



**II CONEDU**  
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

## **A ESCOLA E A CIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO EM DIREITOS HUMANOS**

Kátia Fernanda Faria Assad

*Universidade Federal de Pernambuco*

*assadkatia@gmail.com*

**Resumo do artigo:** A formação cidadã, baseada na Educação em Direitos Humanos, objetiva ao aprendizado diário nos âmbitos da educação formal e não formal, devendo ser considerado também neste processo o potencial educativo da cidade. O presente artigo explora, por meio de pesquisa bibliográfica e análise de documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação, particularmente no que se refere à educação básica, as correlações entre o potencial educativo da cidade e os princípios, fundamentos e orientações da Educação em Direitos Humanos. Os resultados alcançados demonstram que educação formal e a educação não-formal se complementam ao enfatizarem o cotidiano, a interação com a comunidade e a importância dos exemplos concretos para a formação cidadã, especialmente na infância. Contudo, diante do déficit democrático e civil brasileiro, a emergência dos direitos humanos e a emancipação da população ainda percorrem caminhos tortuosos nas cidades brasileiras, herdeiras das concepções privatistas e exclusivistas, que dificultam a distinção do interesse privado do coletivo na vida pública. Assim, mesmo diante da evolução das legislações que garantem formalmente os direitos humanos, persiste a distância entre os dispositivos legais e a sua materialização, sendo a ocupação do espaço público e a vivência da cidade em sua vocação originária um dos caminhos para a concretização da formação cidadã nos primeiros anos de vida do ser humano.

**Palavras-chave:** Educação em Direitos Humanos, Cidade, Cidadania, Infância.

### **Introdução**

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é compreendida como uma das mediações fundamentais para o acesso ao legado histórico dos direitos humanos e para o entendimento de que a cultura dos direitos humanos é um dos fundamentos para a transformação social. Comprometida com a cidadania, a Educação em Direitos Humanos, ainda recente na história brasileira, propõe uma formação cidadã que ultrapassa os limites dos conteúdos curriculares,



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

propiciada tanto por instituições formais de ensino como também pela educação não formal, representada por organizações não governamentais, meios de comunicação, família, sociedade e a própria cidade, em todo seu potencial educativo.

É fato que vivemos o momento histórico de maior densidade demográfica nas áreas urbanas. De acordo com as Nações Unidas, a imensa maioria da população vai nascer e viver em urbes da parte menos privilegiada do mundo, onde se concentram 80% da população mundial e apenas 20% da riqueza humana (CAVALCANTI; AVELINO, 2008). Neste contexto, a população brasileira, especialmente as crianças, assiste, cotidianamente, à violação do direito de habitar a cidade com dignidade, segurança e liberdade. Castro (2001) ressalta que, para as crianças, que tradicionalmente são privadas do espaço urbano, viver em cidades onde a distribuição de suas riquezas se dá de maneira desigual, aprofunda ainda mais a desigualdade já existente entre elas e os adultos.

Mesmo que no plano jurídico-formal, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 1990, e o Estatuto da Cidade, denominação oficial da lei 10.257 de 10 de julho de 2001, venham garantir os direitos fundamentais da criança, considerando-as sujeitos de direitos e reforçando as garantias constitucionais no espaço urbano, como a moradia digna, o direito a cidades sustentáveis e acesso a melhores serviços públicos, a formalização legal dos direitos da criança não tem sido suficiente para garantir as condições necessárias para o seu desenvolvimento.

Ao refletir sobre a evolução histórica da cidadania no Brasil, Carvalho (2002) afirma que o Brasil vem seguindo caminhos tortuosos e que o país sofre de um retardamento de sua vivência plena. Nesse mesmo sentido, Mota (2001 *apud* BOMFIM, 2010) ressalta que o déficit democrático ou civil brasileiro não é apenas teórico ou político, mas também diz respeito ao manejo das situações cotidianas de todas as esferas de nossa vida.

