

ESCOLA, PROTEÇÃO E DIREITO À CIDADE: PONTOS E CONTRAPONTO NO DEBATE DAS EXPERIÊNCIAS INFANTIS

Aline Regina Gomes⁷⁰
alinets4@gmail.com

Larissa Altemar⁷¹
laltemar@hotmail.com

Túlio Campos⁷²
tulio.camposcp@gmail.com

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Introdução

Diferentes transformações sociais, econômicas, políticas e culturais ocorridas na Europa, principalmente nos séculos XVIII e XIX, fundamentaram a reflexão de alguns autores sobre novas formas de viver na cidade (CHARNEY e SCHWARTZ, 2004; LEFEBVRE, 2002; SIMMEL, 1902 e 1908, dentre outros).

Charney e Schwartz (2004), por exemplo, mapearam a modernidade a partir da análise de problemas e fenômenos considerados “modernos”, não sendo possível entendê-la fora do contexto das práticas nas cidades. As cidades modernas proporcionaram espaços de circulação dos corpos e das mercadorias, inaugurando novas sensibilidades.

Para Gastal (2006) a máquina (primeiro o trem e depois o automóvel) espalha as cidades por territórios mais amplos, complexificando os espaços a partir das novas velocidades. Envoltos nos ideais de lucro e riqueza, a cidade passa a movimentar-se sob o signo da modernidade. Segundo a autora, “o olhar moderno deixa de ver a cidade como unidade, passando a senti-la como palco da simultaneidade e da montagem, aí subentendida a ideia de fragmento” (GASTAL, 2006, p. 67). Nos dizeres de Lefebvre

⁷⁰ Professora da rede municipal de Belo Horizonte. Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, FAE/UFMG.

⁷¹ Educadora no Memorial Minas Gerais Vale. MMGV. Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, FAE/UFMG.

⁷² Professor do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, FAE/UFMG.

(2002[1968]): “[...] a grande cidade explodiu, dando lugar a duvidosas excrescências: subúrbios, conjuntos residenciais ou complexos industriais, pequenos aglomerados satélites pouco diferentes de burgos urbanizados” (p. 17).

Por sua vez, ao tratar da vida moderna, Simmel (1973[1902]) refletiu acerca do contraponto entre o viver na cidade grande e a vida rural. Nesta, onde o ritmo das práticas sociais e a fluidez de imagens mentais decorrem mais lentamente, prevalece a emoção, enquanto que no novo modo de vida na metrópole a impessoalidade é a principal característica, dada a extrema racionalização do cotidiano face aos processos de urbanização. Simmel aponta que a vida moderna urbana oferecia imensas possibilidades ao indivíduo ser muitas coisas ao mesmo tempo, ou seja, “a metrópole conduz ao impulso da existência pessoal mais individual” (SIMMEL, 1973[1902], p.23)

Com cada atravessar de rua, como ritmo e a multiplicidade da vida econômica, ocupacional e social, a cidade faz um contraste profundo com a vida de cidade pequena e a vida rural no que se refere aos fundamentos sensoriais da vida psíquica” (SIMMEL, 1973[1902], p. 12)

Complexidade, impessoalidade, racionalização, contradições e tensões. São com essas questões da vida moderna – mas não somente com elas, pois há outras – que as crianças têm vivido (n)a cidade. Paralelamente, as recentes investigações advindas dos Estudos da Infância têm colocado em evidência as crianças enquanto atores sociais, sujeitos de direitos, que compartilham os mesmos universos sociais que os adultos, vivendo suas experiências de infância(s), inclusive como usuárias da cidade e de seus equipamentos e serviços. O fato é que a vida real de meninos e meninas na sociedade contemporânea passou por profundas modificações, dentre elas o esvaziamento da rua como espaço de interação social e a crescente dependência de instituições (escolares ou não) para permanência das crianças em seus cotidianos.

