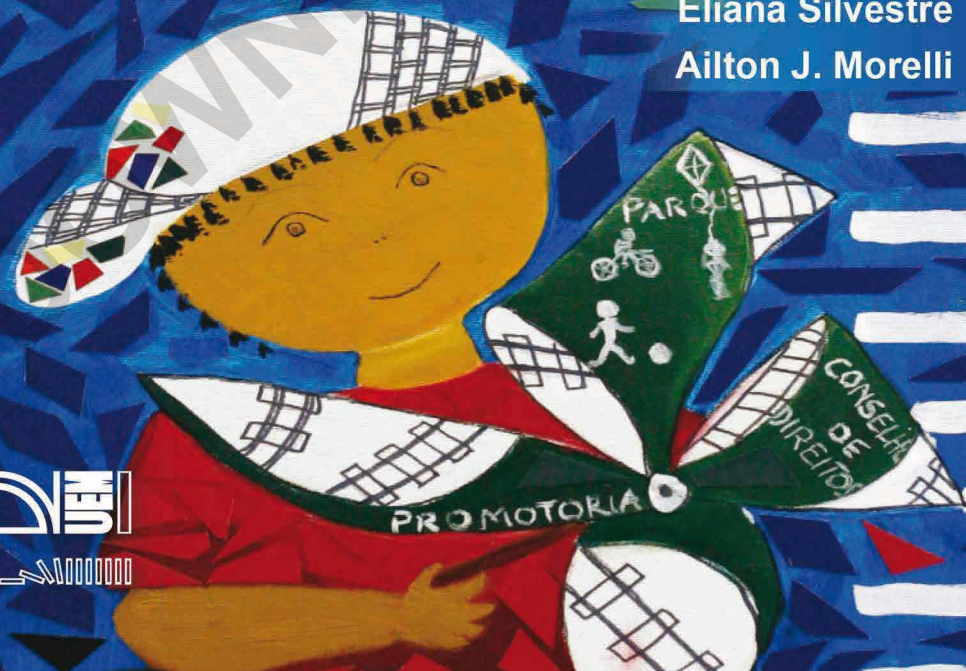


Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados



Miryam Mager
Verônica R. Müller
Eliana Silvestre
Ailton J. Morelli



PRÁTICAS COM CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS:

P E N S A M E N T O S D E C A N T A D O S



Editora da Universidade Estadual de Maringá

Reitor: Prof. Dr. Júlio Santiago Prates Filho. **Vice-Reitora:** Profa. Dra. Neusa Altoé. **Diretor da Eduem:** Prof. Dr. Ivanor Nunes do Prado. **Editor-Chefe da Eduem:** Prof. Dr. Alessandro de Lucca e Braccini.

Conselho Editorial

Presidente: Prof. Dr. Ivanor Nunes do Prado. **Editores Científicos:** Prof. Adson C. Bozzi Ramatis Lima, Profa. Dra. Ana Lúcia Rodrigues, Profa. Dra. Analete Regina Schelbauer, Prof. Dr. Antonio Ozai da Silva, Prof. Dr. Clóves Cabreira Jobim, Profa. Dra. Eliane Aparecida Sanches Tonolli, Prof. Dr. Eduardo Augusto Tomanik, Prof. Dr. Eliezer Rodrigues de Souto, Profa. Dra. Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso, Prof. Dr. Evaristo Atêncio Paredes, Prof. Dr. João Fábio Bertonha, Profa. Dra. Larissa Michelle Lara, Profa. Dra. Luzia Marta Bellini, Prof. Dr. Manoel Messias Alves da Silva, Profa. Dra. Maria Suely Pagliarini, Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado, Prof. Dr. Osvaldo Curty da Motta Lima, Prof. Dr. Raymundo de Lima, Prof. Dr. Reginaldo Benedito Dias, Prof. Dr. Ronald José Barth Pinto, Profa. Dra. Rosilda das Neves Alves, Profa. Dra. Terezinha Oliveira, Prof. Dr. Valdeni Soliani Franco, Profa. Dra. Valéria Soares de Assis.

Equipe Técnica

Fluxo Editorial: Edilson Damasio, Edneire Francison Jacob, Mônica Tanamati Hundzinski, Vania Cristina Scomparin. **Projeto Gráfico e Design:** Marcos Kazuyoshi Sassaka. **Artes Gráficas:** Luciano Vilian da Silva, Marcos Roberto Andreussi. **Marketing:** Marcos Cipriano da Silva. **Comercialização:** Norberto Pereira da Silva, Paulo Bento da Silva, Solange Marly Oshima.

Miryam Mager
Verônica Regina Müller
Eliana Silvestre
Ailton José Morelli

PRÁTICAS COM CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS:

P E N S A M E N T O S D E C A N T A D O S

Prefácio

José Antônio Damásio Abib



Maringá
2011

Copyright © 2011 para os autores

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo mecânico, eletrônico, reprográfico etc., sem a autorização, por escrito, dos autores.

Todos os direitos reservados desta edição 2011 para Eduem.

Revisão textual e gramatical: Maria Aparecida Pavan e Maria Dolores Machado

Normalização textual e de referências: Marinalva Aparecida Spolon (CRB 9-1094)

Projeto gráfico/diagramação: Marcos Kazuyoshi Sassaka

Imagens: fornecidas pelos autores

Capa - quadro (pintura)/tema: Verônica Regina Müller/Viração

Capa - arte final: Jaime Luis L. Pereira

Ficha catalográfica: Edilson Damasio (CRB 9-1123)

Fonte: Book Antiqua, Arial

Tiragem - versão impressa: 500 exemplares

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(Eduem - UEM, Maringá - PR., Brasil)

P969 Práticas com crianças, adolescentes e jovens : pensamentos decantados / Miryam Mager...[et al] ; prefácio José Antônio Damásio Abib. -- Maringá : Eduem, 2011. 321 p. : il., grafs., tabs., color.

Os autores Miryam Mager, Verônica Regina Müller, Eliana Silvestre e Ailton José Morelli participam do PCA-Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente da UEM.
ISBN 978-85-7628-336-2

1. Criança e adolescentes - Direitos. 2. Infância e adolescência - Política. 3. Intervenção social - Universidade. 4. Estatuto da Criança e do Adolescente. 5. Participação infantil. 6. Juventude. 7. PCA-Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente. I. Müller, Verônica Regina. II. Silvestre, Eliana. III. Morelli, Ailton José. IV. Título.

CDD 21.ed. 305.23



Eduem - Editora da Universidade Estadual de Maringá

Av. Colombo, 5790 - Bloco 40 - Campus Universitário

87020-900 - Maringá-Paraná - Fone: (0xx44) 3011-4103 - Fax: (0xx44) 3011-1392

www.eduem.uem.br - eduem@uem.br

LISTA DE SIGLAS

CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança
Cedeca - Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente
Cepal - Comissão Econômica para a América Latina e do Caribe
CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
Conanda - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CPDP - Centro Paranaense de Documentação e Pesquisa.
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
ERA - Escola de Reintegração do Adolescente
FIA - Fundo para a Infância e Adolescência
Fórum AS/DCA - Fórum Regional da Assistência Social e dos Direitos da Criança e do Adolescente
Funabem - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
Fundesm - Fundação de Desenvolvimento Social de Maringá
Gerca - Grupo Executivo de Racionalização da Cafeicultura
IBC - Instituto Brasileiro do Café
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LA - Liberdade Assistida
Laphia - Laboratório de Apoio à Pesquisa Histórica da Infância e Adolescência
MEC/Sesu - Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior
MNMMR - Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra
NEV - Núcleo de Estudos da Violência (USP)

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PCA - Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente

PEA - População Economicamente Ativa

PEC - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PSC - Prestação de Serviços à Comunidade

Sausp - Sistemas de Arquivos Universitários USP

SGD - Sistema de Garantia de Direitos

SIM - Sistema de Informações de Mortalidade

SUAS - Sistema Único da Assistência Social

SUS - Sistema Único de Saúde

UEM - Universidade Estadual de Maringá

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - População total e expectativa de vida dos países da América do Sul.....	280
Tabela 2 - População argentina segundo condição de pobreza e grupos de idade. Total de 28 aglomerados urbanos.....	282
Tabela 3 - Indicadores socioeconômicos da população argentina de 14 anos e mais no total de 28 aglomerados. Primeiro trimestre de 2006.....	283
Tabela 4- População de 15 a 24 anos por situação quanto a estudo e trabalho, segundo faixas etárias, Brasil, 2000 (%).	291
Tabela 5 - Número de mortes, segundo principais causas, 2005. Colômbia	299

DOWNLOAD FREE

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - População total, segundo sexo e idade. Argentina.....	281
Gráfico 2 - População total, segundo sexo e faixa etária. Bolívia	285
Gráfico 3 - População total, segundo sexo e faixa etária. Brasil	288
Gráfico 4 - População total, segundo sexo e faixa etária. Chile	293
Gráfico 5 - População total, segundo sexo e faixa etária. Colômbia	296
Gráfico 6 - População total, segundo sexo e faixa etária. Equador	300
Gráfico 7 - População total, segundo sexo e faixa etária. Paraguai.....	303
Gráfico 8 - População total, segundo sexo e faixa etária. Uruguai.....	305
Gráfico 9 - População total, segundo sexo e faixa etária. Peru	307
Gráfico 10 - População total, segundo sexo e faixa etária. Venezuela.....	309

DOWNLOAD FREE

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	13
1. INTRODUÇÃO	23
2. UM POUCO DA NOSSA CAMINHADA E DAS NOSSAS AÇÕES	27
3. PROJETOS E REFLEXÕES	65
3.1. Brincadeiras com meninos e meninas de e na rua	67
3.2. Crianças e Adolescentes: do não ser para o eu ser - a arte de sobreviver.....	103
3.3. Educação para a Cidadania.....	130
3.4. Laboratório de Apoio à Pesquisa Histórica da Infância e da Adolescência – Laphia	158
4. PRINCÍPIOS E CONCEITOS FUNDAMENTAIS DO PCA	173
5. REFERÊNCIAS.....	215
PARCERIAS.....	223
6 NEM E PCA: UM ENCONTRO DE AFINIDADES E REALIZAÇÕES POLÍTICAS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA	225
7. A PARTICIPAÇÃO INFANTIL: DISCUSSÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	251
8. A SITUAÇÃO JUVENIL NA AMÉRICA DO SUL: EDUCAÇÃO, TRABALHO E MORTALIDADE.....	273

DOWNLOAD FREE

PREFÁCIO

Tenho a honra de apresentar aos leitores, *Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados*, um livro surpreendente. Miryam Mager, Verônica Regina Müller, Eliana Silvestre e Ailton José Morelli, educadores do Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), contam sua experiência de defesa e implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Embora uma experiência dessa natureza possa encontrar seu símile em outros locais e situações, o itinerário narrativo traçado pelos educadores do PCA revela a existência de uma revolução silenciosa em curso. Examinemos esta relação surpreendente.

Ailton, Eliana, Miryam e Verônica iniciam sua narrativa contando a história do PCA e do ECA e prosseguem descrevendo suas ações na rede de proteção integral à infância e seus projetos junto às crianças, adolescentes e jovens. Somente então, quando já contaram essa história e descreveram sua prática, apresentam os princípios e conceitos fundamentais do PCA. Percebemos que a história desse Programa é tão próxima das ações e projetos, que os educadores poderiam, se quisessem, ter iniciado a narrativa pela apresentação da prática. Mas, prática, aqui, não tem o sentido, tão disseminado nas sociedades atuais, de ser razão instrumental ou ação técnica. Prática, neste livro, significa razão prática, no sentido de Kant, de ser razão ética. Ou ainda, no antigo e rico sentido de Aristóteles, significa práxis, ação política e ética. É nesse sentido de 'prática' que os educadores do PCA inscrevem suas ações e projetos na história desse Programa e do ECA. Uma razão ou ação prática

faz-se acompanhar, por assim dizer, de uma razão ou ação histórica. Política, ética e história entrelaçam-se intimamente na constituição de uma razão concreta que domina a narrativa da experiência dos educadores do PCA.

É desse modo que começa e se desenvolve o itinerário narrativo de *Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados*. Mas, a narrativa não está completa. Falta ainda a conclusão. É nessa hora que os educadores fazem esta pergunta notável: quais são os princípios e conceitos fundamentais que orientam nossa prática e história? O que é digno de nota nessa pergunta é que ela parece estar deslocada. Aparentemente, a narrativa deveria ter sido iniciada com essa pergunta. Nos trabalhos acadêmicos, via de regra, a teoria é apresentada antes da prática. Os educadores do PCA, acadêmicos, não deveriam ter seguido os cânones narrativos da Academia? Pois não seguem. Tomam outra trajetória por ser mais adequada para narrar sua experiência de educadores sociais. Por essa razão, invertem a trajetória narrativa. A prioridade é da prática e não da teoria. Mas sabem que o entendimento da prática depende da teoria e, por isso, sondam conceitos e princípios teóricos. No entanto, o leitor não deve se deixar enganar pela pergunta dos educadores do PCA. Não se trata de apresentar um rol de conceitos e princípios a serem seguidos tal e qual uma fórmula, um lembrete, uma receita, uma técnica. Ao contrário, trata-se de sondar filosofias políticas que possam conferir inteligibilidade à sua prática e história de defesa do princípio da Prioridade Absoluta dos direitos, estabelecido na Constituição Federal e no ECA. É neste entrelaçamento feliz de ação política e ética, história e filosofia política, em que a prática dá o tom, que os educadores começam a revelar a existência de uma revolução silenciosa.

Mas, na prática dos educadores, há ainda um itinerário metodológico que faz parte do paradigma contemporâneo da

ciência. O ECA estabelece como princípio metodológico a rede de proteção integral à infância. Como bem ressaltam os educadores do PCA, essa rede requer a participação de conselhos dos direitos da criança e do adolescente, de organizações governamentais, entidades sociais, movimentos sociais, associações de bairros, conselheiros das políticas públicas, educadores, técnicos, bem como, é bom não esquecer, das próprias crianças, adolescentes e jovens. Em suma, o ECA estabelece que a preocupação com o bem-estar das crianças, adolescentes e jovens é dever de todos, de todas as políticas públicas e de todos os profissionais. Essa diretriz metodológica do ECA é revolucionária na exata medida em que reconhece e estabelece como lei a participação no processo histórico de defesa e proteção das crianças, adolescentes e jovens. E não é só isso. Abandona-se, também, nessa lei, o pensamento simplificador. Pois a defesa e proteção das crianças, adolescentes e jovens é um processo demasiado complexo para ser deixado nas mãos de especialistas.

O ECA abandona o paradigma clássico da ciência. Nesse paradigma, dois princípios são hegemônicos. O primeiro consiste na não-participação da subjetividade de pesquisadores e de pesquisados no processo de conhecimento. Por esse princípio, eliminam-se quaisquer resquícios de subjetividade de pesquisadores e pesquisados, que são vistos como ruídos, variáveis espúrias, interferências indevidas. O segundo consiste no pensamento simplificador. Por esse princípio, como explica o filósofo francês Edgar Morin, duas operações são realizadas. Na primeira, o complexo é reduzido ao simples ou ao que é quantificável. Na segunda, os objetos são isolados uns dos outros, as disciplinas são separadas umas das outras, a ciência é isolada da sociedade. O ECA aproxima-se do paradigma contemporâneo da ciência. Nesse paradigma dois princípios são hegemônicos. O primeiro consiste na participação da subjetividade dos pesquisadores e pesquisados no

processo de conhecimento. Por esse princípio, a subjetividade de pesquisadores e pesquisados é incluída no processo de conhecimento. O segundo consiste no pensamento complexo. Por esse princípio, defendem-se a irredutibilidade do complexo ao simples e o valor intrínseco das pesquisas qualitativas. As vozes dos que defendem que o pensamento disciplinar seja substituído pelo pensamento transdisciplinar encontram abrigo no princípio de complexidade.

A leitura de *Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados* explica o itinerário metodológico do ECA e esclarece seus fundamentos filosóficos. Os educadores do ECA apresentam uma filosofia da ciência do ECA que insere esse Estatuto no paradigma contemporâneo da ciência. Isso se deve ao fato de que a metodologia dos educadores do PCA inscreve-se nesse paradigma. Já se encontram vestígios do princípio da complexidade desde o título do Programa, que contém o termo 'multidisciplinar'. Porém, a presença definitiva desse princípio ocorre na transição para o pensamento 'transdisciplinar', que o leitor verá ao ler *Práticas com crianças, adolescentes e jovens*. O conceito de multidisciplinaridade significa superposição de perspectivas disciplinares que não se comunicam. O conceito de transdisciplinaridade significa comunicação de perspectivas disciplinares com invasão e alargamento enriquecedor de fronteiras disciplinares. Essa passagem do multidisciplinar para o transdisciplinar já estava escrita no destino da experiência dos educadores. Ailton é historiador, Eliana é advogada, Miryam é psicóloga, Verônica é educadora, todos participando de uma experiência histórica, política, ética e filosófica. Não teriam escrito a oito mãos um trabalho da envergadura de *Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados* se tivessem permanecido enclausurados em fronteiras disciplinares. Os princípios de complexidade e de participação são complementares. Com efeito, não haveria comunicação de perspectivas disciplinares sem a participação

PREFÁCIO

dos educadores nos debates transdisciplinares em torno de suas disciplinas específicas, da filosofia, da ética e da política. Quando Ailton, Eliana, Miryam e Verônica escrevem que a metodologia participante orienta suas ações e projetos, estão se referindo aos dois princípios complementares do paradigma contemporâneo da ciência. Ao ampliar as perspectivas e se abrir à voz do outro, a metodologia participante contribui para a tomada de consciência de que todos os que estão envolvidos em um processo complexo, como é o caso daqueles que participam da rede de proteção à infância, têm direito à voz. Inclusive, e principalmente, os participantes mais fragilizados dessa rede: as crianças, os adolescentes e os jovens.

Neste ponto, o leitor poderia dar uma olhada no texto, *A participação infantil: discussões teóricas e metodológicas*, das educadoras convidadas, Natália Fernandes e Catarina Tomás. Esse texto mostra como se desenvolve o debate sobre os direitos da infância no contexto europeu, bem como faz um exame da participação infantil em práticas sociais sob a perspectiva da sociologia da infância. Essa perspectiva, que contribui significativamente para abrir ainda mais o leque da investigação transdisciplinar sobre a infância, mostra que há afinidades epistemológicas, sociais e políticas entre os educadores do PCA e da Universidade do Minho, propiciando um diálogo frutífero sobre metodologias e procedimentos de participação infantil em práticas sociais.

É o momento de dizer, repetindo e ampliando, que é, no entrelaçamento feliz de ação política e ética, história e filosofia política, filosofia da ciência e ciência contemporânea, que os educadores do PCA começam a revelar a existência de uma revolução silenciosa. É hora de caracterizá-la.

Revolução silenciosa é aquela que acontece enquanto estamos distraídos pensando em outra coisa. Não percebemos que ela acontece, mesmo que, como é o caso com a maioria das revoluções,

faça muito barulho. Temos nos dedicado ao pessimismo e a previsões sombrias desde a queda do muro de Berlim e a ascensão do neoliberalismo e do Estado supranacional do capital. E, em uma espécie de cegueira, não percebemos que há uma revolução cultural em curso: a revolução dos direitos humanos. Focado na defesa dos direitos infanto-juvenis, *Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados* pode ser lido como uma introdução a essa revolução.