Assim, se visamos à consolidação da cidadania, faz-se essencial desenvolver habilidades cidadãs e incorporar o princípio de governabilidade democrática na comunidade, vivendo a cidade como espaço coletivo e a cidadania no tempo cotidiano. É necessário pensar a cidade como espaço privilegiado para uma cidadania ativa (BENEVIDES, 1991), que no



# II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

aprendizado diário nos âmbitos da educação formal e não formal possibilite a efetiva concretização da Educação em Direitos Humanos, especialmente nos primeiros anos de vida.

## **Metodologia**

O presente artigo, de caráter exploratório, desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica, propõe correlações entre o potencial educativo da cidade e os princípios, fundamentos e orientações da Educação em Direitos Humanos, contidos nos documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação, particularmente no que se refere à educação básica, na tentativa de aprofundar e discutir os caminhos possíveis para a formação cidadã no contexto atual das cidades brasileiras.

## **Resultados e discussão**

A reflexão acerca dos princípios e orientações que fundamentam a Educação em Direitos Humanos (EDH) permite discutir suas implicações para a formação cidadã na infância, vinculada ao cotidiano e ao espaço da cidade.

Historicamente, é diante do Golpe Militar de 1964 no Brasil que a educação em direitos humanos adquire uma faceta ativista e um caráter político-pedagógico reivindicatório e começa a disseminar na sociedade de forma espontânea, como resposta às violências e opressões exercidas pela ditadura militar (CARDOSO, 2015). Posteriormente, conforme situado por Silva e Tavares (2011), a partir de 1985, por meio da participação dos movimentos sociais pela redemocratização do país, a educação em direitos humanos começa a tomar forma, tanto na teoria quanto na prática.

Assim, a EDH avança no país com criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2003, com a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), cuja última versão é de 2006, seguido das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, formalmente estabelecidas pela Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação, ligado ao Ministério da Educação.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006) sugere que neste processo de formação cidadã sejam incluídas ações programáticas visando à gestão democrática da escola, valorizando a construção coletiva, o diálogo, a participação e a interação da escola com a comunidade. Ademais, o PNEDH reforça a necessidade da educação em direitos humanos ter seus primórdios logo na infância, especialmente entre as pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados, para que, assim, as raízes de uma educação que promova dignidade, igualdade de oportunidades, autonomia e o exercício da participação, possam ser plantadas neste período tão suscetível à aprendizagem.

A ênfase da pedagogia, da psicologia e de outras ciências nos primeiros anos de vida, os quais denominamos primeira infância, e nos anos seguintes, que correspondem a educação fundamental, se deve ao fato da aprendizagem neste período influenciar o desenvolvimento cognitivo, social, moral e emocional em todas as outras fases da vida, uma vez que essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento das estruturas física, psíquica e das habilidades sociais da criança (REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA, 2015).

Em consonância com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), especificamente no que concerne à educação básica, enfocam a questão do cotidiano, reforçando a necessidade de analisar, compreender e modificar o cotidiano, o que, para isso, requer a aplicação de metodologias que incentivem a participação direta e vigorosa dos estudantes<sup>1</sup>, a discussão de questões relacionadas à vida da comunidade e a aplicação de exemplos concretos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade.

Além da educação formal, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos contempla as contribuições da educação-não formal para a formação cidadã. A educação não-formal em direitos humanos, orientada pelos princípios da emancipação e da autonomia, realiza-se em diferentes dimensões, incluindo as ações das comunidades, dos movimentos e organizações sociais, políticas e não governamentais, e também as ações do setor da educação e da cultura (BRASIL, 2006).