O objetivo deste trabalho é, a partir da literatura disponível, levantar os pontos e contrapontos sobre as experiências infantis nos usos da cidade, tratando-as com dois enfoques. Nosso enfoque é refletir sobre a proteção das crianças na cidade, de forma a tensionar as representações do espaço “rua” no contexto urbano contemporâneo e também nos debruçarmos acerca das questões que se referem às possibilidades de experiências das crianças na cidade. Entendemos que estas reflexões vão ao encontro das discussões sobre a complexidade da vida contemporânea do viver na cidade e da institucionalização

da infância, na qual periculosidade, confinamento e segregação parecem ser as palavras de ordem.

A proteção das crianças e a cidade: um ponto no debate das experiências infantis

Pensar a criança como usuária da cidade, como veremos neste seminário, possui diversos sentidos e é de se esperar tensões e contradições no profícuo debate sobre, para e com a criança. Entretanto, entendemos que pensar a criança em qualquer ambiente de vida (na cidade, na escola, na comunidade, em casa, etc.) pressupõe inicialmente um olhar sobre a proteção desses sujeitos enquanto um direito adquirido. A palavra proteção geralmente vem acompanhada das palavras “integral” ou “social”, expressões para formatar uma almejada condição dos sujeitos na sociedade, não só das crianças, mas de todos os sujeitos que a compõem.

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei 8069, de 13 de julho de 1990; BRASIL, 1990), consta que “as crianças e os adolescentes gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana [...]”, e é “dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (artigos 3º e 4º). Em sequência, em parágrafo único está citada que “a garantia de prioridade compreende [...] a primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias” (BRASIL, 1990).

Desde então, é consenso que o ECA adotou a “Doutrina da Proteção Integral”, que reconhece a criança como cidadã e sujeito de direitos, passando a conceber segurança jurídica a esse público (SIERRA e MESQUITA, 2006). A concepção anterior, adotada pelo Código de Menores de 1979, era baseada na doutrina da *situação irregular*, que concebia como um problema de patologia social a situação de jovens abandonados e delinquentes, tornando-os objeto da política social (RIZZINI e PILOTTI, 1997). Após quase 27 anos de ECA, mudou-se a maneira de se referir a esses sujeitos: de “menor, perdido, carente e abandonado” para “cidadão, crianças e adolescentes, que podem ou não estar em situação de desproteção”:

A mudança cultural em relação ao ECA é o maior desafio a ser superado, tendo em vista, que ele vem provocando a mudança de olhares, métodos e práticas com uma certa cultura arraigada na forma de encarar crianças e jovens na sociedade brasileira. Os avanços são

perceptíveis não só na criação dos conselhos tutelares e dos direitos da criança e do adolescente, mas na expressiva redução da mortalidade infantil e no atendimento aos jovens em situação de abandono social. (GADOTTI, 2015, p.18)

É exatamente o que aqui nos interessa: a forma de encarar as crianças – parafraseando Gadotti –, considerando suas inúmeras experiências, marcadas pelas categorias identitárias (local de moradia, classe social, pertencimento de gênero, étnico-racial e etário).

[...] a generalização que fundamenta os discursos e práticas de proteção da infância acaba por ignorar as significativas diferenciações entre a população infantil das camadas populares urbanas e incutir-lhes uma marginalização segregadora, que desconsidera a relação que tais distintos sujeitos estabelecem com a cidade, fruto de sua inserção social.” (GOMES; GOUVEA, 2008, p.55)

Em outras palavras, encarar a criança na cidade, enquanto usuária, mas pensando-a inserida em uma dinâmica social peculiar à vida contemporânea brasileira. Uma dinâmica complexa que ora parece apresentar mecanismos e estratégias de proteção da criança, ora a coloca em situação de perigo, falta de segurança e confinamento. Pensar a criança como ator social, inserido na rede complexa que forma a comunidade pode ser um dos passos para legitimar os direitos da criança, buscando transpor o discurso das leis, estatutos e ordenamentos jurídicos para a “vida real desses sujeitos”, em suas relações sociais.