À medida que prosseguimos na leitura desse livro, tomamos consciência dessa revolução ao nos depararmos com o encontro iluminador da prática com a filosofia política desses educadores. A filosofia política pode ter fundamentos filosóficos e focos diversos. Mas, aqui, seu fundamento é a filosofia do humanismo radical e seu foco são os direitos humanos. O resultado é uma filosofia humanista-radical dos direitos humanos. Encontra-se, nessa filosofia, uma concepção de sociedade e de sujeito. De sua perspectiva, a sociedade é conflito, tensão, transformação. E o sujeito, um agente transformador da sociedade e de sua biografia. Apesar do peso da história das sociedades e das biografias, cabe ao sujeito o papel de ser o protagonista de novas histórias sociais e individuais. A filosofia do humanismo radical recoloca no centro da discussão o tema da liberdade. Embora carregue o peso de sua biografia e da história de sua sociedade, o ser humano é livre para transformá-las. Mas, se é livre, se tem o direito de se defender das histórias que anulam seus espaços de realização individual, tem também a obrigação de estar atento às consequências de suas decisões e ações, especialmente quando elas podem prejudicar a liberdade do outro e o bem comum.

Da perspectiva dessa filosofia, a realização dos direitos humanos é luta. O conceito de direitos humanos universais significa luta pela universalização de direitos, ação combativa com

a finalidade de universalizá-los. Significa que existem exclusões de toda ordem de direitos que precisam ser denunciadas, enfrentadas e solucionadas. O problema, aqui, é o poder, não só o poder de Estado, das instituições e organizações sociais, mas, especialmente, o poder que circula nas entranhas do cotidiano. O poder de gênero, da sexualidade e cor da pele, da etnia e religião etc, que representa talvez o mais sério obstáculo à universalização dos direitos. Por isso, repetimos, a realização dos direitos humanos é luta. *Prática com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados* mostra bem tudo isso. A prática dos educadores do PCA é luta. A filosofia política desses educadores é defesa da liberdade e enfrentamento do poder visando ao bom desfecho dessa luta: a universalização dos direitos humanos. Buscam a boa companhia da filosofia do humanismo radical, de Habermas, Bobbio, Paulo Freire, Foucault e outros.

Essa revolução silenciosa, essa revolução cultural, essa luta pela universalização dos direitos humanos, essa luta para que os direitos infanto-juvenis sejam reconhecidos, respeitados e defendidos, essa luta em defesa do princípio da Prioridade Absoluta dos direitos, estabelecido na Constituição Federal e no ECA, reacende a esperança nas utopias. O século XX, esse século trágico, malogrou as utopias. O que vivenciamos no século que findou foram experiências totalitárias e autoritárias, de direita e de esquerda, o fascismo, nazismo, stalinismo, as ditaduras latino-americanas. Ao se fazer acompanhar da hegemonia crescente da tecnociência, a informática, as telecomunicações e as biotecnologias, essa herança tem fomentado novas expressões de autoritarismo do Estado, das instituições e das organizações sociais, bem como tem contribuído para devassar a privacidade dos indivíduos e ameaçar a liberdade. Ao apagar das luzes do século XX, instalaram-se as utopias negativas, distopias ou antiutopias. Vivenciamos, neste início do século XXI, a ressaca do século XX. E nos surpreendemos com a apatia dos jovens, sem

perceber que tal ‘apatia’ é uma recusa inconsciente dessa herança. *Práticas com crianças, adolescentes e jovens* reacende a esperança nas utopias porque mostra que o indivíduo não precisa ser silenciado em sua liberdade para participar de projetos revolucionários. O autoritarismo, o totalitarismo e coletivismo não encontram espaço em uma filosofia política que mostra o caminho de uma revolução cultural em que as diferenças individuais podem ser encaminhadas e solucionadas democraticamente em favor do bem individual e do bem comum. Em suma, qualquer revolução, qualquer utopia não poderão mais ser encetadas à margem do Estado Democrático de Direito.

O leitor se comoverá ao ler *Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados*. Comover-se-á ao ver como um estudante do projeto expressa o que os educadores do PCA denominam de dois mundos:

Na volta paramos no shopping e fomos onde ficam os brinquedos e havia muitas crianças, parei e fiquei observando a diferença [...] todas bem vestidas, brincando naqueles brinquedos que aquelas crianças do Santa (um bairro pobre ironicamente denominado de Santa Felicidade) talvez nem saibam que existe, e principalmente tendo o carinho dos pais que o tempo todo estavam ao seu lado (UEM, 2003, p. 21).

Ao atravessar as estatísticas frias e cortantes do texto, *A situação juvenil na América do Sul: educação, trabalho e mortalidade*, dos educadores convidados, Ana Karina Brenner e Paulo Carrano, da Universidade Federal Fluminense, o leitor também se comoverá com a situação desoladora de exclusão de direitos fundamentais dos jovens sul-americanos. Ao percorrer as páginas sensíveis da ‘roda de música’ do texto *NEM & PCA: um encontro de afinidades e realizações políticas na universidade pública brasileira*, das educadoras convidadas, Vânia Muller e Viviane Beineke, da Universidade do

PREFÁCIO

Estado de Santa Catarina, o leitor mais uma vez se comoverá ao ver como os direitos dos jovens podem ser defendidos 'brincando na roda de música'.

Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados é um livro de formação no sentido do romance de formação, por exemplo, *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, de Goethe. A integridade das ações dos educadores do PCA, a eloquência com que retratam a voz da infância, a seriedade intelectual de seu texto, a retomada do caminho das utopias estabelecem uma vereda para essa formação. Ailton, Eliana, Miryam e Verônica nos dão um presente: um projeto de educação social para as novas gerações. Saímos renovados da leitura dessa obra. Ficamos a pensar: Não será essa a Paideia do nosso século?

Prof. Dr. José Antônio Damásio Abib
Departamento de Filosofia da Universidade Federal de
São Carlos, SP

DOWNLOAD FREE

INTRODUÇÃO

O Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA) e sua equipe apresentam um trabalho de muitos anos dedicados exatamente aos estudos, à pesquisa e à defesa das crianças e dos adolescentes. Este livro é uma realização a oito mãos em que a cada um dos coordenadores coube enfatizar um aspecto específico do todo que explicita o nosso fazer. Na verdade, vai se notar ao longo da leitura que todas as suas partes são como pedaços inter-relacionados de um mosaico complexo que vai tomando forma e significado e, somente depois de vários momentos de exercício intelectual, os elementos vão compor o quadro PCA ficando, por fim, visível como peça em exposição em uma galeria aberta à visitação.

A necessidade de escrever sobre o PCA surgiu quando nós, os integrantes da equipe, constatamos que, ao longo dos anos de atividade prática multidisciplinar, as ações individuais e sociais de cada componente do grupo e a orientação de seus projetos apresentavam muita similaridade. Com o tempo, principalmente pelas discussões conjuntas entre os coordenadores – e algumas vezes também com os acadêmicos – as semelhanças no uso das teorias e na prática foram se evidenciando ao ponto de hoje considerarmos este trabalho transdisciplinar.

Não pretendemos desenvolver, neste livro, uma teoria sobre a totalidade da sociedade, da política ou de qualquer outro tema. Queremos apenas explicar o que é o PCA e o que norteia (ou suleia,

como diz Paulo Freire) sua ação, suas relações com a comunidade local, nacional e, em alguns aspectos, também internacional.

Começamos com a história do PCA. Essa parte, acreditamos, vai auxiliar no entendimento da constituição do Programa e da nossa infraestrutura universitária. Nos outros capítulos destacamos a amplitude do nosso fazer cotidiano. Salientamos, pelos capítulos seguintes, o leque das atividades com as quais nos envolvemos, ou seja, os projetos de extensão e pesquisa individuais, o envolvimento dos acadêmicos e as produções acadêmicas. Na descrição dos projetos, cada integrante enfatiza uma face da dinâmica que usamos nas nossas ações. Destacamos no Projeto *Brincadeiras*, a dinâmica da intervenção pelo exemplo das 'brincadeiras', mostrando como as crianças e os adolescentes se relacionam com os acadêmicos nas suas atividades práticas e como esse conteúdo produzido pela prática efetiva volta para as discussões e para a elaboração de novas atividades. No Projeto *Do não ser para eu ser*, destacamos as prioridades e os recursos teórico-metodológicos e práticos que estabelecemos como itinerário para a formação dos acadêmicos; no Projeto *Educação para a cidadania* os direitos humanos e, principalmente, o estudo do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) e suas aplicações nos diversos locais e situações de atuação. No Projeto *Laboratório*, apresentamos o nosso trabalho com as fontes de pesquisas relacionadas com a história/vida das crianças e dos adolescentes, a importância de seu levantamento, disponibilização e um balanço da discussão historiográfica.

Apresentamos ainda e justificamos os nossos princípios e fundamentos teóricos, ressaltando que nossas escolhas se devem, acima de tudo, aos autores do Humanismo Radical, porque, como nós, eles acreditam que as pessoas possam mudar suas condições de vida.

Enfatizamos, como subtexto, que, para atender à demanda dos direitos sociais, os direitos denominados de primeira geração (o direito de expressão, de associação, de manifestação do pensamento, o direito ao devido processo e outros) já devem estar garantidos. Na verdade o século XX foi frutífero, não só em detectar que os direitos fundamentais ainda não haviam se concretizado para a maioria dos povos, como também em perceber que a dinâmica para a sua realização deveria ser implementada. Por isso, os direitos sociais, denominados de direitos de segunda geração (direitos econômicos, sociais e culturais), foram propostos e considerados como direitos-meio. Sua função é também a de assegurar que toda pessoa tenha condições de gozar os direitos individuais de primeira geração. Da mesma forma, os direitos de terceira geração (direito ao meio-ambiente equilibrado, à biodiversidade e o direito ao desenvolvimento), chamados de direitos transgeracionais, foram elaborados para dar garantia mais extensa aos direitos individuais, alcançando já na sua propositura também os cidadãos ainda não nascidos. Na atualidade já se fala de uma quarta geração de direitos humanos ligados à comunicação, à democratização da informação e à internet, entre outros. Portanto, a mobilização pela inclusão digital já está em plena campanha.

Finalmente, merece destaque o nosso arroubo de apresentação. Não temos a pretensão do saber acabado. Ao contrário, somos até hoje assolados por muitas perguntas, incertezas e é também por isso que escrevemos este livro. Fomos motivados pelo exercício da reflexão, quando nos lançamos esse desafio. Sabemos que, ao apresentar esta obra, estamos nos expondo a críticas. Mas corremos alegremente esse risco por entender que, apesar do nosso sincero esforço, não sabemos tudo e, por isso, estamos abertos à discussão e a novas aprendizagens.

Nesse ponto terminamos a nossa tarefa de apresentar o PCA. Nos três textos seguintes ao nosso, ainda precisamos ressaltar algumas parcerias que nos são especialmente caras e que complementam o desenho e a abrangência das atividades do PCA. Da mesma forma como nós nos apresentamos, esses autores, na relação com suas respectivas instituições universitárias, também vão, como se notará, contribuir e influenciar a dinâmica e abrangência das atividades do PCA.

Ao apresentar nossa parceria com a Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), pudemos observar que esta relação alarga ainda mais o nosso leque transdisciplinar ao incluir, além dos outros saberes já arrolados, a música e os seus recursos de inclusão. Além de destacar, como nós do PCA, a extensão como uma das funções da universidade pública. A parceria com a Universidade do Minho (Portugal), por sua vez, desafia a abrangência do nosso olhar. Destacamos nessa relação a troca acadêmica e o entrelaçamento entre teoria e pesquisa, pois ela nos força a refletir e produzir conhecimentos sobre e para contextos históricos diferentes e situações de realidades lá e cá ainda insuficientes para abrigar as crianças e adolescentes de forma adequada. Na relação com a Universidade Fluminense, ressaltamos o intercâmbio de ideias com o Observatório Jovem e a alegria de observarmos uma ex-integrante dos projetos do PCA dedicando sua trajetória profissional à temática da criança e adolescente.

Assim, o quadro do PCA se completa mostrando ao mesmo tempo sua dinâmica e sua necessidade de abrir-se para além da nossa inserção institucional e geográfica. Isso tudo foi e ainda é importante para continuarmos motivados e empenhados na defesa intransigente dos Direitos Humanos em geral e dos Direitos das Crianças e Adolescentes em especial.

UM POUCO DA NOSSA CAMINHADA E DAS NOSSAS AÇÕES

O Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente - PCA, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PEC da Universidade Estadual de Maringá - UEM, é um Programa de capacitação, assessoria, intervenção e produção científica. Está direcionado à pesquisa aplicada e à divulgação de práticas e conhecimentos sobre a temática específica da infância e adolescência. Enfatiza a participação de diferenciados atores sociais como professores e profissionais de várias áreas do conhecimento (técnicos, alunos, crianças, adolescentes, jovens, pais), comunidades de bairro, entre outros movimentos, na defesa da criança e do adolescente. Em todas essas relações, o foco de atenção e ação é a exigência da construção de uma rede permanente de atendimento e defesa dos direitos da criança e do adolescente. O PCA trabalha em parceria com organizações do mesmo setor, com organizações estatais, privadas e da sociedade civil, estabelecendo vínculos efetivos nos âmbitos municipais, regionais, estaduais, nacional e internacional, sem perder de vista o seu perfil acadêmico e social.

A criação do PCA vem de encontros e debates desde 1992, e oficialmente foi lançado em dezembro de 1993. A iniciativa do então

Pró-Reitor de Extensão e Cultura da UEM, João dos Santos Filho, foi marcante pelo apoio e participação dados nesse começo. Assim, com o suporte da própria reitoria e vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, o PCA sempre teve a extensão como sua principal diretriz de funcionamento e, dentro da universidade, essas atividades ficam vinculadas ao departamento do orientador do projeto.

O PCA foi criado em um período em que, no País, os grupos sociais começavam a se reorganizar, principalmente com a abertura democrática possibilitada pelo enfraquecimento do controle militar. O início da década de 1990 ficou marcado na área da infância e adolescência com a aprovação e implantação do ECA e também dos Conselhos de Defesa (nacional, estaduais e municipais) e dos Conselhos Tutelares. Procuramos aproveitar o momento e participar das atividades municipais e regionais, além de organizarmos eventos específicos e realizar projetos.

O ECA, na sua fase de implantação, exigiu ação e compromisso dos movimentos sociais envolvidos com a causa da infância e da adolescência. Os movimentos buscaram, das mais diferentes formas, divulgar, debater e principalmente trabalhar para que as regulamentações nacionais, estaduais e municipais fossem efetivadas. Esse é um processo que ainda não parou e não pode parar. Foram realizadas atividades para mobilizar a sociedade e forçar os poderes legislativo e executivo a implantar os conselhos e o Fundo para a Infância e Adolescência (FIA), sempre com vistas às condições mínimas necessárias para o funcionamento de cada um destes dispositivos e, por consequência, de toda a rede envolvida.

A década de 1990 foi muito importante no Brasil para essa questão, pois, se ainda estamos longe de termos implantado tudo que é previsto no ECA, por outro lado, conseguimos nos distanciar bastante da cultura menorista (fundada no Código de Menores de 1927 e no de 1979). Superar os vícios disseminados nos mais de 60

anos dessa cultura não foi e não será tarefa fácil. Mas, cada passo, cada mudança, podemos considerar grande avanço. Essa é uma das orientações do PCA, desde seu início, tanto na participação das comissões municipais de estudo e proposição de mudanças nas regulamentações dos conselhos, nas denúncias do não-cumprimento do previsto no ECA, quanto na organização do Fórum Regional da Criança e do Adolescente.

A criança e o adolescente que eram considerados alvos de medidas de proteção ou repressão eram os pobres e os denominados infratores, construindo a figura do 'menor'. As medidas previstas no Código de Menores de 1927 e no de 1979 e as regulamentações definiram a assistência social e parte do judiciário como os responsáveis por todas as ações nessa área. A oposição a tais medidas determina uma mudança paradigmática. A de que a preocupação é com o bem-estar das crianças, adolescentes e jovens e que a sua atenção é dever de todas as políticas públicas. Por consequência, não é objeto de nenhum setor ou profissional específico, já que agora exige a integração de todas as áreas de pesquisa.

É importante deixar claro que o ECA, desde sua aprovação, é alvo de muitas críticas, e sua implantação continua tendo muita resistência de diferentes frentes. Outros grupos em defesa do ECA buscaram compreender até que ponto as críticas correspondiam com o que está previsto no ECA, ou o quanto ainda está relacionado com o que falta ser implementado, ou quanto se trata de heranças do Código de Menores. A afirmação de que o ECA apenas dá direitos às crianças e aos adolescentes, talvez a maior crítica sofrida desde sua promulgação, é um dos pontos que tem exigido bastante trabalho dos membros do PCA.

Esse assunto é muito importante por vários motivos. Primeiro: mostra a dificuldade dos brasileiros em relação com os direitos de todos os cidadãos, já que não conseguem encarar o ECA como uma possibilidade de ampliar e assegurar os seus próprios

direitos e os de todos membros de uma sociedade, ou seja, um ganho geral. Segundo: demonstra uma reação ao poder do Estado de regulamentar a relação entre adultos e crianças. Essa reação também foi, para a época (1927), fortemente expressa com relação ao Código de Menores. Os limites quanto aos castigos, por exemplo, foram questionados sob a alegação de não ser possível controlar os filhos e os alunos. Com o ECA não é diferente. Muitos problemas de violência dentro das escolas também são atribuídos a ele. Terceiro: acredita-se que o ECA não permite que adolescentes que infringem a lei respondam por seus atos. Esta é uma das principais questões geradoras de polêmicas e de projetos que propõem mudanças no ECA, provavelmente, ilustrando muito bem a inversão quanto ao que é proposto e ao que é executado nessa área.

O que se observa é que poucas obras e poucos serviços públicos organizados foram implementados para substituir a rede anterior implantada baseada no Código de Menores. Tanto instituições quanto equipes multidisciplinares ainda são reduzidas para atuação direta com crianças e adolescentes, embora, no ECA, muitas sejam as orientações sobre o que ainda há para ser feito. No entanto, a ação da imprensa e a de outros meios de comunicação focam sempre a criança e o adolescente como principal fonte da violência urbana, enquanto as estatísticas dizem e apontam o contrário, mas não são mostradas (VOLPI, 1997).