Aos observarmos as orientações e princípios que norteiam a educação em direitos humanos, constatamos que a educação formal e a educação não-formal não se opõem, mas se

---

<sup>1</sup> A adoção de um único gênero para a grafia de determinadas palavras no decorrer deste texto visa unicamente conferir a ele maior fluidez, contudo, compreende-se que tanto o masculino quanto o feminino estão contemplados nesta escolha.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

complementam. Dito isso, devemos ficar atentos para não recorrermos a uma oposição simplista, resumindo a educação formal àquela que se dá no ambiente escolar, e a não-formal a todas as ações educativas que acontecem fora da escola. De forma geral, ambas consideram a ênfase no cotidiano, na cidadania, a interação com a comunidade e a importância de se recorrer a exemplos concretos nesse processo educativo. “As práticas de cidadania devem ser vivenciadas no cotidiano, sem interrupções de tempo, espaço e lugar. É dessa forma que as pessoas as incorporam no seu modo de ser, pensar e agir” (SILVA, 2010, p. 50).

Compreendendo a aprendizagem como um processo dinâmico, multitemporal, que se desenvolve em diferentes espaços e contextos de socialização (família, instituições, comunidade, meios de comunicação, etc.), conclui-se que escola não é um ambiente isolado, mas reúne pessoas cujas vivências se dão numa gama diversificada de contextos. Ao mesmo tempo, pelo fato da aprendizagem não estar limitada a ambientes formais, e incluir ações, experiências, atitudes, condições materiais e relações socioafetivas, em suas mais diversas combinações, como defende Duarte (2003), o que se situa para além dos muros da escola também atua sobre o processo educativo em direitos humanos. Nesse sentido, a rua e a escola apresentam mais semelhanças do que diferenças quando nos referimos ao processo de formação cidadã.

Um exemplo concreto da transformação da comunidade em um ambiente de aprendizagem, ao ampliar os limites da sala de aula, é a iniciativa Cidade Escola Aprendiz. Por meio do conceito de bairro-escola, foi desenvolvido um modelo de gestão de potencialidades educativas, que busca transformar toda a comunidade em extensão da escola, possibilitando a articulação do currículo escolar à vida cotidiana e a confluência entre conhecimentos acadêmicos e saberes populares. Este programa de educação para cidadania compreende que o aprendizado pode ocorrer em qualquer lugar e, por isso, estimula os alunos a irem além dos muros da escola construindo trilhas educativas, nas quais o processo pedagógico se estende e inclui praças, parques, ateliês, becos, oficinas, museus, teatro, cinemas, parque de diversão, bibliotecas, livrarias, etc. (ASSOCIAÇÃO ESCOLA APRENDIZ, 2007).



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Castro (2001) acredita que o potencial educativo da cidade deve ser utilizado a favor da infância, viabilizando-se, por meio do contexto urbano, a aprendizagem de aspectos cognitivos, afetivos e emocionais, tão caros à vivência da coletividade. A cidade, lugar do encontro e da convivência com a diferença, pode propiciar, especialmente às crianças, uma aprendizagem para além da escola e do face a face com adultos, “jovens e crianças têm muito a aprender quando saem às ruas” (p.14).

Seguindo essa mesma tendência, a Educação Comunitária, desenvolvida pela Cidade Escola Aprendiz (ASSOCIAÇÃO ESCOLA APRENDIZ, 2007), entende que a educação comunitária acontece quando os processos formativos extrapolam o contexto escolar e tomam conta das ruas, transformando o processo de educar numa responsabilidade coletiva (poder público, empresários, organizações sociais, gestores, professores, família), ao mesmo tempo que estimulam os alunos a assumirem responsabilidades na e pela comunidade.

No entanto, ainda que a educação em direitos humanos no Brasil venha se afirmando no âmbito das políticas públicas e das organizações da sociedade civil e que metodologias e iniciativas venham sendo iniciadas para aproximar escola e comunidade, persiste o descompasso entre a discussão teórica acerca dos direitos humanos e as concepções e práticas sobre educação em direitos humanos. Como poderemos desenvolver efetivamente uma educação que promova dignidade, igualdade de oportunidades, autonomia e o exercício da participação se a cidade se mostra cada vez mais fechada para a educação e ampliação da cidadania?