Mas, afinal, o que uma criança vê quando olha a rua? Que singularidade é essa? Quais interpretações ela faz desse espaço que endereça sua casa, faz parte de seu bairro e está presente em qualquer lugar da cidade? O que ela sente e como captar esses sentidos?

São perguntas desafiadoras e muito recentes, especialmente para os campos da sociologia da infância, da antropologia e da geografia da infância. Quando a Sociologia da Infância, em sua especificidade, inaugura a discussão das culturas da infância, cria caminhos teórico-metodológicos para pensar a lógica e experiência que são próprias das crianças, vendo suas ações não no campo do vir a ser, mas do saber próprio das infâncias. “Para penetrar os mundos sociais das crianças na cidade, é necessário reconhecer que suas experiências são variadas, indiscriminadas, que nem sempre seguem as associações mentais comunicacionais dos adultos (MULLER; NUNES, 2014, p. 661), nos levando novamente a pensar na importância de ouvir a criança, para poder de fato proporcionar formas de ocuparem a cidade.

As questões anteriores também provocam a reflexão sobre a condição das crianças enquanto cidadãs, independente da idade que tem⁷³. Assim, pensar estratégias pelas quais as crianças possam usar os equipamentos da cidade, no sentido *latu* do termo, é uma das maneiras de proporcionar às crianças o exercício da cidadania. Tal exercício deve ocorrer em qualquer ambiente de vida das crianças, e não somente pela via da escola, em seus papéis sociais de alunos e alunas⁷⁴.

Muller e Nunes (2014; p. 661) argumentam que "a compreensão da criança, como um ser incapaz, passivo, completamente dependente é maximizada quando deslocamos o nosso olhar para o contexto da vida pública, para o espaço da cidade", pressupondo que a cidade tem mais perigos do que possibilidades para a criança. Perceber a cidade como um espaço de perigo e que por isso não dialogaria com a infância diminuiria o investimento na direção de incluir a criança na cidade.

A tese de Nascimento (2009) buscou apresentar de que maneira os espaços e equipamentos urbanos são (re)criados e apropriados por elas de forma a problematizar as possibilidades de (re)construção da cidade a partir do imaginário e da cultura lúdica da infância. O estudo apresentou resultados que indicam que há uma tensão entre a cidade organizada, planejada, pensada e construída pelos adultos e a cidade desejada, imaginada e (re)criada pelas crianças.

Desde as Trocinhas do Bom Retiro, reveladas por Florestan Fernandes⁷⁵ no passado até as recentes estratégias educacionais de/para ocupação da cidade⁷⁶, parece ser um consenso que a presença das crianças na rua (no bairro, na comunidade, na cidade) enriquece e diversifica as experiências sociais desses sujeitos. Entretanto, na preocupação com os perigos esquece-se que "os espaços na cidade são transformativos e dinâmicos – onde os jovens se inscrevem e fortalecem" (AITIKEN, 2014, p.676) e também se

⁷³Fulvia Rosemberg, em um dos seus representativos textos, chamou a atenção sobre como o espaço público paulistano era hostil aos bebês: "O bebê é referenciado no espaço da casa. No espaço público, é paparicado pelo setor privado, pelas propagandas de produtos, também por políticos e personalidades" (ROSEMBERG, 2013).

⁷⁴Este aspecto será aprofundado no tópico seguinte do texto.

⁷⁵As trocinhas eram grupos infantis identificados e estudados por Florestan Fernandes, formados pelas crianças da vizinhança que se reuniam fora do ambiente escolar. O autor foi pioneiro em estudar as formas de sociabilidade expressas na atividade do brincar. Ver: FERNANDES, F. As "trocinhas" do Bom Retiro. In: FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

⁷⁶Organizações governamentais (principalmente as secretarias de educação, em sua maioria, de natureza municipal) e não governamentais (como ONGs e OSCIPs) têm buscado a exploração de espaços da rua, do bairro e da cidade por meio de propostas da chamada Educação Integral, baseando-se no conceito de território educativo (LEITE e CARVALHO, 2016). O próprio surgimento da Associação Internacional de Cidades Educadoras, em 1990, também explora essa importância.

transformam. Eis o motivo pelo qual seria positivo propiciar espaços de encontro heterogêneo, deixando as crianças e jovens explorarem esses espaços e o transformem a sua maneira.