A criação do PCA está diretamente ligada com esse processo de implantação do ECA. Podemos perceber isso nos seus objetivos iniciais, que ficavam diretamente subordinados à atividade acadêmica: a) dar suporte científico-acadêmico, técnico e jurídico aos projetos individuais que visavam à atuação com crianças e adolescentes, uma vez que estavam circunscritos às atividades de ensino, pesquisa e extensão; b) oferecer fundamentação teórica para os projetos multi e interdisciplinares nas áreas de saúde e

saneamento, educação, trabalho, violência e família. Para atingir esses objetivos, definiram-se os seguintes encaminhamentos: 1 - promover cursos, grupos de estudo, palestras; 2 - assessorar instituições e organizações governamentais e não-governamentais, principalmente os conselhos de direitos e os tutelares; 3 - articular trabalhos junto às organizações não-governamentais da sociedade civil (pastorais, sindicatos, Movimento de Meninos e Meninas de Rua); 4 - organizar um banco de dados para auxiliar nas pesquisas e atividades relacionadas com a criança e o adolescente; 5 - coordenar atividades que permitam a acadêmicos de diferentes áreas colocarem em prática seus conhecimentos aplicados na defesa da criança e do adolescente; 6 - criar e manter parcerias com outras universidades e instituições de ensino e pesquisa nacionais e internacionais; 7 - buscar fomentos financeiros para projetos; 8 - estabelecer rede de intercâmbio com pesquisadores; 9 - produzir um periódico e/ou buscar outros meios para divulgação das atividades e resultados das pesquisas; 10 - produzir materiais didáticos (vídeos, boletins, jornais) voltados para a conscientização da comunidade no que diz respeito à prioridade das ações para a criança, o adolescente e a juventude; 11 - integrar os trabalhos do PCA com os órgãos, programas e projetos da UEM. Os primeiros trabalhos do PCA foram voltados à organização dos projetos que sustentassem o Programa, o banco de dados e eventos.

A organização do trabalho do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA) se dá por meio dos projetos multi e transdisciplinares de extensão e pesquisa, que se agrupam a partir de dois eixos principais que contemplam:

1 – Capacitação, que compreende: a) Especialização - curso sobre as questões teóricas e práticas das políticas públicas da infância e adolescência no Brasil - que já formaram quatro turmas;

b) Cursos de capacitação - cursos oferecidos para funcionários das redes públicas - municipal e estadual - que atuam direta ou indiretamente com a criança e o adolescente; c) Formação dos alunos dos projetos - os projetos admitem alunos desde o primeiro ano de universidade e de todas as áreas de conhecimento. As temáticas dos projetos versam sempre sobre criança e adolescente e são coordenados pelos profissionais de diferentes departamentos vinculados ao PCA. Cada projeto prioriza uma temática que possa ser defendida pelo seu coordenador dentro da área de conhecimento de seu departamento, por um lado, e, por outro, todos esses projetos se pautam na observância do ECA que, dessa forma, faz o elo entre todos os projetos do PCA. d) Autoformação - as atividades que desenvolvemos para a formação dos integrantes do PCA. As formas de estudo variam nos projetos, de acordo com especificidades e as necessidades de cada um. Além disso, é necessário considerarmos que, contando com a atuação de profissionais e estudantes de diferentes disciplinas, a comunicação e a integração dos vários temas disciplinares vão exigindo estudos diferenciados, inclusive a realização de cursos direcionados. Assim, os conceitos e as dinâmicas específicas de cada área do conhecimento vão sendo incorporados nos projetos específicos de tal forma que, ao final, os próprios projetos individuais reflitam, nas suas temáticas e nas práticas, uma amplitude transdisciplinar; e) Publicações e participações em eventos - a formação é variada e sempre programada de acordo com o público alvo e contexto. Para cada situação - mesas redondas, seminários, palestras, formação de alunos, de agentes sociais, de professores das redes municipal e estadual, de conselheiros, de movimentos sociais, de especialização, de autoformação etc. - elaboramos material teórico e didático-pedagógico específico.

2 - Intervenção político-pedagógica, que busca desenvolver formas concretas de refletir, sensibilizar, informar e apreender a

dinâmica da integração desse movimento, nas trocas de experiências com a comunidade em geral e com os acadêmicos e docentes em particular. Complementarmente, o PCA atua prestando assessoria aos conselhos das políticas públicas, instituições sociais, órgãos governamentais e não-governamentais ligados direta ou indiretamente à temática da infância. Dessa experiência, decorre a sistematização do conhecimento que é divulgada por meio de publicações didático/pedagógicas utilizadas pelos participantes do PCA e da comunidade geral e universitária nos eixos de formação e intervenção.

O PCA iniciou suas atividades promovendo debates, estudos, pesquisas individuais e atuação junto às organizações públicas voltadas mais diretamente à infância e à adolescência, mas também à assistência social, à saúde e à educação. A implantação do ECA e sua regulamentação municipal e estadual, juntamente com o banco de dados bibliográficos, marcaram os primeiros anos e envolveram alunos e professores em encontros sistemáticos, eventos mais amplos e ação direta com os órgãos públicos, sempre contando com o apoio da Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PEC).

Pensamos no Projeto Banco de Dados para fornecer informações bibliográficas, institucionais e notícias relacionadas com a temática da infância e da juventude. Como a UEM ainda não possuía um sistema informatizado de consulta de seu acervo, a prioridade foi o levantamento e elaboração de um resumo dos livros do acervo geral da biblioteca da UEM. Posteriormente, nos centramos nos periódicos. Esse banco está disponível na página do PCA (www.pca.uem.br). A preocupação em constituir melhores condições para pesquisas e ações nessa área levou-nos a adquirir materiais bibliográficos e de divulgação que foram colocados à disposição do público em geral.

Os primeiros eventos mais constantes do PCA foram denominados de Debates de Temas e consistiam da apresentação de palestras por participantes do PCA ou convidados nas dependências da UEM que eram oferecidas a todos os interessados. Depois, ações mais abrangentes também começaram a fazer parte das nossas atividades como um evento sobre a situação da infância no Brasil, ainda apresentado na fase de organização do Programa, e outro mais adiante na área de saúde do adolescente. Esses eventos foram importantes na fase inicial e de consolidação do Programa. Primeiro, para atrair mais participantes das comunidades interna e externa da universidade e integrar os projetos; segundo, para fomentar o debate específico do tema; terceiro, para a formação da própria equipe.

Uma preocupação rotineira nossa é verificar se as pessoas que trabalham na área da infância e adolescência já foram ou estão sendo preparadas para a defesa dos direitos das crianças e adolescentes e para a organização da rede de proteção integral, de tal forma que se estabeleça um modelo a ser seguido, o que hoje ainda não existe. Precisamos sempre considerar a diferença entre as várias realidades, suas condições regionais, culturais, técnicas, o espaço, no momento em que vamos dialogar com cada comunidade. Seja qual for a comunidade e o estágio das políticas locais ou regionais, entendemos que o nosso papel é enfatizar, em todos os espaços e oportunidades, a defesa da situação infanto-juvenil, ressaltando o problema da implementação das políticas públicas e a atenção à prioridade absoluta.

O PCA se envolve também em ações para implementar a construção de uma rede de proteção, de serviços e de atenção integral à criança e ao adolescente, já que a defesa da infância envolve a participação de uma amplitude de atores sociais (Organizações governamentais, Organizações não-governamentais (ONGs), Entidades Sociais, Movimentos Sociais, Associações de Bairros,

Conselheiros das Políticas Públicas, Educadores, Técnicos, entre outros).

Uma das atividades marcantes do PCA é a participação no Fórum Regional da Assistência Social e dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum AS/DCA), desde a sua criação, em 1999. Trabalhamos aqui na articulação dos municípios da região, o que significa a organização das assembleias, das Conferências Municipais, Microrregionais e Regionais, das Conferências Estaduais e da Assistência Social e dos Direitos e no apoio das Conferências Municipais dos Meninos e Meninas de Maringá. O Fórum é um espaço público para o debate, a participação, mobilização e controle social das políticas da Assistência Social e dos Direitos da Criança e do Adolescente e defendemos que seja, preferencialmente, formado por representantes da sociedade civil e de cidadãos. Dele participavam representantes da sociedade civil e governamental dos 29 municípios da Região de Maringá, sendo aberto também à participação de qualquer cidadão. Trata-se de uma instância propositiva, ou seja, suas propostas são sempre encaminhadas para os órgãos responsáveis pela definição e execução de políticas de Assistência social e de Direitos.

CURSOS DE CAPACITAÇÃO

A capacitação é marca do PCA desde seu início, tanto para a comunidade interna da UEM, principalmente alunos, como para a externa. Buscamos difundir os princípios norteadores do ECA e outros de defesa da criança e do adolescente, seus limites e as dificuldades encontradas para exigir que os governos municipais, estaduais e federal efetivem o previsto na lei. Para tanto, as ações

foram desenvolvidas em diferentes formatos, conforme solicitado ou proposto pelo próprio PCA.

As diferentes atividades de capacitação tornaram-se meios mais efetivos para a intervenção direta, junto aos profissionais, às instituições e aos órgãos públicos. O processo de intervenção ocorre de diferentes formas, principalmente por meio da análise das condições de trabalho e da elaboração de propostas conjuntas de mudanças. Com crianças e adolescentes isso se desenvolve desde o acompanhamento com professores e outros profissionais, diretamente em cursos, palestras, oficinas e outras atividades.

Para os acadêmicos, duas formas podem ser consideradas básicas: cursos de extensão e a participação nos projetos desenvolvidos por professores e técnicos ligados diretamente com o PCA. Para a comunidade externa foram desenvolvidos projetos de formação, palestras, oficinas e cursos de formação de conselheiros.

As atividades que são realizadas em várias frentes e por vários projetos buscam suporte em diferentes atividades como o esporte, brincadeiras, teatro e música, conversas e vínculo com pessoas com direitos violados, procurando destacar a relação com os projetos desenvolvidos na UEM. Podemos citar o exemplo do projeto de teatro realizado nas escolas, desenvolvido pelos profissionais junto à Diretoria de Cultura da UEM. Esse projeto permitiu, além da sua realização, a introdução das crianças e adolescentes nas artes cênicas, ao mesmo tempo em que serviu para difundir a discussão sobre os direitos destes para todas as plateias que assistiram ao espetáculo. Essas atividades de elaboração de peças e dramatização usando temas relacionados com os direitos é uma metodologia muito reconhecida que já segue por anos, independentemente ou ligada ao PCA. Outros, como o Projeto Arte de Sobreviver, o Projeto Brincadeiras, o Laboratório de Pesquisa Histórica e o Projeto Cidadania serão discutidos mais adiante.

A atuação em cursos de capacitação de conselheiros foi uma marca do PCA até 2004. Foram cursos de diferentes formatos, desde encontros de um período de 04h até cursos de seis meses. Com o apoio de financiamentos municipais e do Estado, foi possível formar diferentes grupos participantes como conselheiros, representantes de entidades, participantes de movimentos sociais e principalmente gestores governamentais.

É importante salientarmos que os cursos de capacitação de conselheiros da assistência social e dos direitos da criança e do adolescente, bem como dos conselheiros tutelares, foram fruto de um processo de mobilização e reivindicação dos vários segmentos da sociedade civil e governamental, com destaque os Fóruns Microrregionais e Estadual da Assistência Social e dos Direitos da Criança e do Adolescente. Estes cursos, dos quais os participantes do PCA fizeram parte, levaram à aprovação, em 1999, de uma política pública estadual de capacitação permanente para os atores sociais a ser desenvolvida em todo o Estado do Paraná. A formação dos conselheiros enfatiza a mudança na forma de coordenar e executar as políticas públicas, ou seja, ressalta a forma de gestão das políticas de assistência social e dos direitos da infância, o que resultou em uma publicação (ZANIRATO; GOMES, 2001) para discussão e orientação desse procedimento.

Nos vários cursos conseguimos ampliar nossa rede de contato, levantar e sistematizar dados de diferentes municípios e produzir material didático. A capacitação permitiu divulgar o PCA e as diretrizes defendidas, tanto na defesa da atenção integral para a criança e adolescente quanto da reorganização proposta pela Constituição Federal de participação da comunidade nas decisões administrativas. O curso de capacitação está também diretamente ligado a nossa atuação com os conselhos municipal e estadual e com o movimento de defesa dos direitos da criança e do adolescente.

CONSELHOS DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

O PCA participa nos Conselhos Municipais que integram a rede de atenção à infância, aquela que tem a obrigação e a oportunidade de atuação, tendo a ideia das prioridades das crianças e adolescentes no âmbito da cidade e da região. É o lugar onde mais ampla e especificamente podemos deduzir e interferir na complexidade das situações do universo de crianças e adolescentes.

A implantação dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente nos três âmbitos da Administração Pública (ECA, art. 88, II) são instâncias deliberativas da política de direitos infanto-juvenis. Os Conselhos são responsáveis não só pelo controle, mas, principalmente, pela discussão das diretrizes e implementação de uma política pública adequada para o atendimento de crianças e adolescentes em cada uma das esferas - nacional, regional, distrital e municipal. A composição dos Conselhos deve obedecer à paridade entre membros do governo e da sociedade civil.

Um aspecto relevante a ser destacado é que a situação dos Conselhos da Criança e do Adolescente ainda não é a ideal em Maringá e em muitos municípios e Estados brasileiros. Entre as principais dificuldades que encontramos para a nossa ação está a incompreensão e/ou o desinteresse dos governantes de plantão. Outra dificuldade com a qual nos defrontamos frequentemente é a pouca experiência da sociedade civil no quesito participação. O desconhecimento dos Conselheiros de suas funções é outro drama a ser destacado. Como a participação da sociedade civil e dos conselheiros é fundamental para o sucesso na implantação, implementação e fiscalização das políticas infanto-juvenis, encontramos muita dificuldade e, por vezes, até

resistência para estabelecer o entendimento mínimo das funções que devem ser exercidas pelas partes. Para dar conta dessa tarefa, desenvolvemos agendas e temáticas específicas para capacitação. Envolvemo-nos constantemente na capacitação dos conselheiros municipais, estaduais e com a capacitação dos representantes da sociedade civil. Participamos inclusive das conferências específicas de implementação da política infanto-juvenil, sempre considerando as ações e temas nacionais definidos pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - Conanda.

O Conanda foi previsto no ECA e implantado pela Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991. Ele está vinculado administrativamente à Secretaria Especial de Direitos Humanos, órgão da Presidência da República. A sua finalidade primeira é deliberar e controlar a política de promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente na esfera federal. Tem os papéis de conduzir e institucionalizar o novo paradigma da Proteção Integral da Criança e do Adolescente.

Fazendo uma reflexão sobre a condição e as possibilidades dos Conselhos Gestores no Brasil, Maria da Glória Gohn (2001, p. 108) afirma que:

[...] poderão ser tanto instrumentos valiosos para a constituição de uma gestão democrática e participativa, caracterizada por novos padrões de interação entre governo e sociedade em torno de políticas sociais setoriais, como poderão ser também estruturas burocráticas formais, e/ou simples elos de transmissão de políticas sociais elaboradas por cúpulas, meras estruturas para a transferência de recursos para a comunidade, tendo o ônus de administrá-los; ou ainda instrumentos de acomodação dos conflitos e de integração dos indivíduos em esquemas definidos previamente.

Esse é também nosso entendimento e é nesse mundo das estruturas burocráticas que nós nos encontramos enredados.

Aqui só conseguimos algum progresso com ações enérgicas e determinadas. Nessa tarefa, o fato de sermos respaldados pela Universidade nos dá um pouco mais de energia e respeito para os embates necessários.

A tarefa é trabalhar para que os Conselhos se tornem um dispositivo importante para a democratização e para a proposição, gestão e construção da agenda de políticas públicas e sociais. Destacamos, também, nesse envolvimento, a importância da vigilância e o aumento da transparência na utilização do dinheiro público.

A partir do funcionamento adequado do Conanda - que deve ser entendido como o Conselho coordenador da política pública de direitos da infância e juventude - fica estabelecida também a orientação para os Conselhos Estaduais, Distritais e Municipais. É nesse campo da política que o PCA realiza suas atividades de assessoria, aconselhamento, capacitação, representação, defesa, denúncia, entre outros, sempre para discutir e esclarecer a abrangência de atuação dos Conselhos Regionais e Municipais e a sua relação de subordinação com as orientações do Conanda. Uma maneira especial que o PCA encontrou para incrementar esse objetivo foi a de manter sempre um representante do PCA e/ou da Universidade no Conselho Municipal. Sendo assim, um dos membros do PCA é também um conselheiro do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Devemos destacar que o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA, possui caráter permanente e composição também paritária (representantes governamentais e da sociedade civil). Ele deve atuar articulado com os demais conselhos das políticas setoriais e sociais e observar, na sua articulação com os Conselhos de Direitos estaduais e nacional, os preceitos da política de direitos.

As representações governamentais e não-governamentais nos conselhos garantem a participação de vários segmentos da sociedade que têm, nas suas reuniões gerais e nas mensais, das comissões específicas, a oportunidade, o lugar e o tempo para opinar, reivindicar, propor, criticar e votar.

As experiências práticas diretas dos participantes do PCA com crianças e adolescentes, sua parceria com o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua - MNMMR, com outros movimentos e entidades, a reflexão conjunta, os estudos particulares e a elaboração teórica sobre a infância e a adolescência são as bases que subsidiam nossas intervenções, tanto nas capacitações, quanto nos Conselhos.

O PCA ainda participa das reuniões do Conselho Municipal da Assistência Social, aqui não como representante, mas como participante da instância deliberativa do Sistema Único da Assistência Social, que é o órgão responsável pelo controle da Política de Assistência Social (área de participação fundamental na formulação das políticas para criança e adolescente). Essa participação se faz pelo acompanhamento da gestão e avaliação da política, do Plano Plurianual e Municipal de Assistência Social. Além disso, também participa da organização de Conferências Municipais, Regionais e Estadual, tema que vamos apresentar a seguir. Nossa atuação nos Conselhos significa também nossa participação direta na construção da rede social tão necessária para a proteção integral da criança e do adolescente.

Apresentamos aqui um exemplo de atuação política: a participação do PCA na mobilização, debate e enfrentamento na mudança de uma lei municipal. A Lei municipal nº 2.773/90 dispõe sobre a política municipal de atendimento dos direitos da criança e do adolescente. Constatamos, à época, que essa Lei, contrariando os princípios democráticos, não especificava a participação da sociedade e dos segmentos representativos nos Conselhos e nas

diversas políticas municipais. Observamos ainda um dispositivo que contrariava os princípios constitucionais: a restrição da participação dos munícipes na escolha do Conselho Municipal dos Direitos e do Conselho Tutelar¹, privilegiando o Colégio Eleitoral da área da Assistência Social, em detrimento de uma participação mais ampla, na formulação das políticas sociais para infância.

Em 1999, o PCA, articulado com membros do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e com diversos outros setores envolvidos na temática da infância, apresentaram uma proposta de alteração dessa lei municipal, ampliando a participação no Conselho Municipal e também no processo de eleição do Conselho Tutelar. Essa proposta foi encaminhada à Câmara dos Vereadores para análise e aprovação. Na ocasião, a proposta foi rejeitada com apenas três votos favoráveis. Os debates continuaram então no Conselho Municipal, quando, em 2001, uma nova proposta para ampliação da participação foi encaminhada ao Legislativo que, finalmente, aprovou uma nova lei. Essa lei estabelecia a ampliação da participação para todos os munícipes na escolha dos Conselheiros Tutelares e também a participação dos diversos segmentos representativos das políticas sociais e da defesa da infância para a composição do Conselho dos Direitos. De acordo com a Lei Municipal nº 5.162 de 2000 e 5.349 de 2001, hoje, todos os eleitores cadastrados no município de Maringá têm direito ao voto.

1 O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não-jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos na Lei nº 8.069/1990. Órgão responsável pela aplicação das medidas de proteção previstas no artigo 101 do ECA e pelo controle e fiscalização das ações governamentais e não-governamentais na área da infância e também do orçamento público. Em cada município haverá, no mínimo, um Conselho Tutelar composto de cinco membros.

