

Aventureiros: proposta alternativa de educação para a cidadania com crianças de uma favela carioca

Aventureiros: propuesta alternativa de educación para la ciudadanía con niños de una favela de Río de Janeiro

Aventureiros: alternative program on education for citizenship involving children from a Rio de Janeiro slum

Resumo

Aventureiros foi um programa de educação para a cidadania desenvolvido com crianças da favela da Mangueira, no Rio de Janeiro, a partir da adaptação do ECRO (Esquema Conceitual, Referencial e Operativo) criado por Enrique Pichon-Rivière. O texto aborda o arcabouço teórico do programa e as estratégias comunicacionais de educação experiencial que o configuraram como uma pesquisa-ação participativa (PAR), executada no quadro do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Resumen

Aventureiros fue un programa de educación para la ciudadanía realizado con niños de la favela Mangueira, en Río de Janeiro, a partir de la adaptación del ECRO (Esquema Conceptual, Referencial y Operativo) creado por Enrique Pichon-Rivière. El texto aborda la estructura teórica del programa, así como las estrategias comunicacionales de educación experiencial que lo configuraron como una investigación-acción participativa (IAP), desarrollada

45

Comunicación
número 35
Julio - diciembre
2016 | pp. 45-65

Georgie Echeverri Vásquez

Doutorando e mestre em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Comunicador Social-Jornalista pela Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín-Colômbia). Membro do Grupo CNPq de Pesquisas Participativas em Comunidades (Brasil). No quadro da pesquisa de mestrado, desenvolveu um programa de educação para a cidadania com crianças de uma favela do Rio de Janeiro a partir da adaptação do enfoque ECRO de Enrique Pichon-Rivière.
Correo electrónico: mensajerodevida@gmail.com.
Identificador: orcid.org/0000-0002-5253-0738.
Currículo CNPq: <http://lattes.cnpq.br/1965819583871724>

Regina Glória Nunes Andrade

Doutora em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Psicóloga e Educadora pela Universidade Federal da Bahia. Professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenadora do Convênio CAPES-Cofecub com a Université Lille 3. Professora Convidada da Universidade Agostinho Neto (Angola). Cientista do Nosso Estado FAPERJ-UERJ 2015-2018. Coordenadora do Grupo CNPq de Pesquisas Participativas em Comunidades. Organizadora das coletâneas *Território Verde e Rosa: construções psicossociais no Centro Cultural Cartola* (2010) e *Territórios sem fronteiras: o social no contemporâneo* (2014).
Correio eletrônico : reginagna@terra.com.br.
Identificador: orcid.org/0000-0003-4982-0133.
Currículo CNPq: <http://lattes.cnpq.br/7464026573034856>

en el marco del Programa de Posgrado en Psicología Social de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ).

Abstract

Aventureiros was a program on education for citizenship involving children from Mangueira slum, in Rio de Janeiro, by means of the adaptation of ECRO (Conceptual, Referential and Operative Scheme) created by Enrique Pichon-Rivière. This paper focuses on both the theoretical structure of the program and the communication strategies of experiential learning that configured it as a participatory action research, developed in the frame of the Social Psychology Postgraduate Program at the Rio de Janeiro State University (UERJ).

Introdução

“Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas transformações”
Rubem Alves

No presente artigo propomo-nos abordar o embasamento teórico, a estruturação metodológica (especificamente o seu viés comunicacional) e os resultados de um programa de educação para a cidadania com crianças de uma favela do Rio de Janeiro, no quadro da pesquisa de mestrado em Psicologia Social do comunicador colombiano Georgie Echeverri, sob a supervisão da Dra. Regina Glória Nunes Andrade, professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e coordenadora do grupo CNPq de Pesquisas Participativas em Comunidades.

O programa, denominado *Aventureiros*, estruturou-se a partir do enfoque da pesquisa-ação participativa (isto é, a possibilidade do pesquisador se envolver ativamente com os participantes na abordagem e resolução de um problema cotidiano) e se realizou no Centro Cultural Cartola, hoje Museu do Samba (Zona Norte do Rio de Janeiro), no período compreendido entre maio de 2014 e novembro de 2015.

Ao estar baseado no enfoque da pesquisa-ação participativa, o programa *Aventureiros* permitiu a utilização de um instrumento de intervenção psicossocial denominado ECRO (Esquema Conceitual, Referencial e Operativo), que explicaremos mais adiante e que foi desenvolvido por Enrique Pichon-Rivière (1907-1977), um dos fundadores da Associação Psicanalítica Argentina na década de 1940 e pai de uma técnica conhecida na psicologia social como “grupo operativo”.

Embora a materialização deste programa de educação para a cidadania tenha acontecido no Rio de Janeiro, é importante frisar que sua gênese gestou-se na Colômbia, a partir da execução de dois processos de intervenção para o desenvolvimento comunitário, cujos resultados foram registrados nos relatórios técnicos da gestão social liderada pelas Empresas Públicas de Medellín (EPM) nos projetos hidrelétricos Porce III e Hidroituango (Echeverri, 2016).

O primeiro foi o *Grupo Juvenil Hakuna Matata*, desenvolvido na área rural de Guadalupe, uma pequena cidade do interior do departamento de Antioquia (2010-2011); e o segundo foi a criação dos grupos juvenis e as “sementeiras” de liderança infantil em Barbacoas e Orobajo, dois povoados à beira do rio Cauca que vêm sendo realocados por causa da construção da usina hidrelétrica Hidroituango. Ambas as iniciativas visavam à materialização dos padrões (*estándares* em espanhol) estabelecidos no Programa de Competências Cidadãs do Ministério de Educação da Colômbia desde 2003:

As competências cidadãs são critérios claros, partilhados e públicos que estabelecem o que as crianças e os jovens das diferentes regiões do país podem cobrar na sua formação, segundo seu nível de desenvolvimento. Neste sentido, fazemos referência a um conjunto de conhecimentos, atitudes e competências (cognitivas, emocionais, comunicativas e integradoras) que, de forma articulada, preparam as pessoas para: i) a convivência e a paz; ii) a participação e a responsabilidade democráticas e iii) o enriquecimento a partir da valoração das diferenças, no quadro do respeito à dignidade humana e da contribuição para o bem comum. (Jaramillo, 2008, p.65)

Dito seja de passagem, esses padrões como expressos nos roteiros educativos da Colômbia não existem nas diretrizes brasileiras¹, mas aproximam-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto do Brasil em 1997, segundo os quais se busca que os alunos

sejam capazes de compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (Brasil, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997)

A contextualização histórica da forma como foi idealizado o programa *Aventureiros* permite entender que, mesmo sendo desenvolvido no quadro de um entorno com língua, geografia, história, condições políticas e práticas sociais diferentes, torna-se uma experiência transcultural enriquecedora do ponto de vista comunicacional e psicossocial, passível de ser adaptada a outros contextos.