Afinal, a cidade não é formada apenas por um conjunto de pessoas, mas também é um aglomerado de culturas (MULLER e NUNES, 2014). É preciso pensar nos lugares que destinamos às crianças, o que acaba por (novamente) tensionar as concepções de criança e de infância. Gerar encontros com outras culturas também é uma forma de educação e a cidade, assim, se conforma como um espaço educativo.

Entretanto, se retomarmos as políticas nacionais e internacionais que se debruçaram sobre as crianças e jovens nos países em desenvolvimento, veremos que as agências que se ocupam de realizar investimentos nesses países têm como foco o combate a pobreza e o incentivo à educação nos primeiros anos de vida. Tais ações concretizam a concepção de que uma infância segura é (apenas) aquela alimentada e educada, em um processo que parece se pautar exclusivamente no discurso da proteção, segurança e não abandono das crianças.

Agências financiadoras, tais como o Banco Mundial, investem em programas de educação e cuidado infantil considerando que esse tipo de investimento combate as desigualdades presentes nos países em desenvolvimento. Tais agências tendem a considerar que os investimentos feitos à criança pequena resultam futuramente no seu ingresso no mercado de trabalho, reduzindo gastos posteriores (FERREIRA, RAMON e SILVA, 2002). Além disso, é comum que as agências mesquem investimentos internacionais com iniciativas comunitárias, visando combater as necessidades urgentes, pouco se debruçando em investimentos diferenciados em educação, que não estejam vinculados a escola e a escolarização. Percebe-se que a escolha dos pontos de investimento tende a agravar as diferenças sociais, ao invés de minimizá-las, de maneira a investir "pobrememente com a pobreza" (FERREIRA, RAMON e SILVA, 2002, p.76).

Nesse sentido, pensando em investimentos que englobam a institucionalização da criança, pouco se abre espaço para que ela exerça uma cidadania emancipada (PEREZ e PASSONE, 2010, p. 90). Pensar a presença das crianças no espaço público, da rua/cidade, nos remete a lógica de que “lugar de criança é na escola” ou “em casa” (GOMES e GOUVEA, 2008; LANSKY, 2012). Ou seja, longe do espaço da rua, que se faz imprevisível, considerado o espaço do ócio e o da “não-produção”, o que tende a agravar a falta de investimento de qualquer natureza.

Por deterem um discurso de proteção as crianças, os adultos facilmente as excluem da cidade, restringindo as interações [...] espaços tomados pelos adultos como os mais adequados as crianças geralmente se voltam ao lúdico (e) dificilmente promovem interações mais diversificadas (MULLER; NUNES, 2014, p. 670).

Entendemos que, enquanto cidadãs plenas que são, as crianças devem estar na rua; ou melhor, no “mundo-rua”, conforme o conceito apresentado por Frigério (2013). Tal mundo carrega uma multiplicidade de significados no imaginário social: lugar de encontros e desencontros; lugar de permanência ou apenas de passagem; lugar de brincar em oposição ao lugar de ser do perigo. Entretanto, independente da significação deste “mundo”, o que vemos é o distanciamento das crianças da rua. Parece ser um gradativo processo que se inicia com a descontinuidade da relação das crianças com suas cidades para, enfim, culminar (para não dizer, continuar) com a institucionalização da infância, restrição, privatização e segregação da cidade.

