado indiretamente com a unidade escolar, Não segue a mesma divisão territorial do OP Municipal).

Natureza público/privado

Caráter: público

Espaço material: público

Propriedade: pública

Grau de abertura a participação

Consulta

Profundidade decisória da participação

Consultiva

Extensão da participação¹⁴³

Na edição final o projeto contou com a participação de mais de 80% das crianças até 14 anos do município, tendo sido ampliada ao longo das edições.

Grau de transparência e accountability

O site do projeto permite acompanhar a evolução das votações, porém, o relatório final das propostas das edições anteriores não está mais disponível no site da prefeitura.

Caráter participativo da malha territorial

Malha territorial sem definição precisa.

Figura 114 - 3ª Conferência Municipal do Orçamento Participativo Jovem, Rio das Ostras (RJ).



Fonte: DE OLHO EM RIO DAS OSTRAS.

¹⁴³ Cálculo aproximado baseado na população total do município, proporção de criança do município, e número de crianças envolvidas. Função apenas de balizamento comparativo.

Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

Segundo Lemos (2008), “muito das reivindicações dos estudantes referem-se a medidas pontuais como concertos, melhorias e transporte”, e suas entrevistas indicaram que as propostas tiveram suficiente ressonância nas ações do poder público.

Mediação

A secretaria tem sua própria equipe de mediadores e conta com o apoio dos educadores. Esse grupo produz materiais próprios, explica o processo e o objetivo da proposta, e fornece suporte, também material e financeiro, para realização de congressos e encontros.

Figura 115 - Eleição escolar, Rio das Ostras (RJ).



Fonte: BANCO DO BRASIL, 2011.

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Definição de desejos abrangentes

Método de debate e proposição

Primeiramente é feita uma sequência de visitas da equipe às escolas para promoção do projeto. Para cada faixa etária é utilizada uma metodologia e uma linguagem específica, para os alunos do 1º e do 2º ano, por exemplo, são realizadas atividades de desenho, já os demais, além de outras atividades, realizam entrevistas com a comunidade.

Inicialmente cada sala indica por meio de eleição um representante, que é encaminhado para a Conferência Municipal do OP Jovem. No evento, os candidatos auto indicados apresentam suas propostas e posteriormente são eleitos: o presidente, o vice-presidente e os assessores executivos que comporão o Conselho do OP Jovem. O número de representantes e integrantes do conselho varia de ano para ano.

O Conselho tem a tarefa de visitar as escolas, estimulando a indicação de propostas e registrando as sugestões. As propostas são colocadas à votação pela plataforma digital do projeto¹⁴⁴, na qual os alunos são identificados pelo CPF, permitindo apenas uma votação por aluno. Até o momento desta pesquisa, o site computou a participação de 424 estudantes, 34 escolas, com 4712 sugestões, para a edição em curso. A interface permite que a criança vote em quantas propostas desejar e que comente brevemente sobre cada uma escolhida. Os quesitos são bastante específicos, mas com abertura para adicionar definições específicas, como por exemplo, “urbanismo – regularização fundiária”. Ao final do prazo, são encaminhadas à secretaria de Planejamento as cinco mais votadas.

Linguagem e materiais

Utilização de plataforma online.

Pedagogia do urbano

Entende-se que o processo é baseado na percepção concreta de realidade das crianças, possibilitando o debate coletivo entre os pares. As propostas a serem

¹⁴⁴ O site www.riodasostras.rj.gov.br/votacaoopjovem fica disponível durante todo o período do processo. Passou a ser utilizada apenas a partir das últimas edições, porém, não foi encontrada a data de início dessa interface.

votadas foram separadas em temáticas principais a partir das consultas dos conselheiros nas escolas.

Problematização da participação

Os estudantes votaram em propostas e diretrizes para serem executadas pela Secretaria de Planejamento. Além disso, o conselho formado pelas próprias crianças recebia as críticas a respeito do processo, e pelos relatos, entende-se que foram feitas alterações relevantes na metodologia em função das contribuições das crianças.

Figura 116 - Desenho de desejo para cidade, Rio das Ostras (RJ)



Fonte: PREFEITURA DE RIO DAS OSTRAS.

2.1.18. Plano Plurianual Criança e Orçamento Participativo Criança - Santo André (SP)

Figura 117 - Plenária Municipal do PPA Criança, Santo André (SP).



Fonte: SANTO ANDRÉ, 2013.

Informações básicas ¹⁴⁵

Período de realização: PPAC: 2013; OPC: 2014 - 2016.

Faixa etária: 2 - 10 anos

Número de crianças envolvidas: PPAC 2013: 25.000; OPC 2014: 35.000.

Responsável institucional: Prefeitura Municipal de Santo André/Secretaria de Educação e Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo

“Isso tudo é um processo. Começamos com do PPA-Criança, depois o OP-Criança e agora, o Conselho Mirim articulado com o Conselho de Escola. A partir daí, nós também estamos aprendendo, porque não temos referência em todo o Brasil dessa relação e diálogo entre o poder público e os alunos. Normalmente, nós já chegamos com o bolo pronto. Dificilmente se dialoga”

¹⁴⁶(Prefeito Carlos Grana)

¹⁴⁵ **Referências específicas:** PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. **Site oficial da Prefeitura de Santo André.** Disponível em: <http://www2.santoandre.sp.gov.br/>. Acesso em: 18.12.2017; SANTO ANDRÉ, Prefeitura de. **Caderno do PPA Criança.** Santo André, 2013; NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. **Em Santo André, crianças ajudam a definir políticas públicas e orçamento.** Portal Aprendiz, 27.06.2014. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2014/06/27/em-santo-andre-criancas-ajudam-a-definir-politicas-publicas-e-orcamento/>. Acesso em: 18.12.2017.

¹⁴⁶ PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. **Site oficial da Prefeitura de Santo André.** Disponível em: <http://www2.santoandre.sp.gov.br/>. Acesso em: 18.12.2017.

“Como os adultos não costumam dar muita atenção para as crianças, esta foi uma experiência bem divertida, pois tivemos a oportunidade de dizermos aquilo que pensamos e que achamos que pode deixar a nossa cidade ainda melhor”¹⁴⁷ (A., 10 anos, Conselheira Mirim.)

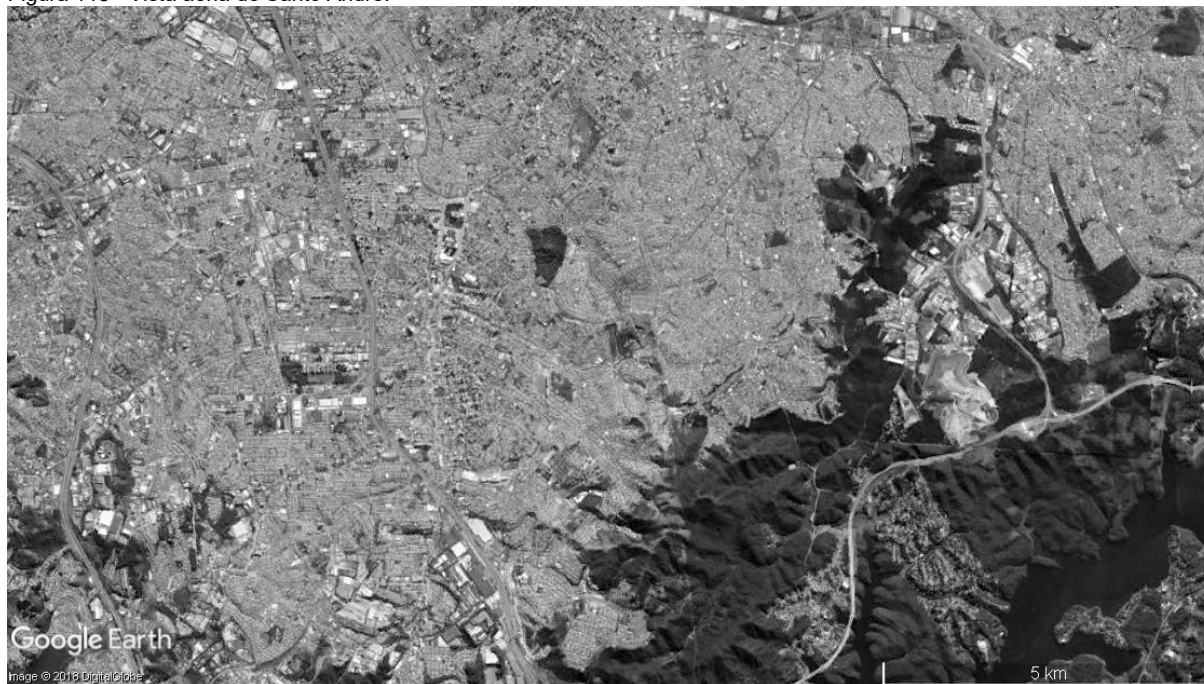
Contexto socioespacial urbano

População total aproximada em 2017: 708.000 habitantes (IBGE, 2017).

População até 14 anos: 19% (IBGE, 2011).

Considerada pela ONU a melhor cidade para se criar os filhos, Santo André é a quinta cidade brasileira mais desenvolvida. Faz parte da região metropolitana de São Paulo à sudeste e tem sua economia marcada pela indústria metalúrgica.

Figura 118 - Vista aérea de Santo André.



Fonte: Google Earth.

Descrição

Santo André vivenciou duas experiências, parte de um mesmo processo: o Plano Plurianual Criança e o Orçamento Participativo Criança. O primeiro, em 2013, tinha o objetivo de pensar as prioridades para o município para os quatro anos subsequentes, o segundo, para o período de um ano. O Conselho Mirim é formado por crianças de ambos e já contou com a participação de 1.300 crianças. Assim

¹⁴⁷ idem

como ambos integram as estruturas mais amplas de planejamento e gestão municipal. A proposta procura:

por meio de um processo lúdico, com jogos, brincadeiras e trabalhos visuais, subsidiar os estudantes com informações sobre as demandas, concebendo a criança como cidadã capaz de ter um olhar próprio sobre a cidade em que vive. (PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ)

Figura 119 - Abertura do OP Criança, Santo André (SP).



Fonte: PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ

Escala

Nível: nanolocal ampliada e micro mesolocal

Conformação territorial: contínua/euclidiana fortemente delimitada

Foram elencadas propostas para a cidade e para as escolas

Natureza público/privado

Caráter: semi-público e público

Espaço material: semi-público e público

Propriedade: pública

Figura 120 - Conselheiros-Mirins em reunião com o prefeito, Santo André (SP).



Fonte: PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ.

Figura 121- Plenária do PPA, Santo André (SP).



Fonte: SANTO ANDRÉ, 2013.

Grau de abertura a participação

Parceria condicionada

Profundidade decisória da participação

Deliberativa

Extensão da participação¹⁴⁸

Em circunstância do OP Criança, foram incluídas aproximadamente 26% das crianças do município com até 14 anos de idade. Este número é maior que o PPA Criança do ano anterior.

Grau de transparência e accountability

Ao fim das atividades é feita uma audiência pública do PPA Criança e OP Criança para prestação de contas.

Caráter participativo da malha territorial

Delimitado pela prefeitura.

Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

PPA Criança: foram elencadas nas etapas escolares 153 diretrizes preliminares. A partir destas, os Conselheiros Mirins priorizaram 15, que foram divididas entre propostas para cidade propriamente dita, e propostas para as escolas. Essas diretrizes foram encaminhadas às Plenárias Regionais do PPA e consideradas na formulação dos Planos de governo.

Entre as prioridades estão elencadas: construção de moradias, despoluição de rios, arborização, investimento em atividade cultural, incentivo à instalação de comércios na região de Paranapiacaba e Parque Andreense, revitalização de parques e praças, investimento em atividades de lazer, instituição de programas de combate às drogas, segurança escolar 24 horas, contratação de professores de música, inglês, espanhol, informática, artes (SANTO ANDRÉ, 2013).

O Caderno do PPA Criança também considera que as questões relativas à cultura; ao esporte e lazer; ao desenvolvimento urbano e habitação; ao desenvolvimento econômico, trabalho e renda; à saúde; ao saneamento e meio ambiente; à educação; e à segurança pública. Esses são os tópicos do plano de ação municipal que contempla mais diretamente as preocupações apresentadas pelas crianças. Ficaram de fora as temáticas relativas à inclusão social; transporte e trânsito; políticas afirmativas; e humanização e modernização do serviço público.

¹⁴⁸ Cálculo aproximado baseado na população total do município, proporção de criança do município, e número de crianças envolvidas. Função apenas de balizamento comparativo.

OP Criança: foram eleitas ao todo 66 propostas para a cidade e para as regiões isoladamente. Segundo os dados da prefeitura, até 2016 89% dos pedidos já estavam em andamento. Não foi encontrado o detalhamento das propostas do OP Criança até o momento da pesquisa.

Mediação

A mediação principal foi feita pelos professores da Rede municipal de educação.

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Mapeamento e diagnóstico, definição de desejos abrangentes, definição de diretrizes específicas para espaços de uso coletivo e definição orçamentária.

Figura 122 - Aluna participante do OP Criança, Santo André (SP).



Fonte: PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ.

Método de debate e proposição

PPA Criança: Em primeiro lugar é feito com as crianças o levantamento de propostas preliminares. Posteriormente, em assembleia escolar, foram eleitas 3 propostas e 2 conselheiros mirins por escola. Em uma plenária geral do município,

foram apresentadas todas as propostas e eleitas 15 principais que foram encaminhadas ao prefeito e à câmara municipal em atos oficiais para se unirem às propostas do PPA Municipal mais amplo. As propostas também passam pela equipe técnica das áreas para servirem de subsídio para o planejamento urbano. Os Conselheiros-mirins eleitos neste processo contribuíram para divulgação do OP Criança no ano seguinte.

OP Criança: O processo é muito semelhante ao utilizado no ano anterior em ocasião do PPA Criança. Em 2014 foi realizada uma cerimônia de lançamento do novo projeto e as escolas passaram pelos momentos de discussão no seu interior. Os eleitos tiveram o papel adicional de sair pela escola e pelo bairro encontrando problemas e demandas. Cada unidade escolar elegeu em assembleia 4 representantes para Conselheiros-Mirins para comparecerem às plenárias municipais. Estes alunos têm a tarefa de manter os alunos de sua escola informados de todo o processo, além de acompanhar a execução das prioridades elencadas e participarem dos eventos formais. Concluindo, é feita uma plenária do Fórum Municipal do OP Criança com todos os eleitos e representantes do poder público para filtrar as demandas por região que seriam integradas ao orçamento municipal. As propostas foram apresentadas também nas 20 plenárias do OP Municipal e na Câmara Municipal. O prefeito faz algumas reuniões para acompanhamento da execução das propostas.

Figura 123 - Reunião de turmas escolares, Santo André (SP).



Fonte: SANTO ANDRÉ, 2013.

Distribuição espacial das crianças no processo participativo

Conversas em sala de aula, assembleias escolares e plenárias municipais.

Linguagem e materiais

Além do apoio de desenhos e execução de cartazes, segundo o relato da professora Vilma Aparecida Barros¹⁴⁹, foram utilizados em algumas escolas o livro infantil “O Direito e os Deveres das Crianças”, de Ruth Rocha, e o processo de geolocalização das crianças no mundo.

Pedagogia do urbano

As crianças em geral tiveram a oportunidade de problematizar e debater com os demais alunos sobre as questões concretas e cotidianas do espaço urbano. Os representantes eleitos passaram a participar de fóruns de debates com outras crianças do município.

Figura 124 - Aluna participante do OP Criança, Santo André (SP).



Fonte: PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ.

Problematização da participação

Os grupos de Conselheiros mirins formados pelas crianças no PPA Criança tiveram alguma participação no planejamento da experiência subsequente do OP Criança.

Considerações específicas

O projeto garantiu o título de Destaque Nacional da 5ª Edição do Prêmio Prefeito Amigo da Criança, promovido pela Fundação Abrinq. Santo André foi também nomeada a coordenadora da Rede Brasileira de Cidades Educadoras.

¹⁴⁹NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. Em Santo André, crianças ajudam a definir políticas públicas e orçamento. Portal Aprendiz, 27.06.2014. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2014/06/27/em-santo-andre-criancas-ajudam-a-definir-politicas-publicas-e-orcamento/>. Acesso em: 18.12.2017.

2.1.19. Orçamento Participativo Criança e Adolescente - São Paulo (SP)

Figura 125 - OP Criança e Adolescente (1), São Paulo (SP).



Fonte: ANTUNES, 2004.

Informações básicas ¹⁵⁰

Período de realização: 1ª fase: 2003; 2ª fase: 2004 ¹⁵¹.

Faixa etária: 7 - 14 anos

Número de crianças envolvidas: 1ª fase: 3.000 alunos; 2ª fase: 550.000 alunos mais os alunos das 6 Escolas Municipais de Educação Especial

Responsáveis: Prefeitura do Município de São Paulo/Secretaria Municipal de Educação
Parceria: Instituto Paulo Freire e Coordenadoria do Orçamento Participativo do município.

“Para mim, ser delegada é você ter a responsabilidade de estar tentando cumprir o que a escola inteira ajudou a escolher, todo mundo junto e organizado, e o delegado tem esta meta a ser cumprida. A plenária foi

¹⁵⁰ **Referências específicas:** ANTUNES, Ângela. **Orçamento Participativo Criança:** exercendo a cidadania desde a infância. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004; FROZA, F.; SERRA, Ricardo Novaes; SANCHES, F. R. R. **Documentário sobre o OP Criança de São Paulo:** Instituto Paulo Freire, 2004. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eX6G0b1P7EU>. Acesso em: 13.11.2017; VITALE, Denise. **Orçamento Participativo em São Paulo (2001-2002).** São Paulo: Instituto Pólis, 2004; IPF/SME/COP/PMSP. **OP criança São Paulo:** exercendo a cidadania desde a infância. São Paulo: IPF, 2004. RECEITA FEDERAL. **Síntese final do OPCA.** Disponível em: <http://www.receita.fazenda.gov.br/publico/EducacaoFiscal/PrimeiroSeminarario/04OrçamentoParticipativoCrianca.pdf>. Acesso em: 13.11.2017.

¹⁵¹ Não foram encontrados dados precisos sobre o término da experiência.

excelente, foi mais do que eu esperava, foi show; os organizadores tiveram uma boa postura e não ficavam nos interferindo. Lá na plenária eles fizeram uma pergunta muito interessante: 'O que uma criança pode fazer para mudar o mundo?'. E eu acho que só o fato de você não entrar no mundo da criminalidade já é uma diferença; e a escola é um lugar onde você acaba ficando longe disto, a escola acaba sendo um lugar alvo, um meio de tirar as crianças da criminalidade, pois hoje não há idade para isso. Mas às vezes é difícil a criança ouvir um conselho, às vezes o conselho é bom, mas é muito difícil acreditar nas pessoas, principalmente na escola, pois alguns professores sempre querem estar certos, e aí fica difícil. Mas quando a escola viabiliza alternativas, ajuda bastante." (A., 12, delegada da EMEF Carlos de Andrade Rizzini) (ANTUNES, 2004, p.77)

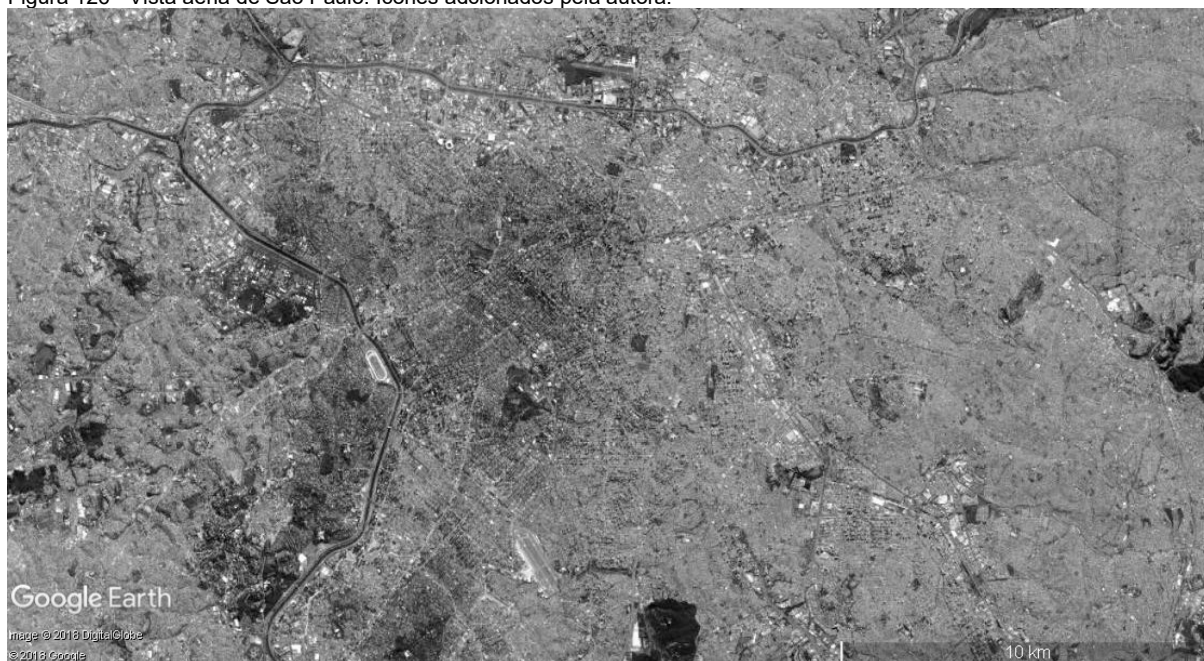
Contexto socioespacial urbano

População total aproximada em 2017: 12.107.000 habitantes (IBGE, 2017).

População até 14 anos: 20,7% (IBGE, 2011).

A metrópole mais influente da América Latina, São Paulo faz parte da rede de cidades globais. É caracterizada pelo rápido processo de verticalização, disparidades socioespaciais, grandes problemas de mobilidade e de déficit habitacional, além de uma especulação imobiliária acelerada. Apesar de um alto índice de desenvolvimento humano (IDH), possui uma grande desigualdade social.

Figura 126 - Vista aérea de São Paulo. Ícones adicionados pela autora.



Fonte: Google Earth.

Descrição

No Orçamento Participativo da cidade realizado em 2003, foi identificada uma baixa participação de segmentos vulneráveis da sociedade, notadamente mulheres, negros, idosos, jovens, crianças e adolescentes e LGBTs. A partir disso, a prefeitura propôs a introdução de novos atores na estrutura dos conselhos por meio de projetos específicos, incluindo o Orçamento Participativo Criança e Adolescente (OPCA). Os segmentos referidos poderiam, com isso, eleger delegados em uma razão menor do que a exigida para os demais moradores.

A experiência foi realizada durante a gestão de Marta Suplicy (PT), que introduziu o Orçamento Participativo, e substituiu as administrações regionais (AR's) pelas subprefeituras. A proposta do OPCA de São Paulo surge no Fórum Social Mundial de 2003 e é reforçada no Fórum Mundial de Educação sediado no próprio município no mesmo ano. Uma das intenções da implementação era a de inserir São Paulo na Rede de Cidades Educadoras.

Figura 127 - OP Criança e Adolescente (2), São Paulo (SP).



Fonte: IPF/SME/COP/PMSP, 2004.

Figura 128 - OP Criança e Adolescente (3), São Paulo (SP).



Fonte: IPF/SME/COP/PMSP, 2004.

Escala

Nível: mesolocal

Conformação territorial: indefinido

Permite uma grande variação de níveis escalares e uma conexão e transição entre eles. Em vários trechos do relato reforçam-se expressões como: “no âmbito da Unidade Educacional e da cidade”. Por outro lado, a delimitação territorial, em

especial quando as propostas são relativas à cidade, é vaga e sem vinculações a localidades ou escalas específicas. Não existiram nas discussões ampliadas (com todos os alunos), ou não são necessariamente delimitadas, propostas de unidades territoriais como é comum nos processos de Orçamentos Participativos mais amplos. Ainda assim, é perceptível uma clara descentralização territorial.

Natureza público/privado

Caráter: público

Espaço material: público

Propriedade: pública

Grau de abertura a participação

Parceria

Profundidade decisória da participação

Deliberativa

Extensão da participação¹⁵²

O processo foi dividido em duas fases, a primeira, em 2003, de caráter experimental, envolveu quatro Centros Educacionais Unificados (CEUs) da rede municipal e a segunda, em 2004, foi ampliada para 477 CEUs. No ano de 2004 alcançou mais de 20% das crianças até 14 anos de idade do município.

Grau de transparência e accountability

Ao fim das atividades iniciais, dentre os conselheiros mirins das diversas subprefeituras, foram eleitos dois conselheiros e dois suplentes para o Conselho do Orçamento Participativo (CONOP). Ao CONOP cabe finalizar o Plano de Obras e Serviços do OP, documento que serve de referência à peça orçamentária da administração a ser encaminhada à Câmara Municipal para apreciação e votação.

Caráter participativo da malha territorial

Delimitada pela prefeitura.

¹⁵² Cálculo aproximado baseado na população total do município, proporção de criança do município, e número de crianças envolvidas. Função apenas de balizamento comparativo.

Percentual da despesa total

A metodologia de destinação de recursos seguiu uma combinação de critérios os quais geravam pontuações para cada proposta. O montante do recurso não consta no relato oficial da prefeitura.

Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

Na primeira fase, grande parte das propostas se referia a atividades escolares. Adaptações físicas surgiram pontualmente, mas restritas ao espaço escolar, com exceção de uma proposta da Unidade CEU Rosa da China: “construção do posto médico”. Na segunda fase, as propostas foram divididas em duas frentes: para cidade e para educação. As prioridades destacadas para a cidade foram principalmente as relativas a áreas de lazer e cultura, segurança pública, emprego e renda, pavimentação e infraestrutura, e à construção de uma universidade pública municipal. Percebe-se também uma persistência de ações destinadas à acessibilidade de deficientes auditivos de forma bem incisiva.

Apesar de apresentar algumas proposições bastante específicas como, “Identificar o nome do usuário e meio de contato nas carteirinhas EMTU”, a grande maioria é desterritorializada, não se refere a uma localidade específica da cidade, são diretrizes amplas, como: “Necessidade de intérprete em locais públicos e empresas privadas.”

Já nas propostas para educação, percebe-se uma especificidade bem maior, além de uma preocupação forte com as reformulações do espaço físico. As três prioridades mais votadas foram referentes à, respectivamente, reformas, instalações de equipamentos, e construção de novos espaços, destacando também elementos de controle e segurança como instalação de câmeras, por exemplo. Esse aspecto teve que ser aprofundado, pois muitas crianças relataram grande preocupação com a coexistência de grupos conflitantes, e até mesmo de gangues no interior da escola.

A relação detalhada de propostas executadas não consta no relato oficial da prefeitura. Além dos produtos propositivos, a experiência desencadeou uma grande mobilização dos estudantes em diversos espaços políticos e culturais.

Figura 129 - OP Criança e Adolescente (4), São Paulo (SP).



Fonte: IPF/SME/COP/PMSP, 2004.

Mediação

Ainda que o proponente da experiência tenha sido a Prefeitura de São Paulo, a mediação das atividades foi compartilhada com a equipe do Instituto Paulo Freire e os “Grupos Motores”, formados por funcionários públicos da rede municipal (professores, diretores, coordenadores, técnicos, etc.) e representantes da comunidade interessados.

Os Grupos Motores passavam por um momento prévio de formação dividindo a cidade em cinco pólos. Os adultos eram orientados a apresentar mais perguntas que respostas, procurando criar uma cumplicidade com as crianças sem se sobrepor a elas.

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Mapeamento e diagnóstico, definição de desejos abrangentes, definição de diretrizes específicas, gestão da experiência (Grupo Faísca) e definição orçamentária.

Figura 130 - OP Criança e Adolescente (5), São Paulo (SP).



Fonte: ANTUNES, 2004.

Método de debate e proposição

A proposta pedagógica foi elaborada por Moacir Gadotti, José Eustáquio Romão, Ângela Antunes, Paulo Roberto Padilha, Salete Valesan Camba, Martha Carvalho, integrantes do Instituto Paulo Freire e Maria Aparecida Perez e Enéas Rodrigues da Secretaria Municipal de Educação. Foi desenvolvida em uma perspectiva freiriana em que a formação das crianças implica necessariamente uma ação e uma busca pela transformação. Todas as etapas se propuseram a incluir um processo de “leitura de mundo”, de “tematização e problematização”, de ação intervenção (decidir sobre a transformação social), e de avaliação dialógica e processual (avaliação de cada etapa).

Em especial a segunda fase da proposta, em 2004, foi dividida em dois momentos. A primeira, de formação dos Grupos Motor e Faísca. A segunda, de atuação nas escolas em várias instâncias para realização de assembleias e posteriormente com a eleição de delegados de todas as unidades e conselheiros os quais se

encaminhavam para instâncias regionais e municipais. Além disso, foi previsto a realização de um momento de registro e memória com a avaliação do processo.

Cada escola teve autonomia de optar entre algumas modalidades de assembleias, prevista pelo projeto do OPCA. Estas deveriam acontecer em diversos âmbitos: em cada turma, passando pela reunião dos ciclos até o conjunto completo de alunos de cada unidade. As assembleias deveriam permitir a fala de todos os alunos e as prioridades eram definidas por voto, sendo que os adultos tiveram o papel apenas de facilitadores. Após a eleição dos delegados e conselheiros, eram realizadas plenárias por subprefeituras e pelo município como um todo. Os delegados deveriam trazer os resultados das discussões em contato com o Grupo Faísca de cada escola.

Algumas escolas realizaram também, de forma autônoma, atividades de diagnóstico coletivo e aprofundamento nos conteúdos envolvidos.

Distribuição espacial das crianças no processo participativo

Assembleias, plenárias e reuniões em sala de aula.

Pedagogia Urbana

Cada unidade escolar tinha autonomia de realizar outras atividades agregadas ao processo proposto, mas o direcionamento oficial não incluía necessariamente experiências de ampliação da vivência urbana pelas crianças.

Pedagogia do urbano

A proposta pedagógica, inspirada na metodologia de Paulo Freire, se propunha a partir da problematização de situações concretas e cotidianas, denominada como processo de “leitura de mundo”. Em função disso, conteúdos propriamente morfológicos não ficam explícitos na proposta, nem mesmo algum limite territorial específico. Ainda assim, foram propostos alguns direcionamentos de conteúdo através de fichas que deveriam ser preenchidas, mas que podiam variar de escola para escola. Muito da forma como foram direcionados os diagnósticos e a definição das propostas ficou a cargo de cada unidade e seu corpo de educadores, com processos mais ou menos aprofundados.

Problematização da participação

O processo contava com um momento de pré-formação de algumas crianças que contribuiriam como lideranças posteriormente, criando os grupos Faísca. Os grupos eram formados preferencialmente por crianças entre 11 e 15 anos, selecionadas por um chamamento prévio aberto àquelas interessadas. Nos encontros dos grupos, o processo era discutido com mais profundidade e aberto a intervenções das crianças. No contexto das assembleias gerais, as atividades iniciavam-se com uma leitura e discussão do estatuto do OPCA além do esclarecimento de dúvidas. Todas as etapas finalizavam-se por um momento de avaliação.

Considerações específicas

A experiência é tida como referência de OPCA, junto com a capital mineira, Belo Horizonte. Um elemento essencial para esse destaque é a articulação do processo com o Orçamento Participativo mais amplo do município, permitindo a interação entre os segmentos.

Ainda assim, o próprio relato apresenta algumas dificuldades e questões relevantes:

(i) Existiu uma grande dificuldade por parte dos delegados eleitos em conduzirem o trabalho de acordo com as determinações dos conselhos escolares, ainda que os mediadores da prefeitura tivessem enfatizado a importância de se garantir a representatividade. (ii) Os espaços físicos e institucionais não estavam preparados para favorecer a participação, mesmo tendo se utilizado os pátios, quadras e cantinas escolares. (iii) Muitos educadores se mostraram resistentes às deliberações dos alunos, principalmente quando direcionados à modificação do espaço escolar. (iv) Ainda que o relato coloque a proposição de realizar assembleias em outros espaços públicos para atingir crianças de outras escolas, não ficou evidenciada nenhuma experiência nesse sentido.

Pode se extrair também alguns elementos adicionais: (i) Foi necessária uma gestão que estivesse disposta e empenhada em dividir o poder decisório, com a mudança de gestão o projeto foi paralisado. (ii) Não foram delimitadas distinções entre propostas de gestão das de planejamento, assim como as relativas ao currículo pedagógico das propostas de intervenção na espacialidade. (iii) O modelo de metodologia e linguagem foi uma tradução da metodologia utilizada nos Orçamentos Participativos de forma mais ampla, mesmo que colocada no contexto escolar.

2.1.20. Orçamento Cidadão Mirim - São Sebastião (SP)

Figura 131 - Crianças da rede municipal de educação, São Sebastião (SP).



Fonte: CALTECH INFORMÁTICA. Secretário de Educação - Orçamento Cidadão Mirim.

Informações básicas¹⁵³

Período de realização: 2002

Faixa etária: 10 - 14 anos

Número de crianças envolvidas: alunos de 54 escolas municipais

Responsável institucional: Prefeitura Municipal de São Sebastião

Parceria: Fundação prefeito faria Lima e Visualclass¹⁵⁴

“E também a nossa... faz parte da estratégia que através das crianças os pais fiquem entusiasmados. Quer dizer, você começa o trabalho junto às escolas, de forma que os alunos tenham essa oportunidade de debater e de votar, e aí eles trazem pra casa e sobre certos aspectos levam os pais para

¹⁵³ **Referências específicas:** CALTECH INFORMÁTICA. **Orçamento Cidadão Mirim – Abertura**. Vídeo publicado em: 24 de abr de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Yo2P4PF9-No>. Acesso em: 19.12.2017; CALTECH INFORMÁTICA. **Secretário de Educação - Orçamento Cidadão Mirim**. Vídeo publicado em: 24 de abr de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=695QXawneOg>. Acesso em: 19.12.2017; CALTECH INFORMÁTICA. **Orçamento Cidadão Mirim - Prefeito**. Vídeo publicado em: 24 de abr de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UjTVd374-jl>. Acesso em: 19.12.2017; e LITORAL VIRTUAL. São Sebastião realiza “Orçamento Cidadão”. Disponível em: <http://www.litoralvirtual.com.br/noticias/2002/08/28.html>. Acesso em: 19.12.2017.

¹⁵⁴ Empresa de criação de software.

participarem da administração municipal, das prioridades da administração municipal”¹⁵⁵ (Secretário de Educação)

Contexto socioespacial urbano

População total aproximada em 2017: 82.000 habitantes (IBGE, 2017).

População até 14 anos: 24,4% (IBGE, 2011).

Tem sua economia principalmente apoiada no turismo em função de ser o principal ponto de travessia para Ilhabela. A área urbanizada é disposta ao longo da estreita área plana entre as montanhas e o mar¹⁵⁶.

Figura 132 - Vista aérea de São Sebastião.



Fonte: Google Earth.

Descrição

Parte do Orçamento Cidadão do município, a proposta foi a de permitir que os alunos da rede municipal opinassem a respeito do orçamento escolar:

Eles elegeram as prioridades relativas ao seu dia-a-dia. Com a ajuda dos professores, um rico material pedagógico foi utilizado para desenvolver a consciência e uma postura cidadã nos alunos. O programa também teve por

¹⁵⁵ Transcrição de vídeo pela autora. CALTECH INFORMÁTICA. **Secretário de Educação - Orçamento Cidadão Mirim**. Vídeo publicado em: 24 de abr de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=695QXawneOg>

¹⁵⁶ SÃO SEBASTIÃO (SÃO PAULO). In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=S%C3%A3o_Sebasti%C3%A3o_\(S%C3%A3o_Paulo\)&oldid=51436256](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=S%C3%A3o_Sebasti%C3%A3o_(S%C3%A3o_Paulo)&oldid=51436256). Acesso em: 19.12.2017.

objetivo fazer o levantamento das principais necessidades orçamentárias na área de educação, e adequá-las aos recursos financeiros disponíveis. Além disso, os alunos foram estimulados a trazerem seus pais para votação. (CALTECH INFORMÁTICA. Secretário de Educação)

Figura 133 - Crianças com o prefeito na sala de informática, São Sebastião (SP).



Fonte: CALTECH INFORMÁTICA. Secretário de Educação - Orçamento Cidadão Mirim.

Escala

Nível: nanolocal coletiva

Conformação territorial: contínuo/euclidiano fortemente delimitada

Natureza público/privado

Caráter: semi-público

Espaço material: semi-público

Propriedade: pública

Grau de abertura a participação

Consulta

Profundidade decisória da participação

Consultiva

Figura 134 - Crianças usam software na escola, São Sebastião (SP).



Fonte: CALTECH INFORMÁTICA. Secretário de Educação - Orçamento Cidadão Mirim.

Figura 135 - Entrevista com crianças, São Sebastião (SP).



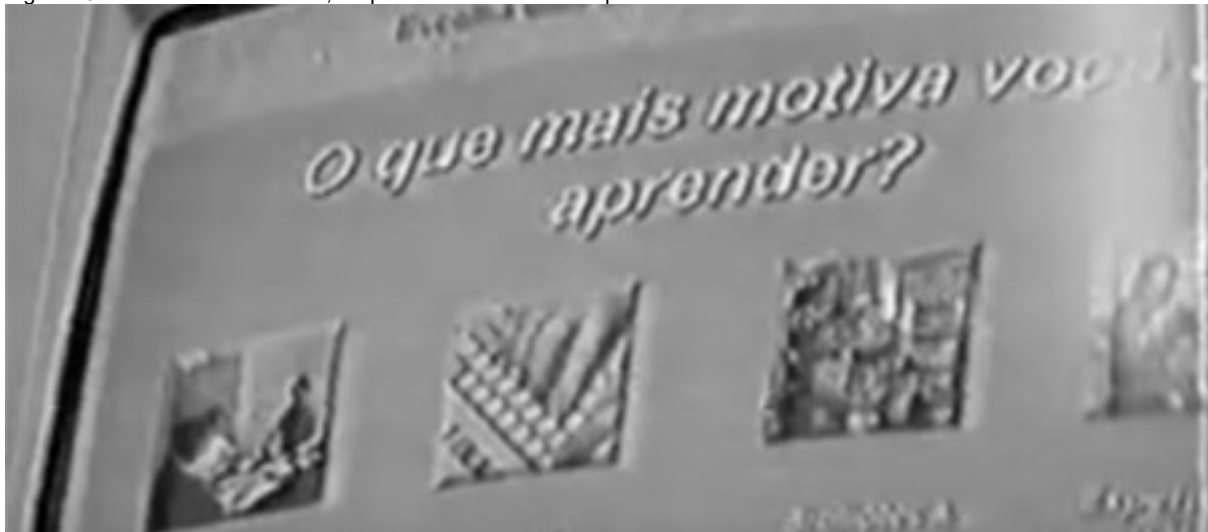
Fonte: CALTECH INFORMÁTICA. Secretário de Educação - Orçamento Cidadão Mirim.

Figura 136 - Apresentação dos resultados na escola, São Sebastião (SP).



Fonte: CALTECH INFORMÁTICA. Secretário de Educação - Orçamento Cidadão Mirim.

Figura 137 - Interface do software, “o que mais motiva você a aprender?”



Fonte: CALTECH INFORMÁTICA. Secretário de Educação - Orçamento Cidadão Mirim.

Figura 138 - Crianças usam software na escola, São Sebastião (SP).



Fonte: CALTECH INFORMÁTICA. Secretário de Educação - Orçamento Cidadão Mirim.

Extensão da participação¹⁵⁷

Incluiu todas as crianças entre 10 e 14 anos da rede municipal de ensino.

Grau de transparência e accountability

Os resultados da pesquisa foram compilados e apresentados pela prefeitura para posterior aprovação na Câmara Municipal.

Caráter participativo da malha territorial

Delimitado pela prefeitura.

Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

As crianças apenas apresentaram seus desejos para o espaço escolar. Não foram encontrados dados sobre a natureza e execução das propostas.

Mediação

Com o apoio dos professores da rede mundial de ensino, foi elaborado um material pedagógico com o objetivo de “desenvolver uma consciência cidadã”.

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Definição de desejos abrangentes.

Método de debate e proposição

Tanto os adultos quanto as crianças votaram por meio de computadores distribuídos em seis postos fixos, seis postos volantes e nas vinte escolas da rede municipal de ensino fundamental. A interface apresentava algumas opções para serem selecionadas e um espaço para proposições diferentes, sendo essas compiladas em uma pesquisa qualitativa.

Linguagem e materiais

Foi a primeira experiência, dentre as destacadas, a utilizar a tecnologia como ferramenta de apoio.

Pedagogia do urbano

Não incluía momentos de debate entre as crianças a respeito das problemáticas. O processo foi focado na consulta dos desejos individuais.