Palavras-chave

Cidadania, Pesquisa-Ação Participativa (PAP), ECRO, Educação Experiencial, Comunicação.

Palabras clave

Ciudadanía, Investigación-Acción Participativa (IAP), ECRO, Educación Experiencial, Comunicación.

Keywords

Citizenship, Participatory Action Research (PAR), ECRO, Experiential Learning, Communication.

1 Este modelo proposto pela Colômbia, além de ser trabalhado em mais outros países da América Latina (México, Guatemala, República Dominicana, Chile e Paraguai), é avaliado por entidades como a *International Association for the Evaluation of the Educational Achievement (IEA)*, que apresenta pesquisas comparativas, baseadas em dados fornecidos pelos ministérios de educação dos países sobre a forma como os jovens se apropriam do seu papel como cidadãos nos seus territórios. No relatório publicado em 2010, o Brasil não fez parte da amostra dos 38 países que participaram no estudo mais recente (Schulz, Ainlay & Fraillon, 2010).

Nesta ordem de ideias, o artigo apresenta três grandes blocos: no primeiro, o bloco teórico, abordaremos a cidadania como um tecido de discursos múltiplos, agrupáveis em corpos doutrinários com suas respectivas premissas básicas. No segundo bloco faremos um desdobramento histórico da forma como esses discursos se desenvolveram no Brasil. Por fim, no terceiro bloco, faremos referência à metodologia do programa *Aventureiros*, isto é, à forma como o Esquema Conceitual, Referencial e Operativo (ECRO) foi estruturado, executado e avaliado, tendo em vista tanto o embasamento teórico acima exposto quanto os elementos geográficos, sociais, históricos e culturais da Mangueira —favela onde foi desenvolvido—, e do Museu do Samba, a instituição, parceira do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UERJ, que o acolheu e que hoje continua a replicar alguns componentes dessa metodologia.

Definição de parâmetros teóricos norteadores sobre cidadania

No processo de idealização do programa *Aventureiros* (na metodologia faremos referência à justificativa deste nome), a primeira pergunta a ser respondida foi o que entendíamos por cidadania, tendo em vista que o conteúdo filosófico dessa categoria teórica vem sendo esvaziado e mesmo contestado por fenômenos contemporâneos interligados tais como a globalização do capital, a formação e consolidação de blocos econômicos supranacionais que desvirtuam o Estado-nação, o fluxo incontrolável de imigrantes que fogem dos conflitos nos seus territórios, procurando refúgio e oportunidades de “vida boa” nas sociedades industrializadas do primeiro mundo.

A expressão “vida boa” vem da filosofia política e tem a ver com a forma como os membros de uma sociedade determinada —uma sociedade ocidental para sermos mais precisos— teriam de agir no intuito de cooperarem e resolverem seus próprios conflitos.

Ora, para entendermos como o conceito de cidadania evoluiu em Ocidente, foi necessário nos aproximarmos da obra *Cidadania, classe social e status*, publicada por Theodor Marshall em 1949, largamente valorizada no campo da sociologia e considerada como “a exposição mais influente da concepção da cidadania-como-posse-de-direitos” (Kymlicka & Norman, 2002, p.259). Marshall classifica os direitos em três categorias: civis, políticos e sociais.

Segundo ele, este processo histórico começou na Inglaterra do século XVIII, com a materialização dos direitos *civis* (direito fundamental à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei). A segunda geração correspondeu aos direitos *políticos* afirmados na Inglaterra do século XIX (a possibilidade

de votar e ser votado, a capacidade de fazer demonstrações políticas, a organização de partidos políticos). Finalmente, no século XX, aparecem na Inglaterra os direitos sociais (à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria) que nominalmente garantiriam a participação da sociedade na riqueza coletiva, caso houvesse um Estado eficiente.

Para Marshall, a mais plena expressão de cidadania exige a ação de um Estado de bem-estar liberal-democrático, que garanta os direitos civis, políticos e sociais de todas as pessoas; se algum destes direitos for cassado ou infringido, haverá pessoas marginalizadas da participação (Marshall, 1965).

Nesse momento inicial do processo, tínhamos claro que o nosso objetivo, do ponto de vista da pesquisa-ação participativa, era termos um embasamento teórico sólido, que nos permitisse idealizar um programa com um foco pedagógico concreto, capaz de dialogar com a realidade social do grupo de crianças que queríamos formar e intervir.

Sem dúvida, Theodor Marshall nos acrescentou dados históricos e fez com que nos interessássemos ainda mais na abordagem de elementos próprios da proto cidadania ocidental como a *polis* grega (Guarinello, 2008) e no conceito de *civitas* [*kíwitas* ou *shívitás*], entendido como a condição de liberdade dos romanos, que séculos depois, no Renascimento, seria um dos fios que costuraria o discurso da cidadania moderna (Funari, 2008).

Mas foi Shafir (1998) quem fez com que entendêssemos que falarmos em cidadania simplesmente como conceito equivaleria a restringi-la: era necessário assumi-la como *discurso*, isto é, como conjunto de premissas que permitem analisar, debater e propor possíveis quadros de ação perante fatos relacionados com a forma como o poder é concebido e administrado.