As cidades, em sua vocação originária, se edificaram para ser lugar de bem-estar, de encontros e trocas entre as pessoas. A ideia primordial de cidade implicava democracia, civilidade e liberdade. Na antiguidade clássica, cidadania estava vinculada à condição de *civitas*, de pessoas reunidas em aglomerados urbanos sob o pacto social no qual direitos e deveres deveriam ser mutuamente respeitados. Num segundo momento, a condição de *polis* se soma à condição de *civitas*, e passa a incluir o direito de alguns<sup>2</sup> moradores das cidades de deliberarem acerca das coisas públicas. Nos séculos XIX e XX, a condição de cidadania passa a abarcar os direitos de proteção do morador da cidade contra o arbítrio do Estado, criando-se

---

2 As antigas cidades gregas permitiam a participação de uma pequena parcela da população: homens livres nascidos no solo da cidade. Estrangeiros, escravos, mulheres permaneciam à margem das deliberações na esfera pública.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

um sistema de proteção e solidariedade sociais vinculado ao trabalho assalariado, denominado *societas*, oriundo do entendimento de que *civitas* e *polis* somente podem existir com o mínimo de justiça social (RIBEIRO, 2004).

Ainda segundo Ribeiro (2004), a fundação da cidade da era moderna abriu caminho para a emergência dos direitos humanos, principalmente nos que diziam respeito à liberdade, à segurança e à resistência à opressão. “O ar da cidade liberta” era o dito que, de acordo Max Weber (*apud* RIBEIRO, 2004), se tornou conhecido nas cidades europeias, quando o camponês, até então subordinado à dominação senhoril, rompeu os laços com o proprietário da terra, para ir de encontro à emancipação material e moral tão desejada.

No entanto, o processo de urbanização no Brasil não facilitou a emergência dos direitos humanos e da emancipação da população. Desde a era colonial, as cidades brasileiras foram marcadas pelo domínio dos senhorios rurais, que transferiu para o mundo urbano suas concepções privatistas e exclusivistas, centradas no poder do patriarca e pouco afeitas ao desenvolvimento da coletividade. O processo de urbanização não escapou desta lógica, pois este modo de vida exercido pelo patriarca se reproduziu no contexto urbano e podemos dizer que exerce influência até hoje sobre a dificuldade do brasileiro em distinguir na vida pública o interesse privado do coletivo (DA MATTA, 1997).

Diante do acelerado crescimento populacional desde a década de 1950, as cidades brasileiras cresceram também nas desigualdades. Mesmo com a redemocratização do país a partir da década de 1980, a desigualdade social só aumentou frente às populações marginalizadas, privadas de serviços urbanos, de segurança e de justiça. O intenso processo de urbanização submeteu o solo das urbes brasileiras a uma ocupação desordenada, provocando um quadro de pobreza e violência urbanas (MELO, 1977).

O que continuamos a observar na paisagem das cidades brasileiras é a prevalência do espaço privado sobre o público, onde o que está vinculado à rua, ao espaço público, tem sua presença negada e é mantido à margem, configurando-se um ambiente claramente hostil (LEITÃO, 2009). Consoantes a esta hostilidade, os modos de edificar se materializam atualmente no grande número de condomínios fechados, de muros altos, de shoppings centers, todos fechados em si mesmo (CALDEIRA, 2000), e contra a rua.



A partir destes exemplos de edificação, podemos concluir que da mesma maneira que as relações sociais definem o espaço, o espaço define as relações sociais, determinando se as relações irão se estruturar de forma mais hierarquizada ou homogênea. “Quanto mais hierarquizada for uma sociedade, mais hierarquizados serão os espaços” (informação verbal)<sup>3</sup>.