CONFERÊNCIAS DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

As Conferências dos Direitos da Criança e do Adolescente são consideradas sempre uma boa oportunidade para se debater, reconhecer, valorizar e promover a ampliação da participação social no controle e na formulação das políticas públicas. As Conferências vêm ocorrendo no Brasil desde 1995. O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente estabeleceu, por exemplo, para a discussão Nacional, na sua sétima edição em Dezembro de 2007, o tema: *Concretizar direitos humanos de crianças e adolescentes: investimento obrigatório*. No Estado do Paraná, o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente realizou em 2007 a sua VI Conferência Estadual, com esse mesmo tema. O município de Maringá realizou, em 2007, sua IV Conferência Municipal, também abordando a mesma temática. Com essa descrição, queremos evidenciar que, para o cumprimento da dinâmica interna das Conferências, não há defasagem temática entre os três níveis administrativos. Primeiro o Conanda definiu as regras para a dinâmica da política nacional. No ano seguinte, os Conselhos Estaduais se adaptaram à nova situação e realizaram suas Conferências Regionais que, por sua vez, fizeram os indicativos para a implantação e realização dos Conselhos e Conferências Municipais, respectivamente. Só por essa razão, os números de chamadas de cada nível se mostram em ordem decrescente para a Conferência Nacional, Regional e Municipal, mas o conteúdo e suas respectivas dinâmicas são, como acabamos de descrever, rigorosamente, os mesmos nos três níveis.

Diretriz constante dessas Conferências é a participação efetiva de crianças e adolescentes, tendo adolescentes como delegados já com direito a voz e voto. Outro aspecto relevante é que, por decisão

na 143ª Assembleia do Conanda, de 12 de setembro de 2006, a VII Conferência já teve caráter deliberativo com poder de interferir, não só de fato, mas de direito, na definição da política nacional de defesa e garantia de direito da criança e do adolescente. Hoje o caráter deliberativo sobre a definição das políticas infanto-juvenis é dos Conselhos. Até essa data as Conferências dos Direitos da Criança e do Adolescente tinham caráter apenas propositivo. Esse é um exemplo bonito de como a dinâmica estabelecida pelo ECA vai delineando os contornos do processo social que implanta a agenda dos Direitos Humanos.

Os temas propostos sempre se orientam em informações tiradas das assembleias Regionais e Municipais. Cada Conselho Distrital ou Municipal, quando encerrada sua Conferência, envia seu resultado específico ao Conanda, cabendo a ele então analisar todas as informações e, a partir desse resultado, formular a agenda do ano seguinte. Com essa dinâmica de relação e de participação entre os Conselhos, fica resguardado o processo da implementação, e ainda, a garantia da construção conjunta de uma agenda de compromissos políticos para a área da infância no país.

As Conferências sobre os direitos infanto-juvenis em Maringá são de dois tipos: Conferência Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, da qual acabamos de falar, e a Conferência de Meninos e Meninas, a qual conta, na sua equipe coordenadora, com adolescentes que organizam todo o evento, desde sua concepção até a sua realização. O processo todo é lúdico-pedagógico e sua dinâmica é composta de oficinas de arte, capoeira, música, dança, jogos cooperativos, e outros, em que as crianças e, principalmente, os adolescentes se inscrevem. Nossa atuação aqui é a de incentivar a participação e estimular a organização democrática de meninos e meninas que discutem propostas para a política de direitos da infância. Consideramos essa Conferência uma conquista local

importante e resultado do empenho do PCA na criação da comissão local do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR). A I Conferência Municipal de Meninos e Meninas ocorreu em 2001 com o tema: *Como vivemos e Como queremos viver*. Ela foi promovida pelo MNMMR/Comissão Local de Maringá e pelo PCA no espaço da Universidade Estadual de Maringá.

Os 100 participantes, de sete a 17 anos de idade, eram representantes de várias entidades de atendimento e de defesa de Maringá, e alguns convidados vinham sem nenhum vínculo institucional, pertenciam ao grupo de meninos(as) que atendíamos, pelo Movimento Local (MNMMR), na rua. Foram também esses meninos(as), participantes das atividades lúdicas e políticas sistemáticas do Movimento Local, que decidiram sobre a temática da Conferência. Na dinâmica desse encontro cada oficina (capoeira, fotografia, castelos humanos etc) era assistida por dois educadores que eram acadêmicos dos projetos do PCA e/ou participantes do Movimento Local. Tanto os acadêmicos envolvidos nos projetos do PCA quanto os(as) meninos(as) do Movimento Local já tinham habilidades e conhecimentos adquiridos durante a formação semanal (alguns durante dois anos ou mais) sobre os temas da infância em geral e sobre os seus direitos em particular.

No início de cada oficina, era formada a Roda da Conversa, metodologia típica do MNMMR, em que todos sentados em círculo tinham a oportunidade de pensar, falar e ser escutados. Nas discussões os meninos e as meninas apresentavam suas realidades e faziam propostas de como transformá-las. O passo seguinte era trabalhar as temáticas ludicamente. As atividades foram interrompidas para um almoço conjunto no restaurante universitário e, à tarde, todos, novamente reunidos na plenária, apresentaram os resultados de suas oficinas usando para isso expressões corporais (como uma roda de capoeira ou os castelos humanos), artefatos técnicos (como

as fotos produzidas), depoimentos etc. Em seguida, e depois de uma síntese das análises feitas sobre sua realidade, elencaram as propostas para a superação das dificuldades apresentadas. Com base nesse conteúdo foi elaborado um documento final, intitulado Carta de Reivindicações, que foi entregue ao CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (órgão que define e controla as políticas no município) ao prefeito e a cada entidade que se fez representar na Conferência.

A II Conferência ocorreu em 2003, com o tema: *Minha vida... nossa cidade pela vida e pela paz* e, novamente, uma temática decidida pelos adolescentes. Nas III e IV Conferências participaram aproximadamente 400 crianças e adolescentes. Desta vez o CMDCA já apoiou totalmente a realização desta, destinou orçamento e constituiu uma comissão de conselheiros adultos para dar suporte ao evento. Desde aí até os dias de hoje, os adolescentes decidem o local, a temática, o logotipo do evento e sua dinâmica de funcionamento. Hoje, o MNMMR-Local e o PCA apoiam a iniciativa, mas não são responsáveis pela sua ocorrência, pois a Conferência passou a fazer parte da política pública da cidade a partir da ação dos adolescentes e das crianças.

Além disso, o PCA também participou do processo de redação da Lei Municipal nº 7406/2006, que obriga a realização das Conferências infanto-juvenis e fez parte de uma ação política cujo fim era a sensibilização do poder legislativo (vereadores) para garantir sua aprovação, ressaltando, no seu texto, a responsabilidade da realização das Conferências ao Conselho Municipal de Direitos da Infância e da Adolescência de Maringá.

Na atualidade, como fruto das pressões políticas, das reivindicações e sugestões, essa lei municipal determina que o CMDCA promova, de dois em dois anos, a Conferência de Meninos e Meninas e também a Conferência de Direitos infanto-juvenis.

Dessa forma esse é mais um evento que cria oportunidades para que os temas de interesse das crianças e adolescentes sejam externados e discutidos. Além disso, ainda consta da lei acima referida, que a Conferência Municipal de Direitos deve ser precedida de pré-conferências – que são realizadas nas diferentes regiões da cidade – com grupos e pessoas que discutem e reivindicam melhorias de suas crianças e adolescentes naquele local. São momentos como esses que garantem o diálogo propositivo entre adultos e a população infanto-juvenil que se unem no debate de assuntos de interesse comum.

INTERVENÇÃO E DEFESA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS

Um exemplo da importância das conferências e das ações de intervenção do PCA fica claro pelas denúncias que apresentamos aos órgãos responsáveis pela defesa da Infância. O resultado desse procedimento foi a audiência pública em setembro de 2001. Em 2000, a Comissão Local do Movimento de Meninos e Meninas de Rua e os participantes do Projeto Brincadeiras (UEM/PCA) foram informados sobre a existência de uma lista com os nomes de vários meninos que estavam marcados para morrer pela ação de policiais. Durante os anos de 1999 e 2000, sete meninos já haviam sido assassinados dessa maneira. A violência contra meninos – supostamente envolvidos com o tráfico de drogas – havia tomado proporções inaceitáveis e, portanto, devia ser contida com urgência.

A estratégia encontrada para proteger aqueles meninos e a nós mesmos – os guardiões da denúncia – e para evitar as mortes prometidas, foi a de elaborar uma carta anônima que fosse lida, na Conferência Municipal de Direitos da Criança

e do Adolescente de 2001, na presença de mais ou menos 600 pessoas relacionadas ao mundo da infância e adolescência da cidade, como sendo um dos resultados encaminhados pela assembleia no final do encontro. Se houvesse o aplauso, explicou-se à plateia, estaríamos legitimando a carta como se tivesse sido assinada pelas organizações e pessoas ali presentes. Em seguida os aplausos começaram e ficaram cada vez mais fortes, e as pessoas presentes na assembleia foram ficando em pé e continuaram a aplaudir por muito tempo. Dessa forma a denúncia que queimava nas nossas mãos foi referendada por uma comunidade tão expressiva que não havia mais como identificar um denunciante específico. Os pontos da proposta colocados em votação, naquela ocasião, foram os seguintes: a) a violência policial contra meninos e meninas em Maringá era uma realidade e devia ser contida; b) a denúncia deveria ser investigada para a responsabilização dos policiais envolvidos; c) a carta, com a lista do nome dos meninos, deveria ser entregue às autoridades competentes do município para que fossem tomadas providências; d) finalmente, o ponto mais importante, que a própria polícia fosse responsabilizada pela segurança dos meninos os quais ameaçava matar.

No ano de 2001, os movimentos de defesa da Infância do Município (movimentos sociais, organizações sociais, juntamente com os órgãos governamentais) organizaram uma Audiência Pública para denunciar os casos de violência contra crianças e adolescentes. Nessa oportunidade, foram convidados a participar representantes do Governo do Estado, da Secretaria Estadual de Justiça, do Centro de Apoio às Promotorias do Estado, os comandos da Polícia Civil e da Polícia Militar, a sociedade civil, os adolescentes e as suas famílias. A Audiência Pública teve também o apoio de organizações internacionais de defesa dos direitos humanos da infância.

Essa foi uma ação conjunta da sociedade civil, da sociedade em geral e dos órgãos governamentais responsáveis pela segurança pública, no sentido do fortalecimento da prevenção e da contenção da violência cometida contra cidadãos (no caso de adolescentes marcados para morrer). Não tivemos mais casos de adolescentes mortos por policiais no município de Maringá depois de tal ação. O que não significa que outros tipos de violência não tenham sido cometidos contra aqueles e outros adolescentes.

Às vésperas das eleições de 2004, o PCA, em parceria com o MNMMR (comissão local de Maringá), e como mais uma estratégia de alargamento dos espaços de cidadania, entregou aos pré-candidatos à prefeitura desse município um documento que cobrava deles o compromisso com a promoção de direitos infanto-juvenis. Essas ações pontuais são usadas para não dar trégua aos desmandos ainda existentes. Sabemos da dificuldade que é responsabilizar e punir agentes públicos no Brasil. Por isso, ainda hoje temos muitos dos responsáveis pela proteção da população infanto-juvenil que violam e violentam os direitos das pessoas de modo geral e das crianças e adolescentes de modo especial. Sabemos também que não existem programas adequados de proteção e apoio às testemunhas, o que impede, muitas vezes, que atrocidades venham à público e, finalmente, concluímos que ainda há muita luta para a garantia plena dos direitos. As dificuldades para se acionar o sistema de garantia de direitos (Poder Executivo, Legislativo e Judiciário, Ministério Público e Conselhos Tutelares) e fazer com que ele cumpra o seu papel ainda são muito grandes. O controle da sociedade civil e dos cidadãos ainda é muito frágil, pois as suas relações de poder não se comparam à força do sistema. Pressionar, ou questionar, ou enfrentar o sistema são tarefas que envolvem organização, risco, tempo, disponibilidade, disposição, coragem, entre outros aspectos.

Mais uma ação de defesa do PCA e dos participantes do Projeto Educação para Cidadania foi a representação encaminhada ao Poder Judiciário e ao Ministério Público dos municípios de Maringá e de Sarandi, denunciando que adolescentes, autores de atos infracionais, estavam internados 'provisoriamente', além do tempo permitido. Colocamos aspas, porque entendemos que a cadeia não é lugar para adolescentes em tempo nenhum, muito menos quando já extrapolado qualquer limite de emergência, urgência ou de passagem, como era o caso nas cadeias públicas de Maringá e Sarandi. Informados destes fatos, argumentamos para a defesa com o Estatuto da Criança e do Adolescente, ressaltando seu artigo 185, que estabelece: "a internação, decretada ou mantida pela autoridade judiciária, não poderá ser cumprida em estabelecimento prisional". Dispõe a Lei, ainda no §1.º desse artigo, que, "inexistindo na Comarca entidade com as características definidas no artigo 123 do ECA, o adolescente deverá ser imediatamente transferido para a localidade mais próxima" e também arrola que, § 2.º, "sendo impossível a pronta transferência, o adolescente aguardará sua remoção em repartição policial, desde que em sessão isolada dos adultos e com instalações apropriadas, não podendo ultrapassar o prazo máximo de 5 (cinco) dias, sob pena de responsabilidade".

Aqui deve ser destacado que, conforme o artigo 183 do ECA "os prazos que limitam a internação do adolescente são absolutamente improrrogáveis [...]" e, especificamente, para a questão do segundo prazo de remoção, respaldamo-nos na análise do Dr. Murillo José Digiácomo.

Ante a inexistência de vagas em estabelecimento adequado, [...] não resta alternativa outra que não a liberação do adolescente após o vencido prazo legal alhures mencionado (cinco dias), pois não pode ser penalizado (literalmente, diga-se de passagem),

2 UM POUCO DA NOSSA CAMINHADA E DAS NOSSAS AÇÕES

pela omissão do Poder Público em lhe proporcionar a estrutura de atendimento adequada (DIGIÁCOMO, 2007, p. 3).

Consideramos inadmissível que se tolere (e muito menos que se determine) a permanência de um(a) adolescente em um estabelecimento prisional por um período superior ao máximo admitido pela legislação específica (que, repetimos, é de meros cinco dias), independentemente da razão invocada para tal conduta, e esta deve ser coibida com concessão liminar de *habeas corpus* ao adolescente, pelo Juiz ou Tribunal competente, acompanhada da apuração de responsabilidade da autoridade coautora.

Tais ações, que a princípio parecem ser pontuais, pois dizem respeito a casos específicos e localizados de violações e violências, têm respaldado nossas atividades. Exemplificando: quando passamos a discutir a realidade concreta da violação de direitos com participantes interessados de outras regiões nos cursos, eventos, conferências, fóruns etc., muitas vezes usamos os exemplos concretos de violência ou violação como apoio para sublinhar que a estrutura que deve gerir a Garantia dos Direitos ainda é precária e que essa situação, infelizmente, ainda é muito comum em vários outros lugares. Sempre enfatizamos, nessas ocasiões, que não podemos desanimar diante das dificuldades ainda existentes e que essa situação só pode ser enfrentada com o firme e determinado envolvimento das pessoas que almejam o acesso de todos aos seus direitos.

As discussões sobre as ações de defesa com representantes governamentais e não-governamentais, conselheiros dos direitos, conselheiros tutelares, educadores e representantes de entidades sociais sobre a implementação dos programas sócio-educativos privativos de liberdade (Medida Provisória, Semiliberdade, Internamento) e programas restritivos de liberdade (Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), Liberdade Assistida (LA), previstos

no artigo 112 (medidas aplicadas pelo Poder Judiciário), são outro campo para a atuação do PCA. Aqui os debates giram em torno das questões como: responsabilidade do Estado na implementação e execução dos programas restritivos de liberdade; responsabilidade entre o Estado e o município na implementação dos programas restritivos de liberdade; proposta pedagógica para os programas; contratação de equipe multidisciplinar; plano personalizado para o adolescente e sua família; integração das políticas públicas na execução dos programas. Há todavia um longo percurso a ser galgado para que a situação infanto-juvenil possa ser considerada minimamente aceitável em Maringá e região.

Por não compactuar com as formas e os desmandos dos gestores oficiais, o PCA, em parceria com outros movimentos sociais, também se envolveu na luta pelo encerramento do programa sócio-educativo privativo de liberdade, denominado Escola de Reintegração do Adolescente – ERA – (o que se efetivou), pois, na ocasião, já estavam comprovados maus tratos e outras irregularidades naquele estabelecimento.

A partir de 2001, foram criados em Maringá os programas² em meio aberto, fiscalizados pelo Poder Judiciário, Ministério Público e Conselho Tutelar. Esse também foi o momento em que se definiu a responsabilidade do Estado, na questão da implementação dos programas para a execução das medidas³ sócio-educativas privativas de liberdade (internamento) e do internamento provisório que, até então, estavam sob a responsabilidade de uma

2 Utilizamos o termo ‘programa’ para expressar o plano elaborado para que se realizem ou se executem as medidas de proteção (art. 101, ECA) e as medidas sócio-educativas (art. 112, ECA), aplicadas pelo Poder Judiciário.

3 Utilizamos o termo ‘medida’ no sentido de “[...] disposição levada a efeito para que se cumpram certas exigências legais, ou para prevenir qualquer fato, que possa atentar contra direito alheio, impedindo seu evento, ou para conservar um direito” (SILVA, 1973, p. 1007).

organização não-governamental, em convênio com o poder público do município. Nossa reivindicação para o Município e o Estado era a de que rompessem com as práticas baseadas em conceitos punitivos e repressores e se mobilizassem para a implantação de uma abordagem educativa com uma proposta pedagógica que contemplasse a concepção de direitos para os adolescentes em conflito com a lei. Mas até o presente momento não obtivemos sucesso nessa reivindicação.

ENCONTROS, EVENTOS E INTERAÇÃO COM A SOCIEDADE

A organização de cursos de extensão e principalmente de um curso de pós-graduação em nível de Especialização (1996), que enfocava a infância e a adolescência, aglutinou vários professores ao PCA. Desde a discussão dos projetos até a execução dos temas monográficos temos conseguido várias mudanças nas ações desenvolvidas em Maringá e região, além de novos participantes no Programa. Outro fator importante é a produção de monografias e relatórios, que cria um acervo para a análise da situação do atendimento na região de Maringá. No processo de elaboração dos projetos das monografias priorizamos uma metodologia participante, voltada à problematização de temas de intervenção propostos pelos alunos, o que tem exigido da equipe do PCA uma postura sempre comprometida e um estreitamento desses cursos com os outros projetos desenvolvidos.

As oficinas e palestras, apesar de serem abertas ao público geral, possuem como alvo principal os agentes municipais mais diretamente envolvidos na atuação, funcionários de

prefeituras, instituições, professores e outros. Nessas atividades fomos paulatinamente desenvolvendo um trabalho baseado na troca de experiências, discutindo com os participantes suas atividades e buscando analisá-las de acordo com os princípios defendidos. Essa forma de capacitação permite que tenhamos maior proximidade com a dinâmica geral do atendimento à criança e ao adolescente.

Um dos eventos que consideramos representativo das ações promovidas e/ou apoiadas pelo PCA foi o II Encontro Nacional de Educação Social realizado no período de 17 a 21 de julho de 2002, na cidade de Maringá/PR.