A cidadania, como quadro legal e social para a autonomia individual e a democracia política, tem sido o eixo central da filosofia política ocidental. Esta longa tradição de cidadania é uma ponte entre a antiguidade e a era moderna, que conecta a própria concepção cívica e política da *polis* grega e do Império Romano com a Revolução Francesa e a ênfase do Iluminismo no valor moral igual de todos os indivíduos. A cidadania é, então, uma tradição política e intelectual que tem sido continuamente revista e atualizada e que hoje é concebida como uma série de discursos sobre cidadania. (Shafir, 1998, p.2)

Esses discursos aos que Shafir faz referência são variados e concretizam-se em corpos teóricos, por vezes antagônicos e críticos, que surgem como resultado de processos históricos dinâmicos. A partir do nosso encontro com sua obra decidimos nos referirmos à cidadania como um *tecido de discursos múltiplos* cujos *fios* vêm sendo historicamente *costurados*,

metáfora que continuou a ser utilizada ao longo da pesquisa. À luz do trabalho de filosofia política desenvolvido por Gorczewski e Belloso (2011), enriquecemos o seguinte quadro sinóptico, que contém os corpos doutrinários sobre cidadania, suas respectivas premissas ou *fiões* discursivos e alguns dos seus representantes mais importantes:

Corpo doutrinário	Premissas básicas	Autores que alimentam a doutrina
Cidadania liberal	Dá primazia à liberdade e à autonomia, pondo em destaque os direitos individuais e o mercado como mecanismo regulador e distribuidor de recursos. O indivíduo nasce em um estado de natureza e, através de um contrato social, cria uma sociedade organizada. O Estado garante a vida e a propriedade dos cidadãos e os interesses particulares seguem as regras próprias e naturais do mercado.	Immanuel Kant Thomas Hobbes John Locke Jeremy Bentham John Stuart Mill Alexis de Tocqueville Robert Nozick John Rawls Ronald Dworkin Isaiah Berlin Robert Dahl
Cidadania comunitarista	Faz uma crítica do individualismo egoísta, onde cada um defende seu próprio interesse e vê o outro como um rival, desconhecendo o papel que desempenham a cultura, os valores compartilhados e as identidades.	Aristóteles Giambattista Vico Jean-Jacques Rousseau Johann von Herder Friedrich Schiller Georg Wilhelm Hegel Alasdair MacIntyre
Cidadania neorrepública	Destaca o seu compromisso com o público: os cidadãos podem, através do debate e da discussão aberta, atingir um nível substancial de consenso sobre assuntos de interesse comum.	Cícero Hannah Arendt Phillip Pettit Quentin Skinner

Corpo doutrinal	Premissas básicas	Autores que alimentam a doutrina
Cidadania diferenciada	Fomenta políticas específicas que permitem às minorias (pessoas com deficiência, LGBT, negros, etc.) saírem de sua posição sociocultural e econômica de marginalização por meio de um estatuto de direitos diferenciados.	Iris Marion Young Carol Pateman
Cidadania multicultural	Defende a aplicação de direitos diferenciados às minorias étnicas, religiosas, culturais ou sociais, como forma de permitir sua integração numa sociedade majoritária, sem perderem as características próprias. O caso do Quebec no Canadá já alimentou esta doutrina.	Charles Taylor Will Kymlicka
Cidadania pós-nacional	Parte da aceitação de uma nova realidade social multiétnica e plurinacional, como superação ao modo restrito entre Estado-nação e cidadania e preconiza o surgimento de Estados pós-nacionais.	Jürgen Habermas
Cidadania cosmopolita ou global	Assenta na criação de um sistema global de direitos e deveres universais, independentemente do lugar de nascimento e residência. Os cidadãos desenvolvem o senso de pertença a uma comunidade política global através de sua identificação com valores humanísticos como a igualdade de direitos, o respeito pela dignidade humana e a solidariedade internacional.	Adela Cortina David Held Anthony Appiah Daniele Archibugi Sobhi Tawil

Corpo doutrinal	Premissas básicas	Autores que alimentam a doutrina
Cidadania transnacional	Refere-se ao exercício da cidadania de um imigrante tanto no país de origem quanto de acolhida, tendo em vista os princípios clássicos que regulam o direito de pertencimento: 1) o território (<i>ius soli</i>); 2) a descendência (<i>ius sanguinis</i>), e 3) o consentimento pessoal.	Saskia Sassen Yasemin Soysal
Cidadania transcultural	Apoia-se na ideia que a cidadania se constrói através de um complexo processo de integração-diferenciação sustentado no espaço e no tempo. Parte do reconhecimento do pertencimento como condição <i>sine qua non</i> do diálogo intercultural	José Rubio Carracedo

Quadro 1— Corpos doutrinários sobre cidadania baseados na pesquisa de Gorczewski e Belloso (2011)

De forma proposital definimos que o programa de educação para a cidadania traduziria para uma linguagem pedagógica quatro fios do tecido de discursos múltiplos acima exposto: ii) da doutrina *liberal* optaria pelo conceito de autorregulação da liberdade através do contrato social; ii) da cidadania *comunitarista* absorveria o estímulo à cooperação comunitária; iii) da doutrina *neorrepública* traria o interesse e respeito pelo “público”, denominado *Öffentlichkeit*² em termos habermasianos; e iv) da cidadania *cosmopolita* ou global abordaria os direitos tanto das pessoas quanto da natureza.

Embora se tratasse de um avanço, consideramos que não bastava só com enunciarmos esses *fios* discursivos de forma isolada; era necessário mesmo construirmos um embasamento teórico sólido que se tornasse um corpo conceitual contestável na práxis com as crianças. Foi então quando convergiram três conceitos, vindos de autores com posturas e orientações epistemológicas muito diferentes, mas que conseguiam construir a urdidura que desejávamos para que o programa *Aventureiros* pudesse se desenvolver: a *sociedade civil* de Michael Walzer, a *nova cidadania* de Boaventura de Sousa Santos, e a *cultura cidadã* de Antanas Mockus.

Michael Walzer, filósofo estadunidense, questiona-se sobre qual seria o melhor ambiente ou contexto (*setting*) que sustentaria a vida boa (*good*

2 Esta expressão alemã remete ao conceito usado pelo sociólogo Jürgen Habermas para se referir ao princípio regulador da deliberação pública democrática, que legitima o e racionaliza o poder (Vallespín, 2001).

life) à que fazem referência os filósofos políticos. Insatisfeito com quatro ideologias que pretensamente tentam dar uma resposta totalizadora (o estado democrático, o socialismo, o mercado e a nação), este pensador apresenta uma proposta, abertamente liberal, de uma *sociedade civil* constituída por pessoas engajadas a partir de um compromisso ativo associacional que visa à inclusão (Walzer, 1998).

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2007, 2009, 2010a, 2010b), como crítico do projeto de modernidade ocidental baseado nas que ele denomina “promessas falidas” de liberdade, igualdade, paz perpétua e dominação da natureza, propõe um modelo de *nova cidadania* baseado na reformulação do contrato social moderno, mas desta vez caracterizado por ser mais *inclusivo* (levaria em consideração não só as pessoas e os grupos sociais, mas também a natureza), *intercultural* em termos de valorização da diferença e aberto à *deliberação democrática* além do restrito espaço-tempo nacional.