¹⁵⁷ Fonte: CALTECH INFORMÁTICA. Orçamento Cidadão Mirim – Abertura. Vídeo publicado em: 24 de abr de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Yo2P4PF9-No>. Acesso em: 19.12.2017

2.2. Experiências Não-Governamentais

Foram incluídas aqui as experiências não-governamentais que tenham proporcionado a participação infantil: (i) no mapeamento e diagnóstico de espaços de uso coletivo; e/ou (ii) na definição de desejos amplos, abrangentes, superficiais para espaços de uso coletivo; e/ou (iii) na definição de diretrizes específicas para espaços de uso coletivo; e/ou (iv) no processo de proposição projetual (definição de programa, zoneamentos, partido) para de espaços de uso coletivo; e/ou (v) no detalhamentos projetuais de propostas para de espaços de uso coletivo; e/ou (vi) no desenvolvimento de tecnologia construtiva para elementos (mobiiliários, infraestrutura, equipamentos urbanos) ou edificações de uso coletivo; (vii) no processos construtivo de espaços, edificações ou elementos de uso coletivo; (viii) na gestão da experiência (síntese, documentação e registro, articulação política, etc.); e/ou (ix) na definição orçamentária

Figura 139 - Desenhando a paisagem. Ocupação Paulo Freire, Barreiro/Belo Horizonte.



Fonte: Arquivo da autora.

2.2.1. Nossa cidade, nossos rios: Portal Educacional - Alexânia (GO), Andradas (MG), Andradas (MG), Aracajú (SE), Barra Mansa (RJ), Bebedouro (SP), Belo Horizonte (MG), Brasília (DF), Campo Mourão (PR), Canoas (RS), Curitiba (PR), Guarulhos (SP), Imperatriz (MA), Itapeva (SP), Ji-Paraná (RO), Jundiá (SP), Limeira (SP), Manaus (AM), Natal (RN), Nova Friburgo (RJ), Oeiras (PI), Passo fundo (RS), Patrocínio (MG), Parnamirim (RN), Piracicaba (SP), Porto Seguro (BA), Rio de Janeiro (RJ), Santa Maria (RS), Santo André (SP), Santo Ângelo (RS), São Bernardo do Campo (SP), São Borja (RS), São José dos Campos (SP), São Luís (MA), São Paulo (SP), Uberlândia (MG) e Vitória (ES)

Figura 140 - Passeio de turma no píer próximo a foz do rio Buranhém, Colégio Mater - BA/Porto Seguro.



Fonte: EDUCACIONAL. Plataforma digital de mapeamento.

Informações básicas¹⁵⁸

Período de realização: 2013 →

Faixa etária: 4 - 17 anos

Número de crianças envolvidas: não encontrado¹⁵⁹

Responsável institucional: Portal Educacional

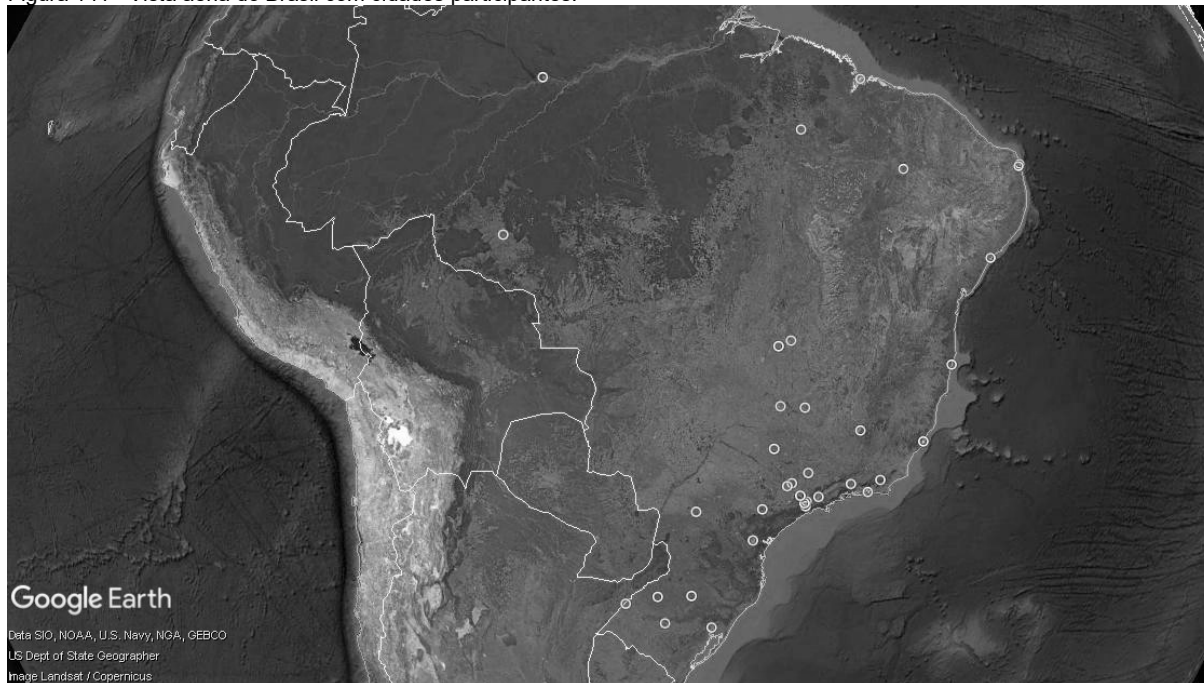
¹⁵⁸ **Referências específicas:** EDUCACIONAL. **Plataforma digital de mapeamento.** Disponível em: <http://www.educacional.com.br/cp/projetos/2013/nossacidadenossosrios/resultados.asp>. Acesso em: 20.02.2018. ALVES, Vitor. **Trabalho Interdisciplinar:** Nossa Cidade, Nossos rios: Situações e soluções. Disponível em: <http://cdb7cgrupo3.blogspot.com.br/>. Acesso em: 20.02.2018. PORTAL APRENDIZ. **Estudantes mapeiam suas cidades e elaboram atlas digital de rios.** 05.08.2013 Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2013/08/05/estudantes-mapeiam-suas-cidades-e-elaboram-atlas-digital-de-rios/>. Acesso em: 20.02.2018.

¹⁵⁹ O Portal Educacional convidou 524 turmas, de 95 escolas brasileiras, aproximadamente 13.100 crianças, se considerarmos turmas de 25 alunos.

Contexto socioespacial urbano

Mapeamentos feitos em 40 municípios¹⁶⁰ e 96 igarapés, córregos e rios brasileiros.

Figura 141 - Vista aérea do Brasil com cidades participantes.



Fonte: Google Earth.

Descrição

A proposta foi criada pelas Nações Unidas, em função do Ano Internacional de Cooperação pela Água, em 2013. A ideia era realizar uma pesquisa colaborativa sobre os cursos d'água urbanos, com o apoio das escolas em todo o Brasil. Ainda assim, é possível perceber que a proposta tem se expandido ao mapeamento também de outras problemáticas urbanas. A metodologia inclui não apenas um diagnóstico das questões presentes, mas também pretende possibilitar uma percepção de desenvolvimento das problemáticas. As escolas participantes foram convidadas pela responsável pelo projeto.

Escala

Nível: nacional

Conformação territorial: descentralizada, em rede.

¹⁶⁰ Número de municípios convidados a participar do projeto, na plataforma digital é possível acessar 37 deles.

Figura 142 - Aluna fazendo a distribuição dos santinhos para divulgar a campanha, Centro Educacional Santa Mônica - RJ/Rio de Janeiro.



Fonte: EDUCACIONAL. Plataforma digital de mapeamento.

Natureza público/privado

Caráter: público

Espaço material: público

Propriedade: público

Caráter participativo da malha territorial

Delimitação espacial compartilhada entre alunos e professores.

Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

O atlas digital, que permanece ainda aberto a contribuições, possui informações de 96 cursos d'água urbanos, além de outras problemáticas, e pode ser acessado abertamente pelo portal.

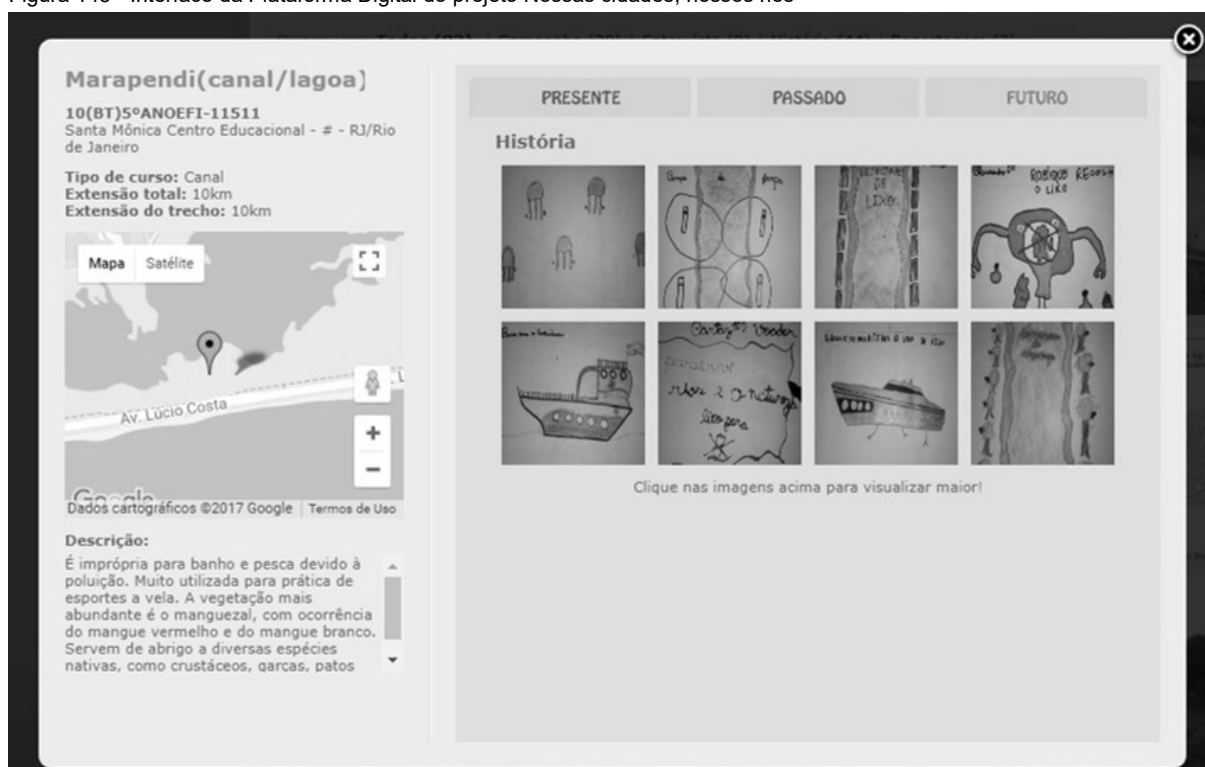
Mediação

Os educadores de cada unidade tinham liberdade de realizar suas próprias atividades para o mapeamento.

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Mapeamento e diagnóstico e definição de desejos abrangentes.

Figura 143 - Interface da Plataforma Digital do projeto Nossas cidades, nossos rios



Fonte: EDUCACIONAL. Plataforma digital de mapeamento.

Método de debate e proposição

Cada escola teve a liberdade de aplicar as próprias metodologias complementares para que as crianças realizassem a pesquisa. Ademais, os produtos foram lançados na plataforma digital disponibilizada no Portal Educacional.

Linguagem e materiais

Esses materiais incluem fotografias, pequenos textos, entrevistas, vídeos, campanhas, entre outros, disponíveis na plataforma digital.

Pedagogia Urbana

Os momentos de pesquisa incentivaram as escolas a levar os alunos a vivenciarem espaços novos da cidade. Em geral, os passeios escolares acabam criando uma visão higienizada do espaço urbano, aqui as crianças têm a oportunidade de perceber os aspectos reais das cidades.

Pedagogia do urbano

Criou a possibilidade de discutir as problemáticas concretas entre os pares, ainda que não tenha necessariamente um caráter propositivo. A temática da água abriu espaço para que novas questões surgissem durante as atividades.

Figura 144 - Análise de água feita por um grupo de alunos, Centro Educacional Santa Mônica - RJ/Rio de Janeiro.



Fonte: EDUCACIONAL. Plataforma digital de mapeamento.

Figura 145 - Evento de lançamento, manaus MA



Fonte: TV Amazonas

Figura 146 - Crianças fazem campanha pela proteção ao rio Potengi (RN)



Fonte: PORTAL APRENDIZ. Estudantes mapeiam suas cidades e elaboram atlas digital de rios.

2.2.2. Territoriar: Rede Marista de Solidariedade - Almirante Tamandaré (PR), Colombo (PR), Cuiabá (MT), São José (SC), São Paulo (SP), Paranaguá (PR), Várzea Grande (MT)

Figura 147 - Cena do documentário, “territoriar: ambientes educativos inspiram novas aprendizagens”.



Fonte: FERREIRA, SOUSA, GOMES, RIBEIRO, e GALLON, 2016.

Informações básicas ¹⁶¹

Período de realização: 2015 - 2016

Faixa etária: 6 - 10 anos

Número de crianças envolvidas: não encontrado ¹⁶²

Responsável institucional: Centro Marista de Defesa da Infância (CEDIN) /Rede Marista de Solidariedade

“Não queríamos que a criança chegasse num espaço pronto, com o qual ela não se identifica. Visamos fomentar processos para que elas possam criar seu espaço, contrariando o costume dos adultos de falar pela infância” (Camila Souza, analista do Centro Marista de Defesa da Infância. In: NOGUEIRA)

¹⁶¹ **Referências específicas:** NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. **Projeto Territorial aposta em comunidade para transformar espaços escolares.** 29.07.2016. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/07/29/projeto-territorial-aposta-em-comunidade-para-transformar-espacos-escolares/>. Acesso em: 21.02.2018; TERRITORIAR. **Site oficial do projeto Territorial.** Disponível em: <http://territoriar.org.br>. Acesso em: 21.02.2018; e FERREIRA, Bárbara Pimpão; SOUSA, Camilla S.; GOMES, João Marcelo; RIBEIRO, Henrique; e GALLON, Vinícius. (dir.) **Documentário Territorial: Ambientes Educativos Inspiram Novas Aprendizagens.** 2016. Vídeo disponível em: <http://www.videocamp.com/pt/movies/territoriar-ambientes-educativos-inspiram-novas-aprendizagens-2016>. Acesso em: 14.04.2018.

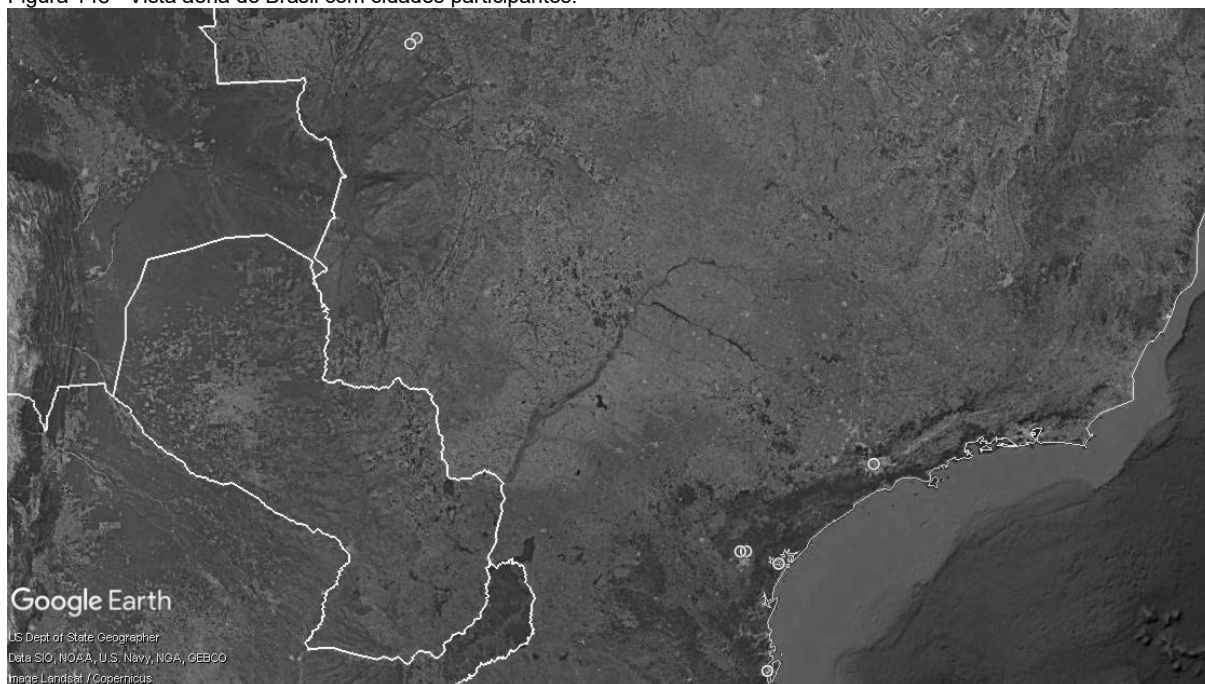
¹⁶² 1378 pessoas, entre crianças e adultos.

“no primeiro comitê, a gente foi conversando assim, conversando assim..., eu fiquei meio assim perdida no que a gente tava conversando... Caminhamos pela escola, e fomos anotando assim o que tinha de bom e o que tinha de ruim, até que chegamos no comitê e nos definimos quais seriam os lugares arrumados.”¹⁶³ (S. aluna.)

Contexto socioespacial urbano

Projeto realizado em 7 municípios e 15 escolas.

Figura 148 - Vista aérea do Brasil com cidades participantes.



Fonte: Google Earth.

Descrição

O projeto buscou reafirmar a importância do território para o aprendizado e a constituição de sujeito, além de repensar a escola como parte integrante desse território. Segundo a proposta, é preciso enfatizar que cada lugar possui suas próprias relações afetivas e identidade, que devem ser respeitadas e incorporadas pelo espaço escolar.

O projeto Territoriar busca promover a qualidade da educação e a permanência escolar, por meio da participação da comunidade na ressignificação de espaços pedagógicos do Primeiro Ciclo do Ensino

¹⁶³ Transcrição de trecho pela autora. FERREIRA, Bárbara Pimpão; SOUSA, Camilla S.; GOMES, João Marcelo; RIBEIRO, Henrique; e GALLON, Vinícius. (dir.) **Documentário Territorial: Ambientes Educativos Inspiram Novas Aprendizagens**. 2016. Vídeo disponível em: <http://www.videocamp.com/pt/movies/territoriar-ambientes-educativos-inspiram-novas-aprendizagens-2016>. Acesso em: 14.04.2018.

Fundamental de escolas públicas do país, considerando a convivência, a humanização, a ludicidade, a investigação e o sentimento de pertencimento territorial. (TERRITORIAR)

Figura 149 - Pós-ocupação, São Paulo SP.



Fonte: TERRITORIAR.

Escala

Nível: nanolocal coletiva

Conformação territorial: euclidiano fortemente delimitado

Natureza público/privado

Caráter: semi-público

Espaço material: semi-público

Propriedade: Pública

Caráter participativo da malha territorial

Sem participação na delimitação espacial

Grau de suporte ativo à participação de 'grupos vulneráveis'

A seleção dessas unidades é feita pelas secretarias de educação de cada uma das cidades levando em consideração os índices do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Percentual da despesa total

Os recursos para intervenção são disponibilizados pela Rede Marista de Solidariade.

Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

Os dados encontrados resumem que as intervenções ou construções prioritárias, em percentagem de escolas, são: 31% em áreas para lazer e convivência; 23% nas bibliotecas; 19% de pintura; 6% nas salas de aula; 6% no pátio; 6% em espaços cobertos para atividades; e 3% em sala multiuso¹⁶⁴.

A execução das propostas foi feita, em sua maioria, em regime de mutirão e, pontualmente com o apoio de equipes das prefeituras, de eventuais parceiros, ou fornecidas pela própria Rede Marista. Além disso, a cada trabalho, era entregue à direção da escola um documento de relato da experiência.

Mediação

Mediado pela equipe do Centro Marista de Defesa da Infância (CEDIN)

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Mapeamento e diagnóstico, definição de desejos abrangentes e definição de diretrizes específicas.

Método de debate e proposição

Os organizadores levam às escolas selecionadas a proposta metodológica de constituição de um Comitê Multidisciplinar formado por adultos e crianças, da própria unidade e também da comunidade.

Primeiramente, são realizados seminários abertos ao município para apresentação e discussão do tema “Educação, arquitetura e território”, proposto e ministrado pela arquiteta Beatriz Goulart. É feita então a seleção da escola participante e a primeira conversa com os educadores da unidade.

¹⁶⁴ NOTÍCIA HOJE. **Rede Marista de Solidariedade lança documentário “Territorial: Ambientes Educativos Inspiram Novas Aprendizagens”**. 8 de Novembro de 2016. Disponível em <https://noticiahoje.net/rede-marista-de-solidariedade-lanca-documentario-territorial-ambientes-educativos-inspiram-novas-aprendizagens/>. Acesso em: 14.04.2018.

Figura 150 - Encontro do Comitê multidisciplinar (1), Cuiabá MT.



Fonte: TERRITORIAR.

Figura 151 - Pós-ocupação, Cuiabá MT.



Fonte: TERRITORIAR.

Figura 152 - Encontro do Comitê multidisciplinar (2), Cuiabá MT.



Fonte: TERRITORIAR.

Figura 153 - Consulta escolar, Cuiabá MT.



Fonte: TERRITORIAR.

No primeiro momento, já na escola, são definidos os integrantes do comitê multidisciplinar, que deve contar com educadores e técnicos da escola, alunos, representantes da comunidade, pais, de forma diversificada.

Em seguida é feito um processo de formação durante seis meses, onde são abordadas questões sobre arquitetura escolar, territórios educativos, projetos pedagógicos nos espaços educativos, legislações, currículo e também a concepção de família e criança. Nessa etapa, cada escola conta com cinco encontros de oito horas cada um.

Nos encontros subsequentes, o comitê realiza um pequeno diagnóstico dos pontos positivos e negativos da escola, consultando os demais alunos e professores e, a partir deste, levantam as propostas de intervenção. Dentre elas, é selecionada a proposta final e feito um planejamento. Cada comitê deve também validar suas propostas junto à equipe técnica do projeto.

Pedagogia Urbana

Proporcionou às crianças participantes, em especial as integrantes dos comitês multidisciplinares, a oportunidade de problematizar e debater com os adultos as questões concretas e cotidianas do espaço escolar. Ainda que a intervenção não tenha se estendido de fato para as áreas externas à escola, é possível destacar uma preocupação do projeto em conectar esses espaços com o território adjacente e suas identidades específicas. O diagnóstico, mesmo que sucinto, foi feito pelos próprios usuários das unidades, incluindo os alunos.

Problematização da participação

Foi proposto que em todos os comitês, tanto adultos quanto crianças tivessem o mesmo espaço de fala. Ainda assim, em momentos em que a proposição dos adultos entrasse em conflito com a das crianças, deveria prevalecer a da criança. Isso demonstra uma tentativa de reforçar esse lugar de fala que tende a ser abafado pelo adulto, mesmo que inconscientemente.

2.2.3. SOS Seca - Bela Cruz (CE)

Figura 154 - Processo de produção da cisterna, Bela Cruz (CE).



Fonte: DIÁRIO DO NORDESTE.

Informações básicas ¹⁶⁵

Período de realização: 2006 → ¹⁶⁶

Local: Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França - Centro.

Faixa etária: 15 - 17 anos

Número de crianças envolvidas: não encontrado

Responsáveis: estudantes Maria Oliveira e Fátima Natanna

Mediador: professor Fernando Nunes.

¹⁶⁵ **Referências específicas:** JÚLIO FRANÇA, Escola Estadual de Educação. **Blog da Escola Estadual de Educação profissional Júlio França.** Bela Cruz: 2011. Disponível em: http://escolajuliofranca.blogspot.com.br/p/blog-page_8702.html. Acesso em: 13.11.2017; PORTAL APRENDIZ. **Escolas brasileiras assumem o território em seus projetos pedagógicos.** Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2017/05/26/escolas-brasileiras-assumem-o-territorio-em-seus-projetos-pedagogicos/>. Acesso em: 13.11.2017; EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Estudantes de escola pensam projetos voltados para as demandas do território.** Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/especiais/equidade-ensino-medio/experiencias/estudantes-de-escola-pensam-projetos-voltados-para-as-demandas-do-territorio-2/>. Acesso em: 13.11.2017; FEBRACE. **Entrevista com as estudantes Maria Vanessa Oliveira Teodósio e Fátima Natanna de Miranda.** 10.2015. Disponível em: http://febrace.org.br/arquivos/paginas/febrace-acontece/33/interna_entrevista.html. Acesso em: 13.11.2017; e MOSTRATEC. **Blog da Mostra Brasileira de Ciência e Tecnologia.** Disponível em: <http://www.mostratec.com.br>. Acesso em: 13.11.2017.

¹⁶⁶ Não foram encontradas datas de término da experiência.

“Uma ideia de dentro da escola está surtindo efeitos na comunidade, na tentativa de resolver um problema local [...] Além disso, o processo de ensino hoje é muito focado no professor, então quando um aluno se torna protagonista é muito gratificante” (Fernando Nunes, professor) PORTAL APRENDIZ

“A motivação em realizar o projeto ocorreu pela existência de problemas de nosso cotidiano relacionados à escassez de água. Diante desse diagnóstico resolvemos pesquisar e propor uma solução que mitigasse os efeitos da seca e garantisse uma convivência harmoniosa com o semiárido. ” (Vanessa e Natanna) FEBRACE

Contexto socioespacial urbano

População total aproximada em 2017: 30.000 habitantes (IBGE, 2017).

População até 14 anos: 28,3% (IBGE, 2011).

A cidade de Bela Cruz possui mais da metade de sua população residente na área rural e a base econômica concentra-se na agricultura familiar. Possui uma baixa arrecadação fiscal, dificultando a construção de infraestrutura. O município do semiárido cearense enfrenta constantes problemas de abastecimento de água. Mesmo com a existência de poços públicos na cidade, a água é salina, o que inviabiliza o consumo e a irrigação.

Figura 155 - Vista aérea de Bela Cruz.



Fonte: Google Earth.

Descrição

Com o estímulo constante dos gestores da Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França, os alunos do ensino médio técnico são incentivados a criar projetos que conectem a escola com o território em que se insere. As alunas Maria Vanessa Oliveira e Fátima Natanna de Miranda criaram o projeto **SOS Seca: Semeando Vida no Semiárido Cearense de Sistemas de Captação de Dessalinização de Água de Baixo Custos**, orientadas pelo professor com o objetivo de contribuir no combate às consequências da seca. A estratégia foi a de construir com a comunidade sistemas de baixo custo para captação e dessalinização de água. As próprias alunas decidiram criar um projeto que ajudasse a comunidade a resolver esse problema. A partir da primeira experiência em 2006, outros alunos da escola deram continuidade ao projeto além de proporem novas estratégias para a mesma problemática. Um exemplo disso foi o desenvolvimento de uma técnica de plantio que exige pouca água para manter a produtividade agrícola.

Figura 156 - Cisterna é 90% mais barata por reaproveitar a fibra de folha de bananeira.



Fonte: EDUCAÇÃO INTEGRAL. Estudantes de escola pensam projetos voltados para as demandas do território.

Figura 157 - Maria Vanessa e Fátima Natanna apresentando seu na Feira Internacional Intel Isef em Pittsburgh.



Fonte: EDUCAÇÃO INTEGRAL

Escala

Nível: mesolocal

Conformação territorial: descentralizada, em rede

Ainda que a proposta esteja voltada para construção de um elemento específico e para escala do objeto, a compreensão do impacto no município como um todo permite conectar as diversas escalas, criando um território em rede, através da problemática levantada pelos alunos. Ademais, o perfil interdisciplinar da estrutura escolar incentiva em alguma medida esse tipo de abordagem. Os objetos

construídos então passam a ter um caráter duplo, de interesse público, mas também privado.

Natureza público/privado

Caráter: interesse público

Percentual da despesa total

A construção de uma cisterna artesanal comum custa em torno de R\$ 980, enquanto a proposta das alunas tem custo de R\$250 e tem provado ser tão eficiente quanto.

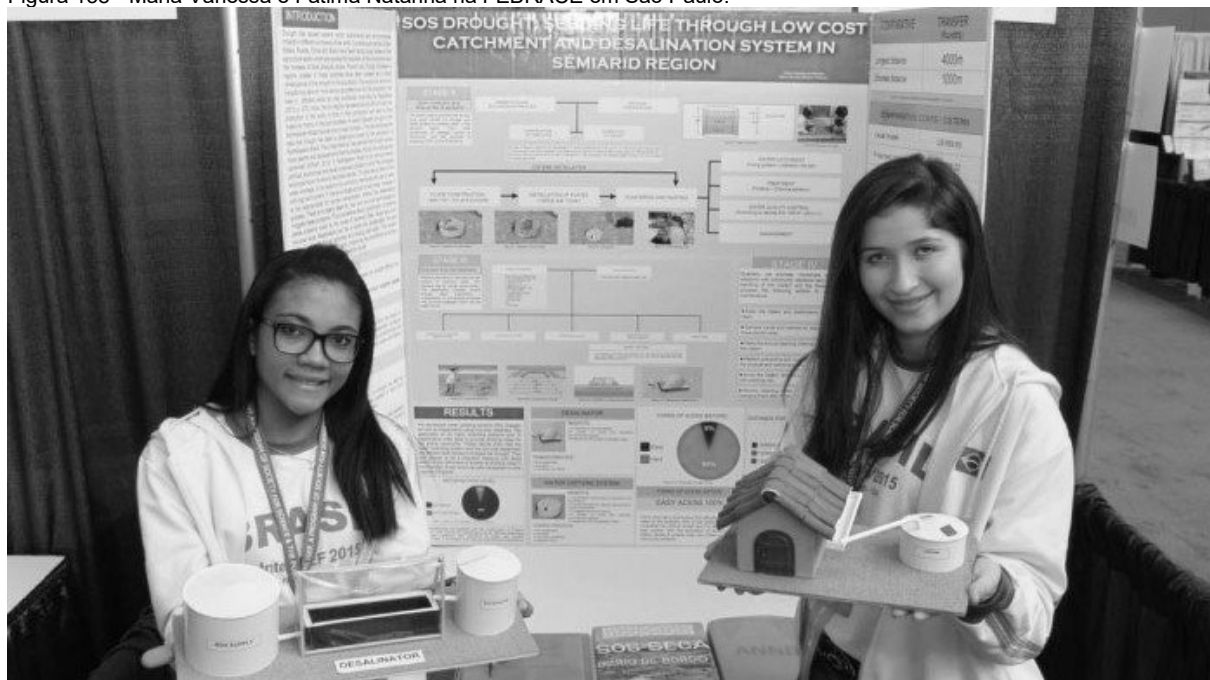
Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

Foram construídas 15 cisternas, atendendo um total de 400 famílias e as quais têm substituído a utilização de carros-pipa.

Mediação

Existe uma grande abertura para que os alunos busquem seus próprios objetos de estudo, a partir das necessidades da comunidade e os interesses pessoais. Os professores exercem apenas o papel de facilitadores e orientadores a partir de proposições dos próprios alunos.

Figura 158 - Maria Vanessa e Fátima Natanna na FEBRACE em São Paulo.



Fonte: FEBRACE.

Figura 159 - Alunas Maria Vanessa e Fátima Natanna e o professor Fernando Nunes na Feira Internacional Intel Isef em Pittsburgh.



Fonte: EDUCAÇÃO INTEGRAL. Estudantes de escola pensam projetos voltados para as demandas do território.

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Mapeamento e diagnóstico, definição de diretrizes específicas, proposição projetual, detalhamentos projetuais, desenvolvimento de tecnologia construtiva, processos construtivo de espaços, gestão da experiência e definição orçamentária.

Pedagogia Urbana

A escola possui uma grande preocupação em contrabalancear o enclausuramento em função do período integral e incentiva que os alunos busquem na comunidade inspiração para seus projetos.

Pedagogia do urbano

A problemática levantada pelos estudantes parte de uma necessidade latente da comunidade, o que demonstra uma consciência concreta da realidade do território.

Problematização da participação

A instituição possui uma longa tradição em incentivar a participação dos pais e alunos. A própria gestão da escola é compartilhada. Esse perfil possibilitou que os estudantes exercessem um grande protagonismo no processo educacional e nos projetos escolares.

Considerações específicas

A Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França é uma referência em qualidade no estado do Ceará. Para pleitear uma vaga, os estudantes passam por um processo seletivo bastante concorrido na região. Além dos conteúdos referentes à formação técnica, todos os alunos têm aulas de Empreendedorismo, Formação Cidadã, Ciclos de Leituras e um acompanhamento para pensar seu projeto de vida. Outro ponto de destaque é a ótima infraestrutura da escola, contando com uma grande diversidade de laboratórios.

O projeto ganhou prêmios na Mostra Brasileira de Ciência e Tecnologia (MostraTec) e na Feira Internacional de Ciência e Engenharia Intel Isef, em Pittsburgh, além de participar da Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (FEBRACE), em São Paulo.

2.2.4. Mapeamento Digital: UNICEF - Belém (PA), Eusébio (CE), Fortaleza (CE), Maceió (AL), Manaus (AM), Rio de Janeiro (RJ), Salvador (BA), São Luís (MA), Recife (PB)

Figura 160 - Crianças empinando pipa de mapeamento digital (1).



Fonte: UNICEF, 2014.

Informações básicas ¹⁶⁷

Período de realização: 2011 → ¹⁶⁸

Faixa etária: 11 - 17anos

Número de crianças envolvidas: ± 3.580 jovens e crianças.

Responsável institucional: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Plataforma dos Centros Urbanos (PUC)

Mediadores: Educadores das unidades escolares.

¹⁶⁷ **Referências específicas:** UNICEF. **Relatório anual da UNICEF:** 2015. Rio de Janeiro: UNICEF, 2016. UNICEF. **Resultados 2013-2016: Plataforma dos Centros Urbanos.** Rio de Janeiro: UNICEF, 2017; UNICEF. **Guia do facilitador, edição 2013-2016:** Mapeamento Digital Liderado por Adolescentes e Jovens. Rio de Janeiro: UNICEF, 2014; PLATAFORMAS DOS CENTROS URBANOS. **Boletim da Plataforma dos Centros Urbanos:** Por Dentro da Cidade. Rio de Janeiro: PCU, 2013. UNICEF. **Site do Mapeamento Digital.** Disponível em: <http://rio.unicef-gis.org/>. Acesso em: 20.02.2018; PORTAL APRENDIZ. **Em Maceió, territórios vulneráveis são mapeados por estudantes.** Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/08/05/em-maceio-territorios-vulneraveis-sao-mapeados-por-estudantes/>. Acesso em: 20.02.2018; ONU. **Através de projeto do UNICEF, adolescentes em Manaus realizam mapeamento digital dos seus bairros.** Publicado em: 20.10.2014; disponível em: <https://nacoesunidas.org/atraves-de-projeto-do-unicef-adolescentes-em-manau-realizam-mapeamento-digital-dos-seus-bairros/> Acesso em: 20.02.2018; MACEIÓ, Prefeitura de. **Site oficial da Prefeitura de Maceió.** Disponível em: www.maceio.al.gov.br. Acesso em: 20.02.2018; UNICEF. **Site Oficial da UNICEF Brasil.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/>. Acesso em: 20.02.2018; e BEM TV. **Mapeamento Digital Liderado por Jovens - Planos de Ação - RJ, 2013 em Inglês.** Vídeo Publicado em 16 de Abril de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VBDCUCEQOOM>. Acesso em: 20.02.2018.

¹⁶⁸ Não foram encontradas datas de término das atividades em cada uma das cidades separadamente.

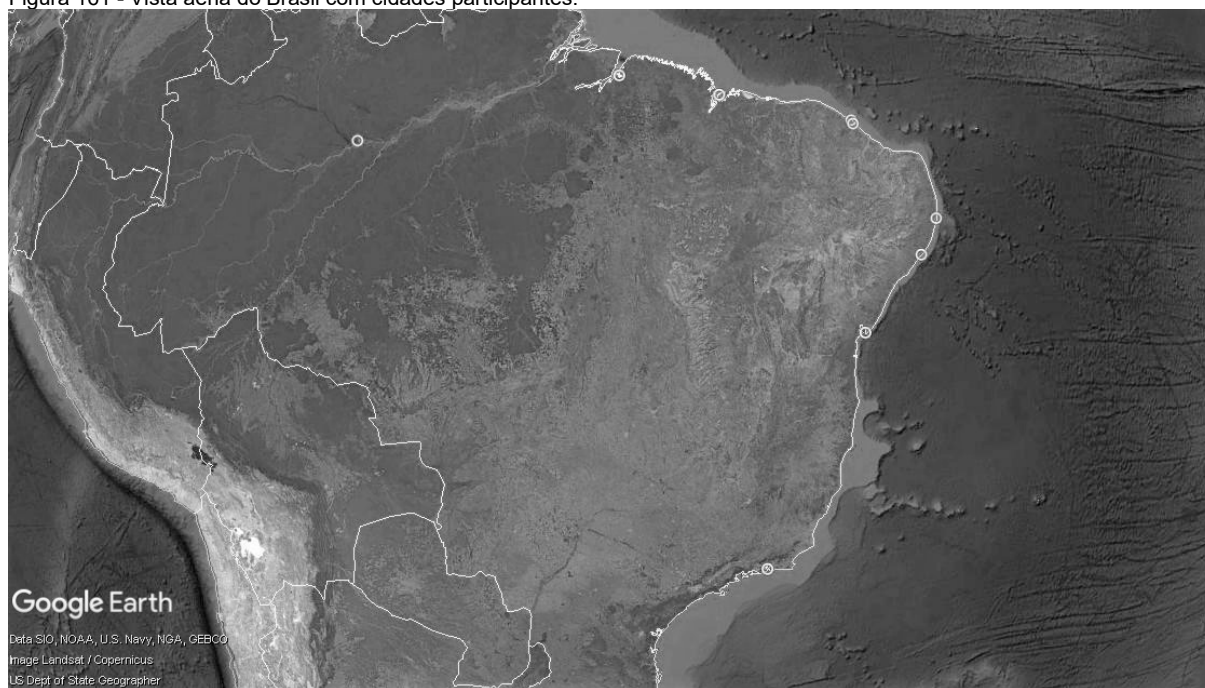
Parceria: Centro de Promoção da Saúde (Cedaps), Instituto de Tecnologia de Massachussets (MIT), iLab América Latina (InSTEDD), Public Lab e Secretarias Municipais de Educação.

“Quando nossos alunos soltam a pipa, ela vai fotografando o ambiente onde eles moram e esse registro é passado para o aplicativo, aonde eles vão propondo mudanças. Então, primeiro eles fotografam o problema e depois, propõem soluções para ele. ” ¹⁶⁹ (Giovanna Chaves, Responsável da Secretaria Municipal de Educação de Maceió)

Contexto socioespacial urbano

Projeto realizado em nove municípios.

Figura 161 - Vista aérea do Brasil com cidades participantes.



Fonte: Google Earth.

Descrição

O Mapeamento Digital é uma tecnologia social criada e desenvolvida com o objetivo de impulsionar ações de crianças e jovens para transformarem seus próprios territórios.

¹⁶⁹ PORTAL APRENDIZ. **Em Maceió, territórios vulneráveis são mapeados por estudantes.** Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/08/05/em-maceio-territorios-vulneraveis-sao-mapeados-por-estudantes/>. Acesso em: 20.02.2018.

Figura 162 - Acesso a plataforma digital.



Fonte: UNICEF, 2014.

Ao registrar sua realidade em imagens e propor mudanças concretas, meninos e meninas vêem a si mesmos não só como sujeitos capazes de analisar criticamente sua realidade, mas também como atores responsáveis por sua transformação. (UNICEF, 2014)

A proposta inicial, em 2011, era mapear áreas urbanas com riscos socioambientais, mas passou a ser aplicada a novos contextos. Os grupos são treinados pela equipe do Public lab, e são apoiados e disseminados por técnicos das prefeituras e educadores. Até o momento pesquisado foram feitas experiências nas cidades de Eusébio (CE), Rio de Janeiro (RJ), Maceió (AL) e Manaus (AM).

Uma das bases do Mapeamento Digital Liderado por Adolescentes e Jovens é a premissa de que apenas aqueles que vivem, convivem e vivenciam uma dada realidade estão qualificados para mapear e propor ações adequadamente, sem sobrepor interesses outros que não os dos indivíduos diretamente afetados por essa realidade. (UNICEF, 2014)

Escala

Nível: microlocal ampliada

Conformação territorial: em rede, descentralizado.

Os pontos de referência e documentação foram percorridos, configurando uma rede, mas sintetizados pelo mapeamento de áreas euclidianas.

Natureza público/privado

Caráter: público

Espaço material: público

Propriedade: pública

Caráter participativo da malha territorial

Delimitação de área de trabalho feita pelos próprios jovens e crianças de acordo com a identidade de cada grupo.

Grau de suporte ativo à participação de ‘grupos vulneráveis’

A orientação é que, mesmo a participação sendo voluntária, haja um esforço para incentivar a participação de um número maior de pessoas, visando uma maior diversidade de atores para contemplar uma multiplicidade de olhares.

Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

Além dos mapeamentos disponíveis no site Plataforma dos Centros Urbanos (PUC), da lista de recomendações ao governo local e dos Planos de Ação para comunidade, alguns dos grupos executaram propostas e transformaram áreas de suas comunidades. Entre estas ações estão incluídas campanhas, mutirões de limpeza e construção de novos espaços urbanos, obras com o apoio do poder público, projetos de centros de reciclagem e novos aterros, entre outras intervenções:

No Rio de Janeiro, por exemplo, a comunidade do Morro dos Prazeres transformou uma área com grande acúmulo de lixo a céu aberto, que oferecia risco de desabamento, em um jardim com direito a projeto de paisagismo, que hoje é mantido pela própria comunidade. (UNICEF, 2014)

Os mapas ficam abertos a contribuições constantes e posteriores a fim de criar uma documentação do desenvolvimento das problemáticas.