O evento nasceu da necessidade de um grupo de educadores sociais, já com vasta experiência na abordagem e na prática com crianças e adolescentes em situação de e na rua, de aprofundar a discussão sobre as experiências que desenvolviam. Esse debate foi iniciado na região do ABCD Paulista e transformou-se em movimento nacional. Outros educadores somaram-se ao esforço, com o objetivo da organização do I Encontro que aconteceu em São Paulo (2001). Nesse movimento, em torno de práticas sócio-educativas concretas, conquistou-se a ampliação dos espaços de troca entre as diferentes metodologias desenvolvidas nas diversas localidades e contextos educativos. “As ações aparentemente fragmentadas possuem um objetivo comum: a perspectiva de repensar a Educação e o social entendidos como instâncias inseparáveis” (ENCONTRO..., 2002), consideradas fundamentais para ampliarmos a atenção das políticas sociais para crianças e adolescentes. Também, nessa iniciativa, a dinâmica do evento foi desenvolvida por meio de oficinas, plenárias, grupos de trabalho e trocas de experiências e assembleia final para o encaminhamento da continuidade. E, nesse movimento, talvez porque nós do PCA e a Secretaria da Assistência Social e Cidadania

(SASC) da cidade lá estávamos também participando, ficou decidido que o próximo Encontro seria em Maringá.

Com o apoio de organizações maringaenses e de outras cidades citadas e participantes, foi criada uma comissão organizadora, que regularmente se reunia no PCA, para se definir não só a coordenação – que ficou com o PCA, mas toda a equipe necessária para a organização do II Encontro. O tema do Encontro foi um pouco inspirado no Fórum Social Mundial-FSM: Educação social: outra história é possível? Elaboramos um projeto e tivemos apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Paraná –Araucária e ABEC/Marista, para elaborar um CD com todos os textos que nos foram enviados. Mantemos até hoje esse material acessível na página do PCA (www.pca.uem.br). Reunimo-nos e recebemos nossos convidados de muitas localidades do Brasil durante os cinco dias. Abrimos o II Encontro com a carta abaixo citada:

Carta Aberta de Maringá

Educação Social: outra história é possível?

Nós que sempre estamos tão ocupados e apressados, estamos vestidos de festa e queremos, diante dessa platéia especial de educadores, apoiadores e patrocinadores, que deixaram seus locais de trabalho - para continuar trabalhando - formalizar a Abertura do II Encontro Nacional de Educação Social.

Na verdade a questão mesmo que orienta esse Encontro não é para nós, que aqui estamos, apenas uma questão, mas é, principalmente, uma afirmação. Acreditamos **sim**, na possibilidade que a história e o futuro possam ser diferentes.

É por isso que estamos todos aqui. Os que vieram de longe e os que vieram de perto. E como nesse momento tão raro, não estamos nos confrontando com aqueles que desconhecem, por ignorância, má fé ou passividade, as realidades que precisam ser mudadas, vamos falar a nós:

Aos que resistem, persistem, acreditam e que por isso estão e vão à luta. Aos que sabem que precisam sinceramente do outro: que precisam dos parceiros na luta; que precisam da

participação e do envolvimento daqueles que são vítimas de injustiças. Precisamos do outro para encaminhar e continuar caminhando com os sonhos da igualdade, da paz e da justiça social para todos os homens e mulheres.

E é por não nos encontrarmos sozinhos nesse sonho, que não sofremos do medo de não realizar, do medo de não ousar, do medo de não acreditar e, porque não estamos sozinhos, nós sabemos fortes, uma vez que, já nos decidimos, há muito, por um mundo muito melhor - do que esse que hoje habitamos - para todos.

Por necessitarmos dos outros também temos presente o muito que devemos àqueles que iniciaram e nos antecederam nessa luta. Sabemo-nos elo entre esse encantamento sublime e resistente que acometeu nossos precursores no passado e o futuro e, é por isso, que sabemo-nos [sic] hoje movidos pelos ideais daqueles valores éticos e morais que caracterizavam os nossos heróis de então. Talvez amanhã - se o futuro melhor, que acreditamos estar escrevendo, demorar um pouco mais para chegar - sejamos capazes também de envolver novas pessoas com a marca desse ideal, para que o futuro que queremos se realize de vez.

Não vamos entender essa louvação como um fim, pois a luta ainda se trava. Vamos entender como sendo o reconhecimento sincero da nossa persistência e insistência em continuar andando os caminhos que muitos gostariam de interditar por motivos individualistas e egoístas; por interesses escusos ou por razões econômico-financeiras. Mas, acreditamos, que nada é capaz de competir como o nosso capital: a determinação! Pois, não sabendo {e não aceitando} que era impossível - cada um - foi lá e fez.

O desenvolvimento social e humano desencadeado por esse processo fez, na prática, com que as pessoas, com as quais e para as quais trabalhamos, fossem se constituindo no personagem principal, com o poder de preservar e mudar, destruir e construir novos mundos e novos sujeitos.

Como estamos falando do processo de concretizar sonhos, queremos destacar mais um passo desse movimento que estamos construindo - e que já está em pleno andamento: a **nossa autonomia** diante de entidades, grupos, e/ou doutrinas que seguem seus próprios caminhos e interesses e a **descentralização** territorial para os nossos encontros.

2 UM POUCO DA NOSSA CAMINHADA E DAS NOSSAS AÇÕES

Encontramo-nos apenas pela nossa força e determinação em discutir, partilhar e continuar construindo com cada parceiro um futuro que nos acolha todos, com mais ética e dignidade. Com essa mesma intenção já nos reunimos ontem em São Paulo-SP. Hoje encontramo-nos [sic] em Maringá, no Paraná e amanhã estaremos nos encontrando em outro Estado e lugar. Isso é importante por dois motivos: porque podemos garantir que o quê nos une e reúne é o vínculo com os nossos projetos e, porque, dessa forma, cientes também estamos que o quê nos une é o nosso compromisso individual com os princípios e metas que alicerçam nossa atividade.

Por isso esperamos que o II Encontro Nacional de Educação Social possa vir a ser itinerário para o III Encontro, tal como o I Encontro Nacional de Educação Social foi a seqüência e consequência para o atual, pois também hoje valemo-nos [sic] daquela força agregadora que reuniu, num só espaço, pessoas antes dispersas em seus diversos afazeres, formando uma comunidade com imensas afinidades.

É evidente que esse movimento ainda tem muito a realizar para garantir a propriedade essencial do nosso projeto: a de que todos os humanos tenham garantida a condição de se tornarem sujeitos ativos e engajados na construção dos seus próprios destinos.

Por isso entendemos que nosso papel, nesse movimento, é o de perpetuar a utopia; é o de sermos Seres ativos na divulgação de nossas crenças; é o de agregar pessoas e territórios aos já existentes para alargar e sedimentar o projeto com o qual fizemos nosso pacto.

Finalmente, falta ressaltar o apoio sincero que obtivemos dos nossos apoiadores e patrocinadores: devemos a eles um agradecimento especial. A falta crônica de dinheiro para projetos sociais é, em nosso meio, lugar comum mas, como também já é conhecido, sempre encontramos e contamos com pessoas, grupos e agências que se dispõem a trabalhar, não pela remuneração que não podemos corresponder, mas pela sensibilidade, empenho e afinidade sincera - que expressam com recursos e ações efetivas - ao realizar conosco esse evento. Precisamos agradecer àqueles que auxiliaram com pessoas e recursos a realização desse Encontro: Nosso muito obrigado ao Ministério da Justiça/ UNESCO, à Fundação Araucária, à ABEC-Maringá, à Universidade de Maringá, ao PCA e a PMM. E precisamos agradecer àqueles que durante os preparativos

para essa jornada estiveram efetivamente com seu incansável empenho do nosso lado. [...]

A verdade é que sem todos os aqui citados e, de tantos outros que contribuíram de longe, esse evento não se realizaria: Por isso, mais uma vez, nosso muito obrigado.

Agora vamos ficar de pé e vamos nos dar as mãos para que possamos todos juntos, **porque juntos fizemos**, declarar aberto o II Encontro Nacional de Educação Social (grifo do autor).

Foi com esse espírito que contamos com grande participação de educadores e apresentadores, já profissionalmente envolvidos com a população infanto-juvenil e outra grande parcela de acadêmicos, educadores sociais, meninos(as) e adolescentes para dar cumprimento à extensa agenda do Encontro. Foi um sucesso de público, de conteúdo, de participação e de confraternização que, ao final, decidido pela assembleia de encerramento, encaminhou a realização do III Encontro para o Estado do Espírito Santo na cidade de Colatina.

Outros dois projetos de capacitação com essa metodologia participativa foram desenvolvidos, um com os professores da rede municipal de ensino e outro junto com movimentos sociais (MNMMR, MST, Negros e portadores de deficiências).

No primeiro projeto o material usado e distribuído para os professores foi do próprio PCA: *Os direitos infanto-juvenis* (SILVESTRE; CUSTÓDIO, 2004a) e *Um passeio pelos direitos infanto-juvenis no Brasil* (SILVESTRE; CUSTÓDIO, 2004b). O material foi discutido e aplicado em forma de questionário, o que permitiu, depois, uma avaliação do material e da relação que os professores tinham com o ECA. Buscou-se dar ênfase à importância do ECA para a atuação dos professores e para fundamentar seu uso nas diferentes reivindicações como: salas com número menor de alunos, condições de trabalho, estrutura de apoio para solução de problemas identificados (violência familiar ou entre os alunos, drogas, saúde)

e outros. A avaliação ressaltou fortemente dois pontos: primeiro, a resistência ao ECA, que foi vista como instrumento inibidor de seu 'poder' diante dos alunos; segundo, a carga de atividades e projetos que os professores já são obrigados a assumir, que fez com que nossas discussões, em defesa da criança e do adolescente, lhes parecessem uma exigência excessiva da Secretaria Municipal de Educação, já que não receberam nem dispensa das atividades de classe ou remuneração extra pela sua presença.

Mais um exemplo de ação conjunta foi o projeto de extensão *Identidade e diversidade: o olhar das crianças e adolescentes de Maringá*, desenvolvido em parceria com diferentes instituições e movimentos sociais para investigar o que as crianças e adolescentes, que fazem parte dessas instituições e movimentos, pensam a respeito da cidade onde vivem. Os objetivos dessa atividade eram fazer com que os movimentos discutissem a questão da infância, realizando um levantamento das deficiências dos serviços públicos e, ao mesmo tempo, envolver todos com reivindicações estratégicas, para ampliar a oferta desses serviços a crianças e adolescentes da cidade.

Convidamos representantes de alguns movimentos e instituições para estabelecermos uma agenda de trabalho para o ano de 2007, com o objetivo de nos conhecermos e criar oportunidades para encontros entre as diferentes populações de crianças e adolescentes. O trabalho foi realizado com o MNMMR, a Associação Norte-Paranaense de Reabilitação Física (ANPR), o Movimento Negro e Movimento dos Sem-terra (MST), o Movimento das Comunidades Indígenas, que participou apenas das primeiras discussões e se retirou, bem como a ONG Justiça e Paz (organização das mães com filhos vítimas de violência policial). Nosso interesse era o de que os participantes discutissem a infância dentro de cada situação e especificidade e que uns conhecessem as dificuldades e particularidades dos outros. Depois de alguns encontros em que

cada participante teve a oportunidade de apresentar a sua realidade, suas reivindicações e lutas, decidimos elaborar um questionário que coletasse informações, principalmente, sobre os temas polêmicos, como o preconceito, a inclusão, as dificuldades do dia a dia de cada um. Depois o questionário foi aplicado em cada agrupamento a crianças e adolescentes para que pudéssemos verificar os problemas e características da cidade pela visão deles.

Verificamos, olhando para os resultados do questionário, uma distância e uma variação grande na avaliação dos problemas percebidos pelas crianças e adolescentes dos diferentes movimentos sociais. O que ficou mais evidenciado em todos os resultados foi que a questão sobre a infância ainda não havia sido tematizada como deveria em todos os movimentos. Mas os questionários nos permitiram maior aproximação com as ideias dos entrevistados e, principalmente, exigiram que repensássemos alguns pontos como a forte pressão dos preconceitos sobre as crianças, a insegurança destas diante dos professores, o temor à violência urbana, a vontade de ter espaços de lazer nos seus bairros.

Esse projeto, resultado da nossa busca de interação com movimentos sociais, pretende a defesa das crianças e dos adolescentes, pois prevê o fortalecimento de um movimento com outros movimentos. É importante observarmos que esse processo está também integrado em uma dinâmica maior que é a da organização da sociedade civil em movimentos sociais. Alguns exemplos disso são: o movimento das mulheres, das categorias profissionais, dos negros, dos indígenas e os de defesa de direitos mais amplos, inclusive ambiental.

Os movimentos, por um lado, tendem a atuações isoladas específicas, independente das reivindicações dos outros movimentos. Porém, não podemos esquecer dois pontos: a sobreposição de reivindicações no mesmo movimento, mulher negra e homossexual,

por exemplo; e as questões mais amplas: àquelas que necessitam de amparo legal para as pessoas em geral. Por outro lado, a busca de interação, relação e fortalecimento dos movimentos é um processo necessário, lento e que exige muita flexibilidade dos participantes.

Atuar no próprio sistema, buscando suas brechas, ampliando a interação com os cidadãos e promovendo a defesa de participação mais ampla, tanto no âmbito social como no institucional, é uma das formas adequadas para a defesa dos direitos da criança e do adolescente. A importância desse tipo de atuação está também no fato de a criança e de o adolescente não possuírem espaço próprio de expressão e não poderem defender-se sozinhos e legalmente, o que reduz consideravelmente as suas possibilidades de protagonismo e exige maior reflexão sobre a temática da participação de crianças e de adolescentes.

A relação com o adulto, dessa forma, confunde-se entre ser apoio e ser responsável. A maioria dos programas, instituições, projetos (governamentais ou não) possuem a prática de estabelecer o que será efetivado sem consulta dos participantes e do público. Buscar mecanismos que permitam maior protagonismo de crianças e adolescentes é trabalho que envolve os grupos e pessoas que defendem os direitos garantidos no ECA.

A ação do PCA exige muita paciência, são processos lentos que entram muitas vezes em confronto com a própria instituição ou com outras instituições relacionadas ou com profissionais de diferentes áreas. É preciso, antes, superar toda uma tradição que dificulta a implantação desses novos princípios. O confronto do ECA com toda a herança, ainda forte, do Código de Menores de 1927 e 1979 (já revogados) produz o confronto com práticas profissionais diversas como a do direito, do serviço social e da pedagogia, porque coloca em risco poderes estabelecidos, conhecimentos até então aceitos e

sobre os quais foram organizados diferentes trabalhos, práticas e poderes.

A superação dessas práticas necessita, entre outras ações, da capacitação e reformulação da formação desses profissionais. Aqui, então, voltamos à necessidade da capacitação dos especialistas que atuam na área e dos profissionais que atuam na graduação. Valorizamos o papel das universidades e dos especialistas tanto na sociedade, como na formulação e acompanhamento das políticas sociais. Entendemos que o papel da universidade é a formação adequada de pessoas com condições de analisar, propor, acompanhar, avaliar a situação e a implementação das políticas que deem suporte às atividades e ao desenvolvimento dessas. Por isso, nós do PCA – como representantes desse setor – buscamos interagir com os conselhos, fóruns e outros segmentos que permitam interferir nas políticas sociais em geral e nas específicas para crianças e adolescentes.

Uma situação bastante marcante das ações, no processo de mudanças provocadas pelo PCA, foi a estranheza provocada pela nossa participação em espaços até então sempre dominados por pessoas da cidade e participantes dos órgãos públicos ou instituições. A participação de representantes da universidade nas ações governamentais não era o estranho, mas a participação voluntária, ocupando espaço, reivindicando uma participação ativa do maior número de representantes sociais, isso, sim, foi o difícil de ser negociado e aceito pelos participantes mais tradicionais. Com o tempo essa situação foi se resolvendo e o PCA hoje possui o respeito das entidades sociais e, muitas vezes, é tido como referência para diferentes discussões e encaminhamentos no âmbito acadêmico e político.

O problema da interação de diferentes áreas não ocorre apenas fora da universidade, encontramos essa dificuldade também

na comunidade universitária, porquanto discutir a questão da infância dentro da UEM é um dos objetivos principais. Mas até hoje enfrentamos vários conflitos que não nos permitiram avançar nesse propósito. Muitos programas, projetos e disciplinas são relacionados com a infância, porém, nem sempre a infância como prioridade absoluta é levada em consideração e também os cursos de graduação não trazem uma disciplina específica sobre esse tema. Talvez com a difusão da área de sociologia da infância, que ganha contornos internacionais, possamos caminhar mais rápido nesse sentido. Cursos como Pedagogia, Direito, Medicina, estudam conteúdos relacionados à criança de maneira indireta. Nos cursos de Direito, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente não tem uma disciplina específica, como ainda há poucos lugares no Brasil que possuíam a cadeira de Direito dos Menores e que hoje a transformaram em uma disciplina com o foco para a infância e juventude. Ainda muita discussão será necessária para encaminharmos essa inclusão. Alguns avanços foram conseguidos, porém frágeis e dependentes de professores específicos e que não fazem parte dos próprios cursos.

O PCA, em dois momentos, enfrentou dentro da própria universidade problemas: a formulação de uma proposta de oficinas para o CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança), que deveria funcionar como um colégio de aplicação da UEM e, no outro momento, nos trabalhos de formação de adolescentes estagiários. No primeiro caso, o PCA participou de um dos grupos de trabalho voltado aos direitos, buscando organizar os horários em oficinas que não funcionassem como contraturno e, sim, como atividades próprias do ensino formal. Esta questão pertence aos nossos debates e tem surtido alguns efeitos na inclusão de disciplinas específicas sobre o assunto na pedagogia da graduação e pós-graduação. Entretanto, no final dos trabalhos de elaboração da proposta para

o CAIC, ela não foi implantada e todo o debate foi retirado, ficando para implantação em outros planos futuros e dentro dos horários alternativos.

No segundo caso, o projeto com os adolescentes, apesar de implantado e desenvolvido, não atingiu os objetivos iniciais e não foi assumido integralmente pela universidade, deixando a formação para segundo plano.

Nos dois casos ficou evidente a dificuldade de instituições assumirem as obrigações e, principalmente, irem além e promoverem uma formação que ampliasse a oferta de disciplinas ou outras atividades que resultassem na observância da lei que prevê a prioridade e a proteção integral para crianças e adolescentes. Essa dificuldade, tanto de compreensão quanto de execução, é muito presente na formação de diferentes profissionais, como pedagogos, assistentes sociais, médicos, advogados. Dificilmente encontramos na grade ou nos programas pontos diretamente relacionados com a proteção integral. Mesmo o ECA é pouco explorado quando apresentado em alguma disciplina. Entendemos que o processo é lento e tem dado alguns passos, por exemplo, a realização de eventos pela Sociedade Brasileira de Pediatria que discute a infância de maneira mais ampla e focaliza a adolescência também (<http://www.sbp.com.br>).

Nos próximos capítulos apresentaremos algumas de nossas ações com maior profundidade. Com elas, pode-se acompanhar melhor o funcionamento do PCA e como essas atividades, em todos seus anos de existência, foram se transformando.