Antanas Mockus, matemático e ex-prefeito de Bogotá, propõe um modelo denominado *cultura cidadã* (Mockus & Corzo, 2003), desenvolvido na Colômbia e espalhado em 19 cidades da América Latina, que contém dois elementos que abrangem as propostas teóricas de Walzer e Santos. O primeiro tem a ver com a *construção e interiorização da norma* como ferramenta que faz possível a convivência social; é neste ponto que a teoria dialoga especialmente com a construção do novo contrato social ao que Santos faz alusão. O segundo elemento, por sua vez, está relacionado com as *estratégias comunicacionais* que a cultura cidadã utiliza para conseguir mudanças das atitudes e dos comportamentos coletivos, o que contribui para a materialização do conceito de cidadania participante que Walzer propõe (Murrain, 2009).

Aproximação histórica do discurso da cidadania no Brasil

A educação para a cidadania não é um tema novo no Brasil. Sem dúvida nenhuma, poder-se-ia afirmar que o pensamento de Paulo Freire, materializado no seu conceito de *Escola Cidadã*, influenciou e ainda tem um peso forte, não só no Brasil, mas também em outros países da América Latina e da África:

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos, como um centro de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si mesma e para si. Ela é cidadã na medida em que se exercita na construção de quem usa seu espaço.

A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade, que, brigando para ser ela mesma, viabiliza ou luta para que os educandos e educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola que não pode ser jamais licenciosa nem jamais autoritária. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (Paulo Freire como citado por Padilha *et al*, 2011, p.48)

Foi nessa linha de pensamento, que emergiram os debates em torno das questões ambientais e da globalização na década de 1980 e que surgiu o conceito de *ecopedagogia* (Gutiérrez & Prado, 1999; Gadotti, 2001), objetivando não só a preservação da natureza, mas a criação de “um modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (ecologia integral), que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais” (Padilha *et al*, 2011, p.30).

Hoje, através do Instituto Paulo Freire, vem se falando do conceito de *cidadania planetária* e aplicando um modelo de transformação curricular denominado “currículo intertransdisciplinar”. Bem vale a pena destacar, a modo de exemplo, o caso da parceria desse Instituto com a Prefeitura de Osasco, no estado de São Paulo, onde foi desenvolvida uma pesquisa-ação através do programa *Educação para a Cidadania Planetária*, cujos resultados foram publicados em 2011 (Padilha *et al*, 2011).

Tendo em vista que o programa de educação para a cidadania que queríamos desenvolver era, acima de tudo, uma pesquisa-ação participativa (Andrade & Macêdo, 2010; 2014) e que um dos pressupostos deste enfoque é levar em consideração tanto as condições históricas quanto a estrutura social dos sujeitos que intervêm nela (Fals, 1985), optamos por contestar o arcabouço filosófico acima exposto usando o crivo da história, no intuito de entendermos como esse *tecido de discursos múltiplos*, que vimos a definir como cidadania neste artigo, foi costurado de forma *sui generis* no Brasil.

De mãos dadas com José Murilo de Carvalho, um renomado historiador brasileiro que já abordou este tema, descobrimos uma espécie de radiografia sociológica do brasileiro —mesmo crua—, que achamos importante apresentar neste artigo, porque nos aproxima da realidade cotidiana. Carvalho (2013), do ponto de vista dos direitos civis, classifica os cidadãos brasileiros em três categorias: “doutores”, aqueles que estão acima da lei; “cidadãos simples”, que nem sempre estão cientes dos seus direitos e quando o estão, carecem dos meios necessários para fazê-los valer; e “elementos”, aqueles que optam abertamente pelo desafio à lei e pela criminalidade:

A parcela da população que pode contar com a proteção da lei é pequena, mesmo nos grandes centros. Do ponto de vista da garantia dos direitos civis, os

cidadãos brasileiros podem ser divididos em classes. Há os de primeira classe, os privilegiados, os “doutores”, que estão acima da lei, que sempre conseguem defender seus interesses pelo poder do dinheiro e do prestígio social; os “doutores” são invariavelmente brancos, ricos, bem-vestidos, com formação universitária (...); frequentemente mantêm vínculos importantes nos negócios, no governo, no próprio Judiciário que permitem que a lei só funcione em seu benefício (...). Existe uma grande massa de “*cidadãos simples*” que estão sujeitos aos rigores e benefícios da lei: são a classe média modesta, os trabalhadores assalariados com carteira de trabalho assinada (...) podem ser brancos, pardos ou negros (...) frequentemente ficam a mercê da polícia e de outros agentes da lei que definem na prática que direitos serão ou não respeitados. Finalmente há os “*elementos*” do jargão policial, cidadãos de terceira classe: são a grande população marginal das grandes cidades, trabalhadores urbanos e rurais sem carteira assinada, posseiros, empregadas domésticas, biscateiros, camelôs, menores abandonados, mendigos; são quase invariavelmente pardos ou negros (...) não se sentem protegidos pela sociedade e pelas leis (...) para eles apenas vale o Código Penal. (Carvalho, 2013, p. 215)

Que isso aconteça hoje no Brasil é o resultado de processos históricos marcados pelo colonialismo: “chegou-se ao fim do período colonial com grande maioria da população excluída dos direitos civis e políticos e sem a existência de um sentido de nacionalidade” (Carvalho, 2013, p.25). Embora não se trate de um fenômeno estritamente brasileiro, porque é comum a mais outros países da América Latina, demonstra sim que historicamente a cidadania no Brasil nunca foi uma comunidade política com garantia de direitos e cumprimento de deveres (García & Lukes, 1999).

A herança colonial pesou mais na área dos direitos civis. O novo país herdou a escravidão, que negava a condição humana do escravo, herdou a grande propriedade rural, fechada à ação da lei e herdou um Estado comprometido com o poder privado. Esses três empecilhos ao exercício da cidadania civil revelaram-se persistentes. A escravidão só foi abolida em 1888, a grande propriedade ainda exerce seu poder em algumas áreas do país e a desprivatização do poder público é tema da agenda atual de reformas. (Carvalho, 2013, p.45)

Carvalho assinala que essa herança colonial —escravidão, grande propriedade rural fechada à ação da lei e Estado comprometido com o poder privado—, incidiu na forma como os governos da primeira metade do século XX —os de Getúlio Vargas, por exemplo—, favoreceram o paternalismo no Brasil, impedindo a formação de uma cidadania ativa (Carvalho, 2013). O panorama torna-se ainda mais complexo ao levarmos em conta os 21 anos de regime ditatorial, que terminou em 1985, em que os direitos civis e políticos foram restringidos pela violência.