As crianças e a cidade: um contraponto no debate das experiências infantis

Considerando os estudos centrados na temática Infância e Cidade, podemos citar algumas produções que buscam dar consistência aos campos da Educação e da Sociologia (MÜLLER, 2007; NASCIMENTO, 2009; LOUREIRO, 2010; LANSKY 2007 e 2012; PENTEADO, 2012; TEIXEIRA, 2012). No cenário internacional, os estudos no campo da geografia da infância têm se debruçado no tema, com destaque para a discussão sobre a espacialidade da criança, deslocamentos ou rotas pela cidade, ocupação de diferentes espaços sociais, o que vem informando o conhecimento das crianças acerca do espaço urbano. Nesse sentido, já foi possível observar como os “caminhos das crianças” são determinados por processos de institucionalização e por relações de poder adulto/criança (CHRISTENSEN & O'BRIEN (2002).

Mais recentemente, na produção nacional, destaca-se a publicação dos dossiês “Tempos e espaços da infância” (MÜLLER, 2006); “Educação, cidade e pobreza” (BITENCOURT, 2012); “Infância e cidade: perspectivas analíticas para as áreas de educação e sociologia” (MÜLLER e NUNES, 2014). Este último reúne estudos que apresentam combinações teóricas e metodologias inovadoras e recorrem a diferentes áreas de conhecimento, ao abordarem as manifestações de crianças de diferentes países e suas relações com a cidade.

A maioria das pesquisas que busca compreender a relação da criança com a cidade na contemporaneidade traz como ponto principal de debate o empobrecimento de sua experiência social. Diante das transformações que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo e seus efeitos sobre a vida, a cultura, o trabalho e as relações sociais, entende-se que as cidades têm efeitos significativos na vida das crianças e dos jovens. Ora, as cidades estão marcadas pela valorização da vida privada, pela segregação sócio espacial, pela privatização dos espaços públicos, pelas dificuldades de mobilidade, pela violência e poluição (etc.).

Müller e Nunes (2014) destacam que foi a partir do desenvolvimento da cidade moderna e da origem da família nuclear que a infância dependeu da delimitação dos espaços, que na atualidade se manifesta de forma cada vez mais especializada/institucionalizada. Nesse sentido, Infância e Cidade são duas categorias de análise que raramente são colocadas face a face, existindo pouco diálogo entre o campo sociológico, urbanístico e da educação no que se refere ao tema, “como se a criança pouco existisse no cotidiano do mundo social da cidade” (MÜLLER e NUNES, 2014). As autoras ainda apontam, nessa perspectiva, que a articulação do pensamento educacional com o sociológico amplia a reflexão sobre espaços de experiências das crianças para além dos limites escolares e institucionalizados.

As autoras ainda destacam que investigar a vida das crianças na cidade demanda um duplo compromisso de pesquisa, tanto acadêmico-científico, como político. No primeiro, elas destacam, a partir de Christensen e O'Brien (2002), as seguintes ações: entender a vida da cidade a partir do ponto de vista das crianças; possibilitar conexões entre lar, vizinhança, comunidade e cidade, o que diz respeito a interação contínua de redes de relações, lugares e espaços para crianças e adultos; e promover o engajamento das crianças em processos de mudanças das cidades compreende saber como crianças veem/experimentam a cidade. Já numa perspectiva política, pode-se relevar de que maneira vem sendo pensada e reconhecida a participação das crianças nos rumos da cidade, ou seja, são necessários mecanismos de comunicação com a criança a fim de reconhecer suas diversificadas experiências a partir de olhares menos convencionais dos adultos e que “a ligação entre a cidade e a criança pode ser mais proveitosa e agradável para a criança e para a cidade” (op. cit., p. 661).

Nessa linha de pensamento, Caldeira (2000)⁷⁷ ao analisar as metrópoles contemporâneas destaca que a violência e o medo aí presentes geram novas formas de segregação e discriminação social. Nas últimas décadas, grandes cidades têm usado o medo da violência para criar estratégias de proteção e reação:

Em geral, grupos que se sentem ameaçados com a ordem social que toma corpo nessas cidades constroem enclaves fortificados para sua residência, trabalho, lazer e consumo. [...]. Tanto simbólica quanto materialmente, essas estratégias estabelecem diferenças, impõem divisões e distâncias, constroem separações, multiplicam regras de evitação e exclusão e restringem os movimentos. (CALDEIRA, 2000, p. 9)

Para Caldeira (2000), os enclaves fortificados⁷⁸ que estão transformando as cidades contemporâneas representam o lado complementar da privatização da segurança e transformação das concepções de público, atraindo aqueles que “temem a heterogeneidade social dos bairros urbanos mais antigos e preferem abandoná-los para os pobres, ‘os marginais’, os sem-teto”.