PROJETOS E REFLEXÕES

A equipe do PCA desenvolve intervenções práticas, como acabamos de mostrar. O que vamos apresentar a seguir são os projetos de extensão universitária que, na verdade, caracterizam nossa tarefa primeira. Queremos evidenciar que tanto as atividades de extensão quanto as ações já apresentadas são ações de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente – como o nome do programa no qual trabalhamos já expressa – mas, ainda assim, são de natureza diferente.

Nos Projetos de Extensão maior rigor acadêmico nos é cobrado pela Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Universidade: eles devem ser formulados, apresentando os objetivos gerais e os específicos, a justificativa, a metodologia, o tipo de atuação e participação dos acadêmicos, qual o tema de estudo, a prática, o local, o tempo, os resultados e o relatório final. Os projetos de extensão têm, portanto, formato e conteúdo universitário.

Naquela modalidade de ações estão incluídas as assessorias, a capacitação (cursos que oferecemos para a comunidade e especialização), denúncias, defesas, aconselhamentos, entre outras, sendo algumas rotineiras e outras, eventuais. Todas elas são de cunho político, de formação, de defesa e enfrentamento, portanto, ações que auxiliam na divulgação, na intervenção e na implementação das políticas públicas consideradas fundamentais no atendimento à população infanto-juvenil.

Nesta parte da explanação sobre as tarefas e afazeres do PCA vamos apresentar agora os projetos de extensão que cada participante do programa coordena. Cada apresentação enfatiza apenas um aspecto específico daquilo que todos os projetos fazem, de tal forma que, ao final da apresentação, esses aspectos devem ser entendidos como rotina para todos os projetos do PCA.

No Projeto Brincadeiras é apresentada a dinâmica das nossas práticas nas comunidades, praças, ruas e outros espaços urbanos da região de Maringá/PR. Ele mostra como os acadêmicos se relacionam com as crianças e adolescentes e como registram participação das crianças nas atividades. Esse registro é sempre analisado e discutido nas reuniões semanais, servindo não só para relacionar a prática com a teoria, mas também, para avaliar – ao longo do tempo – o quadro geral de atendimento e a pertinência das ações no momento e contexto especial. Essas informações são guardadas como acervo no PCA e fundamentam, em muitos casos, textos, monografias e apresentações em eventos e congressos.

O Projeto Arte de Sobreviver que durante muitos anos caminhou junto com o projeto das Brincadeiras vai ressaltar o aspecto da formação dos acadêmicos. Já que estes, quando se inscrevem nos projetos, não trazem consigo os conhecimentos necessários para atuar em área tão delicada. Falta-lhes, entre outros conhecimentos, o conhecimento sobre o ECA: os fundamentos dos direitos humanos, da legislação, das questões sociais e dos conceitos: exclusão, preconceito, autoestima, violência. Além disso, desconhecem conceitos como rede, transdisciplinaridade, poder, ação dialógica etc. Esses conteúdos são discutidos por vezes separadamente e por vezes junto com a discussão das atividades práticas durante os encontros semanais que fazem parte da carga horária obrigatória (4 h/a) dos projetos. A outra parte da carga horária (4h/a), também obrigatória, é a participação nas atividades práticas.

Do projeto da Cidadania, ressaltam-se principalmente os aspectos legais. São detalhados conteúdos do ECA e ‘como’ e ‘com quem’ são construídas as ações de capacitação que o PCA desenvolve. Detalha-se ali como os conteúdos legais devem ser ordenados para cada público alvo e para cada ação específica. Capacitamos conselheiros, professores da rede, agentes sociais, acadêmicos, profissionais e, para cada um dos públicos, enfatizamos as questões que mais condizem com suas atividades e tarefas.

No Projeto Laboratório, apresentamos o nosso trabalho com fontes de pesquisas relacionadas com a história das crianças e dos adolescentes, a importância de seu levantamento e disponibilização, além de um balanço da discussão historiográfica.

Mais uma vez, é importante frisarmos que cada um dos aspectos enfatizados aqui não reflete as especificidades de um só projeto, mas sim, de todas as atividades observadas por e em cada projeto.

3.1 BRINCADEIRAS COM MENINOS E MENINAS DE RUA E NA RUA

O *Brincadeiras*, como é chamado, é um projeto que tem como um de seus objetivos oferecer a crianças e adolescentes a oportunidade de brincar de forma orientada. A brincadeira é entendida como patrimônio da cultura infantil e deve ser reconhecida, preservada e potencializada. O brincar é uma característica da natureza infantil e a brincadeira, uma das principais formas de expressão da criança. Por isso, para a criança e o adolescente o brincar é uma necessidade e é ainda um direito garantido na Constituição Brasileira, no art. 227, e no

ECA, além de citado no art. 4º, vem disposto no Capítulo II, do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade:

Art.16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:
[...]
IV- brincar, praticar esportes e divertir-se [...]

Nesse projeto, as brincadeiras também são estratégias para trabalharmos a formação política, por meio da conscientização dos direitos da criança e do adolescente. Esta política é desenvolvida de duas formas principais: pelo conhecimento do ECA e pela incorporação de valores e conceitos que são efetivados com a prática. Assim, a conscientização é construída com o exercício constante do respeito aos outros e a si mesmo; da possibilidade de se discutir uma regra e mudá-la; da participação com a opinião e a interferência efetiva na realidade; da dinâmica da comunicação e do exercício da organização em grupo - condição necessária para a organização política.

Utilizamos a brincadeira para provocar o diálogo entre nós, para termos, na voz da criança, não só os risos e expressão de alegria, mas também a sua opinião, bem como sua história e relatos de toda ordem. Conhecemos algo do seu mundo a partir dela. O projeto se efetiva com a participação de alunos da UEM, de qualquer curso, de calouros a formandos e de pessoas interessadas da comunidade, todos coordenados por um professor do PCA.

METODOLOGIA

As palavras básicas da intervenção sistemática com as crianças e adolescentes são: 'defesa de direitos e educação'. E por ser a educação não-formal, consideramos que seja a educação social. Esta

é a relação sistemática com intenção educativa estabelecida fora do tempo da escola oficial, ainda que, às vezes, o espaço possa ser o da escola. Apesar das críticas que temos ao sistema escolar brasileiro em geral, o incentivo e o encaminhamento à escola é uma constante na ação com as crianças e adolescentes.

Nesse projeto, a intervenção dos educadores com as crianças e adolescentes não pode ser entendida sem a participação intrínseca da Comissão Local do MNMMR. É deste Movimento que importamos a estratégia da Roda da Conversa como parte do método utilizado em todos os encontros com as crianças e que agora se faz até com adultos, quando os educadores do Movimento e do projeto Brincadeiras estão atuando em outros âmbitos.

Nas aulas de ginástica para senhoras reservamos 15 minutos da aula para a roda da conversa, onde [sic] são discutidos temas de interesse como rebaixamento da idade penal, eleições para prefeito, vereador, conselheiro tutelar e outros (UEM, 2007, p. 40)¹.

A RODA DA CONVERSA

Nas tardes de brincadeiras, a Roda da Conversa é o momento obrigatório da reflexão, da exposição de ideias, de análises, de reclamações, de proposições e de decisões. A Roda da Conversa, por princípio, é realizada com as diferentes idades em conjunto, já que, na vida, estamos inevitavelmente destinados a conviver com diferentes idades, pensamentos, comportamentos e responsabilidades. A escola moderna, na sua organização das séries por idade, tem impedido esse exercício que faz tanta falta

1 No decorrer deste capítulo serão encontrados, como este, relatórios de alunos do Projeto, para ilustrar o conteúdo desenvolvido.

no mundo adulto. A Roda da Conversa pode acontecer antes das brincadeiras (para se combinar regrinhas e explicar a atividade), durante a brincadeira (quando se para para rediscutir alguma coisa que não está funcionando bem na atividade) e no final (para se avaliar e propor atividades).

AS BRINCADEIRAS

Os educadores posicionam-se em diferentes espaços onde oferecem diversas opções de atividades, sempre contando com a opção de mudá-las, em função da sugestão de alguém e da aceitação do grupo. As brincadeiras podem ser realizadas com material (corda, giz, bola e outros), ou não, como as brincadeiras cantadas e de esconde-esconde, para citar algumas. São abertas, quer dizer, as crianças podem sair e entrar quando quiserem. São propostas a partir das sugestões do encontro anterior, acrescidas de novas propostas trazidas pelos educadores. Nunca são competitivas, nem temos campeões isolados e, se os temos, são todos. Eventualmente aproveitamos temáticas do momento midiático para trabalhar em outra versão, como, por exemplo, os jogos olímpicos. Também fazem parte do conteúdo das brincadeiras os jogos cooperativos, por suas características não-competitivas e as brincadeiras populares ou tradicionais, para que esta parte do patrimônio cultural infantil seja preservada na história por meio das vivências.

ANTES, O CONVITE

As crianças, a cada sábado, são convidadas pelos educadores que passam pelas ruas, saudando os familiares, apresentando-se e chamando para a brincadeira. Essa metodologia já é ritual e

tem a importante função de fazer com que os educadores sejam conhecidos, despertem confiança, tenham a oportunidade de ir se inserindo no bairro, na cultura das crianças e que conheçam os familiares destas, bem como as lideranças do lugar.

[...] descemos a quadra da escola e na primeira casa que fui a D. (7 anos) e sua irmã V. (7), estavam no portão com a avó.[...] falei que vinha buscá-las para brincar. [...] outro fato importante foi quando passamos na casa da E. e do L. que são irmãos, ela é mais velha que ele, chamamos para brincar, perguntei se queriam, eles balançaram a cabeça, o pai saiu e pedi que ele deixasse as crianças participarem da atividade, mas ele disse que estavam sujas e descalças, e que a mulher não gostava que saíssem assim. Eu disse que não tinha problema, que iriam brincar e não precisavam estar tão limpinhas, então ele deixou. Depois de certo tempo brincado com elas, vi o seu pai olhando, sentado no muro do pátio da escola. Ele permaneceu até o final da brincadeira, foi bom que permaneceu observando, vindo como agimos e tratamos as crianças [sic] (UEM, 2005, p. 11).

DEPOIS, OS RELATÓRIOS

Todos os alunos do projeto têm a responsabilidade de escrever o seu relatório depois da vivência das atividades lúdicas com as crianças. Este não tem um padrão, deve conter o que o aluno tenha vontade de escrever sobre a sua experiência, desde sentimentos até relatos das atividades propriamente ditas. Pede-se que, na medida do possível, fiquem registrados nomes e idades das crianças quando participam da cena contada. Hoje o PCA acumula no Laphia um acervo de relatórios semanais que começaram sua existência em 1997 e que continuam a ser produzidos.

A FORMAÇÃO

A formação do grupo de jovens e de adultos que atua aos sábados no bairro é semanal e é condição para que a pessoa se integre ao projeto. Temos 2h30min de encontro organizado da seguinte forma: na primeira hora se estuda o conteúdo lido durante a semana determinado no encontro anterior. São textos teóricos de autores clássicos como os trazidos no último capítulo deste livro, produções sobre história, direitos, cultura e sociologia da infância e também artigos e livros mais específicos sobre o lúdico e as brincadeiras². Depois lemos os relatórios ou comentamos a experiência do sábado, tentando compreender alguns comportamentos das crianças e também sentimentos e ações dos educadores ante algumas situações. A intenção é sempre superar os obstáculos e progredir nas relações, na oferta de qualidade dos conteúdos e na elaboração teórica interpretativa do que vivemos. Por último, fazemos o planejamento das atividades que serão oferecidas no sábado.

Brincamos de muitas brincadeiras que os educadores estudantes de educação física haviam nos ensinado na reunião de sexta, e quase todas as crianças participaram. Brincamos de 'pintinho, galinha e gavião', 'barreira do som', 'coelhinho sai da toca', uma em forma de cruz que agora não me recordo o nome, mas que muitas crianças adoraram (UEM, 2007, p. 76).

A AVALIAÇÃO

A avaliação ocorre informalmente, já na volta a casa:

2 Citamos exemplos de autores e obras estudados: Muller (2007). E autores citados na bibliografia deste livro (MAGER, SILVESTRE, 2004; TOMÁS, 2006; SARMENTO; CERISARA, 2004; HUIZINGA, 2001; KISHIMOTO, 1997).

3 PROJETOS E REFLEXÕES

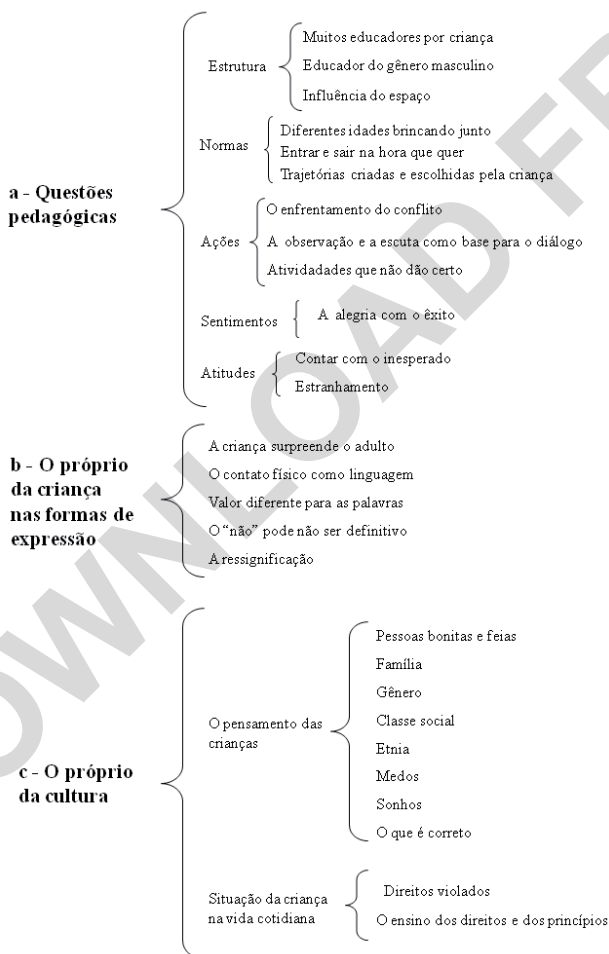
Todos já no microônibus comentamos sobre a roda da conversa que ultimamente não tem sido muito produtiva. A Ana sugeriu que não somente ela falasse na roda com as crianças, mas que tivesse a participação de todos nós. Cristiano sugeriu que fizéssemos uma última brincadeira que incluísse todos estrategicamente em roda e ali já iniciariamos a roda da conversa (UEM, 2007, p. 132).

Desenvolvemos a avaliação também semanalmente, nos encontros de formação, quando os educadores explanam sobre suas experiências, dúvidas, preocupações, sensações. Vamos em conjunto, a partir da teoria estudada e das opiniões de todos, tentando chegar a interpretações aceitáveis e tomar decisões para os encontros seguintes com as crianças.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS A RESSALTAR DA PRÁTICA DO EDUCADOR EM SUAS RELAÇÕES COM AS CRIANÇAS NO AMBIENTE EDUCATIVO

Neste apartado, vamos apresentar categorias que aprendemos da prática direta com as crianças e os adolescentes, com as leituras e os estudos em grupo. Elas explicitam o que são alguns dos fundamentos que consideramos já essenciais para ações pedagógicas em ambientes abertos que pretendem ser educativos, no sentido de buscarem e respeitarem os princípios que estamos esclarecendo neste livro. Do projeto *Brincadeiras* mais especificamente, os fundamentos são os de que o educador precisa ter a convicção da necessidade de justiça social, convicção de que é responsável pela intervenção na realidade da criança, convicção de que, com a criança e o adolescente, sempre há esperança e a convicção da necessidade de intervenção no tempo presente.

Portanto, a exposição daqui para frente está organizada em três grandes itens: a) as questões pedagógicas; b) o próprio da criança nas formas de expressão; c) o próprio da cultura da infância. Para que tenhamos uma visão de todo o conteúdo a ser desenvolvido, apresentamos o organograma a seguir.



Organograma 1: Aprendizagens com o Projeto Brincadeiras

A) QUESTÕES PEDAGÓGICAS

Elencamos, entre outras, algumas categorias que defendemos para um bom trabalho de educação social. Absolutamente essencial é ter claros os princípios gerais e específicos que orientam o trabalho educativo. Assim, nesse projeto buscamos especialmente a radicalidade da inclusão, a participação ativa, o respeito à pessoa e à cultura, o diálogo e a responsabilidade. Isso vale para crianças e educadores o tempo todo. Abaixo apresentamos exemplos concretos retirados dos relatórios de atividades dos educadores e, logo após, fazemos um breve comentário. Falaremos então sobre os aspectos estruturais, normas, ações, sentimentos e atitudes, nesta sequência.

▣ Quanto aos **aspectos estruturais** ressaltamos três itens: ‘a importância da presença de muitos educadores em proporção ao número de crianças’; ‘o educador do gênero masculino’ e ‘o lugar onde acontecem as atividades’.

MUITOS EDUCADORES POR CRIANÇA

Hoje, olhando as tantas fotos que registram as atividades do Projeto e do Movimento através dos anos, além de me perguntar intimamente sobre os destinos daquelas crianças que nunca mais havia visto, de me entristecer com o destino de algumas que agora vejo já adolescentes e jovens, e de me alegrar lembrando de tantas vivências especiais, me perguntei em silêncio o que havia nelas que ainda não tínhamos visto. Perguntava-me no sentido de buscar mais explicações para a conquista da tranquilidade, da alegria, da incorporação de comportamentos respeitosos, de iniciativas que íamos conquistando com as crianças. Então foi quando me dei conta nas fotos, da quantidade de adultos por criança. As atividades que realmente funcionam bem, que dão certo, têm sempre muitos adultos por criança [sic] (UEM, 2005, p. 83).

PRÁTICAS COM CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS

Eu e a Bruna chegamos à conclusão que duas pessoas é pouco para propor a atividade, e que as crianças que são novas na brincadeira sempre dão mais trabalho que as outras (UEM, 2004, p. 46).

Percebi que o número de crianças era bem reduzido neste sábado. contei aproximadamente 30 crianças, além de estarmos em um bom número de educadores para o tanto de crianças (UEM, 2007, p. 23).

É absolutamente fundamental para o bom andamento das atividades que o educador não tenha que deixar a maioria das crianças desatendidas para atender a uma minoria.

EDUCADOR DO GÊNERO MASCULINO

Notei que a garotada gostou bastante do Alexandre e do Fernando, uma vez que eles têm mais força para fazerem brincadeiras do tipo erguer e rodar, e que nós meninas já não conseguimos fazer (podemos até conseguir, mas elas preferem os meninos) (UEM, 2006, p. 32).

Nas avaliações aparece constantemente a referência ao importante papel de um educador homem. Agradam imediatamente, mas também, para resolver probleminhas extras, com duas ou três crianças que começam uma briga ou saem levando algum material, a autoridade é quase que automaticamente reconhecida. A sociedade machista provavelmente explique parte dessa situação.

INFLUÊNCIA DO ESPAÇO

[...] foi uma tarde muito agitada. Muitas crianças estavam se comportando de forma atípica. Tenho certeza que a nova cerca estava interferindo nesse processo. A delimitação do espaço antes completamente aberto estava com certeza determinando

3 PROJETOS E REFLEXÕES

alterações de comportamento como agressividade que há muito tempo não se via durante as brincadeiras. Também eu estava me sentindo presa naquele espaço antes totalmente livre (UEM, 2000, p. 43).