Embora pudéssemos continuar a aprofundar neste viés histórico da cidadania no Brasil, o nosso objetivo não é outro que contextualizarmos um processo de intervenção psicossocial com crianças de uma favela carioca. A seguir, então, apresentamos o enfoque metodológico, fazendo ênfase nos seus elementos comunicacionais mais relevantes.

Estruturação do programa de educação para a cidadania

O programa *Aventureiros* se desenvolveu no Centro Cultural Cartola (denominado Museu do Samba a partir de agosto de 2015), uma instituição sem fins lucrativos localizada na Mangueira, uma das 763 favelas do Rio de Janeiro, no quadro de uma pesquisa maior denominada Construção de identidade cultural e autoestima com jovens do Centro Cultural Cartola – comunidade da Mangueira (Andrade & Macêdo, 2010; 2014).

Segundo dados do censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade do Rio de Janeiro tem cerca de 1,4 milhão de pessoas que moram em favelas ou aglomerados subnormais (AGS)³, entendidos como:

Conjunto constituído por 51 ou mais unidades habitacionais caracterizadas por ausência de título de propriedade e pelo menos uma das seguintes características: irregularidade das vias de circulação e do tamanho e forma dos lotes e/ou carência de serviços públicos essenciais (como coleta de lixo, rede de esgoto, rede de água, energia elétrica e iluminação pública). (Cavallieri & Vial, 2012, p.1)

Segundo os mesmos autores, para fins do planejamento municipal, a Prefeitura do Rio de Janeiro adotou em 2010 a categoria “comunidade urbanizada” para diferenciar favelas que receberam “pouca ou nenhuma melhoria daquelas que passaram por intervenções mais completas ou transformadoras”. Na “comunidade urbanizada” da Mangueira, onde foi realizada a pesquisa, moram 40.250 pessoas em “agregados subnormais”, o qual equivale a 2,8% da população favelada do Rio de Janeiro (Cavallieri & Vial, 2012).

Localizado ao lado do estádio Maracanã, na zona norte da “Cidade Maravilhosa”, o morro da Mangueira começou seu processo de urbanização na segunda metade do século XIX, justo nas adjacências da Quinta da Boa Vista, a residência imperial⁴. Habitado em sua grande maioria por população negra, a Mangueira ocupa um lugar emblemático no imaginário carioca

3 Segundo dados desse censo, a população da cidade do Rio de Janeiro, capital do estado do mesmo nome (uma das 27 unidades em que está dividida a República Federativa do Brasil), é de 6,3 milhões de habitantes.

A área da cidade (1200 Km²) equivale a 75% do tamanho de Bogotá, na Colômbia.

porque é berço de uma das escolas de samba mais tradicionais do Rio de Janeiro: a Estação Primeira de Mangueira, fundada em 1928.

De fato, o Museu do Samba foi criado em 2001 por dois netos de um dos fundadores dessa escola ou agremiação, Cartola (1908-1980), morador da comunidade e um dos compositores de samba mais renomados do Brasil. Quinze anos depois de sua fundação, o Museu do Samba é reconhecido por ser não só ponto de referência para pesquisadores interessados no samba, mas também espaço de memória, resistência e salvaguarda do samba como patrimônio cultural imaterial do Brasil (Nogueira, 2015).

É nesse contexto que em maio de 2014 foi criado o programa *Aventureiros*. O nome originou-se nas ideias pioneiras de *outdoor adventure* do educador alemão Kurt Hahn (1886-1974), que hoje são difundidas através dos princípios filosóficos dos colégios *Outward Bound* e *Expeditionary Learning*⁵ ao redor do mundo (Builes, 2003). O programa *Aventureiros* fez ênfase em dois desses princípios: o primeiro tem a ver com a aprendizagem por auto descoberta, que acontece em ambientes caracterizados pela emoção e pelo desafio (a aventura), de mãos dadas com um educador que se torna suporte para as crianças no momento de elas enfrentarem seus medos. O segundo princípio promovido pelo programa esteve relacionado com a criação de situações de aprendizagem que exigem das crianças pararem para pensarem, observarem e construir alternativas de resolução criativa de problemas cotidianos.

O grupo foi formado por 10 crianças de 10 a 12 anos (três meninas e sete meninos), moradores da Mangueira, cinco dos quais permaneceram ao longo dos quase dois anos que durou o processo de pesquisa-ação. Foi justamente este enfoque, de envolvimento dos pesquisadores e participantes na transformação coletiva de uma realidade (Balcázar, 2003; Thiollent, 2005) o que fez com que optássemos pelo Esquema Conceitual, Referencial e Operativo (ECRO), como instrumento de intervenção psicossocial.

Desenvolvido por Enrique Pichon-Rivière (1907-1977), especialmente nas últimas três décadas de sua vida, o ECRO era definido por ele mesmo como um

instrumento único orientado para a aprendizagem através da tarefa, que permite a compreensão horizontal (a totalidade comunitária) e vertical (o indivíduo nela inserido) de uma sociedade em permanente situação de mudança e dos problemas de adaptação do indivíduo a seu médio. (Pichon-Rivière, 1988, p.122)

Ao estar baseado no modelo de educação experiencial ou por descoberta, o programa *Aventureiros* identificou-se com a abordagem pichoniana do grupo

4 Em 1808, com o apoio da Inglaterra e fugindo da perseguição de Napoleão, a família real portuguesa instalou-se no Rio de Janeiro. A cidade foi capital do Brasil de 1763 até 1960, quando foi transferida para Brasília, no governo de Juscelino Kubitschek.