No plano da “cultura urbana”, segundo Magnani (2002), nas grandes metrópoles convivemos a cada dia que passa com a “deterioração dos espaços e equipamentos públicos com a consequente privatização da vida coletiva, segregação, evitação de contatos, confinamento em ambientes e redes sociais restritos, violência etc.” (p.12).

Lansky, Gouvêa e Gomes (2014) concordam, apontando que “a criança urbana progressivamente tornou-se uma das principais vítimas da segregação socioespacial nas metrópoles modernas, resultando em casos de confinamento e/ou controle excessivo para alguns grupos e marginalização para outros.”(p.719). Estudos como o de Müller (2010) e Lansky (2012) destacam que a restrição e a privatização dos espaços de circulação das crianças em especial nas metrópoles brasileiras sinalizam um empobrecimento da experiência social infantil.

As mudanças nos padrões de mobilidades das crianças é outro aspecto observado por alguns pesquisadores. Estudos europeus e norte-americanos, de acordo com Christensen et al. (2014), indicam que as crianças contemporâneas, ao serem comparadas

⁷⁷ A autora analisou o caso da cidade de São Paulo, discutindo a forma pela qual o crime, o medo da violência e o desrespeito aos direitos da cidadania têm suscitado transformações urbanas para produzir um novo padrão de segregação espacial.

⁷⁸ Segundo a autora, enclaves fortificados são espaços privatizados, fechados e monitorados, destinados a residência, lazer, consumo e trabalho, tais como shoppings, conjuntos comerciais e empresariais, ou condomínios residenciais.

com a(s) infância(s) de seus avós, estão sujeitas a restrições em sua mobilidade cotidiana, principalmente devido ao aumento na institucionalização:

Vários estudos sugerem que o aumento na regulação da mobilidade e das atividades recreativas externas das crianças é, em grande medida, produto da crescente conscientização, por parte dos pais e das próprias crianças, acerca dos riscos (CHRISTENSEN *et al*, 2014, p.701).

Essas reflexões colocam em questão quais experiências de infância são/estão presentes no cotidiano da cidade. São aquelas exclusivamente vinculadas às atividades escolares? São experiências exclusivas de crianças das camadas populares, dada à sua vinculação com espaço da rua? Ou são aquelas experiências nas quais o espaço público parece não existir para as crianças das classes médias e altas da sociedade? Debortoli et al. (2008) nos ajudam a pensar sobre isso, quando afirmam:

A relação entre cidade e infância não pode ser compreendida tão-somente pelas formas em que se apresentam. É preciso ir além e alcançar o seu movimento na reprodução social. Isso porque as (im)possibilidades de experiência de infância no urbano contemporâneo vão ganhando contornos e visibilidades que se revelam, cada vez mais, pela privatização, pelo isolamento, por uma vida cotidiana cada vez mais programada e mediada pela cultura do consumo (p.42)

Não poderíamos deixar de pontuar que o crescente processo de institucionalização da infância vem ganhando, em diversos campos, tanto teóricos como nas políticas públicas para educação e gestão das cidades e organizações não governamentais, destaque no que se refere a inserção e participação social de crianças nos “destinos” da cidade. Algumas ações também têm dado grande destaque à própria cidade enquanto espaço de educação. Por exemplo, o “selo” Cidade Educadora⁷⁹ que algumas cidades no Brasil⁸⁰ e no mundo carregam propõem ações que buscam a ocupação do espaço urbano. O conceito de Cidade Educadora pressupõe considerar de que a educação de todos que fazem parte da cidade não é de responsabilidade exclusiva do Estado, da Família e da Escola, mas também deve ser assumida pelas associações, instituições culturais, comunitárias, por empresas com projetos educativos e todas as instâncias da sociedade.