Ao chegarmos, a quadra estava vazia, mas pela primeira vez iríamos usar o espaço do colégio [...] O tempo estava armando para chuva. Entramos no colégio. Só de estarmos em um lugar mais fechado e especial para as crianças, já tive uma percepção diferente da que tinha quando chegávamos muitas vezes na [sic] quadra (UEM, 2007, p. 21).

Em 11 anos de trabalho, tivemos no máximo cinco reclamações sobre o ambiente escolar por causa da nossa ocupação no final de semana: uma torneira quebrada, uma parede suja. As crianças, adolescentes e adultos da comunidade cuidam da escola quando são tratados com confiança. Se a direção da escola parte do princípio que o espaço não pode ser aberto no final de semana, porque a comunidade vai destruir a escola, aí sim, é provável que mais problemas aconteçam. Entretanto, o que temos percebido é que a escola ainda é o lugar mais limpo, mais cuidado. Os lugares públicos estão nos bairros pobres, infrequêntáveis, o que é inadmissível. Quando existe a confiança na utilização dos espaços, o cuidado com estes é maior, porque ele passa a integrar o ambiente das pessoas. Há, por um lado, uma compreensão maior de que o local público é para utilização de todos e responsabilidade de todos, o que também precisa ser ensinado e, por outro, apresentado concretamente à população.

▮ Há **normas** nas relações entre os sujeitos da educação social em atividades no espaço aberto que significam muito. Comentamos, a seguir, três categorias que nascem da radicalidade do princípio da inclusão. São elas: 'Diferentes idades brincando junto'; 'entrar e sair na hora que quer' e 'trajetórias criadas e escolhidas pela criança'.

DIFERENTES IDADES BRINCANDO JUNTO

[...] as crianças me explicaram a brincadeira e então iniciamos o jogo com apenas um pegador. Brincamos por 10 minutos e durante esse tempo outras pessoas foram se aproximando e / ou entrando na brincadeira (meninos e meninas de 4 a 12 anos e inclusive 5 dos adolescentes que abordamos no sábado anterior, entre eles um menino de 22 anos) (UEM, 2000, p. 33).

A escola formal tem promovido a convivência de pessoas praticamente da mesma idade, ano a ano. Essa é uma relação artificial. Nas nossas brincadeiras, apesar de muitas vezes não ser fácil, a regra rigorosamente seguida é que todos que queiram, podem participar. Vemos interesses e prazeres comuns nas diferentes idades e se estabelecem relações bem importantes quanto às atitudes solidárias, de compreensão, de ensino entre as crianças, de amizade, além de reconhecimento de si próprios e dos outros, conceitos que vão sendo incorporados pela vivência.

ENTRAR E SAIR NA HORA QUE QUER

[...] Ficamos brincando primeiro de fruta e o abecedário com as crianças, quando a bola de vôlei caía tinha que falar um nome de fruta que começasse com aquela letra. Depois fui brincar de futebol com o Alexandre, ele era de um time e eu era de outro. O mais legal da brincadeira era que não havia aquela competição de 'vamos ganhar', o clima era amigável, quem queria entrar entrava e quem queria sair, saía. Depois de algum tempo brincando de futebol, resolvemos brincar de fruta, como alguns chamavam e alerta segundo outros. Nós começamos com um grupo pequeno e aos poucos foi crescendo, sempre alguém queria entrar, então ela escolhia uma fruta para ser e começava a brincar. Nós conseguimos, durante a brincadeira, que todos participassem de todos os estágios, desde ser escolhido para segurar a bola, até para ser queimado. Todo mundo foi, sempre que alguém não tinha sido chamado, a gente comentava e dizia

3 PROJETOS E REFLEXÕES

que tal fruta ainda não tinha ido, aí quem ia jogar a bola e gritar a fruta, chamava o nome dessa pessoa [sic] (UEM, 2006, p. 49).

As crianças aprendem os conceitos, incorporando-os pelas experiências da vida. Assim, o conceito da exclusão é bem conhecido pelas crianças de um bairro pobre, ou seja, não podem escolher o que vão comer, a escola onde vão estudar, a roupa que vão usar, o brinquedo que querem, o lugar para brincar, a forma de ir ao centro da cidade, passar férias no clube aquático e assim por diante. Estão fadadas a viver de acordo com o que permite a baixa condição econômica. Nós queremos que elas tenham a oportunidade de experimentar, em um tempo estendido, repetidas vivências de inclusão, para que gostem, queiram e entendam que é seu direito participar da vida comunitária da cidade, com algumas condições mínimas respeitadas.

TRAJETÓRIAS CRIADAS E ESCOLHIDAS PELA CRIANÇA

Nós havíamos combinado que nesse dia não iríamos priorizar as atividades com bola, elástico e corda. Resolvemos levar apenas duas bolas e dar mais importância às brincadeiras cantadas e de roda. Havia muitas crianças, em torno de 40. Nós educadores nos dividimos em grupos. Então ficaram grupos com brincadeiras diferentes no espaço da quadra e da grama. Tinha o Alexandre brincando de futebol, alguns meninos estavam com ele e outros jogando vôlei comigo. A Lucimar estava organizando algumas brincadeiras cantadas. Eu a vi brincando da dança da serpente, depois me juntei a eles e brincamos de duro-mole, pega-pega, ciranda-cirandinha, de joga na lata de lixo, do peixinho e outras brincadeiras cantadas. Ao final uma das últimas brincadeiras foi uma invenção da Ana e das crianças. Elas tinham que pegar uma pedra com os olhos fechados e as outras crianças iam ajudando, dizendo se era mais pra frente, pro lado, pra trás ou de outro lado. Foi muito legal esse dia, as atividades foram divertidas, diversas e tranquilas [sic] (UEM, 2006, p. 12).

A criança vivencia a liberdade de escolher o que fazer e, quando não estiver mais divertido ou tiver vontade, pode sair e participar de outra brincadeira. Vivenciar a diversão com a liberdade é essencial. Uma atividade não se caracteriza por ser divertida em si mesmo, porque precisa da sensação na pessoa de divertimento e, para isso, a liberdade de escolha do que fazer para divertir-se é fundamental. Então, cada criança traça a sua trajetória particular, única no espaço e tempo disponíveis e, de preferência, com a sua participação na sugestão e decisão das ofertas das atividades. Sua vida também deve ser um leque de oportunidades com opções de escolha de trajetórias. Os agentes das políticas públicas devem prestar muita atenção nesse aspecto.

▣ Existem **ações** que devem ser realizadas pelo educador no tempo certo e que não são as mais fáceis ou harmoniosas inicialmente, mas que, depois de tudo, resultam em um salto de crescimento na compreensão que se observa na criança e no adolescente, por comportamentos posteriores que se mantêm no ambiente da educação social. Exemplificamos a seguir as categorias do 'enfrentamento do conflito, e a da observação e a escuta como base para o diálogo'.

O ENFRENTAMENTO DO CONFLITO

[...] uma outra situação interessante foi quando observei que a J. (15 anos) estava sentada sozinha [...]. Sentei ao seu lado, perguntei se queria brincar e ela disse que não. Conversamos um pouquinho e ela perguntou:

J- De quem é aquele CD do Raul Seixas?

P- É do F., meu marido, ele nos emprestou para ouvirmos. Você gosta do Raul?

3 PROJETOS E REFLEXÕES

J- Hã hã - respondeu balançando a cabeça.

P- De que música você mais gosta?

J- De todas.

P- Eu gosto mais da 'metamorfose ambulante'. Cantamos 'eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo'.

P- Você queria ouvir o CD do Raul?

J- Eu queria, mas eles estão ouvindo o *back street*!

P- Vamos lá ver o que a gente faz para todos ouvirmos o que tem para ser ouvido!!! Levantamos e fomos até o aparelho de som. Havia um grupo dançando. Esperamos acabar a música que estava tocando, baixamos o volume e então fiz a seguinte proposta:

- Pessoal!!! Hoje nós temos aqui 6 CDs para serem ouvidos. Só que nem todos gostam das mesmas coisas... então, que tal se a gente fizesse uma programação para definir os tipos de músicas que serão tocadas na sequência? Assim como se faz nas rádios? A maioria aceitou a proposta, então a J. e a A. se responsabilizaram em ser as radialistas da tarde. Organizaram a sequência dos CDs que seriam tocados e cuidaram do som até o fim (UEM, 2000, p. 55).

Esse aspecto do enfrentamento do conflito é muito importante e, como outros, interfere diretamente na qualidade das atividades do momento, mas também na formação da pessoa que vai entendendo que as diferenças podem não ser um problema e, sim, até algo interessante. E que, o enfrentamento do conflito com a determinação da garantia dos direitos e da importância de se usar o espaço do argumento, da exposição da sua ideia, da sua vontade é algo cotidiano que pode passar de conflito à harmonia. É surpreendente,

porque nós adultos não temos essa prática e as crianças nos ensinam muito nesse aspecto. São necessários atrevimento e sensibilidade do educador.

A OBSERVAÇÃO E A ESCUTA COMO BASE PARA O DIÁLOGO

[...] Então, convidávamos todas a irem brincar com a gente. Me chamou a atenção quando, em uma das ruas, vimos um garotinho com uma enxada nas mãos. Ele era bem quieto, mas na rápida conversa que tivemos, nos disse que estava fazendo um buraco e que não poderia brincar porque estava cuidando do depósito do lado [sic] [...] (UEM, 2007, p. 137).

Apenas observando, escutando, conversando, trocando impressões, podemos tentar chegar perto do universo infinito da criança. Se não fazemos isso enquanto adultos e educadores, inevitavelmente estaremos reduzindo a percepção que temos dela às nossas limitadas e já condicionadas visões. O adulto não é capaz de ver a criança em plenitude, só a partir das teorias do adulto. É preciso uma relação qualificada em que haja espaço para a expressão da criança.

ATIVIDADES QUE NÃO DÃO CERTO

As tintas e as bexigas chamaram muito a atenção das crianças. Algumas, entre elas C., que me chamou mais a atenção, começaram a encher as bexigas com água e jogar pelo pátio do colégio, mesmo pedindo para pararem, foi difícil manter a ordem. C. provocava as outras crianças enquanto eu estava batendo corda, corria com a bicicleta perto das crianças para assustá-las, tentei conversar com ele, mas fui ignorada. Depois de algum tempo percebemos que o colégio estava muito bagunçado, então paramos as brincadeiras e chamamos as crianças para avisá-las que era preciso cuidar do colégio e que iríamos parar

3 PROJETOS E REFLEXÕES

as brincadeiras por ali porque tínhamos que limpar tudo antes de irmos embora . As crianças menores foram as que mais ajudaram na limpeza. Com toda a movimentação para limpar o colégio, muitas foram embora e acabamos sem realizar a roda da conversa [...] (UEM, 2007, p. 99).

Alguns meninos queriam bater em L, pois afirmavam que ele havia falado mal da mãe de um dos meninos. Uns atiraram pedras. Fernando tentou levá-lo para sua casa, para que ele fosse seguro, mas L não quis. Percebi que L é daquelas crianças que têm que se virar sozinhas, inclusive em situações como esta. Os meninos correram em disparada atrás de L. Fernando e Maurício correram atrás para tentar impedir, mas foi difícil. Pegamos a *combi* [sic] e os procuramos ao redor da quadra. Encontramos L seguido por um dos meninos que afirmava estar acompanhando-o à sua casa. Atrás deles estava o outro menino com um galho na mão. A situação fugiu do nosso alcance. As crianças fugiram novamente. Fomos embora frustrados (UEM, 2006, p. 14).

O que se planeja pode sair bem, pode superar as expectativas ou pode sair mal. O importante é avaliar por que a atividade não funcionou e se precaver para outra oportunidade. No caso do primeiro exemplo, faltou combinar antes, na roda da conversa, o que se podia e não podia fazer; combinar que no final todos limpariam o pátio; ao perceber que C. estava desequilibrando o ambiente, determinar um educador com a tarefa de atender em especial a essa criança e oferecer maior quantidade de brincadeiras durante a atividade com as bexigas. No encontro seguinte, a avaliação do dia anterior deveria ser reforçada com as crianças, além de se fazer novos combinados.

A história dos anos de atividades de educação social é repleta de exemplos do que não aconteceu como se planejava. Esses resultados têm servido muito, como se fossem degraus para a qualificação de nossa ação.

▣ O outro grupo de categorias está no âmbito dos sentimentos.

A ALEGRIA COM O ÊXITO DA CRIANÇA

[...] me impressiono quando penso o quanto a D. mudou desde quando comecei a freqüentar o bairro, a mansidão que agora tem, o carinho conosco do projeto e a confiança é muito diferente do começo. Que bom que podemos ver alguns resultados nas crianças, e não é só com ela [...] [sic] (UEM, 2004, p. 10)

[...] outra observação é que quando disse para as crianças que dessa vez iriam apenas as de 6 a 10 anos, a reação das mesmas foi (na maioria) de compreensão. As crianças e adolescentes confiaram quando eu disse que dessa vez seriam os dessa idade, depois os de 11 a 14 e depois os adolescentes de 15 a 18 anos (UEM, 2000, p. 22).

Já dá para perceber como as crianças estão mais independentes em relação às atividades, elas mesmas se organizam, isso é muito legal (UEM, 2000, p. 62).

Esse dia foi bem produtivo, estamos observando a cada semana uma maior interação entre as crianças e isso é gratificante para a gente - ser tão bem recebidos por todas aquelas crianças (UEM, 2007, p. 134).

Hora de partir, as educadoras se despediram e foram guardando os brinquedos e as carteiras, algumas crianças ajudaram outras, logo correram para o ônibus e queriam entrar. Depois que todos nós já estávamos no ônibus, ele pôs-se a partir, deixando para trás olhares que desde já aguardavam o próximo encontro, e uma alegria que as faziam [sic] correr atrás do ônibus para nos dar tchau, que as faziam [sic] pular e gritar. A cada vez que eu as olhava e o ônibus ia se distanciando, no meu coração estava a certeza de que aquele dia tinha valido muito a pena para aquelas crianças (UEM, 2007, p. 93).

[...] no final foi muito emocionante, pois aconteceu a primeira reunião com alguns adultos do bairro para se discutir a questão

3 PROJETOS E REFLEXÕES

da cerca e até falamos sobre o trabalho que fazemos, foi muito legal, pois eles nos disseram que apóiam nosso trabalho e sabem a importância deste e falaram também como é fundamental a recíproca colaboração entre nós. E o mais legal foi a apresentação de um abaixo-assinado que a V. (adolescente) teve a iniciativa de fazer. Eram 64 assinaturas para reivindicar que se retirasse a cerca ao redor da escola. Foi lindo ver a confiança que as pessoas tiveram, não havia nem cabeçalho. Mas muito, muito lindo mesmo foi a nossa primeira reunião (estávamos nós educadores do MNMMR e também do Projeto Brincadeiras e lá do bairro estavam algumas crianças e adolescentes, a vice-presidente do bairro, o senhor J., que havia conversado com a diretora sobre o assunto, entre outros adultos (UEM, 2000, p. 83).

Os resultados podem ser explícitos ou sutis, na maior parte das vezes são pouco perceptíveis, e só a história do educador com a criança pode dar valor a eles. A conquista da confiança, por exemplo, é um grande feito, quando antes se vivia um ambiente de total desconfiança ou pouca crença por parte das crianças em qualquer coisa, em qualquer pessoa. É necessário que o educador se alegre com os resultados positivos da criança. Estamos ressaltando a necessidade da atenção para sensibilidade do educador. Esta deve ser desenvolvida por meio da educação e da cultura.

▣ Outro grupo de categorias diz respeito à atitude dos educadores. Comentamos duas delas: a ‘aceitação do inesperado e os estranhamentos’.

CONTAR COM O INESPERADO

A festa junina foi preparada com semanas de antecedência para que nenhum detalhe fosse esquecido. Todos os cuidados foram tomados, entre eles, a garantia do diretor de que aquele dia não haveria nada especial na escola, retalhos e maquiagem para as crianças que não iam caracterizadas e quisessem estar, o cálculo em dobro para a quantidade de pipoca, refrigerantes

e lembrancinhas no final, para não correr o risco de faltar. Contávamos com umas 70 crianças, levamos material para 150. Chegando lá, encontramos a escola lotada de adultos, jovens e crianças, mais de 500 pessoas, a secretaria de saúde instalada com barracas para apresentação de seus trabalhos, os bombeiros fizeram apresentações, a polícia mostrou seus cachorros amestrados, um professor fez ginástica animada. Como adornaríamos a escola com as bandeirinhas confeccionadas anteriormente? Como dançaríamos, se havia um som ambiente e um microfone ocupado todo o tempo, em todo o espaço por outras pessoas? Como distribuiríamos a comida e bebida se não havia para todos? Como as crianças participariam de nossas atividades previstas se estavam sendo requisitadas em tantas outras atrações? Mas... como poderíamos não fazer a festa se havia crianças caracterizadas e na expectativa da festa que havíamos preparado juntos? A festa tinha que acontecer [...] e aconteceu (UEM, 2008, p. 74).

Nesse sábado, antes de sair de casa para o projeto, a Lucimar (20) me ligou dizendo que a Combi [sic] não havia ido buscá-los e estava somente ela e o Alexandre, eles queriam saber se compensava irem de circular. Ela queria saber se eu achava que conseguiríamos dar conta das crianças, eu disse que acreditava que sim. [...] chegamos lá, o portão da quadra estava fechado [...] Houve um momento que chegaram alguns homens em um carro, desceram e ficaram conversando e andando pela quadra. [...] Um desses homens perguntou para mim do que nós estávamos brincando, e perguntei 'você não sabe?' ele disse que não, então eu disse 'estamos pulando elástico'. [...] Ele me disse que participava da associação de moradores do bairro, falou que ajudou a organizar com a comunidade o campeonato do dia seguinte e que as tintas eles tinham comprado por conta própria e que também ajudaram os adolescentes a pintar a quadra. Falou da falta de apoio do prefeito e do secretário da cultura e que eles queriam fazer sozinhos o trabalho com a comunidade, [...] E assim terminamos as brincadeiras com essa conversa casual e com um possível interesse de um representante do bairro em querer trabalhar o local da quadra com algo diferente (UEM, 2006, p. 45).