5 Os princípios de projeção da filosofia *Outward Bound* provêm do que Kurt Hahn inicialmente denominou as Sete Leis de Salem (*Schule Schloss Salem* foi a primeira escola criada por ele em 1920 em Baden-Württemberg, no Sul da Alemanha). De forma resumida, estes princípios são: 1) a aprendizagem se dá melhor com emoção, desafio e suporte adequado; 2) as ideias maravilhosas surgem da forma como a curiosidade seja incentivada; 3) a aprendizagem é tanto pessoal quanto social; 4) a aprendizagem se dá melhor em grupos pequenos; 5) é importante experimentar o sucesso e o fracasso; 6) é importante encorajar os alunos a concorrerem com eles mesmos e não com os outros; 7) grupos heterogêneos geram inclusão; 8) o relacionamento direto com a natureza refresca o espírito; 9) é importante que cada pessoa do grupo tenha tempo a sós para explorar seus pensamentos; e 10) é importante incentivar o serviço aos outros. Disponível em: www.eleducation.org

operativo —como é largamente conhecida no campo da psicologia social—, especialmente com a figura do *co-pensador* ou facilitador do processo, cujo papel consiste em “criar, manter e fomentar a comunicação, chegando esta, através de um desenvolvimento progressivo, a tomar a forma de uma espiral, na qual coincidem didática, aprendizagem, comunicação e operatividade” (Pichon-Rivière, 1988, p. 92).

O pesquisador argentino de origem suíça, costumava frisar que:

o grupo operativo não está centrado no grupo como totalidade, mas na relação que seus integrantes mantêm com a tarefa; isto é, o vínculo fundamental estabelecido ou a ser estabelecido é a *relação* entre os membros de um grupo com uma *tarefa* determinada. (Pichon-Rivière, 1984, p. 7)

Ao ser utilizado como instrumento em um processo de intervenção baseado na relação dos sujeitos com uma tarefa (no nosso caso, a relação das crianças com um discurso abstrato como a cidadania), os três componentes do ECRO (o conceitual, o referencial e o operativo) foram cuidadosamente definidos e planejados.

O *esquema conceitual* do programa *Aventureiros* (as premissas contestáveis, passíveis de serem retificadas e ratificadas) foi o construto teórico que elaboramos a partir da visão de cidadania proposta por Michael Walzer, Boaventura de Sousa Santos e Antanas Mockus, exposto ao início do artigo: i) uma *cidadania participante*; ii) um *contrato social* baseado no respeito à natureza, à interculturalidade e à deliberação democrática; e iii) o *respeito à norma*. Em outras palavras, o programa *Aventureiros* teve um quadro aberto de premissas básicas que nortearam o desenvolvimento das tarefas que o grupo realizou, a modo de bússola ética.

O *esquema referencial* era definido por Pichon-Rivière como o conjunto de conhecimentos e atitudes que cada sujeito tem na sua mente e com o qual trabalha em relação com o mundo e consigo mesmo (Pichon-Rivière, 1984). No programa *Aventureiros*, esse esquema referencial foi o *pacto coletivo* de convivência, construído de forma participativa na fase inicial de formação do grupo, que os participantes denominaram “*a nossa Mangueira*” ou “*acordo para vivermos juntos*”.

O pacto continha quatro normas: i) *nós, os Aventureiros, respeitamos as pessoas e a natureza*; ii) *nós, os Aventureiros, escutamos antes de falarmos*; iii) *nós, os Aventureiros, pensamos antes de fazermos qualquer coisa*; e iv) *nós, os Aventureiros estamos sempre unidos*. Essas normas, além de se tornarem o eixo central e legitimador de todas as atividades que fizeram

parte do esquema *operativo* do *Programa Aventureiros*, conseguiram materializar e mesmo contestar na práxis os princípios norteadores do esquema conceitual.

O *esquema operativo*, por sua vez, teve quatro eixos de intervenção pedagógica, baseados no conceito de “desafio” ou aventura: i) a visão de futuro dos participantes como espelho do seu projeto de vida; ii) a tomada consciente de decisões responsáveis; iii) a criatividade como elemento que contribui para a resolução alternativa dos problemas cotidianos; e iv) o trabalho em equipe como ferramenta que permite atingir metas comuns.

Esquema	Esquema Conceitual, Referencial e Operativo (ECRO) aplicado ao programa <i>Aventureiros</i> como instrumento de intervenção psicossocial no quadro da educação para a cidadania.
Conceitual	Premissas teóricas de Michael Walzer (sociedade civil); Boaventura de Sousa Santos (nova cidadania) e Antanas Mockus (cultura cidadã).
Referencial	Pacto coletivo de convivência construído e legitimado pelos participantes do <i>Programa Aventureiros</i> (quatro normas).
Operativo	Quatro campos de intervenção pedagógica: visão de futuro; tomada de decisões; criatividade e trabalho em equipe.

Quadro 2 – Síntese do ECRO aplicado no programa *Aventureiros*

Ora, a pergunta óbvia que formularia qualquer leitor, após ter conhecido o embasamento teórico e o enfoque metodológico desta pesquisa-ação participativa é se o programa *Aventureiros* atingiu os objetivos propostos, isto é, se fez com que as crianças, como grupo, construíssem um esquema referencial baseado nos princípios de cidadania até aqui preconizados.

Tanto os registros da observação participante quanto as falas das crianças e das suas famílias, consignadas no nosso diário de campo e sistematizadas a partir dele, assinalam que houve sim mudanças evidentes nas atitudes e comportamentos relacionados com o esquema referencial grupal, que para o caso foi o pacto coletivo composto pelas quatro normas de convivência construídas e legitimadas de forma participativa.

Mas não foi à toa que essas mudanças individuais e coletivas —pilar basilar de qualquer pesquisa-ação participativa—, aconteceram. Houve dois elementos

que, a modo de catalisadores, contribuíram para o desenvolvimento gradativo dessas transformações: a *aventura como estratégia educativa* e o *símbolo como metáfora pedagógica*.

Do ponto de vista comunicacional, o conceito de aventura-desafio associado ao pacto coletivo, soube tirar vantagem das quatro características do modelo AIDA próprio do marketing: captou a *atenção* das crianças, suscitou o seu *interesse*, estimulou o seu *desejo* e passou à *ação* (Mattelart A. & Mattelart M., 2012); do ponto de vista pedagógico, por sua vez, o pacto coletivo conseguiu focar essas aventuras como experiências orientadas à construção coletiva de significados:

Dewey viu muitos benefícios ao utilizar o modelo de aprendizagem *out-door* (ao ar livre) dentro das escolas. A aprendizagem *out-door* é proposital e está habitada pelo significado, não só a partir dos seus objetivos, mas também na sua natureza social. As atividades *out-door* geram compromisso porque elas são aplicações no mundo real e seus aprendizados têm a ver com aquilo que as pessoas percebem e fazem no mundo. (Pugh e Girord, 2007 como citado por Wojcikiewicz; Mural, 2010, p.107).