Conforme Gadotti (2009), uma cidade que propõe ser educadora e educanda coloca em cena a participação social de toda comunidade e, concomitantemente, passa a

⁷⁹ O conceito foi formalizado na década de 1990 em Barcelona, na Espanha, no primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras.

⁸⁰ Belo Horizonte, Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul, Itapetininga, Jequié, Porto Alegre, Santiago, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, São Pedro, Sorocaba e Vitória.

creditar as possibilidades de sua mudança a partir das ações dos diferentes sujeitos que compõem sua conjuntura. Viera e Aquino (2015), em seu artigo, fazem uma crítica acerca da pedagogização das experiências urbanas, tendo como foco de análise o projeto Cidades Educadoras. As reflexões dos autores recaem sobre o uso do poder público para gerir a ação dos sujeitos. Nos seguintes termos destacam:

(...) o endereçamento crítico ao projeto da *cidade educadora* consiste justamente em interrogar sobre o modo como ele se alia aos jogos atuais de governo das populações, uma vez que, como vimos, a tarefa educativa converte-se em papel de todos e de cada um, redundando em um efeito que parece contornar os processos de subjetivação de nosso tempo. Trata-se, pois, de uma educação de si e dos outros, em tempo integral, ao longo de toda a vida. Sendo assim, tenham tais propostas uma intenção emancipatória ou não, interessa-nos pensá-las como indexadas a um movimento mais amplo de gestão dos modos de vida que se vale inequivocamente de uma maquinaria de vocação e lastro pedagogizantes. (VIERA e AQUINO, 2015, p. 322)

Mesmo com questões que envolvem uma perspectiva de gestão da ação dos sujeitos, cabe a nós questionarmos de que maneira as crianças vivem suas experiências em diferentes espaços sociais da cidade, não limitados somente aos da família e da escola. Nesse sentido, acreditamos que existem resistências, nestas formas de gestão dos modos de vida, realizadas pelas crianças como sujeito que faz uso dos espaços públicos e constrói formas próprias de participação na vida urbana (LANSKY, GOUVEA e GOMES, 2012).

Considerações finais

Conforme o texto propôs, pensar nas experiências infantis contemporâneas na cidade é se posicionar em um campo de tensão. Ao mesmo tempo em que proteger as crianças é uma questão, se faz necessário e urgente entendê-las enquanto cidadãs plenas, sujeitos de direitos, inclusive “o direito à cidade” (LEFEBVRE, 2001). Importante destacar que, aqui, o intuito não foi o de apresentar o contraponto como uma oposição, mas sim entender as experiências infantis como aquelas diversas, que se sobrepõem, assim como as melodias o fazem em uma música, de forma simultânea (o contraponto, na música).

Neste sentido, enquanto algumas pesquisas mostram que a restrição e privatização dos espaços de circulação das crianças em especial nas metrópoles brasileiras sinalizam um empobrecimento da experiência social infantil, outras buscam dar visibilidade às apropriações e usos do espaço urbano pelas crianças. Assim, cada vez mais as crianças

apresentam experiências distintas, definidas no entrecruzamento de categorias identitárias (local de moradia, classe social, pertencimento de gênero, étnico-racial e etário).

Os processos decorrentes da crescente institucionalização da infância é tema efervescente nos Estudos da Infância e, acreditamos, possui relação direta com as formas de inserção/participação da criança na cidade. Universidade, escola, família, comunidade, instituições particulares ou públicas que assistem à criança, todos são instâncias sociais que podem contribuir com esse debate. Afinal, para além do pensamento pormenorizado, referente às ações das crianças na cidade, acreditamos que a imensidão da metrópole, tanto na sua diversidade espacial e temporal, quanto na sua complexidade, apresenta-se como um rico campo da ação e da experiência do viver coletivo como afirmam Gomes e Gouvea (2008).