Assim, frente à uma herança de negação da vida pública e afirmação das desigualdades, mesmo que a grande maioria das crianças brasileiras habitem as cidades, a muitas é negado o direito de usufruir das vantagens da vida urbana e ter acesso a seus equipamentos e serviços educacionais, médicos e de recreação, estando grande parte das crianças sujeitas a condições inadequadas de moradia e locomoção (UNICEF, 2012).

Por consequência, faz-se cada vez mais difícil viver a cidade como cidade e aproveitar todo o seu potencial educativo no processo de formação cidadã. Ao propor-se que a formação cidadã esteja vinculada ao local, ao cotidiano da criança vivenciado num contexto urbano específico, é preciso que a criança ocupe o espaço público, participando da elaboração de propostas relacionadas à melhoria de suas próprias condições de vida. Negt (2002 *apud* BOMFIM, 2010) propõe que o caminho para concretização de direitos e responsabilidades na cidade se dá a partir da discussão coletiva sobre as questões locais vivenciadas pelos habitantes, que se afastariam de seu papel coadjuvante nos destinos da cidade e protagonizariam os processos de decisão no âmbito urbano.

Baseando-se neste pressuposto, Castro (2001) defende uma “pedagogia política das cidades” (p.113), na qual a aprendizagem, assim como a educação em direitos humanos, é um processo permanente, baseado no diálogo e no entendimento de que a formação cidadã está relacionada à intensidade da interação pessoal no processo educativo.

Todavia, ao invés de viabilizar a interação das crianças com a cidade e seus habitantes, os adultos, com o objetivo de protegê-las integralmente, acabam restringindo sua participação nos destinos da cidade e o espaço público por elas ocupado. A ocupação do espaço público pela criança, quando ocorre, é, geralmente, controlada pelo adulto. Conforme ressaltado por Tonucci (2005), nas últimas décadas a história das cidades tem sido marcada por uma profunda e constante transformação que teve e tem como parâmetro o trabalho dos adultos, fazendo com que moradia, a rede de transporte, saúde, comércio e lazer sejam pensados e

---

<sup>3</sup> Aula ministrada pela Prof. Dra. Norma Lacerda em abril de 2015 na disciplina Teoria da Formação do Urbano, do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Urbano – MDU da Universidade Federal de Pernambuco.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

planejados apenas para atender as necessidades de um adulto trabalhador, impedindo as crianças de andar de bicicleta, pisar na grama dos jardins, jogar bola em lugares públicos, ou seja, estão proibidas de brincar num espaço que a elas também pertence.

É importante assinalar que, para Tonucci (2005), uma criança mais autônoma é um aluno melhor, porque é capaz de levar para sala de aula suas experiências pessoais, suas descobertas, suas aventuras. Outra questão discutida pelo autor refere-se ao fato que a criança, ao se envolver na projeção de seu ambiente de vida, desenvolve uma identidade pessoal com base em um autêntico apego aos lugares, apego que irá favorecer sua vinculação à cidade onde vive e desenvolve sua formação cidadã.

Neste contexto de privação urbana, Castro (2001) argumenta que crianças e jovens têm os direitos civis e políticos restringidos, visto que não podem ir e vir livremente, não são iguais perante a lei em relação aos adultos, não dispõem de espaços para manifestar livremente seu pensamento, não podem votar e serem votados, não podem organizar-se em partidos políticos sendo considerados sujeitos incompletos do ponto de vista cognitivo, emocional e social. “A restrição aos direitos civis e políticos de crianças e jovens concorre para que permaneçam alienados das matérias importantes de suas vidas, - e das de outros brasileiros” (p.119).