Cada um dos 25 encontros —que no primeiro ano foram semanais e no segundo ano foram mensais— foi idealizado, planejado e executado levando em consideração o ciclo da educação experiencial (Kolb, 1984), que assume as etapas da aprendizagem por descoberta como explicado na Figura 1.

Na fase inicial da *experiência direta*, o facilitador propõe um exercício real ou imaginário e tenta envolver o grupo na consecução da meta traçada; na fase *emocional*, o grupo desconstrói, a modo de anedota, a forma como se desenvolveu o exercício; na fase de racionalização ou *generalização*, os participantes descobrem a relação entre a experiência vivida e a realidade individual ou grupal; e na fase de aprendizagem ou *aplicação* —que não é a última porque o ciclo continua a se desenvolver com maiores níveis de complexidade— o grupo transfere o conhecimento construído/descoberto à vida pessoal, grupal ou comunitária (Builes, 2003).



Figura 1— Modelo de aprendizagem por descoberta (*experiential learning*) do programa *Aventureiros*

É importante destacar, no que diz respeito à experiência direta ou aventura como estratégia comunicacional, que no segundo ano de pesquisa os encontros com as crianças foram oficinas a céu aberto realizadas em diferentes pontos da cidade do Rio de Janeiro (o Cristo Redentor, por exemplo⁶), fazendo com que as crianças se aproximassem de territórios geográficos e simbólicos diferentes do “morro” que elas habitam.

Uma vez explicitado esse primeiro elemento catalisador, o segundo aspecto a ser ressaltado no que tange à natureza relacional do pacto coletivo são os objetos de apoio comunicacional, inicialmente invocados a modo de auxílios mnemotécnicos ou *metaforizações* da mensagem, que gradativamente viraram símbolos partilhados pelos membros do grupo.

Estamos fazendo referência, por exemplo, i) às quatro cores da bandeira brasileira que representavam as quatro normas do pacto coletivo; ii) à palavra falada que se materializou em um brinquedo com som (um tubarão alaranjado) que fazia com que as crianças respeitassem a sua vez nos papos coletivos; iii) à “bolsa da participação”, que continha tantas bolinhas de pingue-pongue quantos membros o grupo tinha, marcadas com seus nomes, e que ajudava a democratizar as oportunidades dentro da vida grupal; iv) à saudação e a salva de palmas construídas pelo grupo a partir da palavra *kizomba*⁷ como referente de identificação e coesão grupal; e v) à “árvore da vontade”, uma metáfora do ato volitivo que os participantes relacionavam com o conteúdo da terceira norma do pacto coletivo (*nós, os Aventureiros*,

6 Contradições do Rio de Janeiro: Tendo em vista os altos custos do ingresso, é comum falar com cariocas que nunca visitaram este “cartão postal” da cidade e menos ainda quando se trata de pessoas de baixa renda. Para termos uma ideia, o seguinte exemplo é ilustrativo o suficiente dessa restrição: o salário mínimo de um carteiro (a) ou de um cozinheiro (a) no estado do Rio de Janeiro é de R\$988 (ano 2016) e o valor de um ingresso ao Cristo Redentor é de R\$56 em temporada baixa e de R\$68 em temporada alta; crianças de 6 a 11 anos pagam R\$44 e idosos acima de 60 anos pagam R\$22.

7 Kizomba é uma palavra em quimbundo, língua da África Ocidental, que significa encontro de pessoas que se identificam numa festa de confraternização (IPHAN, 2015). O programa *Aventureiros* a traduziu como “a nossa vida é uma festa que a gente pode curtir e compartilhar”.

pensamos antes de fazermos qualquer coisa), e que contribuiu para a compreensão do processo de escolha e tomada de decisões.

Ambos os elementos comunicacionais, a aventura e a metáfora, construídos propositalmente através da linguagem, permitiram que o esquema referencial do ECRO do programa *Aventureiros*, isto é, o pacto coletivo, fosse traduzido para o contexto operativo do grupo, para a tarefa coletiva, fazendo com que se tornassem “componentes essenciais da realidade da vida cotidiana e da apreensão pelo senso comum dessa realidade” (Berger & Luckmann, 2013, p.59).

Conclusões

O discurso da cidadania hoje é talvez um dos temas contemporâneos que maior relevância apresenta, em face de fenômenos como a globalização do capital, a desvirtuação do modelo de Estado-nação, a reconfiguração das identidades culturais, entre outros. Tê-lo contemplado como eixo de uma pesquisa-ação participativa em Psicologia Social, com o compromisso ético e epistemológico que isso comporta, demonstra mais uma vez o papel central que a educação desempenha nessa “promoção de uma cidadania global fundamental para afrontarmos os desafios interconectados do século XXI” (Tawil, 2013, p.1).

Que a pesquisa tenha sido desenvolvida com crianças na periferia de um grande centro urbano, caracterizado historicamente pela exclusão e pela profunda desigualdade social, acrescenta mais um elemento de análise sobre a capacidade de transformação que a abordagem da pesquisa-ação participativa representa para as ciências sociais.

A aplicação do Esquema Conceitual, Referencial e Operativo (ECRO) como instrumento de intervenção, que dialoga precisamente com o enfoque da pesquisa-ação participativa, fez com pudéssemos materializar conceitos próprios da filosofia política e da sociologia contemporâneas (sociedade civil, nova cidadania e cultura cidadã) em um esquema conceitual simples, passível de ser desdobrado na práxis e adaptado à linguagem das crianças. Essa adaptação, que também denominamos “tradução”, foi possível graças à aventura como estratégia comunicacional e ao símbolo como metáfora pedagógica, o que pode se tornar mesmo inspirador para mais outros pesquisadores ao redor do mundo, também interessados em estruturar e liderar processos concretos de mudança social.

No que tange ao Museu do Samba, lugar onde a pesquisa foi desenvolvida, a partir de 2016 o ECRO tornou-se arcabouço do modelo educativo

institucional que visa à preservação e difusão do samba como patrimônio cultural imaterial do Brasil. Em outras palavras, o Museu do Samba adotou o ECRO e a aprendizagem por descoberta —colunas basilares do programa *Aventureiros*—, como pilares da intervenção que continua a fazer com crianças da rede municipal de escolas públicas, no intuito de promover a construção de cidadania por meio da valorização da identidade cultural. Eis aqui mais um elemento que demonstra o impacto que comporta a pesquisa-ação participativa como ferramenta de micro transformação social.