Referências

- AITIKEN, Stuart. Do apagamento à revolução: o direito da criança à cidadania-direito á cidade. *Educação & Sociedade*, 128, p. 629-996, jul.-set., 2014
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA*. Lei Federal n. 8069, de 1990.
- CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa. *O Cinema e a Invenção da Vida Moderna*. São Paulo. Cosac e Naify, 2004.
- DEBORTOLI, J. A.; MARTINS, M.; MARTINS, S. (Orgs.). *Infâncias na metrópole*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- DEBORTOLI, J. A. *et al.* As experiências de infância na metrópole. In: DEBORTOLI, J. A.; MARTINS, M.; MARTINS, S. (Orgs.). *Infâncias na metrópole*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 19-46.
- FERNANDES, F. As “trocinhas” do Bom Retiro. *Revista do Arquivo Municipal*. Vol. CXIII. 1947.
- GADOTTI, M. O ECA – avanços e desafios. In: Instituto Paulo Freire e Centro de Defesa de Direitos Humanos da Criança, Adolescente e Juventude Paulo Freire. *Salvar o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente*. [livro eletrônico].1 ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015.
- GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- GASTAL, Susana. *Alegorias urbanas: o passado como subterfúgio: tempo, espaço e visualidade na pós-modernidade*. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- GOUVEA, M. C. S. Infância cultura e sociedade. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (Orgs.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002, p. 5-36.

- GOMES, A. M. R.; GOUVEA, M. C. S. A criança e a cidade: entre a sedução e o perigo. In: DEBORTOLI, J. A.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, S. (Orgs.). *Infâncias na metrópole*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 47-69.
- LANSKY, Samy; GOUVÊA, Maria Cristina Soares, GOMES, Ana Maria. Cartografias das Infância em região de fronteiras em Belo Horizonte. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014.
- LANSKY, Samy. *Na cidade, com crianças: uma etno-grafia espacializada*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.
- LEFEBVRE, Henri. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. 2. ed. São Paulo: Moraes, 2001.
- LEITE, L. H. A.; CARVALHO, P. F. L. Educação (de tempo) integral e a constituição de territórios educativos. *Educação & Realidade*, v. 41, n. 4, p. 1205-1226, out./dez. 2016.
- LOREIRO, Anabela Soares de Sousa. *A Cidade também é nossa: Jardim de Infância, espaço urbano e educação para a cidadania*. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância). Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. Braga, Portugal, 2010.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.
- MULLER, Fernanda. Infância e cidade: Um campo de estudo em desenvolvimento. *Educação & Sociedade*, 128, 2014.
- MÜLLER, Fernanda; NUNES, B. F. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 35, p. 659-674, 2014.
- NASCIMENTO, Nayana Brettas. *A Cidade (Re)Criada pelo Imaginário e Cultura Lúdica das Crianças: Um Estudo em Sociologia da Infância*. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância). Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. Braga, Portugal, 2009.
- PEREZ, J.; PASSONE, E. Políticas sociais de atendimento as crianças e aos adolescentes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 2010, vol.40, n.140, p.649-673.
- RIZZINI, I.; PILOTTI, F. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ROSEMBERG, F. São Paulo, uma cidade hostil aos bebês. (2013) In: ARTES, A.; UNBEHAUM, S. *Escritos de Fulvia Rosemberg*. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015.
- ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; RAMON, F.; SILVA, A.P.S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 65-100, março/ 2002.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J; CERISARA, A. B. (Orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SIERRA, V. M.; MESQUITA, W. A. Vulnerabilidades e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes. *São Paulo em Perspectiva*, v. 20, n. 1, p. 148-155, jan./mar. 2006.

SIMMEL, G. A metrópole e a vida mental (1902). In: VELHO, G. (Org). *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

VIEIRA, E.; AQUINO, J. G. Sobre a pedagogização da experiência urbana: o projeto da cidade educadora. *Educação Unisinos* (Online), v. 19, p. 313-324, 2015.