Mediação

As atividades eram feitas com o apoio de educadores das redes municipais, e/ou alunos multiplicadores da metodologia, que já tivessem participado de edições

anteriores. Os mediadores são expressamente orientados a permitir que as crianças exerçam o papel de liderança com autonomia, mas ficam responsáveis pelo registro do processo.

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Mapeamento e diagnóstico, definição de diretrizes específicas para espaços de uso coletivo e gestão da experiência.

Método de debate e proposição

O mapeamento, tendo como objetivo manter a metodologia flexível e adaptável a cada situação, acontece em cinco etapas:

Preparação da oficina e alinhamento sobre o tema: primeiramente as crianças delimitam o território, de preferência uma área pequena, utilizando algumas perguntas para nortear a decisão: O que conheço do território em que quero atuar? Tenho autonomia para circular pelos locais que desejo mapear? Posso propor ações dentro desse território?

Em seguida é feito um planejamento coletivo para realização do trabalho de campo, incluindo os dias e horários, tipo de mapeamento, materiais necessários e as tarefas de cada um. Os mapas podem ser: temático ou geográfico (vários temas em um mesmo espaço determinado). O mediador leva material complementar de acordo com cada caso.

Elaboração dos roteiros de mapeamento: a partir do tipo de mapa, do território delimitado e do tipo de equipamento disponível, é feita de forma coletiva o roteiro, ou roteiros, que guiará o trabalho de campo. O grande grupo pode ser separado em subgrupos para cobrir toda a área delimitada, e as divisões do trajeto deverão ser acordadas.

Mapeamento de campo: o guia da proposta orienta que o trabalho de campo e a elaboração do plano de ação (etapa seguinte) tenham duração de aproximadamente 16 horas, podendo ser divididas em quatro turnos.

São disponibilizados três tipos de tecnologia/equipamento: (i) o “Voices of Youth Maps”, aplicativo pelo qual são tiradas fotografias no nível do chão e lançadas em uma base de compartilhamento; (ii) o mapeamento aéreo, que por meio do GPS do celular acoplado possibilita o georeferenciamento de cada ponto fotografado; (iii) e o

mapeamento aéreo de baixo custo que pode ser realizado de dois modos, com auxílio de pipa ou balão, de envergadura para suportar o peso da máquina digital, e a proteção feita de PET, na qual a máquina é programada para fazer fotos de forma contínua e georeferenciada. As fotografias tiradas com as técnicas de fotografia aérea podem ser transferidas para um site colaborativo, denominado “MapMill”, que permite criar o mapa do território delimitado, pela sobreposição das fotografias às imagens de satélite.

O site e o aplicativo ainda possuem recursos de rótulos e legendas para as situações mapeadas, além da criação de vídeos. O aparelho celular não precisa estar conectado à internet durante o trabalho de campo, pois armazena as informações no próprio aparelho e as sincroniza na primeira oportunidade de conexão.

Análise dos mapas: análise coletiva das imagens e proposição inicial de soluções e desejos de forma livre. O grupo debate os pontos de interesse e expõe suas opiniões selecionando algumas imagens para serem divulgadas para comunidade.

Elaboração do Plano de Ação: primeiro é organizado e sistematizado os desejos iniciais. Divididos em grupos de quatro a seis integrantes, as crianças conversam entre si para escolher por onde começar e o que precisa ser feito, de um lado por eles próprios e por outro pelo poder público. Um representante de cada grupo fica responsável por expor as propostas ao grande grupo. O mediador fica responsável por anotar tudo e resgatar as questões antes da decisão final.

A proposta final deve contar com a problematização, a justificativa, o objetivo e a estratégia de mobilização e ação. O guia oferece uma série de perguntas e modelos para orientar a definição do plano, além de perguntas para analisar se a proposta é realmente factível e relevante.

Linguagem e materiais

As imagens são registradas com o apoio de um mecanismo construído com uma pipa, parte de uma garrafa PET e um celular, e lançadas on-line de forma colaborativa.

Figura 163 - Discussão sobre o mapa gerado.



Fonte: UNICEF, 2014.

Figura 164 - Crianças empinando pipa de mapeamento digital (2).



Fonte: UNICEF, 2014.

Pedagogia Urbana

O mapeamento foi executado pelos diversos grupos durante caminhadas pelas áreas pré-delimitadas pelas próprias crianças e adolescentes, permitindo uma nova percepção de trajetos já conhecidos.

Pedagogia do urbano

O movimento de trabalho proposto é um ciclo de coleta de dados e informações sobre o passeio de campo e debates para aprofundamento crítico. A proposta também orienta a tentativa de incluir no contexto escolar o debate sobre as questões do território, a fim de consolidar os conteúdos observados e debatidos. O projeto deve ser apresentado, inicialmente para os pais, e após a conclusão, para a comunidade em geral a fim de ampliar o diálogo com outros atores e com o poder público.

Figura 165 - Crianças tirando fotografias para mapeamento digital.



Fonte: UNICEF, 2014.

Figura 166 - Espaço construído no Rio de Janeiro, em função do plano de ação proposto pelas crianças.



Fonte: UNICEF, 2014.

Problematização da participação

As crianças e jovens não apenas são orientados a respeito da proposta e suas etapas, como são incentivados a adaptarem o “roteiro” a sua própria realidade. A forma da participação é debatida em vários momentos do processo e adaptada de acordo com as decisões dos grupos, levando a inclusão das crianças desde o momento do levantamento de dados até o de execução da proposta concreta. A orientação disponível oferece uma série de sugestões e questionamentos apenas para nortear o processo.

Ainda que a sugestão seja a de executar a proposta nas escolas, a adesão das crianças deve ser espontânea, não obrigatória.

Figura 167 - Mapa gerado pelo processo.



Fonte: UNICEF, 2014.

2.2.5. Espaços de aprendizagem: Denismar Nascimento - Belo Horizonte (MG)

Figura 168 - Experimentação de protótipos.



Fonte: Cedida por Denismar do Nascimento

Informações básicas ¹⁷⁰

Período de realização: 2004 - 2015

Local: Escola Municipal Professor Lourenço de Oliveira - Bairro Santa Tereza.

Faixa etária: 12 - 14 anos

Número de crianças envolvidas: 645 alunos atendidos pela escola¹⁷¹

Responsável e Mediador: Denismar do Nascimento (trabalho de graduação - UFMG)

Orientação: Rita de Cássia Lucena Velloso

“Então eu coloquei essa questão. O potencial desses desvios que foram tendo no percurso.” (Denismar do Nascimento)

¹⁷⁰ **Referências específicas:** NASCIMENTO, Denismar do. **Espaços de aprendizagem**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Arquitetura e Urbanismo, Belo Horizonte; e entrevista feita pela autora com Denismar do Nascimento dia 20.02.2018.

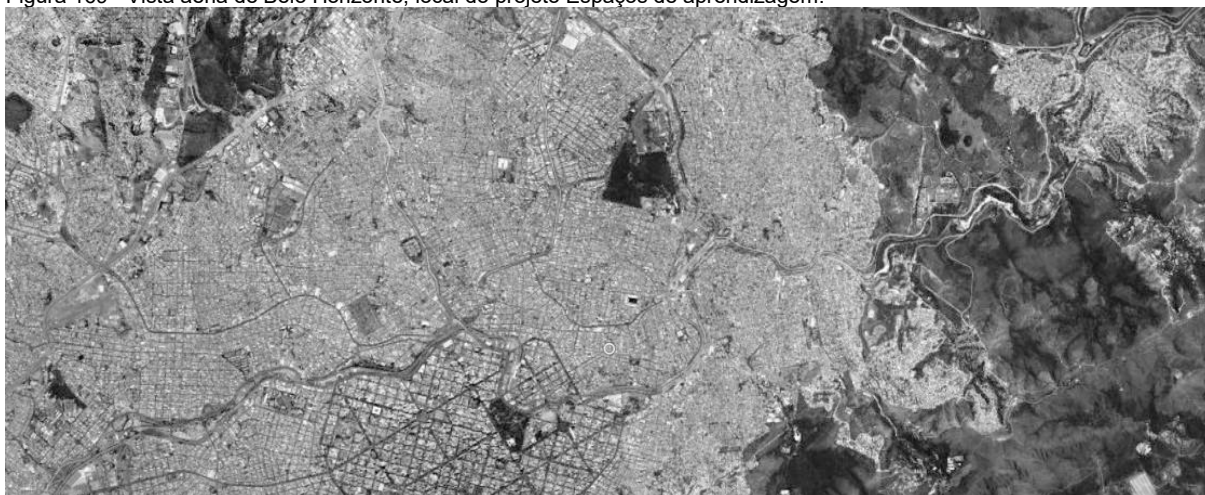
¹⁷¹ Os alunos tinham liberdade de participar ou não do projeto, a adesão autorização dos pais. Em função disso, os grupos e o número de alunos nas atividades variavam muito e não foi possível documentar a quantidade exata.

“... o quanto que a capacidade de se expressar, comunicar, decidir, veio associada a materiais específicos, né. Você não decide nada em cima do nada, né. Era giz, era papel, era o que, era lápis, era madeira...” (Denismar do Nascimento)

Contexto socioespacial urbano

Santa Tereza é um bairro de classe média e está localizado na região leste de Belo Horizonte, a 15 minutos do centro da cidade. É famoso por sua vida boêmia e cultural intensa. Berço de grandes ícones da música popular brasileira, como por exemplo, o Clube da Esquina, o complexo, tombado pelo Patrimônio Cultural do Município, conta com mais de trezentos imóveis históricos.

Figura 169 - Vista aérea de Belo Horizonte, local do projeto Espaços de aprendizagem.



Fonte: Google Earth.

Figura 170 - Vista aérea da Escola Municipal Professor Lourenço de Oliveira, Belo Horizonte.



Fonte: Google Earth.

Descrição

Mediado pelo técnico de biblioteca Denismar do Nascimento, em função de seu trabalho de conclusão de curso de graduação, o processo procurou destacar as relações entre aprendizado e espaço físico. O objetivo inicial foi o de superar a subutilização da biblioteca escolar, que tinha sido observada pelo mediador. As atividades desenvolvidas ao longo de dois anos contou com grupos variados de alunos, aos quais a adesão era livre e voluntária com a proposta de não reproduzir a rigidez das salas de aula. Foram realizadas, durante os recreios, uma série de práticas de investigação, buscando a transformação do espaço da biblioteca em lugar de produção de conhecimento e convivência.

Figura 171 - Discussão e compartilhamento de desenhos conceituais de construção do forno.



Fonte: Cedida por Denismar do Nascimento

Escala

Nível: nanolocal coletiva

Conformação territorial: euclidiana, fortemente delimitada.

As atividades se desenvolveram na nanoescala, e focalizadas na escala do objeto e em sua dimensão material.

Natureza público/privado

Caráter: semi-publico

Espaço material: semi-público

Propriedade: pública

Caráter participativo da malha territorial

Espacialidade definida pelo mediador, técnico da biblioteca.

Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

As atividades culminaram na construção de uma área de convivência em torno de um forno de pizza em um local próximo da biblioteca. A execução foi feita por um pai de aluno voluntário, com o acompanhamento dos alunos. O espaço passou a ser gerenciado pela coordenação da escola. Ademais, práticas foram criadas, também alguns mobiliários e o layout da biblioteca foi alterado. O processo foi documentado na reportagem, “Ação Cultural na Biblioteca”, na Revista do Professor.

Mediação

A mediação do técnico tinha como objetivo abrir novos espaços de investigação livre dos alunos, para que a utilização da biblioteca fosse mais intensa. Denismar relata que enfrentou algumas resistências diante da burocracia escolar, e que a estratégia foi a de caminhar pelas “bordas”, com pequenas negociações pontuais com os professores e instigando os alunos para que eles mesmos buscassem ocupar esse novo espaço.

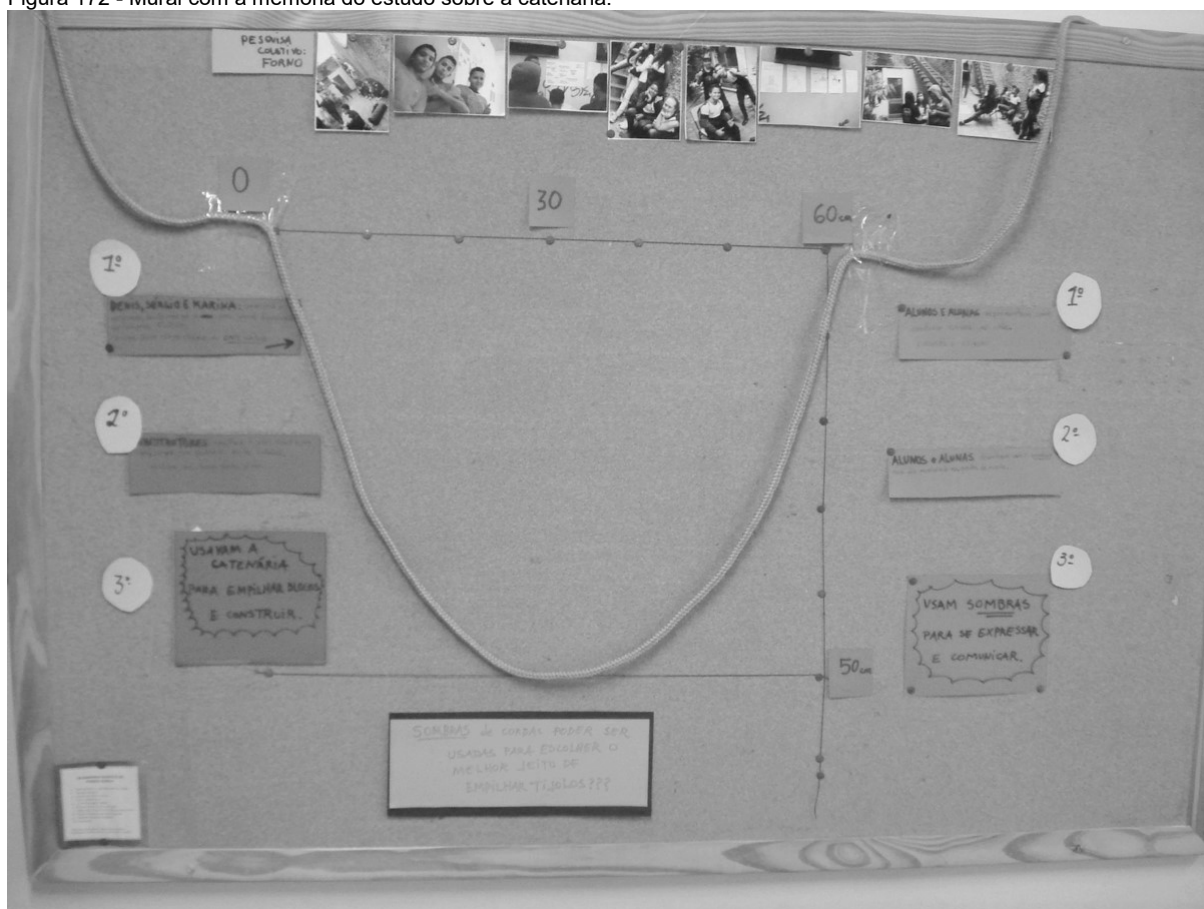
Participação nas etapas projetuais/propositivas

Diagnóstico, definição de desejos abrangentes, definição de diretrizes específicas, processo de proposição projetual, detalhamento projetual e processo construtivo.

Método de debate e proposição

Antes do lançamento da experiência com a investigação com o forno de pizza, foram feitas uma série de atividades e eventos para aproximar os alunos do espaço da biblioteca.

Figura 172 - Mural com a memória do estudo sobre a catenária.



Fonte: Cedida por Denismar do Nascimento.

Figura 173 - Encontro dos alunos na biblioteca.



Fonte: Cedida por Denismar do Nascimento.

Para o lançamento da investigação construtiva foi realizada uma campanha convidando os alunos interessados a participarem. A proposta inicial foi permitir que a prática delimitasse o caminho metodológico. A pesquisa envolveu atividades de desenho livre, definição coletiva de conceitos, exploração com maquetes protótipos, além de diversas ferramentas como o uso de projetores, por exemplo. A partir da percepção do mediador foram convidados, também, alguns apoiadores para enriquecer as pesquisas. Contou, por exemplo, com o físico Sérgio para discussão sobre a construção de curvas.

Linguagem e materiais

Esse longo processo incluiu: *Performance*; Oficina de leitura teatralizada; experimentações gustativas; inserção de mesa de jogos; alteração de layout da biblioteca; oficina de moda e desenho; desenvolvimento de cartazes e catálogos; construção de “Engenhoca” no corredor da biblioteca; criação de fonoteca; projeção de música; pesquisa coletiva; e execução de maquetes de bairro.

Outra estratégia foi a de manter um mural físico de comunicação com a memória do processo, contendo fotos, objetos, anotações. A criação desse mural se mostrou importante para incluir os alunos de forma mais constante no processo, considerando que os grupos em cada atividade variavam muito.

Pedagogia do urbano

A proposta surgiu a partir de uma problemática construtiva do forno de pizza, colocada pelo mediador. Os conteúdos surgiam em função da necessidade de investigação do problema construtivo, ainda dos conteúdos ao espaço da escola. O grande mote proposto era colocar a biblioteca escolar na função de formadora de conhecimento, permitindo diagnósticos dos próprios alunos.

Pedagogia Urbana

As discussões eram normalmente feitas no espaço onde o forno seria construído, buscando-se superar o espaço da sala de aula.

Problematização da participação

As atividades eram realizadas ao longo do processo, a própria necessidade investigativa dos alunos apontava para a experiência seguinte.

Figura 174 - Discussão de conceitos sobre a construção do forno com base no mural de memória.



Fonte: Cedida por Denismar do Nascimento.

Figura 175 - Testando a resistência do protótipo.



Fonte: Cedida por Denismar do Nascimento.

Considerações específicas

O mediador destaca que uma das questões que instigou a proposta foi a percepção de que a Escola Municipal Professor Lourenço de Oliveira possuía uma estrutura privilegiada e pouco utilizada. Diferente da maioria das escolas públicas da rede Municipal, ela conta com uma área de 2.746,41 m², com espaços de auditório, piscina e laboratórios, além de estar localizada em um bairro privilegiado da cidade.

Grande parte dessa subutilização era devido à grande rigidez e burocratização das rotinas e hábitos escolares. Além disso, a desvalorização da escola pública e professores sobrecarregados pelo excesso e má condição de trabalho desestimulam o corpo docente em buscar estratégias pedagógicas diferentes e criativas. Motivos os mesmos que criaram uma grande resistência em aprovar a proposta da biblioteca, levando a uma abordagem mais informal do mediador por meio de pequenas negociações com os adultos, paralelamente às atividades com os alunos.

Um dos elementos que se destacou foi a questão dos desvios de processo. A ideia foi a de valorizar as arestas, e buscar perceber o que existia de conteúdo e linguagem nos momentos de dispersão nas propostas inicialmente programadas. As atividades eram pensadas ao longo de cada etapa e os materiais, as memórias dos experimentos ficavam sempre disponíveis para apropriação espontânea dos alunos.

Figura 176 - Construção de protótipo em tijolo pelos alunos.



Fonte: Cedida por Denismar do Nascimento.

2.2.6. Ocupação Paulo Freire: Marília Tuler - Belo Horizonte (MG)

Figura 177 - Discussão com o apoio de mapa da ocupação.



Fonte: Foto da autora.

Informações básicas ¹⁷²

Período de realização: 2017

Local: Ocupação Paulo Freire - Barreiro

Faixa etária: 5 - 12 anos

Número de crianças envolvidas: \pm 15 crianças

Responsáveis e mediadores: Marília Tuler Veloso (dissertação de mestrado - UFMG) e Denismar do Nascimento

Orientação: Rita de Cássia Lucena Velloso

Apoiadores das atividades: Alexandra Assis, Julia Tuler, Guilherme de Amorim, Jéssica de Castro, Rafael Fagundes, Helena Tuler, Expedito Veloso.

Parceria: MLB - Movimento de Luta nos Bairros Vilas e Favelas e Coordenação da Ocupação Paulo Freire.

“[...] teve muito a palavra ‘cuidado’, também. Eu achei, que talvez aquela coisa do final [a proposição construtiva], que a gente tava pensando, talvez essa coisa do cuidado como uma possibilidade de projeto. Como é que o cuidado vira proposta? Porque era o cuidado. Aí teve aquela coisa ‘com

¹⁷² **Referências específicas:** GILVANDER, Frei. **Blog da Ocupação Paulo Freire**. Belo Horizonte. Disponível em: <http://ocupacaopaulofreirebh.blogspot.com.br/>. Acesso em: 21.02.2018.

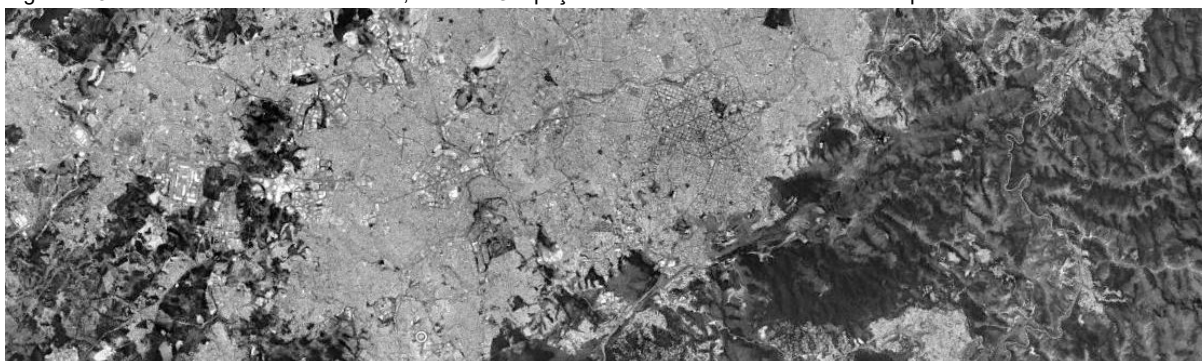
educação a gente falando... né, é porque se alguém cuidar'..." (Fala da pesquisadora. Fonte: arquivo próprio)

"[...] na hora que eu vi aquele moço que: 'por mim'. Eu já fiquei abismada, credo. Pensasse assim, já pensou se fosse o filho dele, pedisse opinião dele, ai eu falasse: 'por mim [...]'. eu não gostei não... Mas eu gostei de saber da opinião da Maria, gostei de saber do João, gostei de saber da Ana, gostei de saber de todo mundo..." (L., 11anos, sobre a pesquisa de opinião feita por elas com os moradores. Fonte: arquivo próprio)

Contexto socioespacial urbano

Parte do complexo de ocupações do Barreiro, juntamente com as ocupações Eliana Silva, Camilo Torres, Irmã Dorothy e Nelson Mandela, região mais populosa do município, industrial, de população predominantemente operária, localizada á 15 km do centro é coordenado pelo MLB, e gerido pelos moradores. A ocupação, criada em 2015, abriga em torno de 300 famílias e conta com rede de luz, água e mais recentemente de esgoto.

Figura 178 - Vista aérea de Belo Horizonte, local da Ocupação Paulo Freire. Ícones adicionados pela autora.



Fonte: Google Earth.

Figura 179 - Vista aérea da Ocupação Paulo Freire. Ícones adicionados pela autora.



Fonte: Google Earth.

Descrição

O projeto, feito durante esta dissertação de mestrado, surgiu inicialmente da necessidade de refinar a percepção da pesquisadora a respeito das referências e casos que seriam levantados para este trabalho. O objetivo inicial foi permitir uma aproximação da leitura teórica com uma compreensão mais profunda dos elementos envolvidos nas experiências práticas, permitindo destacar em cada estudo, os elementos que estivessem obscurecidos na teoria existente. A proposta também se apresentou como uma evolução da experiência da pesquisadora, em Brasília, durante o trabalho de conclusão de curso de graduação.

A definição do local de trabalho foi definida em função da pesquisadora também ser militante do MLB (Movimento de Luta nos Bairros Vilas e Favelas). A partir da articulação com as lideranças foi destacado uma das áreas de atuação do movimento, a Ocupação Paulo Freire, pela necessidade de fortalecer o trabalho com a juventude na comunidade.

Posteriormente com os coordenadores da comunidade, foram definidas as datas e estratégias do trabalho. Duas semanas antes das atividades, os pais foram consultados e preencheram uma ficha de autorização com os dados de cada criança.

Figura 180 - Atividade de fotografia.



Fonte: Foto da autora.

Figura 181 - Ida a campo para atividade de desenho, Ocupação Paulo Freire.



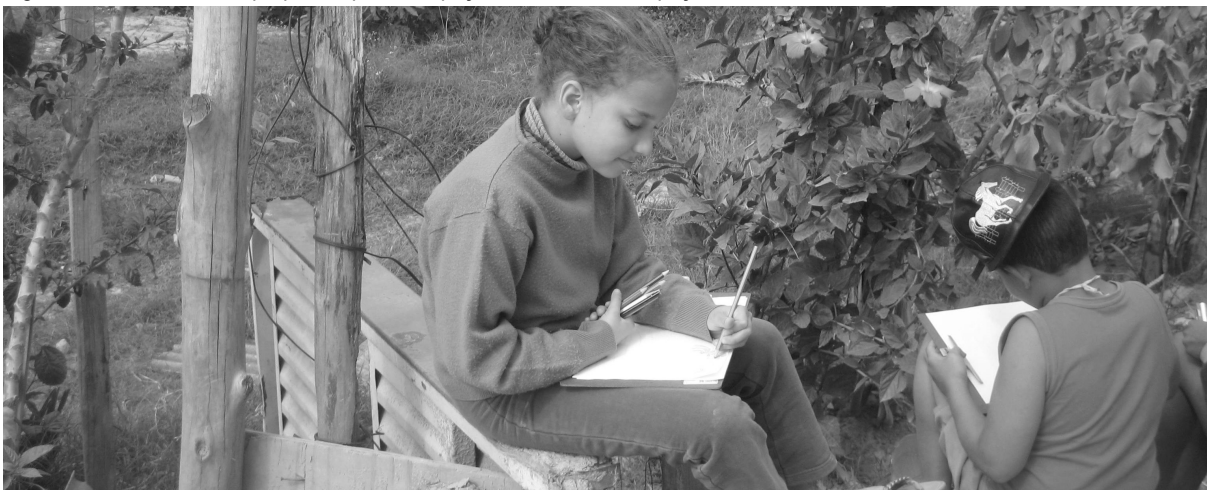
Fonte: Foto da autora.

Figura 182 - Defendendo as propostas antes das votações, Ocupação Paulo Freire.



Fonte: Foto da autora.

Figura 183 - Desenhando propostas para o espaço selecionado, Ocupação Paulo Freire.



Fonte: Foto da autora.

Figura 184 - Pesquisa de opinião com os moradores, Ocupação Paulo Freire.



Fonte: Foto da autora.

Figura 185 - Reunião com os Coordenadores da ocupação para apresentar propostas das crianças, Ocupação Paulo Freire.



Fonte: Foto da autora.

Escala

Nível: microlocal ampliada

Conformação territorial: euclidiano, fortemente delimitada

O território trabalhado é fortemente delimitado em função de sua forma de ocupação. Aglomera uma pequena área de lotes, áreas livres e vias, sendo a rua uma extensão comunitária do espaço das casas.

Natureza público/privado

Caráter: público

Espaço material: público

Propriedade: público

Caráter participativo da malha territorial

Sem participação na definição da unidade territorial de trabalho.

Inclusividade

Foram inscritas 25 crianças, considerando que todas as crianças até 12 anos e residentes na ocupação poderiam participar.

Percentual da despesa total

A experiência contou com o apoio da estrutura acadêmica, disponibilizando uma apoiadora da graduação e o financiamento à pesquisa pela CAPES.

Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

A maior reivindicação das crianças dizia respeito a uma delimitação de área de lazer, mas em função de problemáticas relativas à locação de algumas moradias, a área que seria destinada para esse fim esteve por algum tempo ocupada. Para buscar solucionar o impasse, as crianças foram levadas a algumas reuniões com a coordenação local.

Considerando que o problema levaria algum tempo para ser solucionado, a saída encontrada foi a de eleger um representante infantil, que compondo a coordenação ficaria responsável por representar as crianças. As propostas de resolução levantadas pelas crianças enfrentaram limitações tanto financeiras quanto de impasses internos a comunidade, pois envolviam outras questões que já vinham sendo discutidas anteriormente pela coordenação.

Ainda que os resultados tenham ficado em aberto, uma das grandes conquistas foi a visibilidade criada para as demandas das crianças. Os coordenadores relataram que antes das atividades as demandas das crianças inexistiam nas pautas por desconhecimento.

Mediação

Diariamente, antes das atividades, a mediadora passava por todas as ruas chamando as crianças. A participação dos alunos era voluntária e os grupos variaram bastante. A mediação foi bastante propositiva, ainda que se tivesse tentado deixar a metodologia aberta a intervenções.

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Mapeamento e diagnóstico, definição de desejos abrangentes e de diretrizes específicas para espaços de uso coletivo.

Método de debate e proposição

Foi proposta inicialmente uma sequência de seis dias de atividades distribuídas em três fins de semana, mas que posteriormente se prolongou para cinco fins de

semana. Os encontros aconteceram aos sábados e domingos em dois períodos por dia, de 10:00 às 12:00 e de 14:00 às 16:00.

Os dias eram estruturados pela manhã por ida das crianças a campo, e pela tarde por momentos de discussão coletiva apoiadas por um mapa colaborativo. Cada prática pedagógica era delimitada por um conteúdo (por um lado concreto e por outro crítico e social), por um método (observar, questionar, dialogar, deliberar e intervir) e por uma ferramenta de mediação e linguagem (filme, câmera fotográfica, mapa, etc.).

Criou-se então, a partir do método Paulo Freire, a proposta de três grandes etapas de trabalho. A primeira, de observação da problemática, a segunda, de diálogo a partir da problemática e a terceira, de proposição ou construção de possíveis soluções. Uma das preocupações era a de levar uma proposição consistente, mas que estivesse aberta a intervenções não previstas. Ainda que o processo tenha se estendido para cinco semanas, seguiu o planejamento que inicialmente estava distribuído da seguinte forma:

Tabela 1 - Cronograma de atividades na Ocupação Paulo Freire

	Primeira Semana OBSERVAR		Segunda Semana DIALOGAR		Terceira Semana CONSTRUIR	
	Sábado	Domingo	Sábado	Domingo	Sábado	Domingo
Manhã	Atividade de fotografia e vídeo	Atividade de desenho de observação	Levantar impressões – problemas e potencialidades no mapa	Levantar propostas e definir proposta coletiva	Aberto	Aberto
Tarde	Identificar o local das fotografias no mapa	Descrever o observado fazendo anotações sobre o mapa	Discutir sobre problemas e potencialidades no mapa	Definir a estratégia da proposta	Aberto	Aberto

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Tentou-se evitar, com os momentos de diálogo, que a experiência se restringisse apenas às questões morfológicas ou ao ato descritivo. Os mediadores procuravam fazer perguntas que contribuíssem para despertar um potencial crítico sobre a dinâmica socioespacial. A proposta foi a de incentivar que as crianças avaliassem os

problemas a partir das relações entre elas e os outros sujeitos, permitindo que criassem autonomia para manter a atuação política com o mínimo de mediação possível.

Distribuição espacial das crianças no processo participativo

Distribuição em rodas de conversa em diversos locais da ocupação.

Linguagem e materiais

A principal ferramenta de linguagem foi o mapa colaborativo que acumulava várias camadas registro das observações e discussões.

Pedagogia Urbana

A área de trabalho possui uma delimitação bastante marcada, e dentro de seus limites, as crianças já possuíam bastante domínio. As brincadeiras no espaço da rua, com destaque à pipa, são constantes, mesmo que pontualmente conflituosas. A mediação do espaço coletivo, principalmente pela atividade de fotografia, permitiu um olhar mais atento a elementos específicos do espaço coletivo. As crianças puderam redescobrir o espaço em que moravam e compartilharam as percepções com os mediadores e colegas. Além disso, procurou-se criar novos momentos de brincadeira para potencializar a vivência.

Pedagogia do urbano

Buscou-se permitir um diálogo que explicitasse para as crianças as relações entre dinâmica social e espaço, utilizando como estratégia a metodologia de problematização de Paulo Freire.

A proposta pedagógica foi de não colocar previamente nem as problemáticas, nem os possíveis conteúdos morfológicos, ainda que se tenha delimitado a área de trabalho. Partiu-se de um movimento de observação e discussão para que tais elementos aparecessem do próprio discurso das crianças. As crianças propuseram alguns levantamentos próprios, como por exemplo, uma consulta aos moradores a respeito da utilização de uma área específica. Para as questões levantadas a todo momento se colocaram diante do desafio de conciliação com os adultos, os quais se mostraram muito abertos a inclusão das crianças nos debates.

Problematização da participação

As crianças tiveram momentos de questionar os métodos de discussão e decisão, porém, teria sido importante incluir no início do trabalho uma explicitação maior da proposta a elas.

Considerações específicas

Os adultos não tiveram resistência em receber a criança nas instâncias maiores de gestão da comunidade, visto que, a possibilidade de eleger um coordenador mirim surgiu dos próprios coordenadores, que destacaram a importância dessa inclusão na manutenção da autonomia da comunidade.

O tempo colocado pela necessidade da academia foi por vezes conflituoso com o tempo do desenvolvimento do processo. Em função disso, em muitos momentos, a pesquisadora se percebeu guiando involuntariamente o ritmo do processo.

Figura 186 - Brincando de Pique-bandeirinha na ocupação, Ocupação Paulo Freire.



Fonte: Foto da autora.

Figura 187 - Discutindo os passos para realização da proposta, Ocupação Paulo Freire.



Fonte: Foto da autora.

2.2.7. Investigação com crianças: Adriano Mattos - Belo Horizonte (MG) e Diamantina (MG)

Figura 188 - Oficina realizada na sétima edição do Festival de Verão, em 2013.



Fonte: UFMG.

Informações básicas¹⁷³

Período de realização: 44º Festival de Inverno da UFMG - Diamantina: 2012; 6º Festival de Verão da UFMG - Belo Horizonte: 2012; 12º Festival de Verão da UFMG - Belo Horizonte: 2018; Projeto Flexibilizado (PFlex) - “Invenção de outros modos de habitar a cidade contemporânea”: 2012.

Faixa etária: 44º Festival de Inverno da UFMG - Diamantina: não encontrado; 6º Festival de Verão da UFMG - Belo Horizonte: não encontrado; 12º Festival de Verão da UFMG - Belo Horizonte: não encontrado; Projeto Flexibilizado (PFlex) – “Invenção de outros modos de habitar a cidade contemporânea”: 8 -11 anos.

Numero de crianças envolvidas: 44º Festival de Inverno da UFMG - Diamantina: 20/80; 6º Festival de Verão da UFMG - Belo Horizonte: 12; 12º Festival de Verão da

¹⁷³ **Referências específicas:** CORRÊA, Adriano Mattos. Uma experiência de projeto compartilhada entre estudantes de arquitetura e crianças de 8/11 anos de idade. In: **XX Congresso ARQUISUR 2016, 2016, Concepción - CHILE.** Hábitat Sustentable - XX Congresso ARQUISUR 2016. Concepcion - Chile: Aarón Napadensky Pastene, Ignacio Bisbal., 2016. v. XX. p. 76-89; e; e entrevista feita pela autora com Adriano Mattos Corrêa, dia 05.04.2018.

UFMG - Belo Horizonte: não encontrado; Projeto Flexibilizado (PFlex) – “Invenção de outros modos de habitar a cidade contemporânea” não encontrado.

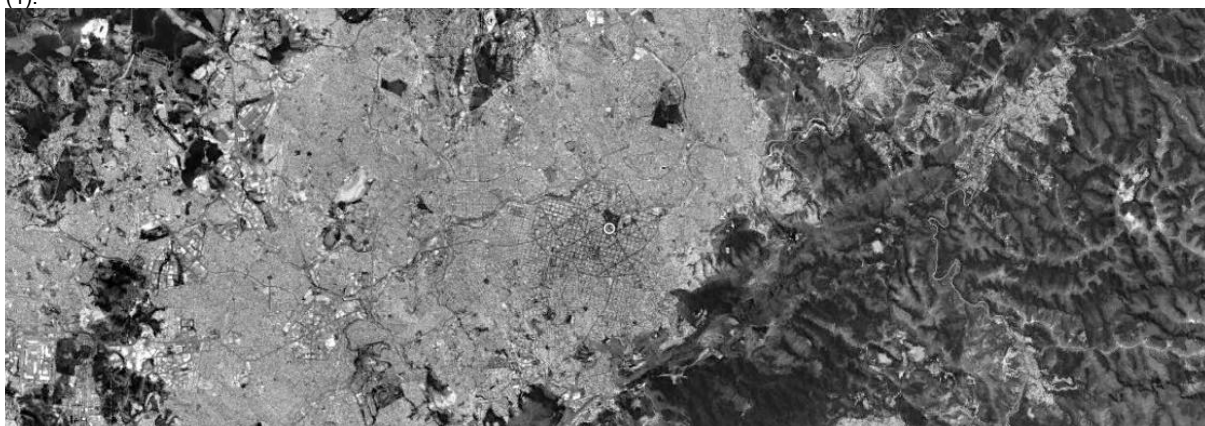
Responsável e mediador: Adriano Mattos Corrêa

“Então, foram experiências assim, dessa relação com a cidade, mas com o sentido investigatório porque acho que o que eu sempre acabo propondo assim é investigar né? Não tem uma coisa, uma tarefa a cumprir, assim, objetivamente né? Nós vamos fazer uma investigação com uma questão que naquele momento interessa à gente investigar.” (Adriano Mattos. entrevista à autora)

Contexto socioespacial urbano

Um festival realizado em Diamantina, dois festivais de verão em Belo Horizonte e Curso de extensão pela UFMG.

Figura 189 - Vista aérea de Belo Horizonte, local aproximado da oficina durante sétima edição do Festival de Verão, em 2013 (1).



Fonte: Google Earth.

Figura 190 - Vista aérea de Belo Horizonte, local aproximado da oficina durante sétima edição do Festival de Verão, em 2013 (2).



Fonte: Google Earth.

Descrição

As quatro experiências destacadas aqui, mediadas pelo professor Adriano Mattos, da Escola de Arquitetura e urbanismo (EAD) da UFMG, surgem de um processo de formação desenvolvido desde o curso de graduação realizado também na UFMG. Inicialmente, por meio de uma bolsa de iniciação científica, foi feito um processo investigativo com um grupo de crianças de até quatro anos de idade, que frequentavam a creche da universidade, localizada nas instalações da EAD. Esse primeiro trabalho buscava compreender o “desenvolvimento do corpo como arquiteto, partindo desde o bebê, da primeira infância, e tentando entender como é que esse corpo se desenvolvia como arquiteto do mundo que ele vive”¹⁷⁴. O professor relembra, além da experiência rica que a interação entre crianças e estudantes de arquitetura gerava para ambos, o impacto que a existência da creche tinha na criação de um espírito de comunidade acadêmica.

“E a gente participava de todas as atividades das crianças. [...] Como isso fazia diferença! A escola era outra coisa, o senso de comunidade era outro, os cuidados... e a gente vira e mexe subia com criança, descia com criança. Havia um senso de comunidade com a criança muito maior que o que a gente tem hoje. [...] Cria uma comunidade, e para uma Escola de Arquitetura isso é muito importante porque isso constrói uma formação atenta para essa diferença que a criança é explicitamente ali diante de você todos os dias.” (Adriano Mattos, entrevista à autora)

A partir dessa primeira experiência da graduação, Mattos passa a procurar outros espaços para desenvolver atividades com crianças. Uma delas foi feita em uma pré-escola, com crianças de quatro a seis anos, no bairro Cidade jardim em Belo Horizonte, onde o mediador atuou na cadeira de professor de artes do quadro docente da escola.