Referências

- Andrade, R.G.N.; & Macêdo, C.V. (Orgs). (2010). *Território Verde e Rosa: construções psicossociais no Centro Cultural Cartola*. Rio de Janeiro, RJ: Companhia de Freud - Faperj
- Andrade, R.G.N.; & Macêdo, C.V. (Orgs). (2014). *Territórios sem fronteiras: o social no contemporâneo*. Rio de Janeiro, RJ: Companhia de Freud - Faperj.
- Balcázar, F. (2003). Investigación Acción Participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 1(7-8), 59-77.
- Berger, P.; Luckmann, T. (2013). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Recuperado de www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
- Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997). Brasília, Ministério de Educação. Recuperado de portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf
- Builes, J.F. (2003). *El abordaje de la educación experiencial*. Medellín: Autor.
- Carvalho, J.M.de. (2013). *Cidadania no Brasil, o longo caminho*. 16ª edição. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Cavallieri, F.; Vial, A. (2012). Favelas na cidade do Rio de Janeiro: o quadro populacional com base no Censo 2010. *Coleção Estudos Cariocas* 1(12). Recuperado de: portalgeo.rio.rj.gov.br/estudoscariocas.
- Colômbia. *Guía No. 6 de formación en competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible!* (2004). Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.
- Echeverri, G. (2016). *Aventureiros: programa de educação para a cidadania com crianças da Mangueira (RJ) baseado no Esquema Conceitual, Referencial e Operativo (ECRO)*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Experiential Learning. (2015). *Our Vision: Redefining and Raising Student Achievement*. Recuperado de: eleducation.org/about/our-approach
- Fals B., O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. Nova York: Continuum.
- Funari, P.P. A cidadania entre os romanos. (2008). In Pinsky, J.; & Pinsky, C. B. (Orgs). *História da cidadania*, pp. 49-79. São Paulo, SP: Contexto.
- Gadotti, M.(2001). *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis.
- García, S.; Lukes, S. (1999). *Ciudadanía social identidad y participación*. Madrid: Signo XXI.

- Gorczewski, C.; & Belloso, N. (2011). *A necessária revisão do conceito de cidadania: movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática*. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc.
- Guarinello, L.N. (2008). Cidades-estado na antiguidade clássica. In Pinsky, J.; & Pinsky, C.B. (Orgs). *História da cidadania*, pp. 29-47. São Paulo, SP: Contexto.
- Gutiérrez, F.; Prado, C. (1999). *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo, SP: Cortez - Instituto Paulo Freire.
- Jaramillo, R. (2008). Educación cívica y ciudadana como respuesta a la violencia en Colombia. *Transatlántica* 4(4), 65-74.
- Brasil. Censo demográfico, 2010. Brasília, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Recuperado de: www.ibge.gov.br/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm.
- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). (2014). *Matrizes do samba do Rio de Janeiro: partido-alto, samba de terreiro, samba-enredo*. Brasília, DF: IPHAN.
- Kymlicka, W.; Norman, W. (1994). Return of the citizen: a survey of recent work on citizenship theory. *Ethics* 1(104), 257-289.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Marshall, T.H. (1967). *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Mattellart, A.; & Mattellart, M. (2012). *História das teorias da comunicação*. São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Mockus, A.; Corzo, J. (2003). Dos caras de la convivencia: cumplir acuerdos y normas y no usar ni sufrir violencia. *Análisis Político* 1(48), 6-25
- Murrain, H. (2009). Cultura ciudadana como política pública: entre indicadores y arte. In Sánchez, E.; & Castro, C. (Orgs.) *Cultura Ciudadana en Bogotá: nuevas perspectivas*, pp. 213-229. Bogotá: Cámara de Comercio de Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, Fundación Terpel y Corpovisionarios.
- Nogueira, N. *O Centro Cultural Cartola e o processo de patrimonialização do samba carioca*. (2015). Tese de Doutorado em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Padilha, P.R.; Favarão, M.J.; Morris, E.; & Marine, L. (2011). *Educação para a cidadania planetária: currículo intertransdisciplinar em Osasco*. São Paulo, SP: Editora Instituto Paulo Freire.
- Pichon-Rivière, E. (1971). *Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Galerna.
- Pichon-Rivière, E. (1984). Concepto de ECRO. *Temas de Psicología Social* 7(6), 5-10.
- Pichon-Rivière, E. (1988). *O processo grupal-Enrique Pichon-Rivière*; tradução Marco Aurélio Fernández Velloso; revisão Mônica S.M. da Silva. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Pugh, K.; & Girod, M. (2007). Science, art, and experience: Constructing a science of pedagogy from Dewey's aesthetics. *Journal of Science Teacher Education*, 1(18), 9-27.
- Santos, B.de S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Santos, B.de S. (2009). *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo, SP: Cortez.
- Santos, B.de S. (2010a). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo, SP: Cortez.

- Santos, B.de S. (2010b). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo, SP: Cortez.
- Shafir, G. (1988). The evolving tradition of Citizenship. In Shafir, G. (Org.). *The citizenship debates*, pp. 1-28. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Schulz, W.; Ainlay, J.; & Fraillon, J. (2010). *Resultados iniciales del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana de la IEA*. Ámsterdam: Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo. Recuperado de: www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_Initial_Findings_Spanish.pdf
- Tawil, S. (2013). Education for 'global citizenship': a framework for discussion. *Unesco Education Research and Foresight (ERF Working Papers Series)* 1(7). Recuperado de unesdoc.unesco.org/images/0022/002237/223784e.pdf
- Thiollent, M. (2005). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, SP: Cortez.
- Vallespín, F. (2001). Teoría del discurso y acción comunicativa en Jürgen Habermas. In Máiz, R. (Org.). *Teorías políticas contemporáneas*, pp. 137-164. Valencia (España): Tirant Lo Blanch.
- Walzer, M. (1988). The Civil Society Argument. In Shafir, G. (Org.). *The citizenship debates*, pp. 291-308. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Wojcikiewicz, S; Mural, Z. (2010). A Deweyian framework for youth development in Experiential Education: perspectives from sail training and sailing instruction. *Journal of Experiential Education* 33(2), 105-119. Doi: 101177/105382591003300202