### **Conclusões**

É fato que o Estado brasileiro evoluiu no que concerne à legislação que garante formalmente os direitos humanos. A Educação em Direitos Humanos veio preencher uma importante lacuna deixada pelos períodos históricos nos quais a cidadania era um artigo de luxo e a educação um privilégio de poucos. Todavia, continuamos a verificar um distanciamento persistente entre os dispositivos legais e a sua materialização. Por isso, desenvolver a educação em direitos humanos dentro do contexto cotidiano da cidade é um caminho para o fortalecimento do respeito aos direitos e liberdades fundamentais, e para a efetiva participação das pessoas numa sociedade livre e numa cidade inclusiva.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Para vivenciar a diversidade de experiências urbanas e se ver implicado na cidade, é preciso ocupar o espaço público, pois não se conhece uma cidade apenas pelos livros didáticos, pelas imagens da televisão, pelas notícias publicadas nas redes sociais. Por isso, neste processo de aprendizagem é necessário que o contato com a cidade seja contínuo.

Defendemos que a cidade é a categoria que sintetiza o encontro entre educação formal e não-formal em direitos humanos e oferece possibilidades para um intercâmbio contínuo. A cidade é fonte de um cotidiano rico em experiências, contextualizado em conteúdos, dinâmico em sua apreensão. A cidade possibilita o desenvolvimento de sentimentos caros à educação em direitos humanos: pertencimento, coletividade, liberdade, emancipação, afetividade. Quanto mais a cidade adentrar na escola e quanto mais a escola se misturar com a cidade, mais próximos estaremos de uma formação cidadã fundamentada na educação em direitos humanos.

### Referências

ASSOCIAÇÃO ESCOLA APRENDIZ. **Bairro-escola passo a passo**. São Paulo, 2007. Disponível em: <[http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/03/Bairro-escola\\_passo-a-passo.pdf](http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/03/Bairro-escola_passo-a-passo.pdf)>. Acesso em: 27 mai. 2015.

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. **A cidadania ativa**. Referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática, 1991.

BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. **Cidade e afetividade**: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e São Paulo. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC/SEDH, 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Educação, 2012b.

CALDEIRA, Teresa. **Cidade de muros**: crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Edusp, 2000.

CARDOSO, Fernando da Silva. **Mediação de conflitos escolares**: contribuições da educação em direitos humanos no enfrentamento à violência. 2015. 320f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

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

CASTRO, Lucia Rabello. **Subjetividade e cidadania**: estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001.

CAVALCANTI, Helenilda; AVELINO, Emília. Dimensão teórica da exclusão/inclusão e diferentes padrões de medidas intra-urbanas. Recife e seus recortes: naturais e inventados. In: CAVALCANTI, Helenilda; LYRA, Maria Rejane de Brito; AVELINO, Emília (Org.). **Mosaico urbano do Recife**: exclusão/inclusão socioambiental. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2008.

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, Malandros e Heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DUARTE, Jakeline. Ambientes de aprendizagem: uma aproximacion conceptual. **Estudos Pedagógicos**, Valdivia, n. 9, 2003. Disponível em : < [http:// www.rioei. org/ deloslectores/524Duarte.PDF](http://www.rioei.org/deloslectores/524Duarte.PDF)>. Acesso em: 15 mai. 2014

LEITÃO, Lúcia. **Quando o ambiente é hostil**: uma leitura urbanística à luz de Sobrados e Mucambos e outros ensaios gilbertianos. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

MELO, Mário Lacerda. **Metropolização e subdesenvolvimento**: o caso do Recife. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1978.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. **Quem somos**. Disponível em <<http://primeirainfancia.org.br>>. Acessado em 27 jun 2015.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Direitos Humanos na educação básica: qual significado? In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs). **Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_; TAVARES, Celma. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. **RBPAAE**, Recife, v.27, n.1, abr. 2011. Disponível em < <http://seer.ufg.br/rbpae/article/viewFile/19915/11556>>. Acesso em: 19 mai. 2014.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. Cidade e cidadania: inclusão urbana e justiça social. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 56, n. 2, abr 2004. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância 2012**. Disponível em: < <http://www.unicef.org.br>>. Acesso em: 24 out. 2014.