“Para trabalhar com elas esse desenvolvimento do corpo como arquiteto. E começava com a percepção do corpo próprio né, o meu corpo, o que é isso e tal, não sei que, mas o meu corpo é que está em relação e ele só se faz porque existe um outro. Aí eu comprei um monte de pintinhos, um para cada criança. Aquele tanto de pintinhos, a diretora quase enlouquecendo, cada um tinha um pintinho, e é claro que as crianças pequenininhas enforcavam o pintinho e aí já tinha pintinho morto e pintinho vivo e aí eu perdia, não tem pintinho, aí pinta uma pedrinha de amarelo, aí seu pintinho,

¹⁷⁴ Entrevista feita pela autora com Adriano Mattos Corrêa, dia 05.04.2018.

mas isso, [...] aí começou a investigar os pintinhos. E aí desde 'morreu' 'por que morreu?'. Vamos abrir o pintinho, vamos ver o que tem aí dentro né. Aí abria o pintinho [...] Aí depois... 'mas pintinho come! A gente não come? Vamos comer os pintinhos que morreram?' E aí cozinhamos pintinhos e comemos pintinhos. E aí partia do pintinho até o outro, o meu colega, quem é o colega, e aí uma série de investigações do corpo do outro e depois a minha salinha de aula, a minha cadeira, a minha mesa. [...] Começamos toda uma investigação que viramos as cadeiras tudo de cabeça para baixo, tentamos organizar de outro jeito, e não sei... de repente eu olhei... "Gente, esse negócio não está muito bom". E aí as crianças 'Realmente! Isso não está bom!'. 'E onde vocês acham que deveria ser a sala de aula?' 'Ah...lá debaixo da árvore, no pátio!'. Aí eu falei 'Uhm...e esse móvel? Vamos tentar montar uma sala debaixo das árvores?'. Aí eu levei um monte de ferramentas e a gente desmanchou todas as cadeiras, todas as mesas, desparafusamos tudo, serramos, cortamos e emendamos tudo de outro jeito e fizemos um espiral em volta da árvore e com os móveis todos da sala de aula, da sala de artes. [...] E, além disso, teve a parte final foi pra rua. Nós saímos com esses meninos pra rua "Vamos investigar o bairro, vamos investigar a rua". E aconteceu uma coisa muito curiosa que do lado da escola estava começando a construir um prédio. E o prédio, à medida que ele foi subindo, enquanto a gente foi um ano né, quando o prédio ia subindo ia dando sombra no pátio e aí a gente começou a ficar incomodado 'O que que nós vamos fazer? Vamos impedir essa construção!' A gente se armou de mamona, fizemos vários estilingues, botamos máscara e tal e invadimos a construção. [...] Aí eu fui demitido. Aí no final do ano a diretora olhou pra mim e falou 'Cara, não dá pra você ficar aqui assim!'. Foi um caos. [risos]" (Adriano Mattos, entrevista à autora)

Outro trabalho realizado na escola Recreio com um grupo de professoras, também no bairro Cidade Jardim, foi com um grupo de crianças que eram tidas como especiais. Esse trabalho deu-se no período complementar ao horário tradicional da escola.

"[...] teve uma experiência muito bacana que a escola, ela foi uma das primeiras escolas em Belo Horizonte que aceitava autista, síndrome de Down sem diagnóstico, hiperagressivos; [...] Essas três professoras que eram muito ligadas nessas crianças resolveram propor uma atividade pro outro turno para essas crianças. E me chamaram para construir esse projeto junto e a gente construiu um projeto que chamava 'Andarinha'. Que a ideia foi 'Por que que precisa de uma sede? Por que que precisa ir pra um

escola? Vamos para a cidade'. E aí a ideia era ir com essas crianças especiais para a cidade." (Adriano Mattos, entrevista à autora)

A primeira experiência em festival da UFMG foi em Diamantina, que tinha como temática "O bem comum". O evento foi coordenado pelo professor César Guimarães, que convidou Adriano para propor uma oficina voltada para as crianças da cidade. A proposta levantada foi a de investigar o principal rio de Diamantina, o Rio Grande.

Na segunda oficina, no Festival de Verão de 2012, a nova proposta foi convidar um grupo de crianças para passar 48h na rua, e chamava-se "práticas do bem saber", em referência ao nome do festival, "Práticas do Não Saber".

A última oficina, ministrada no ano desta dissertação, foi feita com um grupo convidado de crianças junto às crianças moradoras da ocupação urbana Carolina de Jesus, de coordenação do MLB, próxima à Escola de Arquitetura da UFMG.

Outra experiência que se destaca foi a referente à disciplina de Projeto Flexibilizado (PFlex). Nela, cada estudante, deveria convidar uma criança de até 12 anos para ser parceira do projeto.

Escala

Nível: micro/mesolocal

Conformação territorial: descentralizada, difusa

Natureza público/privado

Caráter: público

Espaço material: público

Propriedade: pública

Mediação

A proposta de mediação foi a de manter uma conversa direta com as crianças, com o mínimo possível de intervenção de adultos externos à atividade:

"Então a gente não estava muito preocupado com o "feedback" de pais. E a gente queria uma investigação que fosse da própria criança e ela que estivesse lá na negociação com seu pai e que era o assunto dela com ele. [...] É que tem um limite e tem um risco né? Pra fazer um trabalho desses, você tem que arriscar né? Não tem jeito. E é um risco da vida assim... E aí

esse risco faz parte do jogo. Claro que pode acontecer alguma coisa né? Mas assim... Pode acontecer uma coisa em qualquer lugar, né? E aí é contar com a própria criança, né? A ligação dela de saber 'Olha, você está por sua conta. Se cuida, meu ', né? 'Eu estou aqui, mas você é você e você está se cuidando aqui'. Porque eu acho que tem que responsabilizar a criança pelo cuidado com ela mesma." (Adriano Mattos, entrevista à autora)

Método de debate e proposição

Considerando que a entrevista com o autor gerou conteúdos ainda não publicados, pareceu relevante transcrever aqui as descrições a respeito do método, dadas pelo próprio mediador:

44º Festival de Inverno da UFMG – Diamantina (2012):

Adriano Mattos: "É quando ele [César] me chama para trabalhar com as crianças eu proponho fazer uma investigação da cidade a partir do tema do festival com as crianças e o festival nesse primeiro momento ele iria ser muito relacionado com o rio, que é o Rio Grande, que corta Diamantina e que a gente caminhando coisa de 2 km, 3 km, a gente chega quase que na nascente desse rio que é completamente limpo e à medida que ele vai descendo ele desce limpo e a população começa a encostar no rio e começa a poluir e no final ele é um esgoto a céu aberto que corre saindo da cidade. [...] Então a gente foi desde fazer uma excursão até a nascente, foi uma aventura também aquele monte de meninos trepando em pedras e esbarrancado e não aconteceu nada com ninguém. [...] Então a gente começou investigando lá da nascente e viemos descendo o rio e cada vez que a gente passava a gente ia recolhendo coisas. E aí a gente tinha uma quadra, um espaço que era um espaço até de uma fábrica de tecidos que tem lá, que era uma quadra do funcionários lá. A gente conseguiu essa quadra pra ser o nosso espaço e, na quadra, a gente construiu um mapa imenso de coisas recolhidas ao longo do rio. Então começava com um monte de coisas que era da natureza e tal, tinha um momento que era só lixo, lixo, lixo e um momento a vir coisas, assim, putrefatas [...] E inclusive aí foi pintando ideias né? Uma das ideias por exemplo foi que os meninos falaram 'Ué, a gente podia tentar ver esse rio inteiro, né?'. [...] Aí teve uma ideia: 'Vamos fazer uma pipa'. [...] Tinham uns meninos do "Incômodo" [...] que tinham especialistas em pipa, aí foram fazer as pipas e aí passaram o dia e aí depois então a gente criou a pipa grandona e eu consegui [...] E aí depois visitar os bairros e então vamos entender o que que cada bairro faz pra deixar o rio sujo e a gente ia na turma do bairro num lado que estava mais perto da nascente, na turma do bairro lá do fundo. E aí um dia a gente

assim 'E aí, mas vocês não têm um rio que corta a cidade. Vocês não nadam nele?'. 'Ah não dá. Mas tem um lugar que tem uma outra nascente que a gente vai nadar, mas tem que andar não sei quanto tempo pra chegar lá, mas é onde a criançada de lá vai nadar'. 'Então leva a gente! Vamos embora!'. Cara, nós andamos, andamos, andamos e chegamos num dado momento, pra chegar no rio limpo que as crianças nadavam, tinha que atravessar o Rio Grande sujo de esgoto. Eu olhei para os meninos e falei 'O que...!Vocês atravessam isso?'. 'Qual é o jeito? Para chegar na água limpa tem que atravessar o esgoto, a gente atravessa!'. E aí a gente já tinha andado pra c##*%\$ e, assim, aí eu olhei para os meninos 'E aí, o que que nós vamos fazer?'. 'Vamos atravessar!'. Cara, os menininhos, tinha menino de sete anos, seis anos, tudo metendo os pés dentro do esgoto do rio e atravessando. E eu depois avisei as mães 'Vermífugo pra todo mundo!'. Mas aí atravessamos e isso foi uma loucura porque isso foi chocante pra mim. Para chegar na água limpa, os meninos de Diamantina tinham que atravessar o rio de esgoto pra conseguir chegar numa água limpa e nadar."

6° Festival de Verão da UFMG - Belo Horizonte (2012):

Adriano Mattos: "Eu não sei dormir na rua, eu não sei comer na rua, eu não sei tomar banho na rua, eu não sei brincar na rua, eu não sei plantar na rua, eu não sei usar a rua, eu não sei usar a cidade, vamos aprender. Então nós vamos ficar 48 h com as crianças na rua'. E a gente ficou 48 h vivendo a rua. Sem dinheiro, sem nada. [...] E aí tinha um time de futebol do Baixo Bahia, que eu propus um time futebol que eu tenho um time de futebol de meninas que joga na rua, que eu sou o técnico. [...] eu falei 'Bom né, a gente tem alguma coisa então para descobrir mais sobre a rua com crianças'. E aí as meninas toparam e a gente foi pra rua com esses meninos e aí foi, assim, tudo. Desde negociar comida no sacolão, tem coisas sobrando né, e aí vocês vão jogar alguma coisa fora e tal, no açougue. Os meninos que tinham que argumentar tudo. [...] Aí fomos atrás dos moradores de rua, porque acho que morador de rua cozinha. E aí a gente foi aprender onde que eles guardavam as coisas, dentro dos bueiros, como é que fazia um fogão de lata e a lata ficava escondida, e onde que catava lenha, como é que cozinhava e fizemos uma comunidade com moradores de rua para aprender a cozinhar. [...] E tudo a gente foi conseguindo assim. E aí o brincar né... onde é que dá pra brincar na cidade? A gente viu que era difícil, que são poucos lugares. E aí fomos mapeando e andando pela cidade e inventando lugares de brincar. E tomar banho? Como é que nós vamos tomar banho? [...] Onde é que tem água? Aí um dos meninos falou 'Cara, tem aquele laguinho na frente do Palácio das Artes, eu sempre quis entrar ali'. 'Então vai ser lá'. Arrumamos sabonete. Consegue sabonete,

então vamos embora né? Aí vai na farmácia, não sei o que. E aí uma bela hora a gente combinou 'Mas eles tem segurança lá e vão querer tirar a gente'. Mas se a gente for todo mundo correndo de uma vez só... laguinho a fora e com sabonete, shampoo, o segurança não sabe o que fazia né, ainda mais menino pequeno né? E aí tomamos banho, eu sempre tive vontade de nadar naquele laguinho e também estava limpinho no dia. Deu uma sacada e é hoje, é aqui. E aí fizemos aquela banheirona coletiva, era shampoo e todo mundo se esfregando e tal."[...] a gente tinha muito mais medo do que elas! Elas tinham muito mais ousadia com a cidade [...] Mas dava de tudo né? É...havia um enfrentamento o tempo todo né? As abordagens que a gente recebia de quem era da rua né? A cidade estava tensa porque era carnaval. Então vamos entrar no carnaval, vamos fazer um bloco nosso. Vamos fazer nossas fantasias e vamos pra um bloco. Como um grupo que está na rua né? Então a gente fez fantasias com coisas catadas na rua, catamos um monte de coisas e nos fantasiamos e entramos no meio do bloco e até briga, gente. Aquele bloco imenso e aquelas crianças a gente não sabia se amarrava. [...] Entramos no meio do bloco e os meninos fantasiaram e pegaram instrumento pra tocar que a gente mesmo fez. Quer dizer, a gente foi ver realmente o que a rua tem e experimentando e inventando e fazendo e acontecendo na rua."

Pesquisadora: E outras crianças que já moravam na rua?

Adriano Mattos: "E aí, vamos brincar na rua? Mas tem criança da rua. Vamos brincar com as crianças que moram na rua? ' E aí criamos vários jogos trazendo as crianças que eram da rua pra brincar junto né? É... e algumas começaram a frequentar porque ali naquela região, a gente ficou ali próximo ao Centro Cultural da UFMG. A gente até conheceu um menino que era dali, que fugia dos abrigos para ficar na rua. Era um menino que tinha um pouquinho mais do que eles, tinha 12 anos. Assim, a gente tinha menino de oito, nove anos e ele tinha 12 já e tinha toda uma experiência de rua. Ele colou na gente né? [...] É... um menino malandro. Desses assim que sobrevive na rua na porrada. E ele fala 'Eu fujo, eu gosto é da rua'. E aí tinha aqueles projetos lá da. que era ali onde é aquele Espaço da Juventude hoje. Tinha um prédio ali que de vez em quando ia lá só pra pegar o bom e fugia né. [...] Então era um menino que, esse menino deu altas dicas e tal."

12º Festival de Verão da UFMG - Belo horizonte (2018):

Adriano Mattos: "É... nessa oficina eu senti essa diferenciação que a gente fez agora no Festival de Verão [de 2012], que a gente envolveu os meninos da Carolina de Jesus né? Eu fiquei surpreso! O discurso que eu acho que os meninos da Carolina e os filhos de professor bambambã daqui têm

recebido né, pelo tipo de criança que foi, assim, o mesmo discurso sobre os direitos, sobre o direito à cidade, à moradia. E são até politizados no discurso. Mas na hora desses dois grupos trabalharem juntos, Artur, não rola! Aí, o limite, assim, você não pertence ao meu grupo. Eu não trabalho com você. Era quase isso, assim. E de agressão mútua e de marcação de território, e de demonstração “Olha, eu sou mais hábil que você aqui. Eu falo melhor. Eu conheço mais coisas. E eu isso, eu aquilo”. Uma definição clara de separação territorial aí entre os grupos. [...] Ou mesmo, teve um fato muito marcante aqui na escola né, que eu achei bem curioso e que a gente tem que deixar acontecer pra provar que as coisas se confrontem né? Eu fiz um jogo com eles por cima de toda uma história de que a gente precisa dessa arquitetura pra mediar e até por conta dos meninos da Carolina que não tem casa, que a gente é muito frágil e se a gente lutar e tal. E criamos uma história em torno dos ovos. Cada um então tinha um ovo que era como se fosse alguém, uma figura que precisa de uma mediação. E o exercício era criar uma estrutura com coisas que a gente catou aqui pela escola. A gente fez uma farra aqui de juntar tralha na escola e a gente arremessava lá do último andar. Quebrava ou não quebrava né? Essa estrutura dava conta ou não dava conta. Foi muito engraçado porque os meninos de fora queriam quebrar ovo, o divertido era quebrar ovo né? Era espatifar ovo, uma farra danada. [...] Cara, os meninos do Carolina o desafio era o ovo, jogar o ovo lá de cima e ele não quebrar pra fazer omelete de noite com a família poder comer o ovo. Eu falei “P\$%# q*% p#\$*#!”. [...] Entra outras coisas né? E é isso mesmo, assim. Tinha menino catando ovo que quebrou pra fazer omelete, assim. Então, tem questões que são realmente da ordem da diferença radical. Mas eu acho que se a gente não coloca elas uma do lado da outra e estabelece o conflito né? A gente vai ficar o que? Botando panos quentes, disciplinando, controlando, mantendo um discurso hegemônico, num nível pra que não haja embate nenhum. ‘Não, né?’. Aqueles que dizem que é pra ele bater, ele bate, deixa o pau quebrar, mas não vamos criar na educação um trabalho com a criança um trabalho disciplinar no sentido de manter tudo no seu lugar, e homogeneizar a situação. Acho que também não é por aí não”

PFlex - “Invenção de outros modos de habitar a cidade contemporânea”: 2012.

Adriano Mattos: “E aí ele [o aluno] tinha que desenvolver essa proposta de inventar um jeito de viver na cidade com a criança. E foi muito curioso que na banca final eu falei ‘Olha, trouxe o esparadrapo’. Botei esparadrapo na boca de todos os adultos com mais de 36 dentes e quem defendia os trabalhos eram as crianças. O parceiro criança de cada estudante. E montei

uma banca de crianças. Montei uma banca com três crianças para avaliar os trabalhos e criança [...] Foi sensacional isso! Aí a gente, todo mundo com a boca fechada e os meninos [da graduação] preocupadíssimos porque a banca dava nota, dava bomba, e cada criança tinha que defender [...] Foi um dia inteiro, foi um sábado inteiro de defesa dos trabalhos e de debate, onde só as crianças falavam...”

Participação nas etapas projetuais/propositivas

O foco principal foi o de mapeamento e diagnóstico de espaços de uso coletivo.

Pedagogia Urbana/Pedagogia do urbano

O processo de investigação colocado, imerso na vivência dos espaços urbanos, colocou essas duas facetas em relação intrínseca. A problematização a respeito das questões concretas do espaço urbano acontecia em função das decisões tomadas para continuidade das vivências.

“Mas eu achava extremamente arquitetônico, até eu fiz a historinha do Andarin, assim. Era um bicho que carregava com ele a casa pela cidade e que, a cada lugar que ele chegava, ele constituía laço que aquilo virava uma casa dele, assim. E essas crianças, como elas eram muito desprovidas desse tipo de laço definitivo né... pelas suas próprias histórias e situações, era como se a cada lugar se constituísse uma arquitetura que tinha a ver com ela. Os laços eram feitos a cada lugar que se chegavam e se desfaziam assim que iam embora também. Então foi uma experiência de arquitetura incrível, assim. E fazer uma arquitetura a cada instante e que era abandonada em seguida para se fazer uma outra, pra se fazer uma outra, se fazer uma outra pela cidade afora né? Foi muito bom isso.” (Adriano Mattos, entrevista à autora)

Problematização da participação

As experiências foram colocadas de forma que as crianças fossem direcionando o processo em forma de investigação.

2.2.8. Projeto Participativo no Guará: Marília Tuler - Brasília (DF)

Figura 191 - Mutirão, Brasília (DF) (1).



Fonte: Foto da autora.

Informações basicas ¹⁷⁵

Período de realização: 2015

Local: QE 44/46 - Guará II

Faixa etária: 5 - 8 anos

Número de crianças envolvidas: 8

Responsável e mediador: Marília Tuler Veloso (trabalho de graduação, UnB)

Orientação: Carolina Pescatori

“foi muito legal, teve varias coisas diferentes. A gente passeou pra varios lugares da cidade, desenhou o que a gente gostava do passeio e a gente foi em varios lugares assim... discutiu sobre a cidade... falando que a criança tem tipo direito de falar... que pra ela é um espaço pra correr, pra brincar.

¹⁷⁵ **Referências específicas:** VELOSO, Marília Tuler. **Projeto Participativo infantil:** Requalificação urbana entre as QEs 44 e 46 do Guará II. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Brasília.

Porque tem alguns lugares na cidade que não tem lugar pra criança brincar, só é rua, calada, ai não pode brincar...” (B., 9 anos. entrevista à autora)

Contexto socioespacial urbano

População total aproximada do DF em 2017: 3.039.000 habitantes (IBGE, 2017).

População até 14 anos: 23.6% (IBGE, 2011).

O Distrito Federal possui uma situação territorial bastante peculiar, pois suas unidades não são designadas bairros, mas sim, Regiões Administrativas (RAs). A RA Brasília é apenas uma delas, e abriga a sede do Governo Federal. As demais áreas são em sua maioria espaços e desconexas entre si, gerando grandes deslocamentos diários. O projeto em questão foi realizado na RA do Guará, cidade dormitório de classe média, razoavelmente próxima do Plano Piloto, além de conectada pela rede de metrô.

Figura 192 - Vista aérea de Brasília, local das oficinas (1).



Fonte: Google Earth.

Figura 193 - Vista aérea de Brasília, local das oficinas (2).



Fonte: Google Earth.

Descrição

A proposta consistia em desenvolver um projeto de reestruturação urbana, na avenida entre a QE 44 e QE 46 do Guará II, com a participação crianças que utilizavam esse espaço em seu cotidiano.

Escala

Nível: microlocal ampliada

Conformação territorial: euclidiana, delimitada de forma difusa.

Conformada por uma larga avenida, com duas faixas em cada sentido separadas por um canteiro central de boas proporções, morfologicamente mais importante do que as adjacentes.

Natureza público/privado

Caráter: público

Espaço material: público

Propriedade: pública

Caráter participativo da malha territorial

A área pré-delimitada pela pesquisadora.

Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

Em função das discussões, as crianças definiram que seria construída uma casinha na árvore a qual foi construída por mutirão, de adultos e crianças, em uma área de lazer ocupando algumas vagas. O momento foi feito com ajuda dos pais, moradores e comerciantes da área.

Mediação

A mediação foi feita pela autora deste trabalho, que na ocasião, propôs uma mediação através da pergunta, buscando permitir a autonomia das crianças da definição das propostas.

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Mapeamento e diagnóstico, definição de desejos abrangentes, definição de diretrizes específicas, processo de proposição projetual e processo construtivo.

O processo construtivo contou com algumas atividades para incluí-las, mas muito foi aos poucos sendo monopolizado pelos adultos, em parte porque as tarefas acabavam passando uma sensação de perigo, mesmo que tivessem sido programadas para execução pelas próprias crianças.

Método de debate e proposição

Foram feitas uma sequência de vinte e três atividades durante todo o ano de 2015. As atividades com o grupo focal procuraram seguir uma lógica de processo projetual, nesta ordem: aproximação, levantamento, diagnóstico, estudo de caso, prognóstico, partido, detalhamento e construção. As 23 atividades se distribuíam nessa estrutura. Além dos momentos com as crianças do grupo pré-definido, foi realizada uma atividade em duas turmas da escola local de faixas etárias diferentes, duas atividades com um grupo de adultos e o mutirão final que buscou integrar toda comunidade.

Tabela 2 - Cronograma de atividades no Guará II DF

ETAPA	ATIVIDADE	MÉTODO
Aproximação e levantamento	Atividade de fotografia	Duplas e tiraram fotografias da rua em um passeio a pé.
	Mapa mental e mapa de figurinhas fotográficas	Discussão e colagem das miniaturas das fotografias no mapa. Desenho de mapa mental.
	Mapa de referências	Mapa etnográfico e funcional: desenho sobre um mapa as atividades que foram identificadas na rua.
Diagnóstico	Maquete Bi climática	Discussão sobre clima com auxílio de maquete volumétrica da rua e lanterna.
	Teatro	Teatro, Os Saltimbancos, discutindo as questões do direito a cidade e da busca pela justiça social através do espaço.
	Entrevista	Entrevista com moradores ou usuários da rua.
Estudo de caso	Passeio	Passeio na quadra 308 sul, com momento para desenho dos elementos interessantes.
Prognóstico	Figurinhas de diretrizes	Colagem de figurinhas e discussão sobre as diretrizes positivas e negativas.
	Eleições	Votação para definição do equipamento a ser construído no mutirão.
	Mapa conceitual	Mapeamento coletivo das expectativas e planos.
	Maquete	Execução de maquete coletiva de estudo.
	Resgate dos trabalhos (em função das férias)	Jogo da memória com fotos das atividades realizadas.
	Mapa de rotina	Marca os lugares importantes e trajetos cotidianos de cada criança em um mapa.
Detalhamento	Conceituando o desenho da casinha	Desenho do equipamento por cada criança.
	Especificação de materias	Observação de imagens de outros equipamentos semelhantes e discussão sobre a forma, os materiais e o método de construção.
Construção	Mutirão	Mutirão para construção da casinha da árvore

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Figura 194 - Explicando a atividade de fotografia, Brasília (DF).



Fonte: Foto da autora.

Distribuição espacial das crianças no processo participativo

Distribuição em rodas de conversa na casa dos pais de uma das crianças.

Linguagem e materiais

Mapas colaborativos, filme, câmera fotográfica, desenhos, maquetes.

Pedagogia Urbana

Foram criados pequenos momentos de passeio, não apenas na área trabalhada, mas também em outras regiões da cidade, como por exemplo, na primeira superquadra construída no Plano Piloto.

Pedagogia do urbano

Partiu-se de um diagnóstico colaborativo da área delimitada, foram selecionados tópicos específicos da morfologia urbana, como por exemplo, fluxos, vegetação, usos, onde cada um dos elementos conformava uma atividade específica. As problematizações de cada aspecto eram instigadas pela mediadora colocando sempre novas perguntas para que as crianças respondessem. Além disso, elas puderam entrevistar outros moradores para compreender melhor alguns aspectos relativos à região.

Problematização da participação

O processo proposto foi compartilhado com as crianças e com os pais antes do início das atividades. Além disso, cada dia de atividade era encerrado com um lanche, em uma tentativa de permitir que as crianças opinassem sobre os trabalhos realizados de maneira mais informal.

Considerações específicas

Percebe-se uma grande dificuldade em incluir as crianças nos momentos de detalhamento e construção dos elementos. O resultado do mutirão acaba fugindo ao controle em vários aspectos na medida em que muitas decisões são tomadas de forma espontânea por um grupo grande de pessoas. Apesar de diminuir o controle, essa possibilidade de dividir o poder de decisões com a comunidade possui um grande poder transformador nas pessoas. Ainda assim, percebe-se que os adultos têm uma resistência natural em permitir que as crianças liderem esse momento e o resultado acaba não se aproximando do que tinha sido colocado nas atividades anteriores.

Foi nítido, porém, o aumento do número de crianças no espaço público, incluindo aquelas que não tinham participado das atividades, elas passaram também a cuidar do espaço de uma forma muito diferente, o que acabou gerando conflitos com outros grupos da área, como os usuários dos bares e os locais de jogo. Após alguns anos a casinha na árvore foi derrubada por um grupo de moradores.

Figura 195 - Marcando trajetos no mapa, Brasília (DF).



Fonte: Foto da autora.

2.2.9. Mapa do Brincar e Manifesto dos Brincantes: OCA - Brasília (DF)

Figura 196 - Atividade de mapeamento, Brasília (DF).



Fonte: COLETIVO DA CIDADE. Site oficial do coletivo da cidade.

Informações básicas¹⁷⁶

Período de realização: 2017

Local: Cidade Estrutural - SCIA

Faixa etária: 6 - 11 anos

Número de crianças envolvidas: 55

Responsável institucional e mediador: O Coletivo da Cidade e Observatório da Criança e Adolescente (OCA)

Parceria: Movimento Nossa Brasília e Instituto de Estudos Socioeconômicos INESC

“Brincar é mó bom!” (OBSERVATÓRIO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2017)

¹⁷⁶ **Referências específicas:** OBSERVATÓRIO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Boletim Voz da Quebrada**. n° 8. Brasília, Outubro de 2017. Disponível em: <http://www.coletivodacidade.org/wp-content/uploads/2017/10/vozdaquebrada8-web.pdf>. Acesso em: 22.11.2017; COLETIVO DA CIDADE. **Mapa do Brincar**. Disponível em: http://www.coletivodacidade.org/wp-content/uploads/2017/10/Mapa-do-Brincar_Estrutural-OCA_Coletivo-2017.png. Acesso em: 22.11.2017. COLETIVO DA CIDADE. **Site oficial do coletivo da cidade**. Disponível em: <http://www.coletivodacidade.org/vdq/oqa-e-coletivo-da-cidade-lancam-mapa-do-brincar-da-estrutural/>; e também: <http://www.coletivodacidade.org/vdq/boletim-voz-da-quebrada-8/>. Acesso em: 22.11.2017; e PORTAL APRENDIZ. **Coletivo cria espaço de aprendizagem e ação em comunidade de Brasília**. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/10/18/coletivo-cria-espaco-de-aprendizagem-e-acao-em-comunidade-de-brasilia/>. Acesso em: 22.11.2017.

Contexto socioespacial urbano

População total aproximada em 2017: 39.000 habitantes (IBGE, 2017).

População até 14 anos: 33% (IBGE, 2011).

A Cidade Estrutural está localizada à margem de uma das vias expressas mais importantes do DF, a Via Estrutural. Surgiu a partir da ocupação de catadores nas imediações do principal aterro sanitário da cidade. Mesmo após sua regularização, em 2004, possui grandes dificuldades de infraestrutura. O último Orçamento do Distrito Federal não contou com nenhuma diretriz a respeito de áreas de lazer para a região.

Figura 197 - Vista aérea de Brasília, localização da Cidade Estrutural.



Fonte: Google Earth.

Figura 198 - Vista aérea da Cidade Estrutural.



Fonte: Google Earth.

Descrição

A proposta do projeto foi a de criar um mapeamento, elaborado pelas próprias crianças, das áreas da Estrutural que eram destinadas, ou apenas utilizadas, no cotidiano delas, como os espaços de lazer, os “locais brincantes e divertidos do território”, como foram chamados pelo coletivo. O processo levou algumas semanas e buscou destacar os pontos positivos e negativos de cada um dos seis locais selecionados, culminando em uma apresentação pública dos resultados. O mapeamento conta também com um manifesto poema defendendo o direito das crianças de brincar.

Escala

Nível: micro/mesolocal

Conformação territorial: em rede, descentralizada, difusa.

O projeto se refere a uma territorialidade similar a um bairro ou a uma pequena cidade. O mapeamento produzido se desenvolveu por meio de um território em rede por buscar destacar pontos focais importantes e suas conexões.

Natureza público/privado

Caráter: público

Espaço material: público

Propriedade: pública

Caráter participativo da malha territorial

Os trajetos foram construídos pelas próprias crianças.

Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

No Dia do brincar foi o lançamento do Mapa do Brincar com um pequeno diagnóstico, o manifesto poema e a exposição fotográfica e interativa do processo. Além disso, foram plantadas árvores nesses lugares, simbolizando todos os desejos para cada uma das áreas. Os produtos gráficos foram publicados no 8º Boletim Voz da Quebrada, outro projeto do Coletivo da Cidade.

Figura 199 - Dia do Brincar (1) , Brasília (DF).



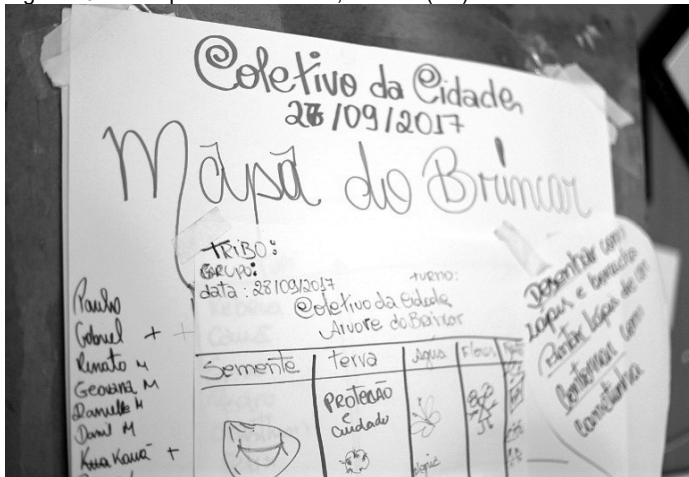
Fonte: COLETIVO DA CIDADE. Site oficial do coletivo da cidade.

Figura 200 - Dia do Brincar (2) , Brasília (DF).



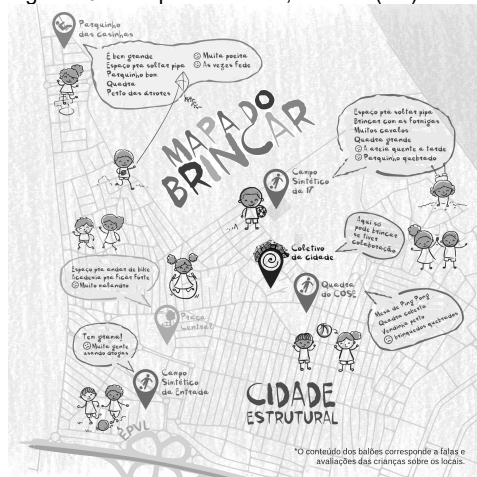
Fonte: COLETIVO DA CIDADE. Site oficial do coletivo da cidade.

Figura 201 - Tempestade de ideias, Brasília (DF).



Fonte: COLETIVO DA CIDADE. Site oficial do coletivo da cidade.

Figura 202 - Mapa do Brincar, Brasília (DF).



Fonte: COLETIVO DA CIDADE. Site oficial do coletivo da cidade.

Figura 203 - Parquinho na Cidade Estrutural, Brasília (DF).



Fonte: COLETIVO DA CIDADE. Site oficial do coletivo da cidade.

Figura 204 - Plantando mudas de árvores, Brasília (DF).



Fonte: COLETIVO DA CIDADE. Site oficial do coletivo da cidade.

Mediação

O processo foi mediado pelos voluntários do Coletivo da Cidade e buscou explicitamente uma contribuição dos adultos que respeitasse a autonomia das crianças.

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Mapeamento e diagnóstico, e levantamento de desejos abrangentes.

Método de debate e proposição

Foi utilizado um método já consolidado no Coletivo da Cidade chamado de “Rodas de Aprendizagem”. Cada dia de atividade corresponde a uma das seguintes rodas: do saber, do criar, do conviver, do cuidar e do brincar.

Durante a primeira roda, do saber, foi promovida uma chuva livre de ideias com o auxílio de algumas perguntas: O que é brincar? Quais as brincadeiras favoritas? Do que mais se brinca na cidade? Tem idade certa para brincar? Quem fazia as brincadeiras?

Na atividade seguinte as crianças participaram da construção do roteiro que seria feito posteriormente para conhecer e identificar os “locais brincantes e divertidos do território”. A caminhada, na semana seguinte, foi feita com a divisão das crianças em “tribos” que teriam seus próprios estandartes e acordos de conduta para o passeio.

Para a conclusão, promoveu-se um encontro de compartilhamento para construção do Mapa do Brincar e de montagem da exposição, culminando no Dia do brincar. O material gráfico contou com a colaboração de crianças do projeto OCA e do coletivo das cidades.

Pedagogia Urbana

O diagnóstico das áreas foi realizado in loco por meio de um passeio cujo roteiro foi proposto pelas próprias crianças. Durante o passeio, elas tiveram também a oportunidade de perguntar para alguns moradores sobre os espaços observados.

Pedagogia do urbano

O diagnóstico não partiu de um conteúdo morfológico pré-determinado ou de uma delimitação espacial rígida, mas sim, de um mote próximo ao cotidiano das crianças, e por ter se realizado a partir da realidade concreta e cotidiana, acabou levantando

diversas problematizações correlacionadas a esses espaços. Depois das idas a campo, as impressões eram compartilhadas. Durante as conversas surgiram muitos relatos sobre a violência que acabava limitando as crianças a usarem o espaço público. Um segundo ponto problematizado foi a existência de brincadeiras que estigmatizam de alguma forma, como por exemplo, o “polícia e ladrão” e as que “são de menina ou de menino”.

Problematização da participação

As atividades eram planejadas em conjunto com as crianças ao longo do processo para absorver as reflexões e devolutivas de cada etapa.

Considerações específicas

Segundo o relato, surgiram alguns desafios nos dias de passeio: as distâncias eram muito grandes para caminhada e alguns lugares eram muito sujos ou perigosos e acabaram saindo do trajeto.

2.2.10. Tenda Móvel - Mulungu (CE)

Figura 205 - Visita à casa dos moradores, Mulungu (CE).



Fonte: CRIATIVOS DA ESCOLA, Tenda Móvel.

Informações básicas ¹⁷⁷

Período de realização: 2016

Local: Bairro Sítio Bastiões

Faixa etária: 14 - 17 anos

Número de crianças envolvidas: não encontrado

Responsável institucional: Núcleo de Trabalho, Pesquisa e de Práticas Sociais (NTPPS) e Escola Professor Milton Façanha Abreu.

“um dos objetivos da tenda Móvel é trazer um novo modelo de se fazer política: trabalhar com a comunidade para que, junto com o governo, possam atenuar as problemáticas do lugar em que vivem” (Pedro de Lima) ESTERMANN, Mariane; GARCIA Angélica; e PASQUALI, Carolina. **Design for change**

“Desde a data, o território já teve quase 100% das famílias abastecidas com água potável e parte do problema de iluminação foi resolvido. Quanto ao

¹⁷⁷ **Referências específicas:** PORTAL DO APRENDIZ. **Em Mulungu (CE), reflexão e atuação na comunidade transformam escola.** Publicado em: 24.02.2017. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2017/02/24/em-mulungu-ce-reflexao-e-atuacao-na-comunidade-transformam-escola/>. Acesso em: 28.12.2017; ESTERMANN, Mariane; GARCIA Angélica; e PASQUALI, Carolina. **Design for change: o engajamento social.** Revista Carioca de Educação Pública. v. 2, n. 4, p.31-37, Nov. 2017 à Fev. 2018. Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/index.php?option=com_mr_chamada_materia&task=download&format=raw&id=13367. Acesso em 28.12.2017; DIÁRIO DO NORDESTE. **Escola de Mulungu vai representar o Brasil.** Postado em: 15.08.2017. Disponível em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/regional/escola-de-mulungu-vai-representar-o-brasil-1.1804755>. Acesso em: 28.12.2017; e CRIATIVOS DA ESCOLA. **Site oficial do Criativos da Escola: design for change.** Disponível em: <http://criativosdaescola.com.br/tenda-movel/>. Acesso em: 28.12.2017.

esgoto a céu aberto, a gestão se comprometeu a conseguir fundos para resolver a questão. Estamos acompanhando”¹⁷⁸ (professor José Alves da Silva)

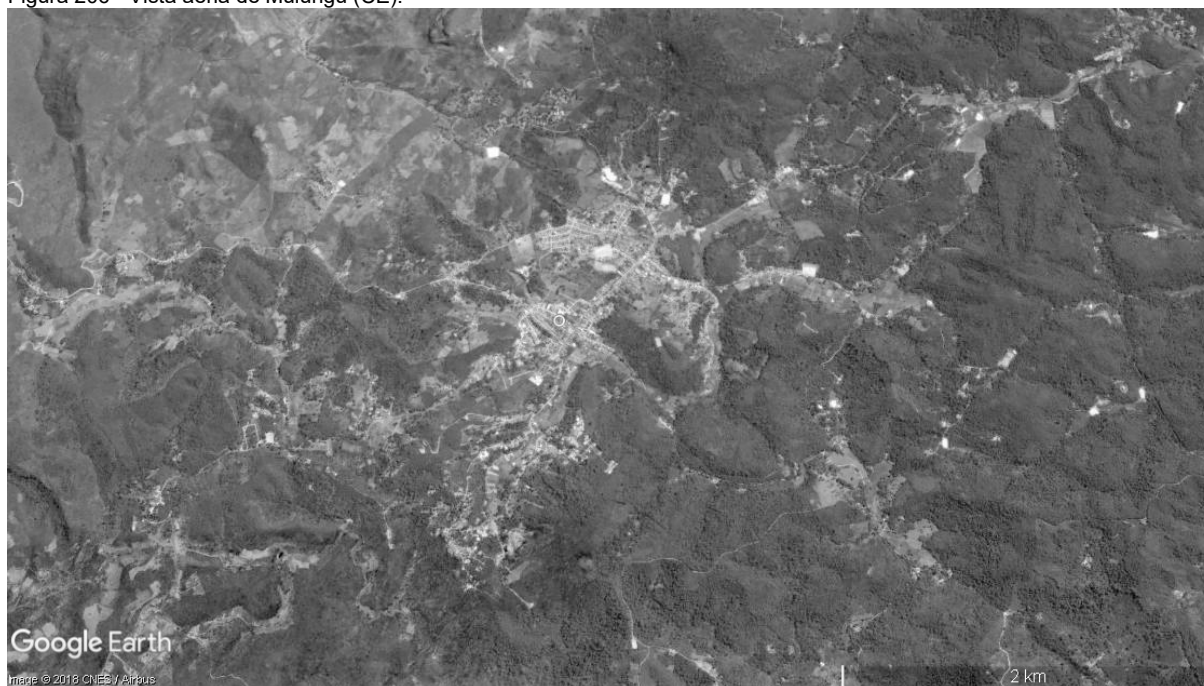
Contexto socioespacial urbano

População total aproximada em 2017: 11.000 habitantes (IBGE, 2017).

População até 14 anos: 29,5% (IBGE, 2011).

A cidade localiza-se em um platô úmido do Maciço de Baturité, propiciando um clima relativamente ameno. Possui como principal atividade econômica a prestação de serviço, comércio e agricultura familiar, além de um crescente desenvolvimento turístico.

Figura 206 - Vista aérea de Mulungu (CE).



Fonte: Google Earth.

Descrição

A Escola Professor Milton Façanha Abreu já aderira, desde 2012, ao Núcleo de Trabalho, Pesquisa e de Práticas Sociais (NTPPS) que propõe temas de pesquisa de envolvimento com as comunidades a alunos do ensino médio. Em 2016, um grupo de alunos do segundo ano elegeu o bairro de Sítio Bastiões para atuar, realizando diagnósticos e mobilizando a comunidade. Após a experiência piloto, o

¹⁷⁸ PORTAL DO APRENDIZ. **Em Mulungu (CE), reflexão e atuação na comunidade transformam escola.** Publicado em: 24.02.2017. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2017/02/24/em-mulungu-ce-reflexao-e-atuacao-na-comunidade-transformam-escola/>. Acesso em: 28.12.2017

grupo passou a trabalhar como articuladores entre a comunidade e o poder público municipal.

“Um dos objetivos do Tenda Móvel é trazer um novo modelo de se fazer política: trabalhar com a comunidade para que junto com o governo possam atenuar as problemáticas do lugar em que eles vivem”, explica o estudante Pedro de Lima, sobre o projeto que se propõe criar um espaço não físico, mas simbólico e itinerante, que efetive o diálogo e a articulação comunitária.
<http://criativosdaescola.com.br/tenda-movel/>

Escala

Nível: microlocal ampliada

Conformação territorial: descentralizado, euclidiana difusa.

Natureza público/privado

Caráter: público

Espaço material: público

Propriedade: pública

Caráter participativo da malha territorial

Vinculada à identidade e definida pelos alunos.

Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

Além do material diagnóstico em si, a experiência piloto conquistou, por meio da mobilização, melhorias na iluminação pública do bairro.

Mediação

Os professores atuaram apenas como facilitadores.

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Mapeamento e diagnóstico, definição de desejos abrangentes, definição de diretrizes específicas e, especialmente, gestão da experiência.

Método de debate e proposição

O primeiro passo foi a realização de um diagnóstico da área. Para esse processo foram selecionadas algumas residências para amostragem e aplicação de questionário, além disso, feito contato com as secretarias de Cultura, de Assistência

Social e de Educação para levantamento de dados. Posteriormente os dados foram analisados para detectar as maiores necessidades do município.

A aproximação com a comunidade realizou-se por meio de um primeiro encontro de compartilhamento desses resultados. A reunião foi divulgada com faixas e panfletos obtidos com o apoio da escola.

Na etapa seguinte o objetivo foi o de organizar um grupo de representantes da comunidade para acompanhar o processo, que foi decidido por eleição, buscando um grupo o mais heterogêneo possível.

Na terceira reunião foi colocada a proposta de reavaliar o diagnóstico e delimitar algumas propostas práticas, surgindo daí a ideia de se fazer uma audiência pública com a presença do governo municipal.

Com algumas propostas em mãos, o grupo, mediado pela articulação dos alunos, realizou uma audiência com a presença do prefeito recém-eleito e alguns vereadores. Os moradores fizeram a apresentação das demandas e delimitaram um compromisso de plano de ação.

Em função das reuniões, foi proposto pelos alunos mais duas frentes de trabalho: um resgatando registros fotográficos e documentos que contassem a história do território e outra coletando entrevistas dos moradores mais antigos. A proposta em longo prazo é a de fundar um memorial para abrigar esse material coletado.

Pedagogia do urbano

Os próprios jovens criaram momentos de problematização e debate com a comunidade a respeito das questões concretas e cotidianas do espaço urbano e suas dinâmicas sociais. O diagnóstico foi feito por meio do diálogo entre os jovens e os moradores, além de se utilizar de dados oficiais, permitindo, não apenas uma potencialização da interação intergeracional, mas também a delimitação de dados de pesquisa próprios e específicos.

Problematização da participação

A participação dos jovens transpôs as outras experiências por incluí-los na parte de pré-planejamento e criação das propostas, se desenvolvendo até o momento de acompanhamento da execução das mesmas.

Considerações específicas

Nesta experiência os próprios jovens se colocam como mediadores e mobilizadores de um processo de empoderamento comunitário, ainda que a escola tenha trabalhado como facilitadora.

A experiência foi vencedora do Desafio Criativos da Escola 2016, pelo Instituto Alana, e representante do Brasil na Conferência Internacional Be The Change, em Madrid, Espanha, tendo vencido o prêmio nacional.

Figura 207 - Primeira Audiência pública (1), Mulungu (CE).



Fonte: CRIATIVOS DA ESCOLA, Tenda Móvel.

Figura 208 - Primeira Audiência pública (1), Mulungu (CE).



Fonte: CRIATIVOS DA ESCOLA, Tenda Móvel.

2.2.11. Experiência-piloto: CECIP - Rio de Janeiro (RJ)

Figura 209 - Atividade de oficina, 02 de agosto de 2015, Rio de Janeiro (RJ).



Fonte: CECIP, 2016.

Informações básicas ¹⁷⁹

Período de realização: 2011 - 2015

Local: Biblioteca Parque e Escola Municipal Professora Maria de Cerqueira e Silva - Manginhos

Faixa etária: 4 - 11 anos

Número de crianças envolvidas: não encontrado

Responsável institucional: Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP)

Parceria: Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro/Centro de Comunicação e Educação para o Trânsito da Companhia de Engenharia de Tráfego (CET-Rio).

¹⁷⁹ **Referências específicas:** CECIP. **Manginhos e seus caminhos:** Relatório Final. Rio de Janeiro, 2016; CECIP. **Manginhos pelo olhar das crianças:** diagnóstico inicial sobre uma favela do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014. REDOCARA. **br30_CECIP_Criança em foco_Rio de Janeiro.** Disponível em: <http://www.redocara.com/posts-de-noticias-2/i4yui8pk46/br30CECIPCrian%C3%A7a-em-focoRio-de-Janeiro>. Acesso em: 29.02.2018. CIDADES EDUCADORAS. **O olhar das crianças para o território: como ampliar escutas.** Publicado em: 21.09.2016. Disponível em: <http://cidadeseducadoras.org.br/reportagens/o-olhar-das-criancas-para-o-territorio-como-ampliar-escutas/>. Acesso em: 21.02.2018; PRIMEIRA INFANCIA, Secretaria executiva da Rede Nacional. **Seminário envolve adultos e crianças na reflexão e prática sobre a participação infantil no desenvolvimento de soluções para a cidade.** Publicado em: 03.10.2015. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/seminario-envolve-adultos-e-criancas-na-reflexao-e-pratica-sobre-a-participacao-infantil-no-desenvolvimento-de-solucoes-para-a-cidade/>. Acesso em: 29.02.2018; CECIP. **Site oficial do CECIP.** Disponível em: <http://www.cecip.org.br/site/crianca-pequena-em-foco/>.

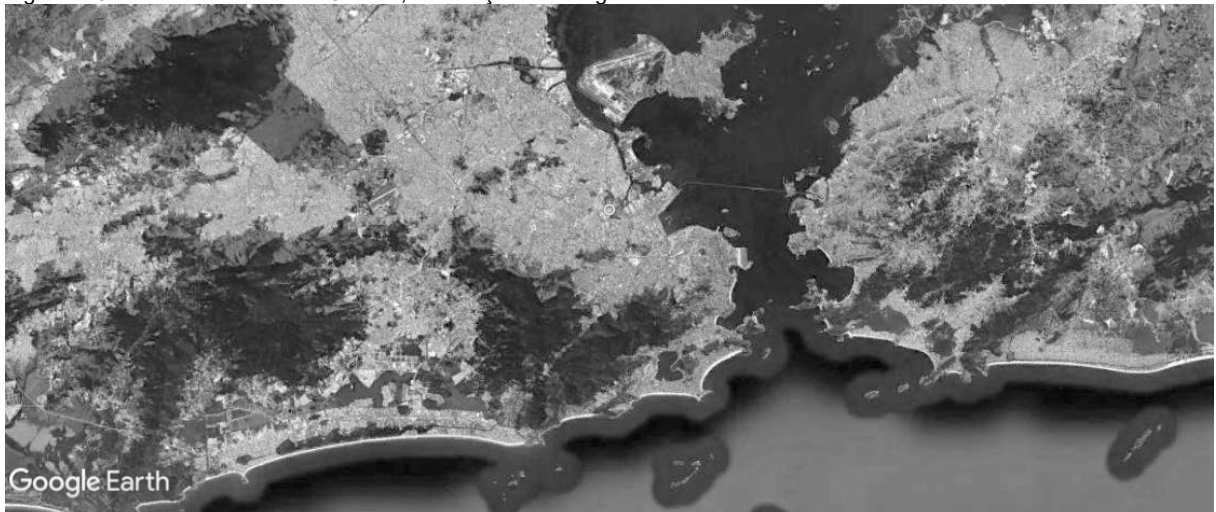
“A possibilidade das crianças serem escutadas e terem suas opiniões, hipóteses, soluções e reflexões incorporadas nas pautas das políticas públicas, trazendo um olhar específico sobre a cidade, abre uma nova possibilidade de relação com o poder público, permitindo que elas se vejam como sujeitos atuantes, cuja cidadania é respeitada e garantida” (Raquel Ribeiro e Mariana Koury) CIDADES EDUCADORAS.

Contexto socioespacial urbano

População total aproximada em 2017: 40.000 habitantes (IBGE, 2017).

A comunidade de Manguinhos está localizada na zona norte da capital fluminense e é composta por 13 favelas.

Figura 210 - Vista aérea do Rio de Janeiro, localização de Manguinhos.



Fonte: Google Earth.

Figura 211 - Vista aérea, Manguinhos.



Fonte: Google Earth.

Figura 212 - Atividade de oficina, 02 de agosto de 2015, Rio de Janeiro (RJ).



Fonte: CECIP, 2016.

Descrição

O projeto-piloto em Manguinhos é apenas uma das ações do CECIP de inclusão da criança na construção coletiva do espaço público. A proposta é uma das ações do Projeto “Criança Pequena em foco” que busca reduzir a violência contra a criança por meio da participação infantil. Parte da escolha da comunidade foi em função do alto índice de acidentes de trânsito envolvendo crianças e adolescentes. A primeira experiência foi também ampliada em 2016 para uma escola no Complexo do Alemão. Outras ações foram feitas pelo grupo inclusive na própria comunidade de Manguinhos, como por exemplo, a campanha para reforma da praça Nelson Mandela e um dia de brincadeiras na Biblioteca Parque.

Assim, o objetivo dessas oficinas foi realizar um diagnóstico inicial de Manguinhos a partir do olhar das crianças. Para isso, ao iniciar a atividade com as crianças, partíamos da perspectiva que elas precisavam apresentar Manguinhos para nós, que não somos moradores da região, e para pessoas de fora que veriam seus trabalhos. (CECIP, 2014)

Escala

Nível: microlocal ampliada

Conformação territorial: em rede, difusa

Figura 213 - Atividade de oficina, 21 de julho de 2015, Rio de Janeiro (RJ).



Fonte: CECIP, 2016.

Figura 214 - Atividade de oficina, 14 de julho de 2015, Rio de Janeiro (RJ).



Fonte: CECIP, 2016.

Figura 215 - Atividade de oficina, 14 de julho de 2015, Rio de Janeiro (RJ).



Fonte: CECIP, 2016.

Natureza público/privado

Caráter: público

Espaço material: público

Propriedade: pública

Caráter participativo da malha territorial

Delimitada pela identificação das próprias crianças.

Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

O diagnóstico apresentado destaca para a temática da comunidade que: (i) existe uma preocupação das crianças com a infraestrutura precária da comunidade, (ii) a biblioteca é uma referência para elas, (iii) as remoções em função das obras do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) teve um grande impacto na dinâmica da comunidade, (iv) a violência é uma questão constata nas falas. Para a temática da comunidade, levantou-se a questão da falta de manutenção e cuidado com os parquinhos e áreas de brincar. O que se destaca a respeito do trânsito é a quantidade significativa de carros transitando em alta velocidade na comunidade.

A proposta também inclui a construção de um plano de ação com participação comunitária para o bairro.

Mediação

Existiu uma preocupação com a liberdade de fala oferecida à criança.

Nos encontros realizados pela equipe do Projeto Criança Pequena em Foco tal perspectiva foi abordada por meio de oficinas planejadas e elaboradas de forma a possibilitar e estimular, por meio de estratégias distintas, a fala e a escuta das crianças. Uma das estratégias adotadas para estabelecer um diálogo criativo com as crianças foi através de jogos, brincadeiras e desenhos. Também houve conversas e perguntas provocativas, que estimulam as suas colocações, observações e compreensões. O caráter dialógico das atividades é essencial, para que suas opiniões possam, de fato, ser expressas e registradas. (CECIP, 2014)

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Mapeamento e diagnóstico, definição de desejos abrangentes e diretrizes específicas

Método de debate e proposição

Realização de cinco oficinas: (1) “o que é participar?” como objetivo de discutir a questão da participação por meio de uma roda de conversa e alguns jogos; (2) “Minha Manguinhos”, para expressar suas visões sobre a comunidade, também com uma roda de conversa; (3) “Caminho casa-biblioteca”, para estimular a conversa sobre o trânsito, com uma roda inicial de conversa e a escrita coletiva de alguns pontos em um papel pardo; (4) “Por onde passo”, apontando seus trajetos em um mapa de Manguinhos, reconhecendo as problemáticas e ensaiando algumas soluções e; (5) “Construindo Meu Manguinhos”, com a construção de maquete dos lugares conhecidos.

Foi criado, pelo grupo mediador, um diagnóstico a partir da fala das crianças, delimitado em três eixos: a comunidade, o brincar e o trânsito.

Na segunda fase do trabalho, realizou-se um diagnóstico colaborativo com as crianças da Escola Municipal Professora Maria de Cerqueira e Silva e construído um plano de ação para a comunidade, incluindo crianças e adultos.

Linguagem e materiais

Incluiu atividades de fotografia e de desenho.

Pedagogia Urbana

Proporcionou alguns passeios de ampliação da vivência.

Pedagogia do urbano

Permitiu a problematização e debate entre os pares a respeito das questões concretas e cotidianas do espaço urbano, além das dinâmicas sociais relacionadas a ele. O conteúdo focal, da questão do trânsito de veículos, foi baseado nos índices de acidentes verificados na área. O processo de diagnóstico foi construído a partir da fala das crianças, mas mediado pelas pesquisadoras.

2.2.12. Charrette no Parque Pinheirinho d'água: Paula Martins e Vanessa Kawahira - São Paulo (SP)

Figura 216 - Alunos da EMEF Deputado Rogê Ferreira realizando atividade durante a Charrette 2012.



Fonte: Paula Martins Vicente. Fonte: LIMA e. VICENTE, 2017.

Informações básicas¹⁸⁰

Período de realização: 2012

Local: Subprefeitura de Pirituba/ Jaraguá

Faixa etária: 6 - 11 anos

Número de crianças envolvidas: 1200 estudantes¹⁸¹

¹⁸⁰ **Referências específicas:** BOUCINHAS. Caio e; LIMA Catharina Pinheiro Cordeiro dos Santos. **Parque pinheirinho d'água:** a luta por reconhecimento e visibilidade. São Paulo: Revista pós, v.20, n.33, junho 2013; LIMA, Catharina Pinheiro Cordeiro dos Santos e VICENTE, Paula Martins. **Parque Pinheirinho d'Água:** a construção coletiva do espaço público. In: XVII ENANPUR. Anais. São Paulo: ENANPUR, 2017; VICENTE, Paula Martins. **A escola como um parque e o parque como uma escola:** aprendizado através da paisagem. 2012. Trabalho Final (Graduação) – Universidade Estadual de São Paulo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, São Paulo; e PARQUE EDUCADOR. **Pinheirinho D'água Parque Educador.** Disponível em: <http://pinheirinhodagua.blogspot.com.br>. Acesso em: 01.01.2018; PORTAL APRENDIZ. Um Parque Educador para São Paulo. Publicado em: 30.06.2016. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/06/30/um-parque-educador-para-sao-paulo/>. Acesso em: 02.01.2018.

¹⁸¹ Dado aproximado, pois, incluem estudantes do Ensino Fundamental I e II e do EJA.

Mediação: Paula Martins Vicente e Vanessa Kawahira (trabalho de graduação e dissertação de mestrado - PPG FAUUSP)

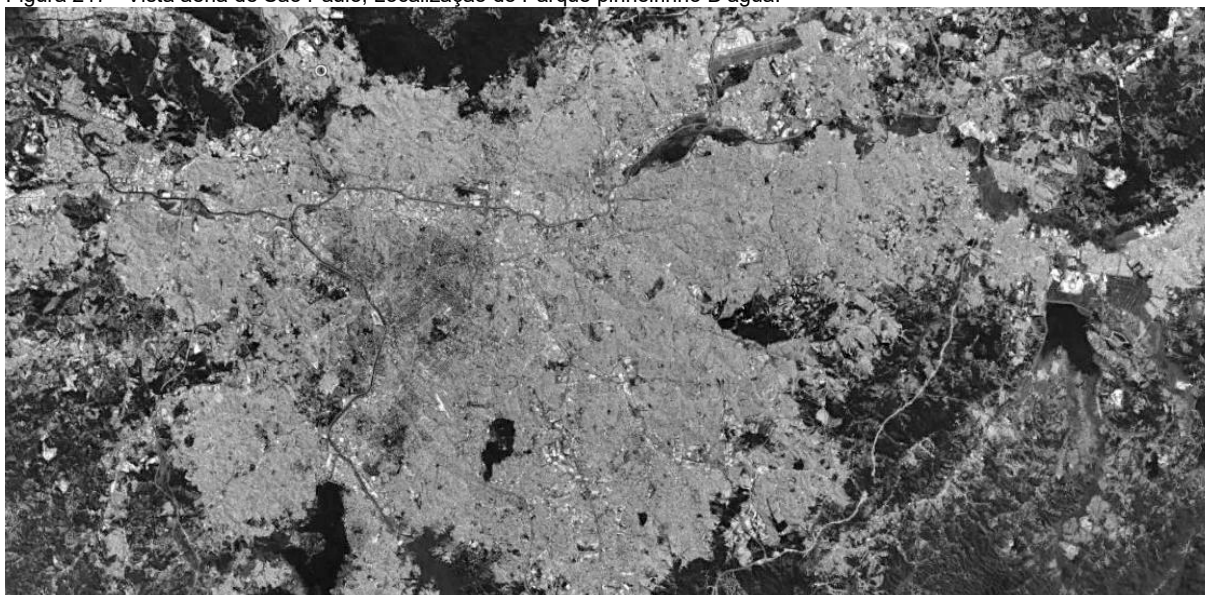
Orientação: Catharina Pinheiro Cordeiro dos Santos Lima

Parceria: Escola Municipal de Ensino Fundamental Rogê Ferreira

Contexto socioespacial urbano

O parque Pinheirinho d'água está localizado na região noroeste da cidade de São Paulo. Sua área adjacente foi loteada nas décadas de 80 e 90. A EMEF Rogê Ferreira encontra-se na área do parque, ainda que de costas para ele.

Figura 217 - Vista aérea de São Paulo, Localização do Parque pinheirinho D'água.



Fonte: Google Earth.

Figura 218 - Vista aérea do Parque Pinheirinho D'água.



Fonte: Google Earth.

Descrição

A luta dos movimentos sociais já vinha se desenvolvendo na área há trinta anos antes da conquista o processo de loteamento e urbanização. A participação popular nesse período conquistou, além das habitações, construídas em mutirão, a delimitação de um parque público em uma área de 250.00m², local de várias nascentes significativas. A partir disso, e com o apoio da FAU-USP, foram feitas atividades com a comunidade para construir uma proposta para o Parque, que foi batizado de Pinheirinho d'água. Uma delas, em 2002, foi a primeira Charrete¹⁸², ainda com os adultos. Uma das pesquisas de opinião executadas com os moradores também contou com a colaboração de 120 alunos da EMEF Rogê Ferreira.

As propostas que surgiram desse processo foram amplamente discutidas e expostas em painéis que percorreram várias escolas da área. Por fim, sintetizou-se a proposta e a definição final do programa. Porém, durante o detalhamento do projeto, o secretário do município foi substituído e esse fato desencadeou problemas na concretização do projeto. A nova gestão decidiu remover as escolas improvisadas para construção de uma nova, mas, desconsiderando o processo participativo anterior, indicou a locação da edificação dentro da área do parque. A situação gerou embates, mas por fim, optou-se-se pela construção.

A continuação do acompanhamento pela universidade rendeu, entre outros, no trabalho de conclusão de curso da graduanda Paula Martins, em 2012, sob a orientação da professora doutora Catharina Pinheiro Cordeiro dos Santos Lima. A 2ª Charrete no Parque Pinheirinho d'água, agora contou com as crianças da EMEF Rogê Ferreira. Os trabalhos envolveram todo o corpo docente e alunos da escola, tendo na coordenação um grande apoio. A parceria com a aluna continua durante a pesquisa de mestrado ainda não concluída na data dessa dissertação, em um trabalho na EMEF Doutor José Kauffmann.

A proposição nasceu do desejo de identificar as extraordinárias oportunidades de uma escola pública, ela mesma um celeiro de possibilidades pedagógicas, em sua convivência com um parque público, ele próprio um belo manancial de atributos e fenômenos naturais e

¹⁸² Método colaborativo de projeto de origem francesa, para debater, ao longo de um curto período, as soluções que serão adotadas. Fonte: BARROS, Eliane. **Método charrete**: três dias para planejar. Publicado em: Março de 2014. In: INFRAESTRUTURA URBANA. Disponível em: <http://infraestruturaurbana17.pini.com.br>. Acesso em: 15.04.2018.

antrópicos, capazes de fornecer riquíssimo material de ensino e pesquisa. Além disso, pretendia-se, com o projeto, oferecer condições para fruição da paisagem, para a apreensão sensível, estética e poética desta por crianças e adolescentes de famílias de baixa renda, e não raro em risco social, e que, em sua maioria, nunca tiveram acesso a um parque público, embora, paradoxalmente, frequentem uma escola construída dentro de um. (BOUCINHAS e LIMA, 2013)

Escala

Nível: microlocal ampliada

Conformação territorial: euclidiana difusa

Território trabalhado se mistura à paisagem das habitações, o parque se estende por alguns quilômetros ao longo de cursos d'água.

Natureza público/privado

Caráter: público

Espaço material: público

Propriedade: pública

Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

Foram produzidos 1740 trabalhos propositivos para o parque, 2.225 desenhos, centenas de textos, poemas etc. O material foi recolhido e sistematizado pelas pesquisadoras Vanessa Kawahira e Paula Martins, em um quadro síntese de demandas, além de fornecerem subsídio para o desenvolvimento de seus trabalhos finais de graduação. A sequência de demandas se deu primeiramente, pela produção de brinquedos e espaços de lazer, seguido pela necessidade de áreas verdes e naturais.

O projeto também contribuiu para fortalecer os laços do laboratório com a comunidade, a escola, o Conselho gestor do parque e os movimentos sociais locais. Dentre outros frutos, instigou a inclusão do tema “Parque Pinheirinho d'Água” no currículo das 24 escolas municipais nas áreas próximas ao parque, dando continuidade às atividades.

Mediação

O projeto foi mediado pelas pesquisadoras da USP e pelos educadores da escola.

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Mapeamento e diagnóstico, definição de desejos abrangentes, definição de diretrizes específicas e processo de proposição projetual.

Método de debate e proposição

O cronograma e atividades foram primeiramente discutidos com os educadores. O arquiteto Raul Pereira, responsável pela compilação da primeira proposta colaborativa para o parque, também realizou oficinas de sensibilização para os professores sobre, entre outros temas, a proposta de escola-parque de Anísio Teixeira.

Durante a semana de atividades com os alunos, a escola e todo corpo docente se dedicou exclusivamente à charrete. Para cada dia foi proposta uma temática diferente e os trabalhos foram flexibilizados para que o professor de cada turma pudesse ir a campo, ou elaborar exercícios de forma livre e adequada a sua área de ensino. As temáticas propositivas eram: (i) memória e repertório; (ii) cartografia sentimental e desejos para o parque; (iii) desejos para o parque e usos do parque pela escola; (iv) usos do parque pela escola e montagem da exposição e; (v) exposição, apresentações e festa.

Alunos e professores circularam livremente pela escola de acordo com suas próprias necessidades de aprofundamento. Ao longo do processo, os estudantes circularam pelas salas e pelos diversos espaços da escola e saíram pelo parque com seus professores. O projeto culminou em uma festa ao longo dos dois turnos.

A intensa semana de atividades e reflexões se encerrou em uma grande festa com apresentações artísticas e a exposição dos trabalhos produzidos, dentre eles: maquetes, desenhos, fotos, textos, poemas e músicas. (LIMA e VICENTE, 2017)

Pedagogia Urbana

Proporcionou a ampliação crescente de vivência das crianças no espaço público urbano, tendo se tornado inclusive um mobilizador de uma área subutilizada da cidade.

Pedagogia do urbano

Foi criada a oportunidade de problematizar e debater com seus pares, e posteriormente com a coletividade mais ampla, as questões concretas do espaço urbano, que eram latentes no cotidiano das crianças. Elas puderam criar seus próprios diagnósticos ressaltando aspectos inusitados de um espaço que já vinha sendo trabalhado anteriormente. Os conteúdos morfológicos foram flexibilizados utilizando a estratégia de delimitar apenas diretrizes amplas e permitir a autonomia dos professores.

2.2.13. Para além dos muros da escola: Intervindo no Jardim Maringá - São Paulo (SP)

Figura 219 - Mosaico no “escadão”, São Paulo (SP).



Fonte: CIDADES EDUCADORAS. Para além dos muros da escola.

Informações básicas¹⁸³

Período de realização: 2014 →

Local: Jardim Maringá

¹⁸³ **Referências específicas:** SÃO PAULO. Prefeitura de, Secretaria Municipal de Educação. **Plano de navegação do Autor:** Aluno. São Paulo, 2014; SÃO PAULO. Prefeitura de, Secretaria Municipal de Educação. **Plano de navegação do Autor:** Professor. São Paulo, 2014. CIDADES EDUCADORAS. **Para além dos muros da escola:** intervindo no Jardim Maringá. Publicado em: 23.01.2017. Disponível em: <http://cidadeseducadoras.org.br/experiencias/para-alem-dos-muros-da-escola-intervindo-no-jardim-maringa/>. Acesso em: 02.01.2018; PORTAL APRENDIZ. Na zona leste de São Paulo, estudantes transformam bairro e dão novo rumo à escola. Publicado em: 27.01.2017. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2017/01/27/na-zona-leste-de-sao-paulo-estudantes-transformam-bairro-e-dao-novo-rumo-escola/>. Acesso em: 02.01.2018.

Faixa etária: 11 - 14 anos

Número de crianças envolvidas: não encontrado

Responsável institucional: Escola Municipal de Educação infantil Assad Abdala

Apoio: Programas Mais Educação, Mais Educação São Paulo e São Paulo Integral.

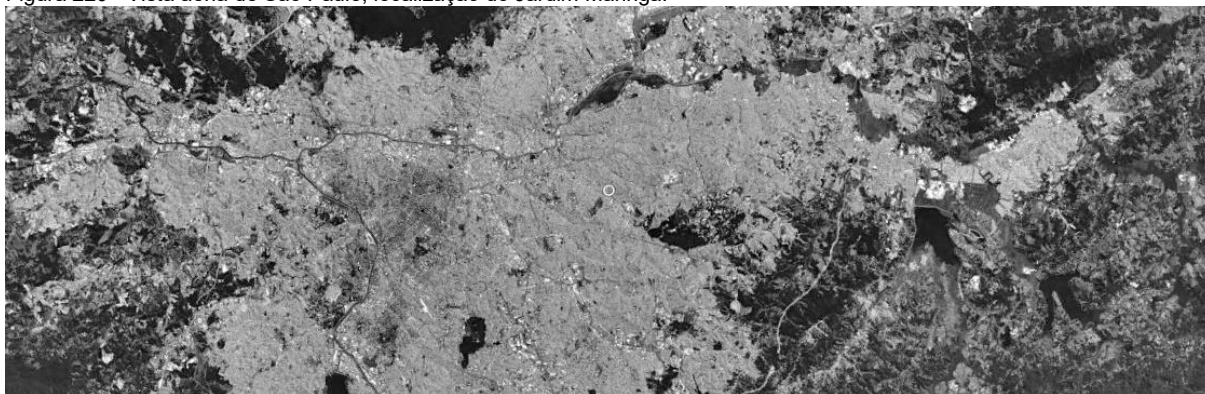
“Os familiares no começo tinham medo, pois eram áreas perigosas. Mas logo passaram a acreditar no trabalho desenvolvido, assim como os estudantes dos 6º e 7º, que começaram a integrar nossos esforços “ (Claudia Acorinte da Costa, professora de língua portuguesa) PORTAL APRENDIZ

“Aprender não é só ficar dentro de uma sala quatro horas por dia escrevendo, escrevendo e escrevendo. A gente tem que ter uma visão mais ampliada do que é o mundo” (C., 7º ano) CIDADES EDUCADORAS

Contexto socioespacial urbano

Localizado na zona leste de São Paulo, subprefeitura da Penha, o bairro é fruto do loteamento de uma extensa área de chácaras que também deu origem à Vila Matilde.

Figura 220 - Vista aérea de São Paulo, localização do Jardim Maringá.



Fonte: Google Earth.

Figura 221 - Vista aérea do Jardim Maringá com localização da escola.



Fonte: Google Earth.

Descrição

O projeto faz parte de uma proposta da prefeitura para o currículo escolares da rede municipal que instaurou, em 2014, a metodologia dos Trabalhos Colaborativos Autorais (TCAs). São direcionados aos anos que foram chamados de Ciclo Autoral, do 7º ao 9º ano do ensino fundamental. Essa perspectiva propõe que os estudantes deste ciclo construam o conhecimento a partir do envolvimento com um projeto que se prolongue nos três anos. Os trabalhos são elaborados pelos próprios alunos e devem buscar de alguma forma um comprometimento social. Na Escola Municipal de Educação Infantil Assad Abdala no Jardim Maringá, alunos e professores perceberam que existia uma “baixa-estima” em relação ao bairro e resolveram transformar esse aspecto no desafio do projeto escolar. O trabalho tem crescido ao longo do processo e transformou o entorno da escola e seus espaços públicos. Com o sucesso, a escola também expandiu o trabalho para os alunos do 6º ano.

A iniciativa visava, a partir de ações coletivas, transformar espaços públicos, como uma praça do bairro, um clube, um escadão e um centro comunitário. (PORTAL APRENDIZ. Para Além dos Muros da escola. 27 de jan. 2017)

Escala

Nível: microlocal ampliada

Conformação territorial: em rede, descentralizada, difusa

Natureza público/privado

Caráter: público

Espaço material: público

Propriedade: pública

Caráter participativo da malha territorial

Os próprios alunos definiram as áreas de trabalho.

Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

Os trabalhos resultaram nas intervenções e revitalização de algumas praças próximas à escola, do Clube da Comunidade (CDC Unileste) - o qual sofria de falta de manutenção e com abandono do “escadão” ao lado da ocupação, na qual moravam alguns alunos, e de alguns muros também próximos. O escadão que tinha sido fechado foi reaberto e o Clube passou a abrigar eventos comunitários e

atividades da própria escola. Os trabalhos têm tido continuidade e, na medida em que os alunos se renovam, são trabalhados novos espaços nas mediações.

Mediação

Os professores tiveram o papel de facilitadores do processo, mas a criação e condução das atividades eram de responsabilidades dos próprios alunos. A secretaria Municipal de Educação disponibiliza também algumas orientações quanto à mediação dos professores com o objetivo de ampliar a autonomia dos alunos.

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Mapeamento e diagnóstico, definição de desejos abrangentes, definição de diretrizes específicas, no processo construtivo de espaços, no processo de proposição projetual, em especial na gestão da experiência.

Método de debate e proposição

O guia da prefeitura também propõe uma síntese metodológica de oito passos¹⁸⁴. O primeiro passo foi o de (i) discutir sobre a realidade dos alunos e decidir a problemática de trabalho. Nesse momento, os professores da EMEI Assad Abdala perceberam o incômodo dos alunos com o lugar que viviam e sugeriram como proposta a intervenção no bairro. No segundo momento, foi feita uma (ii) discussão para lançar ideias de ações interventivas no problema. Em seguida, realizou-se o (iii) processo de diagnóstico e a organização das atividades e tarefas. Os alunos e professores foram divididos em comissões para “mosaico do escadão; pintura do muro do escadão; histórico do jardim Maringá; comunicação e divulgação; lazer e eventos que cuida do clube da comunidade; e arquitetura e urbanismo”. O quarto passo, foi (iv) avaliar as contribuições de cada conteúdo escolar, “a matemática foi aplicada para pensar nas mudanças estruturais, o português, nas entrevistas com moradores da região e outras frentes dos projetos, como comunicação e arquitetura e urbanismo, foram instrumentais para pensar e divulgar as ações”¹⁸⁵. O quinto, (v) investigar os recursos que seriam necessários, o material foi coletado por doação dos moradores ou pela própria escola. Com o planejamento pronto, (vi) as crianças foram aos espaços selecionados para intervenção propriamente dita com o auxílio

¹⁸⁴ Planos de navegação do Autor, tanto do Aluno quanto do professor disponibilizados pela secretaria de educação trazem também exemplos de atividades, além de outras orientações.

¹⁸⁵ CIDADES EDUCADORAS. Para além dos muros da escola: intervindo no Jardim Maringá. Publicado em: 23.01.2017. Disponível em: <http://cidadeseeducadoras.org.br/experiencias/para-alem-dos-muros-da-escola-intervindo-no-jardim-maringa/>. Acesso em: 02.01.2018

da comunidade do bairro. O sétimo passo contou com o (vii) preparo da apresentação dos resultados para a comunidade e por fim o (viii) compartilhamento em si.

Pedagogia Urbana

Não apenas ampliou a vivência dos alunos do espaço urbano, como confrontou a tendência de enclausuramento escolar transformando as imediações em favor do aprendizado.

Pedagogia do urbano

Problematizou e debateu com a coletividade as questões concretas e cotidianas do espaço urbano, com diretividade propositiva. A partir disso, as atividades de todas as etapas estavam voltadas para concretização de uma proposta. A confecção de diagnósticos, prognósticos e conseqüentemente a delimitação da estratégia de intervenção estavam baseadas na percepção e aprofundamento de questões cotidianas. Agregou-se também conteúdo às questões, dando materialidade às disciplinas escolares por meio da práxis.

Considerações específicas

Alguns dos relatos apresentaram a avaliação de que o orgulho em relação ao bairro aumentou, não apenas nos alunos e envolvidos, mas também da comunidade como um todo. O projeto também recebeu o prêmio Desafio Criativo da Escola em 2016.

Figura 222 - Crianças na praça próxima a escola, São Paulo (SP).



Fonte: CIDADES EDUCADORAS. Para além dos muros da escola.

Figura 223 - Aula no "escadão", São Paulo (SP).



Fonte: CIDADES EDUCADORAS. Para além dos muros da escola.

2.2.14. Projeto Criança Fala na Comunidade, Escuta Glicério!: CriaCidade - São Paulo (SP)

Figura 224 - Brinquedão, São Paulo (SP).



Fonte: MOURA, 2015.

Informações básicas ¹⁸⁶

Período de realização: 2015 - 2016

Local: Bairro Glicério

Faixa etária: 0 - 11 anos ¹⁸⁷

Número de crianças envolvidas: 98

Responsável institucional: CriaCidade

Mediador: corpo técnico do CriaCidade

Parcerias: Instituto C&A, Fundação Bernard Van Leer, Faculdade de Arquitetura da Belas Artes, Programa São Paulo Carinhosa, Subprefeitura da Sé, Diretoria Regional do Ipiranga, Instituto Kubayaschi, Acupuntura Urbana

¹⁸⁶ **Referências específicas:** MOURA, Rodrigo (org.). **O Glicério por suas crianças.** São Paulo: Criacidade, 2015. CAMPEGIANI, Fernanda. **CriaCidade:** transformar o espaço público pelo olhar da criança. Publicado em: 16.11.2015. In: FORMIGEIRO. Disponível em: <http://formiga.me/criacidade-transformar-o-espaco-publico-pelo-olhar-da-crianca/#>. Acesso em: 02.01.2018; PRIMEIRA INFÂNCIA, Secretaria executiva da Rede Nacional. **Criança Fala na Comunidade - Escuta Glicério.** Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/criancaoespaco/inspire-se/inspire-se-crianca-fala-na-comunidade-escuta-glicerio/>. Acesso em: 02.01.2018; PORTAL APRENDIZ. **Glicério:** a disputa pelo território e o potencial criativo das crianças. Publicado em: 18.05.2016. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/05/18/disputa-pelo-territorio-e-potencial-criativo-das-criancas/>. Acesso em: 02.01.2018; CIDADES EDUCADORAS. **Criança Fala, Escuta Glicério.** Publicado em: 20.09.2016. Disponível em: <http://cidadeseducadoras.org.br/experiencias/crianca-fala-escuta-glicerio/>. Acesso em: 02.01.2018; IMAGINA C. **Projeto Criança Fala na Comunidade - Escuta Glicério.** Vídeo publicado em: 22.07.2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HKGqPuwQiAM>. Acesso em: 15.04.2018.

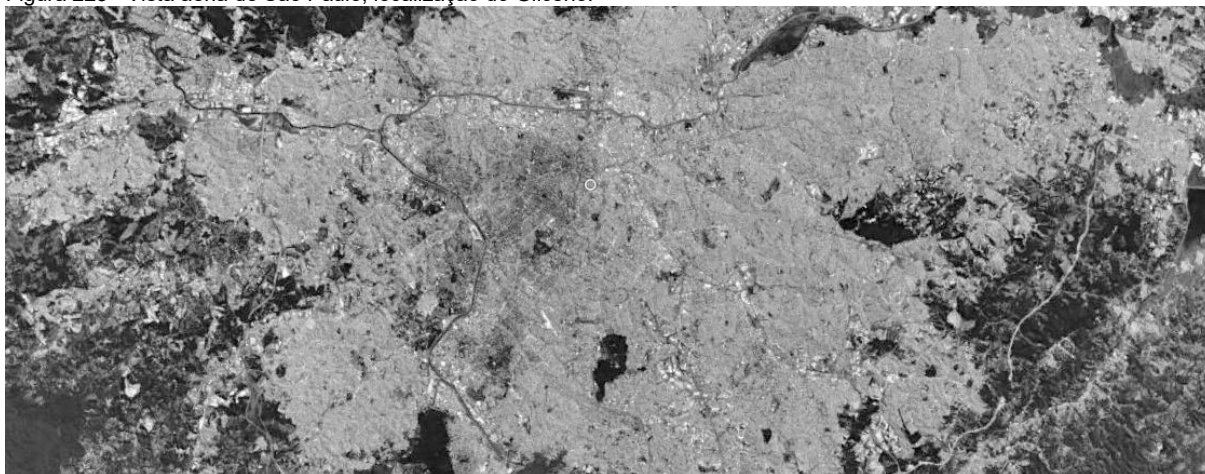
¹⁸⁷ Não foram encontrados dados precisos sobre a faixa etária.

“a escuta das crianças é um pretexto pra chegar na cidade que a gente acredita, na cidade mais humanizada, mais sustentável, mais criativa, mais brincante...”¹⁸⁸ (Nayana Brettas)

Contexto socioespacial urbano

O bairro do Glicério está localizado na região central de São Paulo. É caracterizado por um território de alta vulnerabilidade social, abrigando famílias de baixa renda em diversos cortiços de condições precárias, além de um grande número de moradores em situação de rua. Por sua localização privilegiada, sofre pressão constante pelo processo de especulação imobiliária.

Figura 225 - Vista aérea de São Paulo, localização do Glicério.



Fonte: Google Earth.

Figura 226 - Vista aérea do Glicério.



Fonte: Google Earth.

¹⁸⁸ Transcrição da autora do vídeo disponível em: IMAGINA C. Projeto Criança Fala na Comunidade - Escuta Glicério. Vídeo publicado em: 22.07.2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HKGqPuwQiAM>. Acesso em: 15.04.2018.

Figura 227 - Contação de história para o passeio brincante, São Paulo (SP).



Fonte: MOURA, 2015.

Figura 228 - Crianças e mediadores brincando, São Paulo (SP).



Fonte: MOURA, 2015.

Figura 229 - Crianças pintando o muro, São Paulo (SP).



Fonte: MOURA, 2015.

Descrição

O projeto foi coordenado pelo grupo da consultoria CriaCidade, que entre outras experiências, conduziu, em 2013, o processo de escuta de crianças para o desenvolvimento do Plano Distrital pela Primeira Infância (DF). A filosofia da instituição é a de “olhar a cidade pelos olhos das crianças e, então, transformá-la”, e com isso, vem incentivando grandes transformações urbanas no bairro, desconstruindo também o estigma pejorativo em relação à comunidade.

O objetivo do projeto é, por meio de uma metodologia lúdica de escuta, incluir em políticas públicas, projetos arquitetônicos e pedagógicos, além de equipamentos, o que falam, pensam, vêem e querem as crianças que vivem nessa região. (CIDADES EDUCADORAS. Criança Fala, Escuta Glicério. 20.09.2016)

Escala

Nível: microlocal ampliada

Conformação territorial: em rede, difusa

Natureza público/privado

Caráter: público

Espaço material: público

Propriedade: pública

Caráter participativo da malha territorial

Espacialidade definida em função da identidade das próprias crianças.

Percentual da despesa total

A revitalização de uma das praças que contaria com o financiamento da Fundação Bernard Van Leer.

Propostas, resultados e produtos, materialização e execução

Além dos materiais gráficos produzidos, foram feitas grandes alterações físicas no Glicério. Primeiramente as intervenções eram pequenas, como pinturas nos muros públicos e nas pensões, e a limpeza de algumas áreas. Com o desdobramento do projeto, foram reconfiguradas três ruas criando um circuito lúdico. O mobiliário foi

adaptado, instalou-se alguns brinquedos nas calçadas, novas lixeiras, além da pintura viva aplicada nas fachadas.

Em uma parte ociosa de uma calçada, foi instalado um brinquedão de pallet em parceria com o coletivo A Batata Precisa de Você. As crianças estouraram bexigas de tinta no muro e escreveram “Cantinho das Crianças”. Fizemos um circuito brincante para que as ruas sejam ocupadas mais pelas crianças, menos por carros. (Nayana Brettas, In: FORMIGEIRO)

Em uma das ruas sem saída, chamada vilinha, foi criado um espaço para brincadeiras, reduzindo o trânsito ostensivo de veículos. O tema escolhido para o espaço foi “criaturas fantásticas” e os desenhos das crianças foram replicados nos muros e no piso. Foram também solicitados à prefeitura a instalação de lixeiras e melhoria na iluminação.

Os muros da escola também foram pintados e o espaço passou a oferecer atividades abertas às crianças da comunidade e alunos de outras escolas. Dentro de um dos cortiços foi construído um novo espaço voltado para as crianças, para que elas pudessem também ficar sozinhas.

Todas as intervenções aconteceram por meio de mutirão em eventos recreativos, e contaram com o apoio de artistas, além de outros colaboradores.

A experiência foi publicada em dois documentos principais que reúnem os detalhes do processo de forma acessível e poética, o texto O Glicério por suas crianças e o Mapa de Afetividade em si.

Mediação

Além da socióloga Nayana Brettas, a equipe do CriaCidade conta com mais nove pessoas, entre eles arquitetos e pedagogos. A mediação também teve a colaboração dos educadores das escolas envolvidas e familiares, os quais receberam formação para que a escuta acontecesse sem indução ou limitação das crianças. Os documentos principais são compilações mediadas pelos organizadores, porém, foram também disponibilizados vídeos de registro executados pelas próprias crianças.

Participação nas etapas projetuais/propositivas

Mapeamento e diagnóstico, na definição de desejos abrangentes, definição de diretrizes específicas e processo construtivo.

Método de debate e proposição

Trabalhou-se em três eixos, para que as atividades envolvessem a comunidade como um todo a partir do mote da participação infantil. O primeiro, em função de uma parceria com a Faculdade de Arquitetura da Escola de Belas Artes, buscou reconfigurar os espaços públicos a partir da escuta das crianças. O segundo buscou proporcionar formação para o engajamento de educadores de três escolas, das famílias, e dos profissionais de saúde e assistência social responsável pelos equipamentos em que essas crianças frequentam. Por último, o eixo visava a formação da comunidade, que se deu por meio de encontros quinzenais com as famílias e lideranças.

Também foram incluídas atividades lúdicas regulares no espaço público, o cortejo de maracatu mensal pelas ruas do bairro, uma programação de passeios culturais fora do Glicério, a capacitação das famílias com oficinas de artesanato, a identificação e formação de lideranças comunitárias que pudessem dar continuidade aos trabalhos após o projeto. As atividades contaram ativamente com o apoio das escolas locais.

A base da metodologia é o processo de escuta da criança, desconstruindo a posição do adulto.

A ideia é se apropriar do momento em que as crianças estão brincando em uma casinha, por exemplo, e pedir para contar uma história. Assim elas trazem vários repertórios importantes. (Nayana Brettas, In: FORMIGEIRO)

Como dito anteriormente, o projeto teve várias frentes de trabalho. Incluíram de forma geral, processos de: (i) mapeamento inicial do território, (ii) apresentações públicas da proposta e resultados parciais e finais, (iii) formações de equipe, mediadores e outros profissionais envolvidos, (iv) busca por parcerias locais e externas, governamentais e não governamentais (v) oficinas semanais diversas com as crianças, (vi) cortejos mensais com as crianças, (vii) visitas as habitações coletivas para escuta das crianças, (viii) formação de futuras lideranças, (ix) momentos de avaliação, (x) evento de encerramento e apresentação.

Uma das principais frentes contou com o apoio dos alunos e professores de arquitetura para a criação do mapa afetivo e posteriormente para criação de uma proposta para uma das praças da região. Um dos pontos destacados é que não se impôs limite entre os espaços públicos e privados diante a escuta. As crianças podiam expressar suas opiniões e desejos tanto a respeito das habitações coletivas quanto do espaço da rua.

Em um primeiro momento a atividade de deriva foi explicada com o apoio do livro “Filhotes de Bolso”, de Margaret Wild e Stephen Michael King. Em seguida, foi feito um passeio onde as crianças eram as guias e deviam permanecer em duplas dentro de um bambolê para que não se perdessem. O pedido era que as crianças apresentassem o Glicério para seus mediadores.

O segundo passo foi convidar as crianças a desenhar individualmente o que existia de mais importante no trajeto entre as suas casas e a Igreja da Paz, local onde estava acontecendo a oficina. Os desenhos foram explicados por cada criança e suas falas, registradas.

O terceiro foi fazer um novo passeio, mas com a proposta de fazê-lo em silêncio e tentar se comunicar sem as palavras para observar a cidade. Ao fim, conversava-se sobre o que seria um mapa e a função dele. Depois foi pedido que desenhassem um mapa com os elementos que julgassem importantes.

Pediu-se após isso que as crianças levassem um caderno para casa e trouxessem desenhos sobre os seus desejos e propostas para o bairro. Com todo material em mãos, os organizadores procuraram sistematizar os elementos simbólicos do território em um mapa único.

Os alunos de arquitetura fizeram também atividades de escuta para fundamentar suas propostas para revitalização de uma das praças. A proposta final era a de intervir em seis habitações coletivas, e realizar ações em escolas, postos de saúde, comércio e espaço público.

Para ativar a comunidade em torno do projeto, um cortejo de maracatu percorria as ruas do bairro. Uma vez por mês esse cortejo musical junto as crianças, apresentava os desejos e reivindicações por meio de desenhos e cartazes. A frente de trabalho

também previu o aprendizado de instrumentos de percussão para em torno de quinze crianças da EMEF Duque de Caxias interessadas para liderarem os Cortejos.

Pedagogia Urbana

Não apenas a grande quantidade de passeios e cortejos, mas também a própria intervenção física proporcionaram uma oportunidade das crianças ocuparem o espaço público com uma constância maior.

Pedagogia do urbano

Não apenas permitiu que as crianças debatessem com a coletividade as questões concretas e cotidianas do espaço urbano, como também mobilizou os adultos da comunidade em torno da necessidade da criança. Os conteúdos informativos do processo surgiram a partir da própria fala das crianças que foi sendo revisitada e aprofundada a cada atividade. O território de trabalho foi delineado também a partir dessas identidades e falas, não apenas por uma pré-delimitação de escalas.

Problematização da participação

Houve uma preocupação em explicar as atividades com clareza e em uma linguagem próxima das crianças para que elas tivessem domínio do processo. Além disso, a finalização das atividades era feita com momentos em que a criança podia se expressar livremente, tanto sobre seus desejos quanto a respeito da própria metodologia.

Crianças e adultos participaram juntos em todas as etapas em torno da escuta das , ainda que os adultos tenham passado por um momento anterior de formação. Elas tiveram também a oportunidade de participar do processo de documentação dos trabalhos por meio de vídeos.

Considerações específicas

O projeto recebeu uma quantia considerável da Fundação Bernard Van Lerr, 500 mil, mas as burocracias envolvidas quase inviabilizaram o processo. A coordenadora apresenta que o grande diferencial foi, no fundo, o apoio da comunidade e dos colaboradores que não apenas ajudaram a encaminhar as atividades, mas também a organizar as questões institucionais.

Eu não tinha empresa aberta, só tinha previsto 10% de imposto e precisei pagar 20%. Não tinha de onde tirar isso. Pensei em cancelar o contrato, era muita responsabilidade. Me perguntava como as pessoas levantavam um projeto sem dinheiro, e como faziam para viver disso.. Dinheiro é uma ilusão. É mais difícil, mas dá para fazer tudo sem. E com dinheiro fácil, você não estimula a sua criatividade e nem consegue criar uma rede de apoio, integrar e conhecer pessoas. (Nayana Brettas, In: FORMIGEIRO)

Outro ponto destacado foi o papel do processo de escuta na inclusão dos imigrantes e refugiados residentes no bairro. A área é um pólo atrativo para novos moradores da cidade de São Paulo, que ainda com a renda limitada precisam morar perto do centro. Esses moradores são, em sua maioria, imigrantes do norte e nordeste e haitianos. Em especial os haitianos, em grande parte não falam o português e as crianças são as primeiras a serem introduzidas à língua pela alfabetização. Além disso, elas se mostram mais abertas às novas socializações. A ampliação do uso cotidiano do espaço público estabelece então, a partir da criança, novos vínculos com o território, abrindo espaço para inserção das famílias como um todo.

PARTE III: TERRITÓRIOS PEDAGÓGICOS

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (FREIRE, 1974, p.16)

A Parte III incluirá algumas análises específicas dos estudos de caso (parte III, capítulo 1) e as considerações propositivas finais (parte III, capítulo 2), com o objetivo de propor de diretrizes práticas, balizamentos e tópicos orientadores para contribuir com a construção de futuras experiências de inclusão das crianças nos processos de planejamento e gestão de cidades. Ainda assim, reitera-se a observação de Souza (2006) a respeito das proposições teóricas.

O desenvolvimento sócioespacial, [...], se quer afirmar-se como alternativa teórico conceitual, não pode pretender definir, de maneira fechada, o conteúdo concreto do desenvolvimento. Não que não devam existir balizamentos, frutos da mediação teórica e filosófica sobre valores, princípios e conceitos; [...] O que se quer dizer é que, ao menos com um razoável grau de detalhe, a definição dos fins, dos objetivos, vale dizer, do conteúdo concreto (e variável) da expressão ‘mudança para melhor’ em cada situação particular, não é uma tarefa ‘teórica’, para um iluminado que se proponha a refletir individualmente sobre o assunto, mas sim um esforço coletivo, a ser realizado pelos próprios protagonistas, pelos sujeitos históricos concretos, pelos homens e mulheres interessados. (SOUZA, 2006, p.112)

As análises específicas dos estudos de caso têm como objetivo destacar possíveis intervenções e potencializações entre os elementos observados, refinando as proposições estratégicas no capítulo posterior.

Os tópicos propositivos incluem: (i) a reconsideração de conceitos à luz da observação das experiências práticas; (ii) a reiteração da defesa de um papel propositivo da criança; (iii) algumas orientações/sugestões para o planejador-pedagogo libertário; (iv) a defesa de uma associação intrínseca entre formação e

participação; e (v) a proposição a respeito de uma nova espacialidade de referência ao planejamento e gestão urbanas.

1. Análise dos estudos de caso

Um dos grandes desafios encontrados em relação aos estudos de caso foi a deficiência de documentação e memória dos processos. Existe uma grande disparidade documental entre elas, mesmo quando se refere às iniciativas governamentais. Muitas não disponibilizam nem mesmo dados básicos do processo, como número de pessoas atingidas, datas e recursos destinados, tendo como fontes apenas reportagens sucintas e propagandas. Poucas experiências institucionais possuem documentos base extensos e detalhados; foram encontrados documentos apenas das experiências dos seguintes municípios: Belo Horizonte (MG), Curitiba (PR), João Pessoa (PB), Natal (RN), Santo André (SP) e São Paulo (SP), todas as cidades de grande porte e que realizaram suas experiências em gestões recentes, de 2013 para cá, com exceção de São Paulo (2003 -2004).

O aspecto espacial, nesse sentido, é o mais prejudicado. Não foi encontrado nenhum tipo de mapeamento institucional das iniciativas municipais. Muitos dos documentos e relatórios citados como registro são retirados dos sites oficiais das prefeituras com as mudanças de gestão. As experiências governamentais com registro mais detalhado foram as de Belo Horizonte, o OPCA pelo próprio estado e o projeto “Ao ar livre”, por iniciativa do mediador (arquiteto, professor e pesquisador); a de São Paulo; e de Santo André.

Avalia-se com isso que: (i) a grande maioria dos municípios deu pouca, ou nenhuma importância à documentação oficial das experiências, privilegiando a divulgação por meio de propagandas e reportagens, tanto nos sites das próprias prefeituras, quanto em jornais e revistas; (ii) em função da falta de documento oficial não foi possível constatar a efetividade do que é aludido como o posicionamento das crianças, já que os relatos foram feitos apenas pelos responsáveis, os adultos, com exceção das poucas falas das crianças; (iii) as proposições, na maioria das experiências têm pouca carga institucional e não possuem arquivo que garantam sua execução; (iv) a espacialidade é tida quase como um aspecto sem relevância nos processos; e (v) em muitos dos casos fica clara a intenção expressa de “cooptação da imagem” das

crianças (descrita na Parte I, tópico 4.1), as fotografias de dirigentes públicos ao lado de crianças são incontáveis e em número muito superior àquelas com intenção de registro dos momentos de discussão, deliberação e proposição.

No caso das experiências não-governamentais encontra-se uma variedade maior de documentação, incluem matérias audiovisuais (alguns de muita qualidade), panfletos, jornais comunitários, artigos acadêmicos, livros, além dos relatos dos organizadores e das crianças. Aqui, as documentações tinham como objetivo: (i) a difusão das ideias e experiências; (ii) a visibilização da fala das crianças; (iii) a comunicação entre crianças de cidades diferentes, nos casos das iniciativas de escala nacional, por exemplo, o projeto “Nossa cidade, nossos rios” que possui uma plataforma digital para compartilhamento de informações; e (iv) para fins de documentação acadêmica.

Existiria, como no caso dos OPs Municipais, um paralelo entre abertura institucional e profundidade dos processos envolvendo crianças e adolescentes? Muitos relatos reafirmaram a importância do empenho das prefeituras na efetivação das atividades. No município de Aracaju, por exemplo, a gestão tinha como carro chefe de suas propostas de governo, a melhoria da vida das crianças, e todas as secretarias deveriam propor projetos para a infância. Ainda assim, a profundidade participativa foi de caráter apenas consultivo, além da documentação estar pouco disponível e detalhada.

No município de Fortaleza, Moraes (2012) destaca que um dos motivos desse avanço foi a existência de um movimento social forte e de uma gestão disposta à participação popular. A experiência de fato, no contexto deste trabalho, é considerada uma das mais consistentes, o principal destaque do processo é seu desenho institucional inclusivo do OP Municipal, ainda que de forma flexível.

Nos casos precursores como o de Barra Mansa e Icapuí, existiam também mobilizações populares intensas precedendo as experiências, ambas em contexto de redemocratização nacional. Em Barra Mansa os grupos populares, que tinham como foco a participação, foram essenciais na eleição da prefeita Inês Pandeló.

Icapuí passou por um processo semelhante. A cidade, única de pequeno porte dentre as avaliadas, já executava seu orçamento de forma participativa desde 1998,

antes mesmo do Estatuto das Cidades (2001). Atualmente possui uma das maiores taxas de participação popular, 10%, sendo que as taxas brasileiras ficam em média entre 2% e 7% da população residente. A prefeitura já vinha também, desde sua emancipação, em um processo de crescente valorização das questões da infância: reduziu o analfabetismo de 49,27% para 21%, criou projetos de educação ambiental e construiu uma escola de artes, esportes e apoio escolar. Em paralelo, aprovou a lei municipal, destinando obrigatoriamente 31,4% dos recursos para a educação.

O que se avalia, no escopo deste trabalho é que, a abertura institucional se mostra sim um fator de grande importância, mas sem a mobilização da sociedade civil os processos perdem sua efetividade. Esse aspecto já fora percebido por outros teóricos, diante dos OPs Municipais (SANTOS, M., 2011).

Ainda assim, não se percebeu compatibilidade evidente entre OPs Municipais amadurecidos e OPCAs consistentes. A experiência de Porto Alegre é uma das principais referências em termos de OP e não foi encontrada nenhuma experiência envolvendo crianças e adolescentes. Recife, por outro lado, tem sua experiência de inclusão infantil bastante citada em trabalhos acadêmicos, e em contrapartida seu OP Municipal tem sido questionado (SOUZA, p.348, 2006).

Outro aspecto que se destaca nos casos governamentais é o tipo de órgão ao qual o processo se vincula. Dentre as experiências governamentais, a metade das experiências, num total de dez, é gerenciada por, ou em parceria com o órgão municipal de educação, enquanto sete tem participação do órgão responsável pelo OP Municipal. Isso reforça que, a maioria das experiências são vistas mais como iniciativas pedagógicas, ilustrativas, do que como parte do processo de planejamento e gestão das cidades. Essa perspectiva afasta a participação da criança da efetividade na construção de políticas urbanas, as propostas dessa forma são feitas “só para aprender”, mantendo a posição da criança como um sujeito “futuro”, e não para intervir na realidade de fato. Não que se defenda aqui uma não participação dos órgãos de educação, sendo essa uma constatação apenas analítica.

A principal conclusão a respeito do aspecto institucional das experiências feitas pelos municípios de inclusão de crianças e jovens, como sujeitos políticos, na

participação na gestão e planejamento urbanos, é referente à falta de diretriz nacional que regule o processo. Em função disso, várias experiências que se autodesignam Orçamento Participativo da Criança e do Adolescente (ou similares), não possui grande profundidade participativa, servindo mais para promoção das gestões que propriamente para efetivação do acesso das crianças à democracia participativa. Além disso, quase todas as experiências se referem vagamente à gestão e não ao planejamento, com exceção da iniciativa de Curitiba, e que não existe uma distinção clara entre essas duas abordagens.

Depara-se então, com a situação de experiência como a de Bauru, de cunho ficcional, apenas pedagógico e alcançando um número ínfimo de sujeitos, sendo comparada a experiências como a de Icapuí, a qual se percebe um grande empenho da população e da prefeitura em torno do projeto.

Por outro lado, diante das experiências não governamentais é preciso fazer outro tipo de análise relativa à sua institucionalidade. Mesmo que em algumas experiências, como no exemplo da “Tenda Móvel”, fique claro o protagonismo dos jovens na gestão do processo, nenhum dos casos avaliados foi executado sem nenhum tipo de apoio institucional. No caso citado, a iniciativa é fomentada pela própria unidade escolar e em apenas cinco dos casos não aconteceu nenhum tipo de envolvimento de escolas.

Seis experiências tiveram a participação ou apoio de alguma universidade, seja por meio dos laboratórios, como é o caso da Charrete e do projeto-piloto do CECIP, seja por iniciativa docente, como na experiência do professor Adriano Mattos da UFMG, ou em trabalhos acadêmicos dos alunos. Mas em todas as experiências percebeu-se que a iniciativa, ainda que institucionalmente ligada à universidade, é fruto de intensos trabalhos, e poderia-se dizer, da insistência dos próprios estudantes, pesquisadores e professores. O trabalho de campo, de caráter extencionista, não tem recebido muito apoio dentro das universidades brasileiras, exceto pela persistência de alguns.

Dentre as iniciativas do terceiro setor, associações, institutos, organizações internacionais, etc., existe uma diversidade enorme de potencial institucional de mobilização de recursos e pessoas. Casos como o do CriaCidade, de iniciativa

autônoma de um pequeno grupo, precisou de um longo caminho de lutas para se firmar como uma instituição de referência nacional. Brettas relata em algumas reportagens, por exemplo, o processo de aprendizado que precisou ser percorrido para formalização legal da entidade e para o levantamento de recursos. Já experiências como do mapeamento digital, fomentada pela UNICEF, acaba por carregar de início, um grande poder institucional, além de acesso a facilidades como a utilização de portais digitais consolidados, por exemplo.

Destacam-se outros dois aspectos tangenciais a institucionalidade das iniciativas: (i) o tempo de duração dos processos e (ii) o recorte etário dos participantes.

Nas experiências governamentais, percebe-se uma grande relação da duração das iniciativas com o período das gestões, quatro anos. Apenas as experiências de Aracaju, Recife e Rio das Ostras superaram esse período. Em contrapartida, as experiências não governamentais, em sua maioria tiveram caráter de evento, em períodos de aproximadamente um ano, ou de sequência de eventos semelhante em localidades diferentes. Porém, essa comparação precisa considerar o objetivo distinto entre as duas perspectivas. As experiências governamentais precisariam de continuidade, de se afirmarem como um direito das crianças e adolescentes, e não como um projeto pontual de uma gestão específica, aberta à participação. Por outro lado, as experiências autônomas devem ser valorizadas em sua contribuição na abertura de novas possibilidades metodológicas e perspectivas críticas.

Relativo ao segundo aspecto, de recorte etário, nas experiências não governamentais o recorte parece ser feito por conveniência; as unidades escolares que se dispuseram a realizar experiências seguem os recortes etários já colocados, os demais possuem justificativas diversas. Não se identificou nenhuma argumentação teórica ou filosófica explícita justificando os recortes etários, apenas conveniências.

Também nas iniciativas governamentais percebe-se uma tentativa de ajuste aos ciclos escolares, porém, alguns casos se destacam: as experiências de cidades como Araraquara e Rio das Ostras incluem os adultos “legais” no recorte “jovem”. Rio das Ostras recorta uma faixa que varia entre a “criança”, o “adolescente” e o “adulto” jovem, indo de cinco a 22 anos de idade. Mas, Araraquara volta sua

experiência realmente para o grupo de “jovens adultos”, ou “quase adultos”, indo de 15 até a idade de 29 anos.

1.1. Espacialidade dos processos

Percebeu-se na análise dos estudos de caso uma distinção entre o espaço no qual são feitas as atividades, “espaço-abrigo” dos debates, e o espaço que é foco do diálogo problematizador, “espaço objeto”. Souza levanta uma distinção semelhante a essa (2006, p.525 – 540) e destaca que esses, ainda que independentes, se relacionam, podendo potencializar a participação, ou não.

Pouco se relatou, dentre os casos estudados, sobre os espaços-abrigo dos debates; porém, destaca-se que independentemente da institucionalidade, pouco mais da metade tem como referência o espaço da escola; isso se nota em espacial naquelas de iniciativa governamental, as quais têm proporção ligeiramente maior.

Dentre as experiências governamentais, 13 municípios utilizaram as escolas como espaço abrigo dos debates. As demais, desconsiderando aquelas onde não foram encontradas informações, realizaram plenárias por região tendo como base a malha territorial do OP Municipal. Entre as que utilizaram o espaço escolar, um total de dez debateram a respeito de espaços externos aos da escola, mas apenas três se referiam a uma territorialidade com algum nível de definição.

Coloca-se isso considerando que, espacialidade difusa e espacialidade vaga não são sinônimos. A conformação espacial difusa é feita de forma flexível; é delimitada de forma pouco rígida. Por outro lado, a espacialidade vaga é aquela que não se refere a um espaço real concreto; o objeto do diálogo é a cidade colocada de forma “genérica”.

Ou seja, a maioria das experiências governamentais, quando se refere àquelas abrigadas pela escola que teriam aberto a problematização do espaço amplamente público, não “semi-público”, coloca a problemática urbana de forma genérica. Perspectiva que não é encontrada quando os debates sobre a participação são feitos na escola e se referem ao espaço escolar; a conformação espacial passa a ser bem mais clara e, diga-se de passagem, bem mais rígida.

A proporção entre iniciativas de nível mesolocal, microlocal e nanolocal aparece então de forma equilibrada, mas, se considerarmos o aspecto quase desterritorializado das experiências que extrapolam o nível nanolocal, a maioria das experiências referem-se aos espaços de caráter, acesso e propriedade públicos. Das que incluem o nível mesolocal, quatro de sete possuem uma conformação vaga ou indefinida, as demais se utilizam da mesma base territorial do OP Municipal. E, considerando que muitas das propostas finais aparecem desvinculadas ao território, essa avaliação quantitativa acaba perdendo seu valor.

Além disso, a maioria das malhas territoriais é definida de cima para baixo, sem a participação das crianças. A única experiência governamental em que as crianças participam, de forma explícita, no desenho da unidade espacial, é a da cidade de Ipatinga (MG), iniciativa que não foi vinculada diretamente com as formas institucionais de planejamento e gestão urbanas.

As iniciativas não governamentais, em certa medida, restringem-se à micro e nanoescala, mas destaca-se a capacidade de algumas experiências em se articular em vários níveis escalares. O projeto “nossa cidade, nossos rios” transpassa as escala micro e mesolocal até a nacional, tendo como objetivo criar um mapeamento colaborativo no qual as crianças, não apenas inserem informações, mas também têm acesso a uma perspectiva ampliada da problemática.

Todos os demais projetos apresentaram também algum nível de articulação transescalar, mesmo que em dimensões menores. O projeto no Glicério, por exemplo, associa intervenções na microescala restrita à percepção da microescala ampliada.

Percebe-se que muito dessa capacidade se justifica pela busca dessas experiências em associar “pequenas” iniciativas, dentro do que é alcançável executar, em forma de rede colaborativa, ou ainda, de minimamente contextualizar um elemento pontual, em uma espacialidade mais ampla. Em função disso, mesmo aquelas experiências que abordam espaços euclidianos potencializaram um território em rede, mas destaca-se aqui a experiência do Mapeamento Digital.

A iniciativa coloca a definição do território a cargo das crianças e jovens, que a princípio conectam em rede pontos de interesse, e posteriormente abstraem esse

material em uma nova base euclidiana dialogando sobre o mapa e gerando novas percepções. Outras experiências trazem isso também, mas de maneira menos central, como por exemplo, o “Mapa de brincar”, a experiência do PP no Guará e a no Glicério.

Um dos aspectos que se levantou, na fundamentação deste trabalho, foi a dificuldade de se abordar o espaço de vivência da criança, considerando seu isolamento, tendo, de um lado, a necessidade de ampliar essa vivência, e de outro, propor uma metodologia que faça sentido ao cotidiano delas. Algumas experiências não governamentais colocaram a estratégia, a qual se chamará aqui, de trabalhar nas “bordas do espaço vivenciado”. Experiências como a de São Paulo, no Parque Pinheirinho d’água, não abordou exatamente o espaço no qual as crianças já tinham acesso, o da escola, mas conseguiu identificar uma espacialidade a qual se relaciona simbolicamente à anterior já cotidianamente vivenciada, o parque no qual a escola se localiza. O novo espaço passa a conectar significados novos e antigos, algo semelhante ao colocado por Vigotsky por desenvolvimento proximal (Cap. 4.2, Parte I), agregando novos significados a partir de algo já conhecido.

Coloca-se que, tanto as experiências governamentais quanto as não governamentais, mais do que em função de alguma fundamentação teórica expressa a respeito dos recortes espaciais, tendem a optar pela espacialidade possível ou conveniente. A dimensão espacial é aqui, como nas experiências com os adultos, uma esquecida¹⁸⁹. Não porque ela não exista e ou não seja um fator preponderante na delimitação das propostas e da metodologia, mas ao fim, a conexão entre espacialidade e processo acaba quase desaparecendo dos relatos.

1.2. Processos participativos

A análise dos processos participativos precisa ser considerada sob a ótica de que os relatos foram feitos majoritariamente sob a ótica dos mediadores. A perspectiva mais aprofundada a partir a visão da criança seria necessária em futuras investigações. Avaliou-se, neste contexto, (i) o grau de abertura a participação, (ii) a extensão das experiências, (iii) a delimitação entre delegação e representação, (iv) a inclusividade e o suporte ativo a grupos vulneráveis considerando-se as diversas infâncias, (v) a

¹⁸⁹ Referência ao Capítulo 5, Parte II, da obra: Marcelo Lopes de. **A Prisão e a Ágora: Reflexões em Torno da Democratização do Planejamento e da Gestão das Cidades**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

natureza das propostas, (vi) as condições de mediação, (vii) a materialização das propostas, (viii) as etapas nas quais as crianças foram incluídas.

Inicialmente, foca-se nas experiências governamentais e posteriormente nas experiências não governamentais. Muitas das problemáticas já observadas em relação aos OPs Municipais (SOUZA, 2006) persistem nas iniciativas governamentais levantadas aqui. Por outro lado, as experiências não governamentais são avaliadas de forma menos criteriosa, buscando as contribuições das iniciativas para construção de diretrizes propositivas.

Primeiramente, avaliando-se o grau de abertura à participação, não se teve acesso a dados suficientes para afirmar se ocorreu processos de coerção, manipulação ou cooptação. A maioria das experiências não possibilitou a decisão autônoma das crianças de fato, mesmo em algumas situações de parceria as propostas passavam pelo crivo técnico pretensamente neutro. O único caso governamental sem profundidade participativa corresponde à experiência de Bauru, por se tratar de uma atividade ficcional, de cunho apenas informativo. Em função dessa percepção, não se pode afirmar que as experiências de profundidade deliberativa de fato tenham acontecido.

Dentre aquelas que se teve acesso ao número de crianças participantes, a maioria das experiências não atingiu uma extensão de 10% das crianças do município. A cidade que incluiu a maior percentagem de crianças foi a de Rio das Ostras, 80%. Destaca-se aqui a iniciativa de Icapuí, que incluiu todas as crianças estudantes do ensino fundamental, atingindo uma geração inteira da população.

Não existe, dentre as iniciativas governamentais, clareza de distinção entre delegação e representação, ainda mais do que nas experiências de OP Municipal. No caso dos OPCAs, de maneira geral, fica bem menos claro as incumbências dos representantes delegados, e em muitas situações, as crianças eleitas, ainda que designadas como, não cumprem nenhuma das duas funções, tendo papel apenas simbólico, incluindo as crianças apenas em eventos sociais.

Ainda que pontualmente tenham sido encontradas estratégias de suporte ativo a grupos vulneráveis, não foi encontrado nenhum dado sobre a proporção de subgrupos dentre as crianças participantes que possa aparecer como possível dado

avaliativo. O que não invalida tais iniciativas. Três municípios apresentaram estratégias que atentaram à existência de outros fatores sociais, transversais à questão etária: a de Fortaleza, que disponibilizou transporte para as crianças de baixa renda; e Recife e Barra Mansa, que instituiu a equidade de gênero entre os representantes eleitos.

Em função da diversidade de categorias relatadas, não foi possível, no escopo deste trabalho, analisar comparativamente as propostas e os produtos em cada experiência. Percebe-se, porém, uma grande dificuldade, sentida também pela pesquisadora, em traduzir as demandas das crianças e na forma que os elementos se materializam. Dificuldade sentida também pela autora Mayumi Lima (1989, p.75):

Outra dificuldade surgida durante o projeto de construção do espaço com as crianças com ou sem papelão foi a questão da escala e do uso de instrumentos. Se as crianças conseguiam imaginar o espaço e até desenhá-lo, não se verificava o mesmo domínio tanto no dimensionamento, mesmo aproximado, das peças quanto nos cortes. [...]

Além disso, a construção de espaços com as crianças em situação de experiência, acompanhada por adultos, corria permanente risco de sofrer a interferência dos próprios acompanhantes, por falta de preparo profissional na área de psicologia, tirando por vezes a iniciativa da criança. (LIMA, 1989, p.75)

Tem-se entrado em contato com alguns trabalhos que destacam a importância de processos como mutirões na finalização de alguns processos participativos, um exemplo que pode ser citado são as experiências do Instituto Elos, através do projeto OASIS¹⁹⁰. O que se destaca aqui, constatando a dificuldade de incluir as crianças nos processos construtivos, é que a tradução final das propostas acaba encontrando mais barreiras do que as discussões em si. Muitas vezes, no caso especificamente da criança, o elemento construído parece em certa medida descolado dos momentos de discussão.

Outro ponto que a autora destaca, e que seria preciso uma investigação mais profunda, diz respeito à dinâmica entre adultos mediadores e crianças. Em oito das experiências participativas de iniciativa do estado, a mediação foi feita por técnicos da prefeitura com o apoio dos professores, em três apenas pelos técnicos e em

¹⁹⁰ Para mais detalhes Sobre o Instituto ELOS ver: <http://institutoelos.org/>

cinco pelos educadores de forma autônoma. Em situações específicas, como por exemplo, Aracaju, contou-se, além da mediação pelos técnicos da prefeitura, com artistas plásticos locais. Apenas a experiência “Ao ar livre” de Belo Horizonte, contou com um mediador arquiteto e urbanista.

Dois problemas se destacaram a respeito da mediação: o Estado muitas vezes se permite à triagem “técnica” das propostas, sem questionar essa imparcialidade, situação mais crítica aqui do que em relação aos processos tradicionais do OP Municipal; e o diagnóstico dos problemas é passado para as crianças de forma superficial, situação também mais crítica do que nos OPs Municipais.

A maioria das experiências se restringe a incluir a crianças às etapas de consulta a respeito de desejos abrangentes, mesmo aquelas de cunho deliberativo perdem profundidade participativa considerando que as proposições são deixadas em aberto para a interpretação dos adultos. Este é o contexto de 17 das 20 experiências governamentais. Um dos casos não incluiu a criança em nenhuma etapa, o de Bauru, por se tratar de uma atividade ficcional. Apenas uma iniciativa contou com a participação na gestão, uma no processo construtivo, cinco em processos de mapeamento e diagnóstico, cinco na definição orçamentária e cinco na definição de diretrizes específicas.

Esse mimetismo dos OPs Municipais alcança todos os aspectos também metodológicos dos processos participativos. Em algumas situações a proposta de simulação é expressa como objetivo, como por exemplo, nos municípios de Barra Mansa, Bauru Belo Horizonte, Fortaleza, Icapuí, Santo André.

Os principais questionamentos que se levantou a respeito da metodologia de debate e proposições foram: (i) como foram passadas as informações? (ii) Como é feito o diagnóstico dos problemas? (iii) Como e com quem se reúnem as crianças? (iv) como e quem faz as proposições? (v) quem tem o poder de voto? (vi) quem pode se candidatar aos cargos eletivos? (vii) como é feita a votação?

A forma como são transmitidas as informações para as crianças é, entre os elementos, aquele no qual se observou maior diversidade em relação aos métodos envolvendo adultos. Muitas das experiências apresentaram vídeos, teatros, e outros elementos lúdicos para formação das crianças. Em três municípios, Icapuí, João

Pessoa e Macaé, foi utilizada a comparação com o orçamento familiar. Em João Pessoa também foi feita uma formação específica para as crianças eleitas. Em São Paulo, foi feita uma formação preliminar aprofundada de um grupo de crianças e jovens que participariam da mediação das atividades.

A reclamação de que o tempo de atividades é, com frequência, insuficiente para o aprofundamento do entendimento pelos participantes foi recorrente. Além disso, mesmo que não se questione a busca por uma metodologia mais lúdica, não parece, à autora, que a transmissão de informação, nos casos governamentais, foi realizada com profundidade.

O diagnóstico para levantamento dos problemas, em sua maioria, não foi aberto às crianças. Em algumas situações como, a de Curitiba, Ipatinga e Recife, essa participação aconteceu por meio de preenchimento de questionários, posteriormente sintetizados pelas prefeituras. Destaca-se a estratégia de utilização de “palavras geradoras” em João Pessoa e de mapeamento em campo na cidade de Ipatinga.

Dentre as formas de reunião das crianças, podemos destacar três, sendo que em alguns municípios podemos verificar a associação de mais de uma forma: (i) por unidade territorial, no caso de Barra Mansa, Fortaleza, Recife, São Paulo e Aracaju, sendo que na última a reunião foi realizada com as crianças presentes na plenária dos adultos em sala separada; (ii) por temática/segmento social, forma encontrada apenas em Fortaleza; e (iii) pela realização de assembleias de base escolar, caso de Belo Horizonte, Fortaleza, Icapuí, Natal e São Paulo.

A maioria das experiências é aberta à proposição e eleição dentre todas as crianças envolvidas, com exceção da experiência de Aracaju. Nesse município, apenas os candidatos advindos das bases territoriais apresentam propostas e o grupo de eleitores é selecionado aleatoriamente pela prefeitura.

Em Belo Horizonte, Fortaleza, Governador Valadares, Icapuí, Natal e Recife os eleitos são o que se categoriza aqui, de delegados, pois têm apenas a função de encaminhar as propostas já apresentadas e aprovadas anteriormente. Por outro lado, em João Pessoa, Aracaju, Macaé e Rio das Ostras as crianças elegem representantes, que têm o papel de determinar os encaminhamentos que serão

feitos. Nos municípios de Barra Mansa, Icapuí, Santo André e São Paulo elege-se conselheiros para compor as instâncias municipais.

As votações foram feitas de forma presencial, em cédula de papel, nos municípios de Aracaju, Macaé, Recife e São Paulo. A utilização de plataforma digital on-line foi feita pelos municípios de Belo Horizonte, Recife, Rio das Ostras e São Sebastião.

As similaridades com os OPs Municipais também aparece quando se avalia a destinação de recursos a serem debatidos e deliberados pela população. No caso das experiências governamentais aqui destacadas, a grande maioria não apresenta nenhuma informação sobre despesas, e quando relatadas, os dados disponibilizados não possuem detalhamento de prestação de contas. A experiência de Belo Horizonte é a que disponibiliza o detalhamento mais aprofundado nesse aspecto.

Dentre aquelas poucas em que o valor do montante foi encontrado, a prefeitura de Belo Horizonte disponibilizou R\$20.000 para cada unidade, totalizando um investimento de R\$320.000 na primeira edição (R\$32 por criança participante), e R\$ 540.000 na segunda (R\$30 por criança participante) e terceira edição (R\$20 por criança participante) cada. A prefeitura de Barra Mansa destinou uma média total de R\$ 150.000 por ano entre 1998 e 2000 (R\$ 25 por criança participante). A prefeitura de Icapuí, R\$80.500 (R\$47 por criança participante) na primeira edição e R\$20.930 (R\$12 por criança participante na segunda)¹⁹¹.

A destinação mínima de montante financeiro para deliberação popular não é uma crítica nova se considerarmos os OPs Municipais, e persiste aqui. Porém, no caso dos OPCAs é comum que os adultos sintam a necessidade de colocar um “filtro de racionalidade” entre a proposição das crianças e o resultado final, quando o envolvimento de recursos é maior. Mesmo os mais bem intencionados têm dificuldades com esse momento, algumas narrativas coletadas expressaram que acaba existindo um descolamento entre a discussão e a execução.

¹⁹¹ *Dados médios de referência baseados nos relatos das prefeituras, disponíveis em: IBAM. **Orçamento Participativo Mirim de Barra Mansa**: Documento final. Barra Mansa: IBAM, 2000, 37p; COSTA, Emily de Andrade; GUERRA, Eliana; e MAGALHÃES, Sandra. **Día feliz - Jugando em serio a la ciudadanía**: Niños, niñas y jóvenes participando em la gestión de la ciudad. In: FIORELLA, Mackliff V.. Niños, niñas y jóvenes construyendo democracia participativa em ciudades Latinoamericanas y caribenhas: Sistematización de 5 experiencias de ciudades amigas de los niños y niñas]. Quito: PGU-ALC/UM-HABITAT, 2003. 55 – 74; e BELO HORIZONTE, Prefeitura de. **Orçamento Participativo da criança e do adolescente: transformando escolas e preparando cidadãos, edições: 2014, 2015 e 2016**. Belo Horizonte, 2016;

Ainda que não se possa afirmar, como já colocado, que ocorreram processos de coerção, manipulação ou cooptação, alguns elementos podem ser apontados como indicativos negativos: (i) impacto irrisório no orçamento, (ii) inclusão restrita a eventos simbólicos e sociais, (iii) a inexistência de momentos de avaliação, (iv) a deficiência de documentação e o caráter não deliberativo das propostas. O agravante desses processos à conjuntura de inclusão da criança é que a criança é muito mais cativa a esse tipo de controle e a imagem infantil é apelativa à propaganda e à opinião pública, mesmo que o projeto não tenha profundidade participativa.

De forma geral, o que se percebe nas experiências governamentais é que, mesmo quando são “escutadas”, as crianças são parcialmente desconsideradas em sua participação. O que a criança expressa de opinião passa a ser avaliada e filtrada por outro, o adulto. Às crianças no máximo são destinados papéis de consultoria, quase nunca de deliberação ou agência.

Dentre as experiências não governamentais foi avaliado: (i) a natureza e materialização das propostas, (ii) as condições de mediação, (iii) as etapas nas quais as crianças foram incluídas, e (iv) os métodos de debate e deliberação.

No que diz respeito às proposições feitas pelas crianças, identificou-se três aspectos distintos. O primeiro, de discussão e deliberação em si, o segundo, de forma de execução e por último, de produto executado de fato. A princípio pode parecer redundante, mas o que se coloca é que em alguns momentos, a execução e a materialidade final nem sempre conseguem corresponder às ideias colocadas pelas crianças. Ora porque o objetivo inicial era apenas explicitar as propostas, ora por dificuldades de execução (financeira, política, burocrática, etc.).

Das experiências que se propunham explicitar as propostas das crianças têm-se aqueles nos quais o foco era de mapeamento, o “Nossas cidades, nossos rios”, o “Mapeamento Digital”, o “Mapa do Brincar” e o “Projeto Criança Fala na comunidade, Escuta Glicério”; e aqueles com a intenção de produzir documentos síntese, a “Experiência-piloto CECIP”, a “Charrete no Parque Pinheirinho d’água” e novamente o “Projeto Criança Fala na comunidade, Escuta Glicério”. As demais tinham como foco a execução das propostas e apenas a experiência na ocupação Paulo Freire

não chegou ao nível de execução, seu encaminhamento final foi o de inclusão das crianças na coordenação responsável pela gestão comunitária.

Perceberam-se a respeito das condições de mediação, três grupos principais. Um primeiro de mediação mais ativa dos adultos, onde as atividades foram pré-programadas e posteriormente conduzidas pelos próprios adultos: “Nossas cidades, nossos rios”, “Territorial” e “PP no Guará”. O segundo, no qual a mediação era feita pelo adulto, mas de forma semi-aberta, tendo a programação mais flexível a alterações durante as atividades: “Mapeamento Digital”, “Espaços de Aprendizagem”, “ocupação Paulo Freire”, “Mapa do Brincar”, “Experiência-piloto CECIP”, “Charrete no Parque Pinheirinho d’água” e “Projeto Criança Fala na comunidade, Escuta Glicério”. E por último, aquele em que o adulto aparecia apenas como papel de facilitador, o processo era planejado pelas próprias crianças e adolescentes e o adulto tinha papel restrito de suporte: “SOS Seca”, “Tenda Móvel” e “Intervindo no Jardim Maringá”. Foi possível fazer um paralelo entre o recorte de faixa etária e a forma de mediação, sendo as de maior autonomia das crianças estiveram voltadas a grupos mais velhos.

Dentre as experiências não governamentais levantadas, todas incluíram as crianças na etapa de diagnóstico ou mapeamento das problemáticas e de levantamento de desejos abrangentes. A experiência que incluiu, em maior número de etapas propositivas ou projetuais, foi a de Bela Cruz, “SOS Seca”.

Os métodos de debate e deliberação são muito diversificados, mas algumas estratégias repetem-se em diversas das propostas: (i) levantamento em campo; (ii) transposição colaborativa de dados coletados para mapa; (iii) transposição colaborativa de dados coletados para documento; (iv) debate entre as crianças com mediadores adultos; (v) debate entre adultos e crianças de forma horizontal; (vi) estudos de conteúdos específicos; (vii) realização de pesquisas, entrevistas e questionários com outros sujeitos; (viii) debate entre crianças e equipes técnicas; (ix) utilização de perguntas ou palavras norteadoras; (x) planejamento coletivo da sequência das atividades; (xi) análise de materiais levantados e dados produzidos; (xii) experimentações com protótipos e ensaios; (xiii) planejamento e debate com apoio de desenhos; (xiv) apresentação de resultados pelas crianças para

comunidade; (xv) levantamento de recursos financeiros ou materiais; (xvi) articulações políticas e burocráticas; e (xvii) manifestações e passeatas.

As metodologias e formas de mediação utilizadas nos casos não governamentais são muito mais diversificadas e flexíveis do que nos casos governamentais. Além disso, incluem em uma extensão maior de etapas processuais e em um tempo maior de atividades, permitindo compreensão mais profunda das crianças a respeito das problemáticas envolvidas.

1.3. Reflexão sócio espacial e Vivência urbana

Um dos desafios percebidos foi o de agregar tanto a vivência urbana quanto a problematização desse espaço urbano. Ainda que os dois aspectos aparecessem em uma mesma iniciativa, uma delas se mostrava preponderante. Considerando que o foco dessa dissertação, relativo às experiências não governamentais, foi o levantamento de experiências que tenham permitido o processo de problematização, não parece adequado avaliá-las sob aquele aspecto. Ainda assim, destaca-se que todas as experiências, mesmo que em diferentes níveis, incluíram ambos os momentos de trabalho.

Dentre as experiências governamentais apenas os municípios de Aracaju, Barra Mansa, Belo Horizonte pela experiência “Ao ar livre” e Ipatinga, ampliaram necessariamente a vivência urbana. Algumas experiências, como por exemplo, de São Paulo, deixaram a possibilidade em aberto para decisão das próprias unidades escolares.

Durante a problematização dos aspectos espaciais, seria inevitável que fossem levantados aspectos da realidade concreta a respeito da espacialidade. Mas independente desse argumento, algumas experiências se afastaram mais enfaticamente dessa abordagem, em especial a de Governador Valadares, na qual a questão espacial era praticamente inexistente.

1.4. Problematização da participação

Também na problematização da participação, as experiências de iniciativa não governamental são mais abertas e flexíveis que as de iniciativa governamental. Entre as iniciativas governamentais, apenas os municípios de Belo Horizonte (OPCA), Fortaleza, Icapuí, João Pessoa, Macaé, Rio das Ostras, Santo André e São

Paulo incluíram momentos de análise do processo pelas crianças. Ademais, foram encontrados relatos de impacto reais das críticas feitas apenas na cidade de Santo André, onde as crianças da primeira edição de experiências participaram do planejamento da edição seguinte.

Diante das experiências não governamentais, é preciso primeiramente considerar o impacto da gestão das próprias crianças no aspecto de problematização da participação. Ademais, destacam-se alguns contextos observáveis. No “Projeto Criança Fala na Comunidade, Escuta Glicério” essa problematização também aconteceu por meio da documentação em vídeo pelas próprias crianças. Por meio desse material, as crianças puderam entrevistar os colegas, assim como os adultos a respeito da experiência. Em algumas iniciativas, o momento de análise dos processos de participação era colocado ao longo das atividades. Este é o caso, por exemplo, das experiências “Mapa do Brincar”, “Ocupação Paulo freire”, “Espaços de Aprendizagem” e “Mapeamento Digital”.

De forma abrangente, a análise dos estudos de caso reafirma a percepção do Souza (2006, p.55): “o Estado, mesmo sem ser sempre, conjunturalmente, liberticida, tende a ser estruturalmente, um freio ao aprofundamento da liberdade”. As experiências de iniciativa governamental tendem a ser menos flexíveis em vários aspectos. Por outro lado, as experiências não governamentais apresentam maior dificuldade em mobilizar pessoas e recursos, impactando em escalas menores. O desafio de inclusão das crianças no planejamento e gestão urbanas também esbarra no paradigma entre profundidade participativa e potencialidade de alcance.

2. Caminhada para inclusão: balizamentos para reflexão e debate

A questão central dessa dissertação foi: o que precisa ser incorporado, renovado ou revisado no que se tem entendido por planejamento e gestão das cidades para incluí-las? Tendo como objetivo contribuir para disseminação de propostas neste sentido, e construir fundamentação teórica que permitisse avaliar criticamente novas e antigas experiências. Defendeu-se que essa inclusão, além de se constituir como direito, tem o potencial de contribuir para ampliação da autonomia popular em todas as camadas da sociedade.

Mesmo sem querer e sem poder definir, 'teórica' e aprioristicamente, o conteúdo concreto das relações sociais e da organização espacial em uma hipotética sociedade futura, basicamente autônoma, nunca é demais repetir que balizamentos podem ser oferecidos, como alimento para reflexão e o debate público. (SOUZA, 2006, P.576)

Souza (2006 e 2001), autor central no decorrer do trabalho, defende, em especial, dois artifícios imprescindíveis, para se caminhar rumo à participação, em uma sociedade basicamente autônoma: a descentralização territorial e a ciberdemocracia. Na etapa propositiva desta dissertação sintetizam-se alguns elementos que, sob a ótica da autora, merecem ser refletidos na caminhada de inclusão de crianças e jovens no processo participativo de planejamento e gestão de cidades: (i) redefinir o conceito de autonomia; (ii) reafirmar o papel propositivo da criança; (iii) repensar a postura do planejador pedagogo; (iv) revalorizar o aspecto de formação na participação; (v) desenhar uma nova espacialidade.

2.1. Um novo conceito de autonomia

Enquanto o conceito de autonomia estiver parametrizado sob bases produtivistas, que associa proteção à submissão para uns, necessidade e exploração para outros, a participação nas decisões sobre a vida coletiva continuará excluindo sistematicamente os mais frágeis. Seria necessário construir um novo conceito de autonomia que não se submeta à dependência financeira, à custa de nos mantermos no ciclo vicioso de explorações e submissões.

A participação prescinde do reconhecimento das potencialidades dos indivíduos. Reduzir as crianças a uma subjetividade vazia, invisibiliza tanto diante da sublevação quanto da construção da vida coletiva. O processo de inclusão da criança na participação popular precisa acontecer concomitantemente ao questionamento do sistema capitalista, sistema esse que tem conduzido a aberrações paradoxais em relação à criança como sujeito político.

Na Índia, os trabalhadores mirins têm denunciado o impacto das sanções econômicas internacionais ao país, em função do combate ao trabalho infantil. Quanto maior a sanção, pior tem ficado a condição de trabalho e de vida das crianças. Na Bolívia, um grupo semelhante de trabalhadores mirins foi categoricamente contra a proibição do trabalho infantil, por entenderem que isso os

custaria a liberdade de autodeterminação e desencadearia em uma condição de vida ainda pior.

Será que o problema é de fato uma “irracionalidade” da criança, ou é a atual lógica econômica que as fazem ser contrárias ao próprio direito, vendo nisso um mal menor em relação à miséria? Até que ponto vamos impor às crianças que escolham entre a afonia/proteção e “liberdade”/exploração do trabalho? Que tipo de liberdade é essa que precisa estar condicionada a sua utilidade para o sistema capitalista? Não basta que se outorguem novas normativas sem que se devolva, diante do imaginário coletivo, a autonomia do sujeito crianças para que elas se defendam diante de situações de abuso sem serem exploradas ainda mais.

Na Rússia de 1917, a concepção legal de participação política das crianças foi uma das mais avançadas do mundo, mais do que em qualquer conjuntura atual, mas, a partir do momento em que a criança passa a ser um fardo econômico, toda cátedra teórica desmorona. As crianças russas passam, simbolicamente, a representar a “desintegração da nova sociedade pós-revolucionária” em um espaço de menos de vinte anos.

Até soluções que, a primeira vista parecem indispensáveis, são pouco questionadas. Conquistas como a escola integral, por exemplo, começam a levantar posicionamentos aparentemente antagônicos: se por um lado a mulher precisa do apoio estatal para que possa trabalhar, questiona-se a hiper-institucionalização do tempo da criança.

Aparentemente antagônicos porque, ambos aqui, como também na experiência russa, acabam por se prender em uma perspectiva produtivista. Coloca-se em oposição o interesse da criança e da mãe, outro sujeito social subjugado e super explorado, mas não se questiona a conjuntura da divisão do trabalho. A produtividade está acima de qualquer outra necessidade, de homens, mulheres e crianças.

Não que se está aqui defendendo a inclusão no conceito de autonomia às custas de trabalho infantil. O que se propõe é desassociar autonomia e “utilidade” na divisão capitalista do trabalho. Essa questão é bastante irônica se considerarmos os índices

de exploração infantil. É negada a autonomia não porque ela não tem utilidade ao capital, mas porque se alimenta uma ficção de que ela não o tem.

A criança é bastante capaz quando para servir a interesses produtivos do capital (e não estamos falando apenas do pós Revolução Industrial), mas não é capaz de expor seus próprios desejos e necessidades em relação ao espaço coletivo. Essa capacidade relativa parece ser bastante providencial à exploração.

Mas é preciso convir que a mudança do conceito de autonomia, desligado da ‘pragmaticidade’ da posse não acontecerá pela força da boa vontade de alguns. Ainda que não se mude conceitos sociais discriminatórios, sem certa dose de eticidade, a transformação não acontece sem enfrentamento.

O problema é que as crianças são um grupo especialmente cativo à dominação. É preciso então, que nós, como adultos, ao menos aqueles que se perceberem em situação de opressor, se abstenham do seu poder de dominação em prol de uma pedagogia da sublevação. Não mais alimentemos a docilidade apática, mas sim a criticidade revolucionária.

O processo de se constituir como sujeito da história deveria conduzir a que criança e jovens pudessem lutar para encontrar seu próprio lugar no cenário público, e fazer valer sua própria voz – e não aquela suplementada pela voz dos adultos. Outorgar direitos às crianças e aos jovens pelos adultos não necessariamente potencializa o lugar de fala e visibilidade própria desses atores, porque é na história que achamos que devem existir[...] são direitos delegados por outros, voz e expressão do outro, **estratégia necessária por um momento**, mas que demanda que se ultrapasse para que cada um possa se assumir como falante. [grifos da autora] (CASTRO, 2008)

Por essa necessidade estratégica, defende-se aqui um conceito de autonomia que se funde na potência de “ser mais”. A nova autonomia se funda na liberdade de ser mais, na possibilidade e capacidade de conhecer novos conceitos, de investigar e problematizar individual e coletivamente e de propor transformações para o mundo, e que para isso não é preciso ter pleno conhecimento ou domínio de todos os assuntos.

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua

inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (FREIRE, 1997, p.22)

A argumentação a respeito da autonomia ficcionada no acabamento ou inacabamento, na capacidade ou incapacidade, ignora o fato de que, seres humanos que somos, seremos indefinidamente inacabados, ora capazes, ora incapazes.

Não se trata de ser alvo de manipulação, se trata de ter a oportunidade de, diante da coletividade, se perceber manipulado e se revoltar contra isso. A luta é diária e não exclui ninguém, adultos e crianças, somos todos em certa medida, alvos constante da manipulação e do controle. Além do mais, ser criança não é ser necessariamente manipulável, a criança que tem a liberdade de questionar e aprender com seus questionamentos não só constrói autonomia hoje de pensar por si, mas se torna um adulto também cada dia mais autônomo. O isolamento sob a égide da proteção aprofunda o problema mais do que incentiva o pensamento autônomo.

O ponto é que a proteção é apenas uma faceta da questão, o interesse real de controle tem interesse que a apatia e a dependência se aprofundem cada vez mais. Criando a oposição entre crianças e adultos, incentiva-se uma rivalidade que não existe de fato. O conflito entre gerações é completamente equivocado, mesmo porque todos são crianças em algum momento.

Muitas vezes a libertação do oprimido é vista como uma inversão das hierarquias quando, na verdade, devíamos nos preocupar em como libertar a todos dos sistemas de controle. As perguntas das crianças são constantemente encaradas como desrespeito, falta de educação, quando na verdade deveriam ser vistas como a busca autêntica por libertação da mente.

A resistência da coletividade à libertação das crianças talvez seja a consequência mais cruel do rótulo de incapacidade. De forma geral, a incapacidade que restringe sua vida pública, seu acesso aos espaços, ainda são o ato de negar a elas a inclusão em certa vida que ainda é normativa, condicionada e controlada. O que já é bastante complicado, mesmo considerando todas as suas contradições.

Uma das tarefas a se cumprir para inclusão efetiva da criança na participação da construção coletiva das cidades é reafirmar ativamente a capacidade da criança. O

argumento que, durante muitos anos, foi utilizado para excluir a classe trabalhadora e as grandes massas do processo democrático e da participação direta nos assuntos públicos são hoje os mesmos utilizados para justificar a exclusão das crianças: diz-se que a criança não tem capacidade moral intelectual para participar de um assunto complexo como a cidade, e que ela não tem interesse em participar.

As mesmas questões também desarmam aqui estes falsos argumentos: o que tentou se mostrar aqui foi que, ainda que dentro de uma linguagem e vivência específica, a criança possui sim discernimento para contribuir na melhoria dos espaços que a atingem; e a 'falta de desejo' é totalmente infundada, pois, ao mesmo tempo em que se percebe que nas esparsas vezes em que é dada a oportunidade de participar, as crianças o fazem com grande envolvimento e seriedade, existe uma pressão cultural (que se tentou explicitar aqui) dos adultos em relação às crianças de uma obediência passiva, inibindo essa participação. Mesmo que sendo uma tarefa quase de intervenção teórica, é também uma ação política de defesa ao direito inalienável da participação na coletividade. Toda estratégia que apenas copie práticas e atividades, mas não busque teórica e criticamente desconstruir esses paradigmas, falhará miseravelmente em cumprir sua função político-pedagógica.

2.2. Papel propositivo da criança

Diante de um reconhecimento da potencialidade infantil, não se poderia, no entanto, se permanecer desacreditando nas propostas feitas pelas crianças. A inclusão da criança nos processos participativos não pode acontecer de forma marginal. E o que se percebe, no contexto deste trabalho, é que as problemáticas de grande porte e interesse público estão longe de serem discutidas de fato com elas.

Não consideramos que essa participação deva ser necessariamente entendida como uma contribuição marginal ou tentativa, seja como uma simulação, seja como uma aprendizagem à ulterior participação política "real", como muitos autores fazem quando se referem ao processo de "socialização política" (FLANAGAN & SHERROD, 1998, p. 448). Consideramos que o processo de construção da subjetividade política (RANCIÈRE, 1995) diz respeito a todas as experiências de comparecimento e de adesão dos jovens a um espaço de disputas em torno do que vai mal no seu entorno e na sociedade em geral, que os leva, conseqüentemente, a assumir ações junto com outros em prol da igualdade, da justiça e da emancipação. (CASTRO, 2008, p. 254)

É preciso estar ainda mais atento a esse descrédito, em situações que envolvam recursos financeiros mais expressivos ou territórios nos quais existem disputas latentes. Nos casos estudados o que se percebe é que os recursos financeiros confiados às crianças, quando confiados, são mínimos e irrisórios. Ainda assim, quando se envolvem recursos financeiros, a pressão contra a autonomia de decisão da criança é muito maior.

São colocados vários filtros nas proposições feitas até que se chegue a alguma execução; a materialização muitas vezes apresenta um descolamento das colocações das crianças. O papel do planejador pedagogo, como se defende aqui, é o de favorecer uma reflexão suficiente para que as crianças tomem decisões com conhecimento de causa; e por outro lado, de se empenhar em compreender as demandas colocadas em uma linguagem diferente da dos adultos.

Ao discutir suas propostas, as crianças são capazes de caminhar para abordagens mais precisas de suas necessidades, porém, é necessário que se exercite a escuta. “Filtrar” posteriormente as propostas, desacreditando na capacidade delas, é atestar uma falta de empenho no diálogo, ainda que se reconheça aqui o grande desafio que se está colocando.

Existe hoje, uma grande defasagem teórica que ajude estes profissionais a se capacitarem no sentido de desenvolver metodologias adequadas e de compreender um novo sujeito político, normalmente invisibilizados no campo do planejamento urbano. As experiências levantadas nos ajudam a perceber as nuances do desafio.

Muitas experiências, governamentais em especial, mimetizam os OPs Municipal, e ainda que existam pontos positivos, é preciso permitir adaptações à especificidade infantil sem que o processo seja simplório.

[...], mecanismos podem ser criados também para minorar eventuais dificuldades ligadas a diferenças quanto à capacidade de articular suas demandas com influência, desembaraço e autoconfiança, o que pode ir do oferecimento de intérpretes para surdos-mudos, por exemplo, à criação de uma atmosfera descontraída, a fim de que os mais pobres não se sintam intimidados. (SOUZA, 2013, P.389)

Adaptar-se às diferenças de percepção não é o mesmo que diminuir a pertinência da proposição de alguns sujeitos. A criança é beneficiada pela metodologia lúdica, mas isso não significa que deva ser ilusória. Nem sempre o método mais óbvio para os adultos é o melhor para elas. O que se defende aqui é flexibilizar e manter todo o processo aberto à discussão.

2.3. Planejador pedagogo

Se colocar como um planejador pedagogo, de convicção libertária, é aderir a essa estratégia necessária, que Castro (2008) se refere, tendo em vista que em algum ponto, todos se assumam como falantes. Mas optar por esse posicionamento não é um movimento simples, dependente apenas de uma pitada de boa vontade.

Em face de tudo isto é que se coloca a nós mais um problema de importância inegável a ser observado no corpo destas considerações que é o da adesão e consequente passagem que fazem representantes do pólo opressor ao pólo dos oprimidos. De sua adesão à luta destes por libertar-se. Cabe a eles um papel fundamental, como sempre tem cabido na história desta luta. Acontece, porém, que, ao passarem de exploradores ou de espectadores indiferentes ou de herdeiros da exploração – o que é uma convivência com ela – ao pólo das explorados, quase sempre levam consigo, condicionados pela “cultura do silêncio”, toda a marca de sua origem. Seus preconceitos. Suas deformações, entre estas, a desconfiança do povo. [...] Àqueles que se comprometem autenticamente com o povo é indispensável que se revejam constantemente. [...] Daí que esta passagem deva ter o sentido profundo do renascer. Os que passam têm de assumir uma forma nova de estar sendo; já, não podem atuar como atuavam; já não podem permanecer como estavam sendo.” (FREIRE, 1974, p.26)

Não é possível, no contexto da inclusão das crianças como sujeitos políticos, que se tenha um discurso reducionista de suas falas. Muitas das falas dos adultos envolvidos nas experiências destacadas colocam com tom de surpresa a existência de alguma profundidade crítica na participação das crianças: “E os pequenos têm

opinião...”¹⁹², “Por isso é permanente, já que podemos sonhar junto com elas, pois a deliberação só pode ser realizada pelos adultos”¹⁹³.

Souza levanta algumas sugestões de exercício do planejador como pedagogo: palestras em escolas, cursos para professores, influenciando livros didáticos, e ajudando a “implementar coisas como um ‘orçamento participativo mirim”, dando o exemplo de Barra Mansa.

Ainda assim, o que se levantou aqui é que as formas pragmáticas de trabalhar podem surgir nas mais diversas maneiras, assim como o processo urbanístico, o processo pedagógico também é um trabalho criativo. O importante ao contexto desta dissertação é reafirmar que o exercício pedagógico não é uma tarefa simplória, exige estudo e aprofundamento. Não basta que o planejador passe a se colocar em um papel de docência, é preciso refletir sobre a docência: “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2002, p.17).

O planejador pedagogo, diante da população e mais ainda quando diante das crianças, precisa se lembrar constantemente que “Nem aos camponeses, nem a ninguém, se persuade ou se submete à força mítica da propaganda, quando se tem uma opção libertadora” (FREIRE, 1971). O papel do educador é proporcionar a organização do pensamento; “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 2002, p.21).

Tem-se colocado que o objetivo da pedagogia urbana é “traduzir” um conhecimento urbanístico técnico. Defende-se aqui, pelo contrário, que o objetivo é aprender a compreender o conhecimento urbanístico que a população, e as crianças têm ou podem construir; “não há docência sem discência” (FREIRE, 2002, p.12).

2.4. Formação na participação

Muito já se colocou nesta dissertação a respeito da inconclusão inerente ao ser humano, e como essa característica nos leva a estar em constante movimento de busca por “ser mais”. Ainda que os técnicos tenham domínio de um determinado

¹⁹² CURITIBA, Prefeitura de. **Plano Diretor de Curitiba**: Informativo Plano Diretor de Curitiba 2014. Curitiba: IPPUC, 2014.

¹⁹³ Fala do Secretário Extraordinário de Participação Popular, Rômulo Rodrigues. Fonte: PREFEITURA DE ARACAJU. Site Oficial da Prefeitura de Aracaju. Disponível em: <http://www.aracaju.se.gov.br>. Acesso em: 27.11.2017.

conhecimento, ou a população detenha saberes próprios a respeito de uma determinada conjuntura sócio-espacial, o objeto “cidade”, como foco cognoscível, nunca se esgota.

A reflexão sobre a cidade, e a formação para tal, como se defende aqui, precisa ser uma etapa inerente da participação popular no planejamento e gestão de cidades; e não se refere aqui apenas à criança. Entende-se que a construção coletiva do espaço urbano deva ser constantemente retroalimentada por momentos de formação, ainda que cada indivíduo a realize de acordo com suas especificidades.

A pedagogia urbana, nessa abordagem, sai do contexto de “processo rumo a um horizonte” e passa a constituir o horizonte em si. Este, proposto aqui, colocaria como parâmetro subordinador da participação na construção coletiva das cidades o objetivo de potencializar a capacidade humana de “ser mais”, que adultos e crianças não mais sejam desumanizados; considerando o novo conceito de autonomia. O horizonte aqui não é mais um ponto guia inalcançável, é um ponto que assume o movimento, a inconclusão.

Vincular um momento de aprendizado à discussão e às deliberações coletivas de forma sistêmica não é uma necessidade exclusiva da criança, ainda que se assumam os ganhos específicos a elas.

2.5. Nova espacialidade

Já se levantou aqui a importância, defendida por Souza (2006 et. al.), da compactuação da unidade territorial a qual o planejamento e a gestão se refere em função da participação. Além disso, se destacou a defesa, compartilhada nesta dissertação, de uma necessidade de descentralização do poder decisório.

Coloque-se, agora, a questão da descentralização territorial em termos mais radicais, enquanto ingrediente necessário de uma sociedade pós-capitalista basicamente autônoma. Observe-se, antes de mais nada, o que a centralização acarreta em matéria de alienação, desperdício de recursos criativos e violação de direitos fundamentais. A centralização represa, por assim dizer, as energias criativas da coletividade, e dificulta, se não breca, o atingimento de sinergias político-pedagógicas.” (SOUZA, 2006, P.442)

Mas como se compactuar a respeito de uma questão ainda pouco refletida pela população? A proposta que se coloca aqui, é que o próprio momento de formação

tenha a definição espacial como objeto problematizado. O momento de formação, anterior ao de deliberação precisaria estar enraizado na escala mais próxima possível do cotidiano da população, a escala local.

Para a escala local – micro, meso e mesmo macrolocal – pode-se reivindicar, legitimamente, um único privilégio, devido à possibilidade de realização de debates em situação de co-presença. Isso a torna particularmente relevante, pois ela há de ser a principal ‘escola de cidadania participativa’.” (SOUZA, 2006, P.555)

Porém, o que buscou demonstrar neste trabalho, é que as crianças e jovens se beneficiariam de espacialidades mais próximas da microlocal, considerando seu processo de isolamento privado. O processo de compactuação a respeito da espacialidade da participação precisaria incluir um primeiro momento de problematização na escala nanolocal. O atravessamento das escalas seria feito junto com os sujeitos, preenchendo os significantes vazios e construindo as bases territoriais.

A proposta é a utilização das unidades escolares como difusores ou referências territoriais, tendo a compactuação feita de baixo para cima, o qual se designará aqui como “território pedagógico”. Defende-se a estratégia de utilizar-se das “bordas do espaço vivenciado”, além de reconhecer a importância do espaço escolar como potência local. As escolas funcionariam como pontos mínimos de referência espacial a partir da qual o território se desenharia.

Além do desenvolvimento da percepção da população ao problematizar o espaço em disputa, os próprios técnicos teriam acesso a um momento de coleta de dados extremamente rico. Esse momento tem potencial de contribuir para que os técnicos contribuam na compensação de possíveis distorções, como por exemplo, a invisibilização da criança como sujeito político.

As vantagens para inclusão dos jovens e crianças são claras, mas destaca o espaço escolar também como estratégia de interação intergeracional. Além disso, a escola, como equipamento público, de forma geral, é o que possui a maior capilaridade espacial, atingindo um grande número de pessoas, não apenas as crianças. Ward coloca a esse respeito, em seu texto “Whose environment?”:

Another contemporary trend which leads us to consider the potentialities of the exploding school is the crisis of community consciousness. [...] The school, apart from hiring out its hall for meetings, is aloof from these stirrings of citizenship, even though its catchment area often provides the physical delineation of the neighbourhood, and even though much of our contact with neighbours arises from our common situation of parenthood.¹⁹⁴ (WHITE e WILBERT (ed.), 2011, p.229)

O Brasil conta¹⁹⁵ com 186,1 mil escolas de educação básica, sendo que 2/3 está sob responsabilidade dos municípios. Em 2016 foram computadas 48,8 milhões de matrículas; e se considerarmos apenas os estudantes, isso representa 24,5% da população brasileira (relembrando que a taxa de participação tende a variar entre 2% e 7% da população residente¹⁹⁶). Não seria forçoso afirmar que a maioria da população brasileira teria uma unidade escolar de referência.

Atualmente, muitos dos eventos relativos aos processos participativos se utilizam da estrutura das escolas para reunião. O que se coloca aqui é que a escola passe a ser, referência da escala quanto da rede territorial. Recortes artificiais e estáticos predeterminados dificultam a compreensão em especial das crianças, se mostrando como um dos fatores de exclusão desse sujeito nos processos.

Partindo-se da ideia de ponto espacial, e não de uma área euclidiana, como se defende aqui, articular territórios em rede, mais próximos à percepção cotidiana, aos territórios euclidianos, institucionalmente viáveis. O ponto escolar não apenas é um referencial factível; como também permite um desenho de uma nova espacialidade que respeite as identidades locais.

[...], os territórios assim definidos também devem ser, o mais possível, espaços densos de referência identitária, lugares; para tanto, devem ser acordados bottom-up, e não impostos top-down, como é comum. (SOUZA, 2006, P.443.)

A espacialidade da maioria das experiências destacadas na Parte II tem como referência a escola. Mas, destaca-se que é preciso estar atento ao fato de que o

¹⁹⁴ Outra tendência contemporânea que nos leva a considerar as potencialidades da explosão da escola é a crise da consciência de comunidade. [...] A escola, além de alugar o seu salão para reuniões, está distante dessas agitações de cidadania, mesmo que sua área de catacumbas frequentemente forneça o delineamento físico da vizinhança, e mesmo que muito do contato entre vizinhos surja de nossa situação comum de paternidade.

¹⁹⁵ INEP. **Censo escolar da educação básica 2016**: Notas Estatísticas. Brasília-DF: Fevereiro de 2017.

¹⁹⁶ PORTO ALEGRE, Prefeitura de. Documento Base do Seminário de lançamento da REDE URB-AL Nº 9: Financiamento Local e Orçamento Participativo. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre, 2003. p. 48.

espaço escolar, ainda que de propriedade pública, possui caráter distinto dos espaços amplamente públicos, pois carrega normas de controles de conduta que devem ser considerados. A conexão com a escola é uma boa estratégia, mas esta não pode ser colocada como uma limitação espacial, e sim como um catalisador de territórios descentralizados.

Esta questão é ainda mais central se considerarmos a inclusão das crianças, pois está impregnada no imaginário da criança assim que entram na fase escolar. A utilização do espaço escolar precisaria de uma quebra na própria dinâmica da escola, além de uma reformulação das suas formas espaciais. A proposta é que associando participação e formação, o sentido de escola extrapole seu atual papel de domesticação e controle, e passe a ser um espaço onde a coletividade possa partilhar da vida coletiva. E mesmo se assumindo essa problemática em relação ao espaço escolar, não se reduz sua potencialidade como espaço comunitário onde a dialogicidade teria lugar.

A escola é o único espaço que as cidades paulistas oferecem universalmente como possibilidade de reconquista dos espaços públicos e populares – domínio das atividades lúdicas (jogos e brinquedos) –, que as crianças e os jovens perderam na cidade capitalista e industrial. A reconquista requer o rompimento da escola/prisão/fortaleza e sua transformação na escola/prça/parque, onde os fechamentos serão limitados aos níveis e ambientes que, pelos seus equipamentos, instalações ou materiais, deveriam ser preservados e defendidos contra assaltos. (LIMA, 1989, p.101)

As escolas ainda conseguem ter algum grau de liberdade dos condicionamentos estatais, e é possível proporcionar à população, não um momento de conformidade com o status quo, mas um momento de pensar em estratégias populares mais radicais. O que de fato se percebe, é que a escola, mesmo com suas limitações no que diz respeito à institucionalidade, e desde que se atente para as questões do isolamento infantil, ainda é um pólo expressivo de mobilização, o que pode surgir como uma estratégia interessante.

Figura 230 - Brincando de pega-pega. Ocupação Paulo Freire, Barreiro/Belo Horizonte.



Fonte: Arquivo da autora.

PARTE IV: CONCLUSÃO

“We don’t need no thought control” (Another Brick In The Wall - Pink Floyd/
Roger Waters)

Levantou-se neste trabalho que a participação popular no planejamento e na gestão das cidades brasileiras tem tido destaque acadêmico, especialmente a partir de 2001, com a homologação do Estatuto das Cidades. Mas, ainda assim, não se tem conseguido combater efetivamente as distorções a seu propósito inicial nem a exclusão de grupos vulneráveis aos processos.

Nesta dissertação foi colocado o desafio de repensar, especificamente, a exclusão sistêmica da criança, como sujeito político, da construção coletiva de cidades, tanto de iniciativa do Estado quanto da população em geral. Com esse propósito, cotejaram-se experiências que, apesar do contexto pontual, contribuíram para levantar as problemáticas que estariam envolvidas na empreitada e para desenhar algumas contribuições.

A fim de construir a fundamentação teórica, colocou-se primeiramente a necessidade de explicitar o porquê de o “sujeito criança” ser tomado, neste contexto, como sujeito político e qual é a relevância desse sujeito para a estrutura social como um todo. O conceito de infância, socialmente construído, destacado do corpo social de forma distinta sob a égide do pensamento moderno, se especializou por meio do isolamento privado progressivo. Chega-se no contexto atual, em uma persistência desse isolamento, mas agora associado a uma lógica hegemônica do capital financeiro e do produtivismo.

A relação desse sujeito político com o espaço urbano passa então a ser de hostilidade e estranhamento, uma vez que a dimensão pública não mais é de acesso amplo à criança. Essa exclusão não apenas se dá na simples restrição da circulação, mas também pela limitação na construção coletiva das cidades, impostas às crianças. Estas passam a disputar o território de forma marginal, ocupando cada vez menos espaços públicos.

Paralelamente, explicitou-se alguns conceitos que se relacionam com a questão do processo participativo, destacadamente o conceito de autonomia. Este foi colocado

como elemento “condicionante” da inclusão ou exclusão de indivíduos em relação à capacidade destes em partilhar das decisões da vida coletiva. À criança, como anteriormente colocada, teria sido negada essa capacidade sob o argumento de nulidade de razão. No contexto desta dissertação, houve uma tentativa de desconstrução desse argumento. Ademais, fundamentou-se de forma sucinta sobre o processo de pesquisa a respeito do sujeito criança, a fim de explicitar as escolhas metodológicas desta dissertação. A principal opção se refere à postura de inspiração freiriana, de aproximação entre educadores e educandos, fazendo uma analogia entre crianças e planejadores. Essa alternativa guiou a construção de uma “escala de avaliação” e na estrutura de sintetização dos estudos de caso.

Esta estrutura teve como objetivo permitir, posteriormente, uma leitura analítica das experiências. Dessa forma, foi dividida entre estratégias direcionadas, por um lado, ao trabalho do planejador e, por outro, ao aprendizado da criança. Agregaram-se também algumas fundamentações a respeito desses processos específicos. Primeiramente, a forma como se traduziu a necessidade de planejamento e gestão urbanos, no contexto brasileiro, além da proposta analítica de Marcelo Lopez de Souza, a qual foi reavaliada. E em seguida, uma aproximação às teorias de aprendizado e as escolhas conceituais para análise dos casos.

Identificaram-se, com o levantamento inicial, experiências dentro do recorte proposto: iniciativas **nacionais** que associaram a **prática pedagógica** à **prática participativa de construção do espaço urbano coletivo** e que tenham tido como **foco principal a criança e o adolescente**. As iniciativas foram divididas entre as “governamentais” e as “não governamentais”, identificando-se uma grande distinção metodológica entre elas.

A partir dessa sintetização catalográfica, foram realizadas algumas análises iniciais, considerando a escala de avaliação anteriormente proposta e destacando pontualmente elementos não previstos a priori. Em função dessa análise foram construídas propostas de balizamentos para inclusão da criança nos processos participativos de planejamento e gestão urbanos, o qual era o objetivo inicial dessa pesquisa.

Em um primeiro momento, se julgou necessário reafirmar balizamentos de reconsiderações teórico-conceituais: (i) a construção um novo conceito de autonomia, (ii) a reafirmação do papel propositivo da criança como um direito, (iii) a reflexão sobre a postura do planejador pedagogo, (iv) a defesa da associação indispensável entre formação e participação. A partir desses balizamentos, foi construída uma proposta argumentativa em torno da ideia dos “territórios pedagógicos”, os quais teriam na escola, um ponto difusor de compactuação popular das unidades espaciais de planejamento e gestão urbanas.

Além disso, o trabalho apresentou algumas discussões importantes que precisariam ser resgatadas futuramente. Destaca-se aqui a problemática da inexistência de legislação que regulamente as iniciativas municipais de inclusão de crianças e jovens nos orçamentos participativos e nos planos diretores. De forma geral, o que se percebeu, mesmo sem confirmações cabais, foi uma tendência de cooptação estrutural ainda mais crítica do que nos casos tradicionais de processos envolvendo adultos.

Esta dissertação contribuiu também de forma transversal, com a própria catalogação de experiências, em especial as governamentais, listagem esta que não foi encontrada em trabalho acadêmico anterior. A listagem, além de permitir um panorama nacional do contexto recortado neste trabalho, também fornece inspiração e referência para futuras iniciativas de inclusão infantil.

Ainda assim é preciso reconhecer que, em função da limitação de fontes documentais dos estudos de caso, as análises precisariam ser revisadas em trabalhos futuros. Entende-se que um aprofundamento *in loco* de cada uma das experiências, incluindo entrevistas com as próprias crianças, em especial, mas também com os mediadores e responsáveis seria importante para avaliar a veracidade dos relatos. Defende-se também, que esse trabalho futuro precisaria incluir a problematização das crianças envolvidas a respeito das análises colocadas nesta dissertação.

Figura 231- Tirando fotos pela ocupação. Ocupação Paulo Freire, Barreiro/Belo Horizonte.



Fonte: Arquivo da autora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABC DO ABC. OP Criança. Disponível em: <https://www.abcdoabc.com.br>. Acesso em: 18.12.2017.

ABRINQ, Fundação. **Guia Prefeito Amigo da Criança**. São Paulo: FADC, 2001.

AGÊNCIA BRASIL. Mobilizados, estudantes querem maior participação nas decisões nacionais. Publicado em: 01.04.2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2016-04/mobilizados-estudantes-querem-participar-das-decisoes-nacionais>. Acesso em: 10.05.2018.

AGÊNCIA NORDESTE. **Aracaju fará campanha do voto infantil consciente**. Aracajú, 2004. Disponível em: <http://imirante.com/brasil/noticias/2004/10/08/aracaju-fara-campanha-do-voto-infantil-consciente.shtml>. Acesso em: 27.11.2017.

ALVES, Vitor. **Trabalho Interdisciplinar: Nossa Cidade, Nossos rios: Situações e soluções**. Disponível em: <http://cdb7cgrupo3.blogspot.com.br/>. Acesso em: 20.02.2018.

ANTUNES, Ângela. **Orçamento Participativo Criança: exercendo a cidadania desde a infância**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004;

ARACAJU. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Aracaju&oldid=51651413>. Acesso em: 27.11.2018.

ARARAQUARA. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Araraquara&oldid=51641847>. Acesso em: 27.11.2017.

ARENDT, Hannah. **A condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ÀRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, Editora S.A, 1981.

ARRUDA, Fabiana Moura. **A cidade pensada pelas crianças**: Conceitos e ações Políticas para Consolidação da Participação infantil. 2011. Dissertação (Mestre em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UEM. Maringá;

ASSAD, Luis Tadeu. **Icapuí**: Os desafios do desenvolvimento de uma comunidade diante do imperativo da sustentabilidade. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável, Brasília;

BANCO DO BRASIL, Fundação. **Orçamento Participativo Jovem**: Prefeitura Municipal de Rio das Ostras. Rio das Ostras, 2011;

BARRA MANSA, Prefeitura de. **Cartilha do Orçamento Participativo Mirim de Barra Mansa**. Barra Mansa: HABITAT PGU-ALC, 1998;

BARRA MANSA. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Barra_Mansa&oldid=51601562>. Acesso em: 27.11.2017.

BARROS, Eliane. **Método charrete**: três dias para planejar. Publicado em: Março de 2014. In: INFRAESTRUTURA URBANA. Disponível em: <http://infraestruturaurbana17.pini.com.br>. Acesso em: 15.04.2018.

BAURU. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Bauru&oldid=51782989>>. Acesso em: 28.11.2017.

BELO HORIZONTE, Prefeitura de. **Orçamento Participativo da criança e do adolescente**: transformando escolas e preparando cidadãos, edições: 2014, 2015 e 2016. Belo Horizonte, 2016;

BELO HORIZONTE, Prefeitura de. **Orçamento Participativo da criança e do adolescente**: transformando escolas e preparando cidadãos, OPCA 2014. Belo Horizonte, 2014.

BELO HORIZONTE. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Belo_Horizonte&oldid=51675483>.

Acesso em: 14.11.2018.

BELO HORIZONTE. Prefeitura de, Secretaria Municipal de Governo, Secretaria Municipal Adjunta de Gestão Compartilhada e Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Ações do Orçamento Participativo da Criança e do Adolescente**. Belo Horizonte, 2014.

BEM TV. **Mapeamento Digital Liderado por Jovens - Planos de Ação - RJ, 2013 em Inglês**. Vídeo Publicado em 16 de Abril de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VBDCUCEQOOM>. Acesso em: 20.02.2018.

BERNARTT, Roseane Mendes. **A Infância a partir de um olhar sócio-histórico**. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCER / III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. Anais. PUCPR, 2009. p. 275.

BOUCINHAS, Caio e; LIMA Catharina Pinheiro Cordeiro dos Santos. **Parque pinheirinho d'água: a luta por reconhecimento e visibilidade**. São Paulo: Revista pós, v.20, n.33, junho 2013;

BRASIL. Artigo 133 do decreto de lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF de 31 de dezembro de 1940, p. 239.

BRASIL. lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001. **Estatuto da Cidade**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF de 11 de julho de 2001.

BRASIL. lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. **Código Civil**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF de 11 de janeiro de 2002, p. 1.

BRASIL. lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF de 04 de agosto de 2009.

BRASIL. Ministério das Cidades, Secretaria Nacional de Programas Urbanos. **Plano Diretor Participativo**. Brasília: Ministério das Cidades, 2005. Disponível em:

<http://planodiretor.mprs.mp.br/arquivos/planoparticipativo.pdf>. Acesso em: 14.04.2018.

CALTECH INFORMÁTICA. **Orçamento Cidadão Mirim – Abertura**. Vídeo publicado em: 24 de abr de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Yo2P4PF9-No>. Acesso em: 19.12.2017;

CALTECH INFORMÁTICA. **Orçamento Cidadão Mirim - Prefeito**. Vídeo publicado em: 24 de abr de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UjTVd374-jl>. Acesso em: 19.12.2017;

CALTECH INFORMÁTICA. **Secretário de Educação - Orçamento Cidadão Mirim**. Vídeo publicado em: 24 de abr de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=695QXawneOg>. Acesso em: 19.12.2017;

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Fotos Sessão Plenária em 1989 com o Movimento Meninos de Rua. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/fiquePorDentro/temas/25-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente/fotos-sessao-plenaria-em-1989-com-o-movimento-meninos-de-rua>. Acesso em: 10.05.2018.

CÂMARA MUNICIPAL DE MACAÉ. **Site oficial da Câmara de Macaé**. Disponível em: <http://www.cmmacaee.rj.gov.br>. Acesso em: 12.12.2017.

CAMARÃO, Virna do Carmo. **O Orçamento Participativo de Fortaleza: É possível uma pedagogia da Participação Popular?**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós Graduação em Sociologia, Fortaleza;

CAMPEGIANI, Fernanda. **CriaCidade**: transformar o espaço público pelo olhar da criança. Publicado em: 16.11.2015. In: FORMIGEIRO. Disponível em: <http://formiga.me/criacidade-transformar-o-espaco-publico-pelo-olhar-da-crianca/#>. Acesso em: 02.01.2018;

Carta dos Movimentos de Moradia e entidades Urbanas, 08 de Novembro de 2017. Disponível em: <http://terradedireitos.org.br>. Acesso em: 13.04.2018.

CASTRO, Lucia Rabello de. **A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.

CASTRO, Lucia Rabello de. **A infância e seus destinos no contemporâneo**. Psicologia em revista, v.8, n.11, p.47-58, maio de 2002.

CASTRO, Lucia Rabello de. **A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência**. Revista Psicologia Política, Vol. 7, n° 14, 2007.

CASTRO, Lucia Rabello de. Palestra intitulada **Infância, Subjetivação e Dominação**, referente ao **Colóquio Internacional: Políticas e Direito**, sediada pela UFRJ.

CASTRO, Lucia Rabello de. **Participação Política e Juventude: Do Mal-Estar à Responsabilização Frente ao Destino Comum**. Rev. Sociol. Polít., v.16, n.30, p. 253-268, jun. 2008.

CASTRO, Lucia Rabello de; MATTOS Amanda Rocha. **O que a política tem a ver com a transformação de si? Considerações sobre a ação política a partir da juventude**. Análise Social. v.44, n 193, p.793-823, 2009.

CASTRO, Lucia Rabello de; MONTEIRO, Renata; PÉREZ, Beatriz Corsino; e Póvoa, Juliana. **Cidadania e participação social: um estudo com crianças no Rio de Janeiro**. Psicol. Soc., v.20, n.2, p.181-191, Maio e Agosto de 2008.

CECIP. **Manguinhos e seus caminhos: Relatório Final**. Rio de Janeiro, 2016;

CECIP. **Manguinhos pelo olhar das crianças: diagnóstico inicial sobre uma favela do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2014.

CECIP. **Site oficial do CECIP**. Disponível em: <http://www.cecip.org.br/site/crianca-pequena-em-foco/>. Acesso em: 29.02.2018;

CENSO DEMOGRÁFICO 2016. **Características da população e dos domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 27.11.2017.

CIDADES EDUCADORAS. **O olhar das crianças para o território: como ampliar escutas.** Publicado em: 21.09.2016. Disponível em: <http://cidadeseducadoras.org.br/reportagens/o-olhar-das-criancas-para-o-territorio-como-ampliar-escutas/>. Acesso em: 21.02.2018;

CIDADES EDUCADORAS. **Criança Fala, Escuta Glicério.** Publicado em: 20.09.2016. Disponível em: <http://cidadeseducadoras.org.br/experiencias/crianca-fala-escuta-glicerio/>. Acesso em: 02.01.2018;

CIDADES EDUCADORAS. **Para além dos muros da escola:** intervindo no Jardim Maringá. Publicado em: 23.01.2017. Disponível em: <http://cidadeseducadoras.org.br/experiencias/para-alem-dos-muros-da-escola-intervindo-no-jardim-maringa/>. Acesso em: 02.01.2018;

CIDADES EDUCADORAS. **Programa o que a cidade tem.** Disponível em: <http://cidadeseducadoras.org.br/experiencias/programa-o-que-cidade-tem/>. Acesso em: 05.02.2018.

COELHO, Luciana Xavier Pinto (org.). **O mito do planejamento urbano democrático:** reflexões a partir de Curitiba. Curitiba: Terra de Direitos. 2015;

COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; MELO, Lis Albuquerque; e PASCUAL, Jesus Garcia. **Crianças, orçamento participativo e teoria da atividade:** algumas reflexões. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 63, n.3, p. 58-71, 2011.

COLETIVO DA CIDADE. **Mapa do Brincar.** Disponível em: http://www.coletivodacidade.org/wp-content/uploads/2017/10/Mapa-do-Brincar_Estrutural-OCA_Coletivo-2017.png. Acesso em: 22.11.2017.

COLETIVO DA CIDADE. **Site oficial do coletivo da cidade.** Disponível em: <http://www.coletivodacidade.org/vdq/o-ca-e-coletivo-da-cidade-lancam-mapa-do-brincar-da-estrutural/>; e também: <http://www.coletivodacidade.org/vdq/boletim-voz-da-quebrada-8/>. Acesso em: 22.11.2017;

CORRÊA, Adriano Mattos. Uma experiência de projeto compartilhada entre estudantes de arquitetura e crianças de 8/11 anos de idade. In: **XX Congresso ARQUISUR 2016, 2016, Concepción - CHILE.** Hábitat Sustentable - XX Congresso

ARQUISUR 2016. Concepcion - Chile: Aarón Napadensky Pastene, Ignacio Bisbal., 2016. v. XX. p. 76-89;

COSTA, Emily de Andrade; GUERRA, Eliana; e MAGALHÃES, Sandra. Día feliz - Jugando em serio a la ciudadanía: Niños, niñas y jóvenes participando em la gestión de la ciudad. In: FIORELLA, Mackliff V.. **Ninõs, niñas y jóvenes construyendo democracia participativa em ciudades Latinoamericanas y caribenhas: Sistematización de 5 experiencias de ciudades amigas de los niños y niñas**]. Quito: PGU-ALC/UM-HABITAT, 2003. 55 – 74;

CRESWELL, John W. **Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative**. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2002.

CRIATIVOS DA ESCOLA. **Site oficial do Criativos da Escola: design for change**. Disponível em: <http://criativosdaescola.com.br/tenda-movel/>. Acesso em: 28.12.2017.

CURITIBA. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Curitiba&oldid=51476595>>. Acesso em: 02.12.2017.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **Urbanista Mirim**. Curitiba, 2015.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: _____ **Anos 90 - Política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994, p. 103-115.

DANTAS, Éder. **Transparência pública e acesso a informação: a experiência de João Pessoa/PB**. João Pessoa: UFPB, 2015;

DE OLHO EM RIO DAS OSTRAS. Blog de Olho em rio das Ostras. Disponível em: <http://deolhoemriodasostras-rj.blogspot.com.br>. Acesso em: 18.12.2017.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2001.

DEMONSTRE. **Teoria comportamental – behaviorismo na educação.** Publicado em: 01.11.2017. Disponível em: <http://demonstre.com/teoria-comportamental-behaviorismo-na-educacao/>. Acesso em: 11.05.2018.

DIÁRIO DO NORDESTE. **Escola de Mulungu vai representar o Brasil.** Postado em: 15.08.2017. Disponível em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/regional/escola-de-mulungu-vai-representar-o-brasil-1.1804755>. Acesso em: 28.12.2017;

DO NASCIMENTO, Cláudia Terra; BRANCHER, Vantoir Roberto; DE OLIVEIRA, Valeska Fortes. **A construção social do conceito de infância:** algumas interlocuções históricas e sociológicas. Revista Contexto & Educação, v. 23, n. 79, p. 47-63, 2013.

ECOMEM. Blog oficial da Ecomem. Disponível em: <http://encomen.blogspot.com.br>. Acesso em 18.05.2018.

EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Estudantes de escola pensam projetos voltados para as demandas do território.** Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/especiais/equidade-ensino-medio/experiencias/estudantes-de-escola-pensam-projetos-voltados-para-as-demandas-do-territorio-2/>. Acesso em: 13.11.2017;

EDUCACIONAL. **Plataforma digital de mapeamento.** Disponível em: <http://www.educacional.com.br/cp/projetos/2013/nossacidadenossosrios/resultados.a.sp>. Acesso em: 20.02.2018.

ESCOLA DA CIDADE PRAIANA. **Blog da Escola da Cidade Praiana.** Disponível em: <http://escolacidadepraiana.blogspot.com.br>. Acesso em: 18.12.2017.

ESCOLA MUNICIPAL MARIA ELVIRA. **Blog da Escola Municipal Maria Elvira:** Jornal da Escola. Governador Valadares: 2011. Disponível em: <http://escolamariaelvira.blogspot.com.br/>. Acesso em: 03.02.2018.

ESTERMANN, Mariane; GARCIA Angélica; e PASQUALI, Carolina. **Design for change:** o engajamento social. Revista Carioca de Educação Pública. v. 2, n. 4, p.31-37, Nov. 2017 à Fev. 2018. Disponível em:

http://www.multirio.rj.gov.br/index.php?option=com_mr_chamada_materia&task=download&format=raw&id=13367. Acesso em 28.12.2017;

FEBRACE. **Entrevista com as estudantes Maria Vanessa Oliveira Teodósio e Fátima Natanna de Miranda.** 10.2015. Disponível em: http://febrace.org.br/arquivos/paginas/febrace-acontece/33/interna_entrevista.html. Acesso em: 13.11.2017;

FEBRACE. **Entrevista com as estudantes Maria Vanessa Oliveira Teodósio e Fátima Natanna de Miranda.** 10.2015. Disponível em: http://febrace.org.br/arquivos/paginas/febrace-acontece/33/interna_entrevista.html. Acesso em: 13.11.2017.

FERNANDES, Marlene. **Agenda Habitat para Municípios.** Rio de Janeiro: IBAM, 2003;

FERREIRA, Bárbara Pimpão; SOUSA, Camilla S.; GOMES, João Marcelo; RIBEIRO, Henrique; e GALLON, Vinícius. (dir.) **Documentário Territorial: Ambientes Educativos Inspiram Novas Aprendizagens.** 2016. Vídeo disponível em: <http://www.videocamp.com/pt/movies/territorial-ambientes-educativos-inspiram-novas-aprendizagens-2016>. Acesso em: 14.04.2018.

FORTALEZA. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Fortaleza&oldid=51650844>>. Acesso em: 03.12.2018.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População.** 1ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 2008.

FRANCA, Câmara Municipal de. Lei nº 6.262, de 30 de Agosto de 2004. In: **CÂMARA MUNICIPAL DE FRANCA. Site oficial da Câmara Municipal de Franca:** Estado de São Paulo. Franca, 2018. Disponível em: <http://site.camarafranca.sp.gov.br/legislacao/lei-no-6262-de-30-de-agosto-de-2004>. Acesso em: 14.04.2018.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.

FROZA, F.; SERRA, Ricardo Novaes; SANCHES, F. R. R. **Documentário sobre o OP Criança de São Paulo**: Instituto Paulo Freire, 2004. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eX6G0b1P7EU>. Acesso em: 13.11.2017;

GADELHA, Ana Lúcia Lima. **O Orçamento Público Participativo como Instrumento de Efetivação da Cidadania**: Avaliando a Experiência de Fortaleza. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza;

GETTY IMAGES. **Jean Piaget** (August 9, 1896 - September 16, 1980), Swiss natural scientist famous for his theory of cognitive development, with other child psychologists in a classroom. Disponível em: <https://www.gettyimages.dk/detail/photo/jean-piaget-swiss-natural-scientist-famous-high-res-stock-photography/128628214>. Acesso em: 11.05.2018.

GILVANDER, Frei. **Blog da Ocupação Paulo Freire**. Belo Horizonte. Disponível em: <http://ocupacaopaulofreirebh.blogspot.com.br/>. Acesso em: 21.02.2018.

GOIÂNIA. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Goi%C3%A2nia&oldid=51652229>. Acesso em: 04.12.2017.

GOLDMAN, Wendy. **Mulher, Estado e Revolução**: política familiar e vida social soviéticas, 1917-1936. São Paulo: Boitempo: Iskra edições, 2014.

GOVERNADOR VALADARES. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Governador_Valadares&oldid=51627131>. Acesso em: 26 mar. 2018.

GRIMSHAW, Anna; HARRIS, Mark. **The Child in the City**: a case study in experimental anthropology. Manchester: Prickly Pear Pmphlets, 2000.

HOJE EM DIA. **Confronto na Câmara Municipal de BH deixa pelo menos 24 feridos**. Publicado em: 25.07.2016. Disponível em: <http://hojeemdia.com.br/primeiro-plano/confronto-na-c%C3%A2mara-municipal-de-bh-deixa-pelo-menos-24-feridos-1.400712>. Acesso em: 11.05.2018.

HORIZONTE, Prefeitura de. **Eleição do prefeito mirim de Horizonte envolve crianças na política pública do município**. Publicado em: 20 de setembro de 2017. Disponível em: <https://horizonte.ce.gov.br/noticia>. Acesso em: 14.04.2018.

IBAM. **Orçamento Participativo Mirim de Barra Mansa**: Documento final. Barra Mansa: IBAM, 2000, 37p;

ICAPUÍ. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Icapuí&oldid=51495587>>. Acesso em: 28.11.2018.

IMAGINA C. **Projeto Criança Fala na Comunidade - Escuta Glicério**. Vídeo publicado em: 22.07.2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HKGqPuwQiAM>. Acesso em: 15.04.2018.

INEP. **Censo escolar da educação básica 2016**: Notas Estatísticas. Brasília-DF: Fevereiro de 2017.

INSTITUTO CULTIVA. **Site do programa de formação continuada**: mudança social e educação. Currículo de Rudá Ricci. Contágem, 2018. Disponível em: <http://formacaocontinuada.net.br/ruda-ricci/>. Acesso em: 14.04.2018.

INSTITUTO MARCELO DÉDA. **Site oficial Instituto Marcelo Déda**. Disponível em: <http://www.institutomarcelodeda.com.br>. Acesso em: 27.11.2017.

IPATINGA. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Ipatinga&oldid=51779659>. Acesso em: 05.02.2018.

IPF/SME/COP/PMSP. **OP criança São Paulo**: exercendo a cidadania desde a infância. São Paulo: IPF, 2004.

JALLES, Nathalia Braga. **Adolescentes e políticas públicas sociais**: O entendimento acerca das políticas públicas e a rede de atendimento de Rio das Ostras. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal Fluminense, Curso de Serviço Social, Niterói.

JOÃO PESSOA, Prefeitura de. **Cartilha do Orçamento Participativo**: Edição Especial. João Pessoa, 2015;

JOÃO PESSOA, Prefeitura de. **PPA PARTICIPATIVO Plano Plurianual (2014-2017)**: Construindo políticas públicas com a participação popular. João Pessoa, 2013;

JOÃO PESSOA. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Jo%C3%A3o_Pessoa&oldid=51650654. Acesso em: 11.12.2017.

JÚLIO FRANÇA, Escola Estadual de Educação. **Blog da Escola Estadual de Educação profissional Júlio França**. Bela Cruz: 2011. Disponível em: http://escolajuliofranca.blogspot.com.br/p/blog-page_8702.html. Acesso em: 13.11.2017;

LANSKY ARQUITETURA. **Site do escritório Lansky Arquitetura**. Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.lanskyarquitetura.com.br>. Acesso em: 20.11.2017.

LANSKY, Sammy. **Na cidade, com crianças**: uma etnografia especializada. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LANSKY, Samy. Praça Jerimum. In: CAMPOS, Alexandre; TEIXEIRA, Carlos M.; MARQUEZ Renata e; CANÇADO Wellington. **Espaços Colaterais**. Belo Horizonte: ICC, 2008;

LANSKY, Samy. **Praça Jerimum**: Cultura infantil no espaço público. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas, Faculdade de Educação, Belo Horizonte;

LEMOS, Linovaldo Miranda. **O papel das políticas públicas na formação de capital social em municípios “novos ricos” fluminenses**: o programa “saúde da família” de Quissimã e o Orçamento Participativo de Rio das Ostras. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Geociências, Rio de Janeiro;

LEOPOLDO, José Sávio. **Rousseau**: estado de natureza, o “bom selvagem” e as sociedades indígenas. Revista ALCEU, v.2, n.4, p. 158-172, jan./jun. 2002.

LIMA, Catharina Pinheiro Cordeiro dos Santos e VICENTE, Paula Martins. **Parque Pinheirinho d’Água: a construção coletiva do espaço público**. In: XVII ENANPUR. Anais. São Paulo: ENANPUR, 2017;

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

LITORAL VIRTUAL. **São Sebastião realiza “Orçamento Cidadão”**. Disponível em: <http://www.litoralvirtual.com.br/noticias/2002/08/28.html>. Acesso em: 19.12.2017.

LOTTA Gabriela e; MARTINS, Rafael. **Cadernos de Gestão pública**: Estudos da continuidade dos projetos educacionais do Município de Icapuí. São Paulo: FGV, 2003.

LÚCIA, Jane. **Blog do Projeto Cidadania**: Orçamento Participativo Criança e Adolescente. Governador Valadares: 2011. Disponível em: <http://opcamedgv.blogspot.com.br> Acesso em: 03.02.2018;

LUNA, Hermes de. **Orçamento participativo concorre a prêmios nacionais**. João pessoa. Disponível em: <https://hermesdeluna.com.br/orcamento-participativo-concorre-a-premios-nacionais/>. Acesso em: 11.12.2017.

MACAÉ. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Maca%C3%A9&oldid=51567663>. Acesso em: 12.12.2017.

MACEIÓ, Prefeitura de. **Site oficial da Prefeitura de Maceió**. Disponível em: www.maceio.al.gov.br. Acesso em: 20.02.2018;

MAIL ONLINE. **Why Supernanny wants top ut TV bosses on the naughty step**. Disponível em: <http://www.dailymail.co.uk>. Acesso em: 10.05.2018.

MAISBAURU. **Prefeitura inicia nesta terça-feira o Programa do Orçamento participativo 2016**. Bauru, 2016. Disponível em: <http://maisbauru.com.br/prefeitura-inicia-nesta-terca-feira-o-programa-do-orcamento-participativo-2016/>. Acesso em: 28.11.2017;

MARICATO, Erminia. **Erradicar o analfabetismo urbanístico**. Revista FASE, Março de 2002.

MARINGÁ, Assessoria de Comunicação da Prefeitura de. **Rudá Ricci ministra treinamento sobre OP Criança**. 27 de Fevereiro de 2008. Disponível em: <http://www2.maringa.pr.gov.br/site>. Acesso em: 14.04.2018.

MARQUES, Francisco Edson Barbosa. **Movimentos Sociais Urbanos no Orçamento Participativo: Entre a Participação Popular e o Clientelismo-Eleitoral**. 2011. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Ceará, Curso de Ciências sociais, Fortaleza;

MARQUES, Verônica Teixeira; OLIVA, Danyele Serafim; REBOUÇAS, Gabriela Maia; SANTANA, Lucas do Couto; SANTOS, Eric Nascimento; e TAVARES, Ademário Andrade. **Democracia e Participação Popular: O Orçamento Participativo Em Aracaju - Se (2001-2004)**. 2004. FAP-SE, Sergipe;

MATOS, Michelle Nunes; RICCI, Rudá. **OP Criança**: Projeto pedagógico para a cidadania. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

MONTE ZION. **Psicologia da Educação Cronograma Teórico e Pedagógico**. Disponível em: <http://montezioncooperativadecultura.blogspot.com.br/p/1-reuniao-tematica-polo-monte-zion.html>. Acesso em: 11.05.2018.

MONTES CLAROS. **Decreto nº 2.330, de 19 de março de 2.007**. In: MONTES CLAROS, Prefeitura de. Site oficial da Prefeitura de Montes Claros (MG). Montes Claros, 2013. Disponível em: <http://www.montesclaros.mg.gov.br>. Acesso em: 14.04.2018.

MORAIS, Neira de. **Crianças e adolescentes: da afonia social à participação nas discussões sobre políticas públicas**. O público e o privado, nº 20, p. 137-154, 2012.

MORUZZI, Andrea Braga. **Infância e autonomia: um estudo sobre a tradição pedagógica inspirada por Rousseau**. Cadernos da Pedagogia, v. 3, n. 6, p. 60-79, jul. - dez. 2009.

MOSTRATEC. **Blog da Mostra Brasileira de Ciência e Tecnologia**. Disponível em: <http://www.mostratec.com.br>. Acesso em: 13.11.2017.

MOURA, Rodrigo (org.). **O Glicério por suas crianças**. São Paulo: Criacidade, 2015.

NASCIMENTO, Denismar do. **Espaços de aprendizagem**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Arquitetura e Urbanismo, Belo Horizonte;

NASCIMENTO, Nayana Bretas. **A cidade (Re) Criada pelo imaginário e Cultura Lúdica das Crianças: Um Estudo em Sociologia da Infância**. Março de 2009. Tese (Mestrado) – Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, São Paulo.

NEVES, Angela Vieira. **Clientelismo, cultura política e democracia: dilemas e desafios da participação popular: a experiência do orçamento participativo da**

cidade de Barra Mansa. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Ciências Políticas, Campinas.

NOGUEIRA, Edivaldo. **Blog Edivaldo Nogueira.** Aracajú: 2011. Disponível em: <http://edvaldonogueira.com.br/materias/?p=7997>. Acesso em: 27 Nov. 2017.

NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. **Em Santo André, crianças ajudam a definir políticas públicas e orçamento.** Portal Aprendiz, 27.06.2014. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2014/06/27/em-santo-andre-criancas-ajudam-a-definir-politicas-publicas-e-orcamento/>. Acesso em: 18.12.2017.

NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. **Projeto Territorial aposta em comunidade para transformar espaços escolares.** 29.07.2016. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/07/29/projeto-territorial-aposta-em-comunidade-para-transformar-espacos-escolares/>. Acesso em: 21.02.2018;

NOTICIA HOJE. **Rede Marista de Solidariedade lança documentário “Territorial: Ambientes Educativos Inspiram Novas Aprendizagens”.** 8 de Novembro de 2016. Disponível em <https://noticiahoje.net/rede-marista-de-solidariedade-lanca-documentario-territorial-ambientes-educativos-inspiram-novas-aprendizagens/>. Acesso em: 14.04.2018.

OBSERVATÓRIO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Boletim Voz da Quebrada.** nº 8. Brasília, Outubro de 2017. Disponível em: <http://www.coletivodacidade.org/wp-content/uploads/2017/10/vozdaquebrada8-web.pdf>. Acesso em: 22.11.2017;

OLIVEIRA, Francisco. **O que é formação para a cidadania.** Instituto Pólis. São Paulo, dezembro de, 1999. Entrevista dada à Silvio Caccia Bava.

ONU. **Através de projeto do UNICEF, adolescentes em Manaus realizam mapeamento digital dos seus bairros.** Publicado em: 20.10.2014; disponível em: <https://nacoesunidas.org/atraves-de-projeto-do-unicef-adolescentes-em-manaus-realizam-mapeamento-digital-dos-seus-bairros/> Acesso em: 20.02.2018;

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, CJ de H. **Teorias de aprendizagem.** Porto Alegre: UFRGS, 2010.

PARQUE EDUCADOR. **Pinheirinho D'água Parque Educador**. Disponível em: <http://pinheirinhodagua.blogspot.com.br>. Acesso em: 01.01.2018;

PCU, 2013. UNICEF. **Site do Mapeamento Digital**. Disponível em: <http://rio.unicef-gis.org/>. Acesso em: 20.02.2018;

PINTEREST. **Compartilhamento de imagens**. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/469852173599611138/?lp=true>. Acesso em: 09.05.2018.

PLATAFORMAS DOS CENTROS URBANOS. **Boletim da Plataforma dos Centros Urbanos: Por Dentro da Cidade**. Rio de Janeiro:

POLITIZE. **Orçamento Participativo Digital**. Publicado em: 13.04.2017. Disponível em: <http://www.politize.com.br/orcamento-participativo-digital-belo-horizonte/> Acesso em: 06.05.2018.

PORTAL APRENDIZ. **Coletivo cria espaço de aprendizagem e ação em comunidade de Brasília**. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/10/18/coletivo-cria-espaco-de-aprendizagem-e-acao-em-comunidade-de-brasilia/>. Acesso em: 22.11.2017.

PORTAL APRENDIZ. **Em Maceió, territórios vulneráveis são mapeados por estudantes**. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/08/05/em-maceio-territorios-vulneraveis-sao-mapeados-por-estudantes/>. Acesso em: 20.02.2018;

PORTAL APRENDIZ. **Escolas brasileiras assumem o território em seus projetos pedagógicos**. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2017/05/26/escolas-brasileiras-assuem-o-territorio-em-seus-projetos-pedagogicos/>. Acesso em: 13.11.2017;

PORTAL APRENDIZ. **Estudantes mapeiam suas cidades e elaboram atlas digital de rios**. 05.08.2013 Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2013/08/05/estudantes-mapeiam-suas-cidades-e-elaboram-atlas-digital-de-rios/>. Acesso em: 20.02.2018.

PORTAL APRENDIZ. **Glicério: a disputa pelo território e o potencial criativo das crianças**. Publicado em: 18.05.2016. Disponível em:

<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/05/18/disputa-pelo-territorio-e-potencial-criativo-das-criancas/>. Acesso em: 02.01.2018;

PORTAL APRENDIZ. **Na zona leste de São Paulo, estudantes transformam bairro e dão novo rumo à escola**. Publicado em: 27.01.2017. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2017/01/27/na-zona-leste-de-sao-paulo-estudantes-transformam-bairro-e-dao-novo-rumo-escola/>. Acesso em: 02.01.2018.

PORTAL APRENDIZ. **Um Parque Educador para São Paulo**. Publicado em: 30.06.2016. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/06/30/um-parque-educador-para-sao-paulo/>. Acesso em: 02.01.2018.

PORTAL DO APRENDIZ. **Em Mulungu (CE), reflexão e atuação na comunidade transformam escola**. Publicado em: 24.02.2017. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2017/02/24/em-mulungu-ce-reflexao-e-atuacao-na-comunidade-transformam-escola/>. Acesso em: 28.12.2017;

PORTO ALEGRE, Prefeitura de. **Documento Base do Seminário de lançamento da REDE URB-AL Nº 9: Financiamento Local e Orçamento Participativo**. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre, 2003.

PREFEITURA DE ARACAJU. **Site Oficial da Prefeitura de Aracajú**. Disponível em: <http://www.aracaju.se.gov.br>. Acesso em: 27.11.2017;

PREFEITURA DE ARARAQUARA. **Juventude decide por projetos esportivos e culturais nas praças**. Araraquara, 2017. Disponível em: <http://www.araraquara.sp.gov.br/noticias/juventude-decide-por-projetos-esportivos-e-culturais-nas-pracas/>. Acesso em: 17.12.2017.

PREFEITURA DE BAURU. **Site oficial da Prefeitura de Bauru**, 2010. Disponível em: <http://www.bauru.sp.gov.br>. Acesso em: 28.11.2017;

PREFEITURA DE CURITIBA. **Site oficial da prefeitura de Curitiba**. Disponível em: <http://www.curitiba.pr.gov.br>. Acesso em: 02.12.2017;

PREFEITURA DE FORTALEZA. **Apresentação de slides da Prefeitura de Fortaleza**. Disponível em:

http://portal.mercociudades.net/sites/portal.mercociudades.net/files/archivos/documentos/lpl/t2/presentacion_fortaleza.pdf. Acesso em: 07.12.2017.

PREFEITURA DE JOÃO PESSOA. **Site oficial da Prefeitura de João Pessoa**. Disponível em: <http://www.joaopessoa.pb.gov.br>. Acesso em: 11.12.2017.

PREFEITURA DE MACAÉ. **Site oficial da Prefeitura de Macaé**. Disponível em: <http://www.macaee.rj.gov.br>. Acesso em: 12.12.2017;

PREFEITURA DE NATAL. **Site Oficial da Prefeitura de Natal**. Disponível em: <http://www2.natal.rn.gov.br>. Acesso em: 15.12.2017.

PREFEITURA DE RECIFE. **Site Oficial da Prefeitura de Recife**. Disponível em: <http://www2.recife.pe.gov.br/noticias> Acesso em: 15.12.2017.

PREFEITURA DE RIO DAS OSTRAS. **Site oficial da Prefeitura de Rio das Ostras**. Disponível em: <http://www.riodasostras.rj.gov.br/orcamento-participativo-jovem.html>. Acesso em: 18.12.2017; e

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. **Site oficial da Prefeitura de Santo André**. Disponível em: <http://www2.santoandre.sp.gov.br/>. Acesso em: 18.12.2017;

PRIMEIRA INFANCIA, Secretaria executiva da Rede Nacional. **Criança Fala na Comunidade – Escuta Glicério**. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/criancaoespaco/inspire-se/inspire-se-crianca-fala-na-comunidade-escuta-glicerio/>. Acesso em: 02.01.2018;

PRIMEIRA INFANCIA, Secretaria executiva da Rede Nacional. **Seminário envolve adultos e crianças na reflexão e prática sobre a participação infantil no desenvolvimento de soluções para a cidade**. Publicado em: 03.10.2015. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/seminario-envolve-adultos-e-criancas-na-reflexao-e-pratica-sobre-a-participacao-infantil-no-desenvolvimento-de-solucoes-para-a-cidade/>. Acesso em: 29.02.2018;

PROJETO MEMÓRIA. **1º Seminário Nacional de Alfabetização**. Disponível em: http://www.projeto memoria.art.br/PauloFreire/biografia/popup/oexilio_05.html. Acesso em: 11.05.2018.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Editora 34, 2005.

RECEITA FEDERAL. **Síntese final do OPCA**. Disponível em: <http://www.receita.fazenda.gov.br/publico/EducacaoFiscal/PrimeiroSeminario/04OrçamentoParticipativoCrianca.pdf>. Acesso em: 13.11.2017.

REDIN, Euclides; STRECK, Danilo R.; ZITKOSKI (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Ed. Autentica: Belo Horizonte, 2017.

REDIN, Marita; REDIN, Euclides. **Porque é de infância [...] que o mundo tem precisão**. Ciência e Letras, p. 11-23, 2008.

REDOCARA. **br30_CECIP_Criança em foco_Rio de Janeiro**. Disponível em: <http://www.redocara.com/posts-de-notcias-2/i4yui8pk46/br30CECIPCrian%C3%A7a-em-focoRio-de-Janeiro>. Acesso em: 29.02.2018.

REDOCARA. **Projeto Urbanista Mirim**: Plano Diretor Curitiba. Disponível em: <http://www.redocara.com>. Acesso em: 02.12.2017.

REGALDO, Fernanda. **Devagar: crianças**. Belo Horizonte: PISEAGRAMA, n.07, p. 08-13, 2015.

Revista Orçamento e democracia: transparência e responsabilidade social, N°14. Rio de Janeiro: Arte maior gráfica e editora, 2000. Pag.11.

RICCI, Rudá. **Coluna de Rudá Ricci**. 2003. Disponível em: http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/coluna_livre/id230203.htm. Acesso em: 23.11.2017.

RODRIGUES, Vaulene de Lima. **Avanços e limites da democracia participativa: Uma análise da experiência do Orçamento Participativo no município de João Pessoa**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Curso de Tecnologia e Gestão Pública, João Pessoa;

ROSA, Marcos L. **Microplanejamento: praticas urbanas criativas**. São Paulo: Editora de Cultura, 2011.

SANTO ANDRÉ, Prefeitura de. **Caderno do PPA Criança**. Santo André, 2013;

SANTOS, Mauro Rego Monteiro dos. **Capítulo VII - O Sistema de Gestão e Participação Democrática nos planos Diretores Brasileiros**. In: MONTANDON, Daniel Todtmann e JUNIOR, Orlando Alves dos Santos (Org.). Projeto Rede de Avaliação e Capacitação para Implementação de Planos Diretores. Rio de Janeiro: Observatório das metrópoles, 2011.

SÃO PAULO (CIDADE). In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=S%C3%A3o_Paulo_\(cidade\)&oldid=51736601](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=S%C3%A3o_Paulo_(cidade)&oldid=51736601)>. Acesso em: 13.11.2017.

SÃO PAULO, Estado de. **‘Orçamento Cidadão-Mirim’ será apresentado em Altinópolis**. 16 de outubro de 2001. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br>. Acesso em: 14.04.2018.

SÃO PAULO. Prefeitura de, Secretaria Municipal de Educação. **Plano de navegação do Autor: Aluno**. São Paulo, 2014;

SÃO PAULO. Prefeitura de, Secretaria Municipal de Educação. **Plano de navegação do Autor: Professor**. São Paulo, 2014.

SÃO SEBASTIÃO (SÃO PAULO). In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=S%C3%A3o_Sebasti%C3%A3o_\(S%C3%A3o_Paulo\)&oldid=51436256](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=S%C3%A3o_Sebasti%C3%A3o_(S%C3%A3o_Paulo)&oldid=51436256)>. Acesso em: 19.12.2017.

SECRETARIA MUNICIPAL ADJUNTA DE GESTÃO COMPARTILHADA-BELO HORIZONTE (SMAGC-BH). **Plataforma Digital do processo participativo da prefeitura de Belo Horizonte**. Belo Horizonte. Disponível em: <<http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br>>. Acesso em: 14.11.2017;

SILVA, Claudiane Dias. **Diálogos Pedagógicos: O teatro do oprimido e a política de educação integral no município de Ipatinga-MG**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Brasília;

SILVA, Creide Maria Ribeiro. **Gestão Democrática do Orçamento Público no Município de Goiânia**: Propostas e Realizações (2001-2004). 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Alves Faria, Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional, Goiânia;

SILVA, Franklin Augusto Soares da. **A Gestão Municipal e seus Impactos Sobre a Política Participativa**: Um Estudo de Caso sobre o Orçamento Participativo de Fortaleza/CE em uma Perspectiva Comparada. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas;

SOARES, Leonardo Barros. **Formação conceitual em crianças participantes do Orçamento Participativo de Fortaleza**. Polis e Psique, Vol. 1.1, n2, p.43-59, 2011.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **A Prisão e a Ágora**: Reflexões em Torno da Democratização do Planejamento e da Gestão das Cidades. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Com o Estado, apesar do Estado, contra o Estado**: os movimentos urbanos e suas práticas espaciais, entre a luta institucional e a ação direta. Revista Cidades, v. 7, n. 11, p. 13-47, 2010.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Mudar a Cidade**: Uma Introdução Crítica ao Planejamento e à Gestão Urbanos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **O Território**: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias, GOMES, Paulo César da Costa, CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.). Geografia: Conceitos e Temas. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003, p. 77 -116.

SUBMARINO. **Site de Compras**. Disponível em: <https://www.submarino.com.br>. Acesso em: 09.05.2018.

TERRITORIAR. **Site oficial do projeto Territoriar**. Disponível em: <http://territoriar.org.br>. Acesso em: 21.02.2018;

TIME. **Malala's Attackers Arrested in Pakistan**. Publicado em: 12.10.2018. Disponível em: <http://time.com/3338883/malala-yousafzai/>. Acesso em: 10.05.2015.

TOLEDO, Janaína Martins. **Blog da Escola Municipal Santos Dumont**: Jornal da Escola. Governador Valadares: 2011. Disponível em: <http://jornalescola-santosdumont.blogspot.com.br>. Acesso em: 03.02.2018;

TOMÁS, Catarina Almeida. **“Para além do silêncio e da invisibilidade: a Participação das Crianças nos Orçamentos Participativos”**. In: 1º CONGRESSO INTERNACIONAL EM ESTUDOS DA CRIANÇA “INFÂNCIAS POSSÍVEIS MUNDOS REAIS”. **Actas do Congresso**. Braga: Fevereiro de 2007;

TOMÁS, Catarina. **Contra o Silêncio, a Invisibilidade e a Afonia**: A Participação das Crianças nos Orçamentos Participativos. In: VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA. Anais. Lisboa: julho de 2008.

TONUCCI, Francesco. **La città dei bambini**: Un modo nuovo di pensare la città. Roma: Laterza, 2005.

TONUCCI, Francesco. **Se i bambini dicono**: adesso basta!. Roma: Laterza, 2002.

TRIBUNA DO NORTE. **Congresso lembra 20 anos da morte de Ulysses Guimarães**. Publicado em: 09.10.2012. Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/congresso-lembra-20-anos-da-morte-de-ulysses-guimaraes/233674>. Acesso em: 11.05.2018.

TV UNESP. **Projeto incentiva jovens a participarem da elaboração do orçamento público**. In: Youtube, Publicado em 6 de jun de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n7M5pRel1HM>. Acesso em: 28.11.2017.

UFMG. **Festival de Verão estreia 'residência criativa' para crianças**. Publicado em: 25.01.2018. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/festival-de-verao-deste-ano-estrela-residencia-criativa-para-criancas-de-sete-a-12-anos>. Acesso em: 18.05.2018.

UNICEF. **Guia do facilitador, edição 2013-2016**: Mapeamento Digital Liderado por Adolescentes e Jovens. UNICEF: 2014.

UNICEF. **Relatório anual da UNICEF**: 2015. Rio de Janeiro: UNICEF, 2016.

UNICEF. **Resultados 2013-2016**: Plataforma dos Centros Urbanos. Rio de Janeiro:

UNICEF. **Site Oficial da UNICEF Brasil**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/>. Acesso em: 20.02.2018;

URBANA ARCHITECTURE. **La ciudad es de los niños**. Publicado em: 03.01.2014. Disponível em: <https://urbanaarchitecture.com/2014/01/03/la-ciudad-es-de-los-ninos/>. Acesso em: 11.05.2018.

VECCI E LANSKY. **Site do escritório Vecci e Lansky**. Belo Horizonte. Disponível em: <<http://veccilansky.com.br>>. Acesso em: 20.11.2017;

VELLOSO, Rita de Cássia Lucena. **A cidade contra o Estado: ensaio sobre a construção política de escalas e institucionalidades**. In: COSTA, Geraldo Magela; COSTA, Heloisa Soares de Moura; MONTE-MÓR, Roberto Luís de Melo. Teorias e Práticas Urbanas: Condições para a Sociedade Urbana. Belo Horizonte: C/Arte, 2015. p. 129-144.

VELOSO, Marília Tuler. **Projeto Participativo infantil**: Requalificação urbana entre as QEs 44 e 46 do Guará II. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Brasília.

VICENTE, Paula Martins. **A escola como um parque e o parque como uma escola**: aprendizado através da paisagem. 2012. Trabalho Final (Graduação) – Universidade Estadual de São Paulo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, São Paulo;

VIEIRA, Maurícia Medeiros Cocate. **A inclusão do Orçamento Participativo no Planejamento Urbano de Goiânia**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Desenvolvimento e Planejamento Territorial, Goiânia;

VITALE, Denise. **Orçamento Participativo em São Paulo (2001-2002)**. São Paulo: Instituto Pólis, 2004;

WARD, Colin. **The Child in the City**. Nova Iorque: Penguin Books, 1979.

WHITE, Damiam F. e WILBERT, Chris (ed.). **Autonomy, Solidarity, Possibility**. Oakland: AK Press, 2011.

WIKIPEDIA. **The Parting of Lot and Abraham** (Santa Maria Maggiore). Publicado em: 11.02.2018. Disponível em: <[https://en.wikipedia.org/wiki/The_Parting_of_Lot_and_Abraham_\(Santa_Maria_Maggiore\)](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Parting_of_Lot_and_Abraham_(Santa_Maria_Maggiore))>. Acesso em: 06.05.2018.

ANEXO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pós-Graduação
Biblioteca Digital de Teses, Dissertações e Monografias
Identificação do material bibliográfico impresso ou eletrônico



Tese(Doutorado) Dissertação(Mestrado) Monografia(Especialização)

1. Identificação do documento/autor(a)

Autor(a): MARILIA TULER VELOSO
RG: 2606.995 SSP/DF CPF: 020.096.541-70
Programa de Pós-Graduação: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URB. - NPGAU
Título do Trabalho: CRIANÇAS NA CIDADE - PARTICIPAÇÃO INFANTIL NO PLANEJAMENTO E GESTÃO DAS CIDADES: NOVAS ESPACIALIDADES, AUTONOMIA, POSSIBILIDADE
Orientador(a): RITA DE CÁSSIA LUCENA VELLOSO
Co-Orientador(a): ---
Data de defesa: 11 / JULHO / 2018

2. Informações de acesso ao documento:

Este trabalho é confidencial? Sim Não
Ocasionará registro de patente? Sim Não
Pode ser liberado para acesso público? Total Parcial Não

Em caso de publicação parcial, assinale as permissões:

Capítulos. Especifique: _____
 Outras restrições: _____

Termo de Autorização para Disponibilização na Biblioteca Digital da UFMG

Na qualidade de titular dos direitos de autor(a) da publicação supracitada, de acordo com a Lei nº 9610/98, autorizo à Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG a disponibilizar gratuitamente, sem ressarcimento dos direitos autorais, conforme permissões assinadas acima, do documento, em meio impresso ou eletrônico, na Rede Mundial de Computadores, no formato especificado², para fins de leitura, impressão e/ou download pela internet, a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade, a partir desta data.

M. Tuler Veloso
Assinatura do(a) autor(a)

22.10.2018
Data

¹ Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo estará disponível para reprodução, conforme legislação vigente na UFMG.

² Texto (PDF); Imagem (JPG ou GIF); Som (WAV, MPEG, AIFF, SND); Vídeo (MPEG, AVI, QT); Outros (específico da área).

Biblioteca Digital de Teses, Dissertações e Monografias
Biblioteca Universitária/UFMG - 3º Andar - Sala 300

Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha - 31270-901 - Belo Horizonte/MG
+ 55 (31) 3409-4625 - Fax: + 55 (31) 3409.4611 - bibliotecadigital@bu.ufmg.br