[...] então uma mãe enfurecida chegou. Ela alegava que seu filho tinha 'apanhado' de A.. Nesta mesma hora P. (síndrome

3 PROJETOS E REFLEXÕES

de down) estava comigo. Ele chegava e tentava acalmar a mulher, passando a mão em seu braço, e em palavras mais rudes que estas, ela falava para P: 'Sai daqui, seu preto coisa ruim, você não é meu filho'. Eu tentava segurar P, mas ele vinha atrás de mim. [...] A mãe foi tirar satisfação com A. Os meninos provocavam, mas nem de longe justificou a atitude da mulher. Ela bateu em A. Dava socos no menino. Eu entrei no meio para separar. A mulher falava coisas que não se podia pensar que estavam saindo da sua boca. Imaginei como ficou a cabeça de A. nessa hora. Ela ameaçou entregá-lo para a polícia, para o juizado de menores, 'pois lá era o lugar dele'. Xingou o menino com todos os nomes mais horríveis que tinham. Eu tentava falar com a mulher, mas ela não escutava, e além disso começou a falar que nós do projeto só vínhamos arrumar confusão, que não deveríamos nunca mais voltar. A. e seus amigos começaram a atirar pedras então. E eu não sabia mais como fazer para parar. A mãe de L falava que nossa intenção era boa, mas com esses meninos não havia jeito, falou que eles não deveriam estar ali. Expliquei então que essa não era a melhor forma de mostrar à criança que ela estava errada. Nós tínhamos uma postura de sempre conversar com as crianças e jamais excluí-las. A mulher queria chamar a polícia. Já ia ligando de seu celular. V., educadora, falou então a ela que se chamasse a polícia por conta de uma briga entre crianças, ela sairia muito prejudicada, pois ela acabara de bater em uma criança. A mulher, seu marido e seu filho foram embora. Fui então convocar a roda da conversa e tentar falar com os meninos. [...] Mas lá já havia outro caos. Os cavalos estavam soltos e vinham correndo em direção às crianças. [...] Foi um dia muito difícil (UEM, 2007, p. 19).

O mundo da educação social no nosso país está totalmente sujeito a imprevistos, dificuldades, novidades e propostas inesperadas. Não está cuidado como a educação formal e tampouco ocorre em espaços, tempos e normas da instituição formal. Assim, por um lado, faz-se necessário que esse conjunto de categorias receba maior atenção das políticas públicas, porque são fundamentais para a educação das crianças e adolescentes no seu cotidiano fora da escola. Por outro lado, acabam ocorrendo

situações que são, pela liberdade da situação e pela atitude favorável do educador, muito positivas, construtivas, criativas e com resultados posteriores bastante significativos.

ESTRANHAMENTOS

Tem uma menininha, a P., que eu venho sentindo a falta dela, pois já faz três semanas que ela não aparece nas atividades, têm também umas menininhas que não vieram fazer o ensaio, nós até passamos na casa delas, mas mesmo assim não apareceram para ensaiar (UEM, 2004, p. 33).

Coisas que notei: depois de usar o banheiro, elas não se limparam, mesmo tendo lhes oferecido papel, não lavaram as mãos nem puxaram a descarga e ambas não usam calcinha (UEM, 2004, p. 11).

No meio do jogo aconteceu um fato curioso. Havia um menino, devia ter uns cinco anos + ou -, e eu perguntei se ele queria jogar e ele não respondeu. Perguntei de novo e nada. Dei um passo em sua direção e ele deu um passo atrás. Pelo olhar percebi que ele estava desconfiado de mim. Depois dei outro passo em sua direção e ele foi embora (UEM, 2006, p. 34).

Foi nessa hora que algo muito chato aconteceu. Um adolescente, segurando um cachorro bravo, foi visto segurando embaixo da roupa uma arma. Temi pelas mais de trinta crianças que estavam ali e pelo nosso grupo. Mas logo o menino foi embora (UEM, 2006, p. 7).

Quando eu estava chegando no [sic] bloco, onde esperamos o ônibus, escutei alguém chamando na quadra, olhei e era o A. que estava lá, sozinho. [...] Ele só ficava meio quieto sentado nos cantos. [...] Eu queria muito conversar com ele, saber por que estava daquele jeito. Mas eu nem tenho tanta intimidade [...] Eu não agüentei mais vê-lo daquele jeito sozinho, então chamei a Iza pra gente ir lá conversar com ele. Estava sentado no chão, então eu cheguei e coloquei a mão em sua cabeça e perguntei.

- Você está bem?

3 PROJETOS E REFLEXÕES

- Tô.
- Então por que tá quieto?
- Ele só deu uma risada, então falei:
- Vamos lá com a gente?
- Não, eu tô com dor no pé, um cachorro me mordeu ali embaixo (e me mostrou realmente, estava sangrando até).
- É por isso que você tá assim [...] quieto??? (claro que não era)
- É.
- Daí eu puxei o boné dele meio brincando:
- Tem certeza???

Ele só deu uma risada, uma risada um pouco mais feliz. Mas deu pra ver que ele estava realmente triste. Eu sabia que ele não me contaria o que estava acontecendo, ele nem me conhece, mas queria que ele visse que tinha gente que estava ali prestando atenção nele (UEM, 2004, p. 50).

Os estranhamentos são fruto da percepção atenta do educador, da prontidão de todos os seus sentidos que captam como radares sinais significativos. Esses estranhamentos são de todo tipo e, não raras vezes, ante o silêncio imediato provocado pela incapacidade de significação do que se percebeu, desencadeiam-se posteriormente ações interessantes na tentativa de se compreender melhor o percebido e efetivamente intervir sobre a realidade quando se sabe mais daquilo que não se sabia inicialmente.

Com as brincadeiras e o que vai sendo registrado nos relatórios, ficamos sabendo de muitas coisas sobre a população com quem trabalhamos, o que provavelmente não seria possível, não fosse o chegar lento, tranquilo, sem pressa, constante, não-invasivo e respeitoso à criança e ao adolescente. Vamos identificando

características que são próprias, provavelmente de qualquer criança e outras, da cultura das crianças, neste caso, que vivem em bairros pobres no Sul do Brasil.

B) O PRÓPRIO DA CRIANÇA NAS FORMAS DE EXPRESSÃO

Muitas vezes, pode-se bem captar, como adultos que somos, as influências, o sentido, a transcendência do que as crianças dizem, mas exatamente porque temos o olhar do adulto, reduzimos, trocamos, julgamos, enviesamos o que comunicam, simplesmente não compreendemos o que expressam.

A CRIANÇA SURPREENDE O ADULTO

[...] nesse meio tempo a D. voltou e me pediu para segurar as fitas coloridas (azul, amarela e vermelha) para ela trançar, e para minha surpresa me fez uma pulseira, me entregou e disse para eu não tirar do braço, perguntei se ela gostava de mim e ela me disse gritando que não (UEM, 2005, p. 37).

A criança surpreende quando inesperadamente age como um adulto, ou porque age como mais criança do que se esperava, ou porque demonstra um carinho gratuito que surpreende, ou porque fala com naturalidade de uma tragédia familiar, ou porque vinha tendo um comportamento indisciplinado e começa a portar-se bem, e assim por diante. Seguramente, muitos adultos que convivem com criança têm histórias de surpresa com o comportamento infantil. Essa é uma porta aberta à esperança pedagógica. Vale a pena apostar educativamente, pois pelo fato de não dominarmos a amplitude de variedades da reação da criança, sempre existe a possibilidade de que ela reaja positivamente aos estímulos.

O CONTATO FÍSICO COMO LINGUAGEM

[...] Vamos voltar ao L, a maneira que se aproximou, desconfiado, relutante em participar, chama a atenção, não sei, mas parece que a única maneira de brincar e relacionar-se com as outras crianças é através da agressão física ou de brincadeiras mais brutas que o normal. Não percebi realmente a intencionalidade de agredir seus companheiros, embora suas brincadeiras estejam relacionadas com violência, talvez L não conheça outra forma de relacionar-se e dizer posso brincar ou quero ser seu amigo (UEM, 2006, p. 1).

São volumosos nos relatórios de nossas experiências os comentários sobre a comunicação do corpo das crianças, principalmente as lutas, os 'tapas', os 'coices'. Identificamos que isso nem sempre significa raiva como no adulto. Pode significar medir forças, podem querer chamar a atenção sobre si, podem estar querendo dizer que querem brincar também. Significa até carinho. Nas primeiras semanas é muito mais frequente esse comportamento e, com os meses passando, percebe-se nitidamente a sua desapareição quase absoluta (só não é absoluta porque sempre entram crianças novas e algumas delas chegam com esse comportamento). Porém, o contato físico do carinho com o educador também é revelador. Para as crianças recém-chegadas ao projeto o corpo do educador (o abraço, andar de mão, pedir colo, pentear a educadora, não deixar o educador ir embora e outros) é muito demandado e, com o tempo, isso vai se amainando e as crianças se mostram mais livres, mais tranquilas.

Com relação ao educador, também há outra comunicação corporal comprovada. Na primeira vez que o educador desenvolve a atividade lúdica do projeto *Brincadeiras*, as crianças pedem atividades que o desgastam corporalmente como rodar a criança, ou deixar-se subir nas costas, ou brincadeiras de correr e saltar. Com o passar dos anos, é invariável que o relatório de primeiro dia

dos educadores conte sobre esse tipo de atividades e que voltem à casa extenuados. Depois o educador vai colocando os limites e a demanda da criança vai se modificando um pouco. Entretanto, o que não muda, principalmente em crianças até dez, onze anos, é pedir brincadeiras de encostar os corpos, como as de rolar, pegar, dar as mãos, passar debaixo das pernas, passar por cima do corpo do outro etc. São brincadeiras ativas e prazerosas em grupo.

VALOR DIFERENTE PARA AS PALAVRAS

[...] pude perceber que em sua maioria os meninos ficavam montando carrinhos, percebi a vontade que eles têm de brincar com um. Dois meninos montaram uma arma, muito perfeita, então fiquei pensando o que passava dentro daquelas cabecinhas. Será que algum dia ele viu ali no bairro mesmo??? [sic] E saíram dali falando que iriam brincar de polícia, na maior inocência. Às vezes eu levo muito a sério, uma coisa que pra eles tem um sentido totalmente inofensivo, foi o caso de sábado passado, quando um menino, que não me lembro o nome, falou que o V. de 4 anos havia ‘chupado o pinto’ de um certo alguém [...] [sic] (UEM, 2004, p. 76).

Criança também, como o adulto, aumenta, imagina, reproduz ou transforma o que ouve e vê, omite, mente, fala a verdade, provoca para ver a reação de quem escuta, brinca com as palavras. Conhecê-la é um desafio difícil pela complexidade do que é o ser humano em relação com o mundo. É uma violência simplificar a criança ao tamanho das generalizações que o adulto é capaz de fazer dela.

O ‘NÃO’ PODE NÃO SER DEFINITIVO

Achei engraçada uma coisa que as crianças têm. Havia algumas garotas que a princípio não queriam se arrumar para a festa

3 PROJETOS E REFLEXÕES

junina, mas logo mudaram de idéia ao que viam as outras se arrumando. Outras diziam só querer prender o cabelo. Um pouco depois queriam só passar batom e iam assim por diante, até estarem todas pintadas de ‘caipirinha’ (UEM, 2004, p. 23).

A palavra ‘não’, que é tão clara e que mostra um limite preciso para o adulto, quando dita pela criança, nem sempre é tão precisa. Entre elas se percebe que frequentemente funciona como um recurso de linguagem, mais do que como uma negativa convicta de algo. Assim há tantas outras, com as quais o educador atua, partindo do entendimento da obviedade de sua compreensão comum. Não há esta obviedade porque as palavras vêm carregadas de sentido em função da vivência familiar, acompanhadas de história de atitudes e comportamentos contextualizados. Há aí outra boa oportunidade de relação do educador em desenvolver o diálogo com a criança, sem partir do princípio que ela está se negando definitivamente a algo.

A RESSIGNIFICAÇÃO

[...] O brinquedo apresentava peças que a criança escolheria onde pôr: na casa do rico ou na casa do pobre [...] Como se esperava, no brinquedo, a casinha do rico sempre pesava mais. Alguns tentavam o equilíbrio, outros, como se estivessem revoltados pelo fato de tudo pertencer ao rico e quase nada a eles, colocavam o que eles achavam que poderia pertencer ao pobre, e diziam ‘ah [...] tudo o pobre tem que ter! Por que só o rico pode ter e a gente não? Vou deixar a casa do rico vazia e encher a casinha do pobre de coisas’ (UEM, 2007, p. 53).

A criança não é um resultado mecânico do meio onde vive. Em contato com a realidade, é permeada por esta, que também recebe a interpretação própria de cada criança.

Estamos reiterando, nos exemplos citados e também a partir do patrimônio dos relatórios que registram as brincadeiras desde 1997 neste Projeto, que se pode conhecer e apreender muito da criança quando ela brinca, exatamente porque se expressa com intenção de comunicar algo ou comunica mesmo involuntariamente:

[...] Uma criança bonita, mas bem pequena e magrinha e muito carente, pulava no meu colo e ficava me apertando e passando a mão no meu cabelo, mas percebi que ela é revoltada e mal-humorada e achei estranho por ser tão criança e já ser assim. Fui perguntar para a Renata e ela me contou que a mãe da D. a havia dado pra vizinha. E que quando iniciou o projeto ela era bem pior e que agora já melhorou muito (UEM, 2003, p. 4).

A diversão da criança é, ao mesmo tempo, uma modalidade de sua formação e momento de desenvolvimento das formas de interação, interpretação e intervenção no, do e com o mundo. A criança apresenta a necessidade e capacidade natural do divertimento por meio do brincar, mas o conteúdo e a forma dessas ações serão caracterizados pela cultura na qual estão inseridas.

C) O PRÓPRIO DA CULTURA

Estudando e conhecendo a cultura, captamos o significado dos conteúdos que percebemos das crianças de cada lugar e de cada tempo. Aparecem suas posições sobre gênero, classe social, etnia, família, escola, professor, amigos e tanto, tanto mais das suas ideias! É o universo infinito de seus mundos reais e imaginários, transformáveis, verdadeiros e de conta, tristes e alegres, preocupantes e divertidos, sérios e tantos outros, mas sempre importantes!

Por outro lado, a cultura mostra também como vivem as crianças em seus contextos reais do cotidiano. Este apartado apresenta três grandes categorias, a do ‘pensamento das crianças’, a de sua ‘situação no bairro onde moram’ e a do ‘ensino dos direitos’.

▣ O PENSAMENTO DAS CRIANÇAS

O objetivo aqui é simplesmente ilustrar como se pode saber das coisas da infância por meio da brincadeira que respeita determinados princípios. Os exemplos não representam o pensamento da maioria com quem trabalhamos.

PESSOAS BONITAS E FEIAS

[...] um brinquedo que propunha que a criança montasse um boneco de como ela é, como ela gostaria de ser, e como ela não gostaria de ser: Ela vestiu um dos bonequinhos de modo compatível com suas características. De como gostaria de ser, montou um bonequinho branco, cabelos loiros e roupa bonita. Quando chegou a hora de montar o bonequinho de como ela não gostaria de ser, pegou um de cor preta, colocou cabelos curtos e enrolados, roupa rasgada e também com barriga. Perguntei o porquê de não querer aquelas características e ela disse: ‘Ah, as pessoas brancas são mais bonitas!’ ‘Perguntei também por que ela havia colocado a barriga no bonequinho e disse que as pessoas gordas são mais feias’ (UEM, 2007, p. 32).

FAMÍLIA

Convidei a Bruna para irmos chamar as crianças, o R. nos acompanhou. Quando passamos em frente à sua casa ele perguntou se eu conhecia o cara que tava lá dentro, que era o E., eu disse que sim [...]. Ao sair de lá perguntei ao R. se o E. era seu irmão, porque eu não sabia, ele disse que sim, mas de consideração [sic] (UEM, 2004, p. 28).

GÊNERO

G., seis anos, escolheu a figura de uma bola. Então lhe perguntei se era para meninos, meninas ou para os dois, ele me respondeu que para os dois, mas era mais de meninos, porque os meninos jogavam bola [...]. Ele resolveu montar um boneco, pegou as roupas azuis; perguntei sobre o rosa, se os meninos não podiam usar rosa, ele disse que não, mas que alguns garotos usavam *baby look* rosa, mas disse que não usaria. Ele repetiu a brincadeira, dessa vez escolheu um carro e afirmou ser brinquedo de menino, mas que nos carros de verdade, as mulheres também podem dirigir (UEM, 2007, p. 54).

CLASSE SOCIAL

[...] As irmãs W. e W. também passaram pelo brinquedo. Ocorreu um fato bem interessante com a maiorzinha. Ela pegou um saquinho que continha o emblema de uma menina, bonita, de pele morena, arrumada e que tinha cabelos negros e enrolados. Colocou o objeto como pertencendo à casa do pobre, e então eu perguntei-lhe o porquê daquela decisão. Ela simplesmente me disse 'ué, o lugar dela é na casa do pobre, porque pobre tem cabelo enrolado'. Sorrindo eu lhe questionei 'mas, então eu também sou pobre?' E ela me disse 'sim, você tem cabelo enrolado'. Uma menina adolescente que estava observando a garota disse 'rico tem cabelo liso, porque tem dinheiro para ir no salão, e fazer chapinha. Eu queria tanto poder comprar uma chapinha'. Eu fiquei muito triste quando ouvi essa frase, por saber, ou melhor, me lembrar que algo tão simples nunca chega ao alcance dessas pessoas, que devido as suas condições de vida, consomem apenas o necessário à sua sobrevivência (UEM, 2007, p. 52).

ETNIA

A primeira criança que se interessou pelo meu brinquedo foi E. (8), expliquei como funcionava e logo começou a brincar. A primeira cena era uma típica favela, e E. não teve dúvida, escolheu logo de cara uma bonequinha negra para pôr na favela, perguntei a ele o por -quê daquela escolha e me disse muito naturalmente:

3 PROJETOS E REFLEXÕES

‘Cê não tá vendo, ela é preta e tá toda descabelada’. Disse-me ainda que as pessoas que viviam naquele lugar eram assim (UEM, 2007, p. 121).

MEDOS

[...] disse que queria ir ao banheiro. Pedimos ao guarda e ele disse que não podiam usá-lo, mas já que eu ia junto, deixaria. A P. ficou dizendo que o banheiro era da velha Benedita que morreu, e que ela matava quem usasse o banheiro dela (UEM, 2004, p. 10).

SONHOS

[...] foi quando eu perguntei pra ele se um gênio aparecesse, o que ele pediria e ele respondeu que pediria dois montes de dinheiro, um para ele e outro para a avó, e que com o monte dele compraria uma bicicleta (UEM, 1999, p. 112).

O QUE É CORRETO

[...] estávamos jogando [...] então o outro menino pediu para que eu o deixasse ver as minhas cartas. Primeiramente não deixei, mas depois de ele insistir um pouco, acabei deixando. A partir disto começou então a querer me ensinar a jogar, mas, de forma ilícita, querendo que eu roubasse do outro garoto, então disse a ele que não era certo jogar daquela forma, me respondeu que sempre jogava assim e que sempre ganhava, aí lhe perguntei quais eram as vantagens que ele tinha em roubar sempre, me respondeu que era de sempre ganhar, lhe fiz outra pergunta lhe observando que não era correto fazer aquilo e que então na vida sempre precisaria roubar em tudo para poder ter algo, me respondeu que era acostumado e que todo mundo roubava, lhe questionei novamente então que se ele sempre ganhava era porque o outro garoto não roubava, ele me respondeu diretamente que o outro garoto não roubava porque era burro [sic] (UEM, 2003, p. 19).

O pensamento das crianças expresso em palavras é fruto de sua interação no ambiente em que vivem, reflete bastante do lugar onde elas moram, dos adultos com quem convivem, das instituições que frequentam, mas também indica a singularidade de cada uma. No caso de nossas experiências de 11 anos, temos atuado em dois bairros diferentes com a mesma proposta. As crianças têm em comum: serem empobrecidas, viverem em um bairro desprovido de espaços públicos frequentáveis como praças, calçadas, parques. O espaço público mais cuidado é a escola municipal. Mas a particularidade de cada uma aparece no conteúdo e na forma do que comunicam. Por exemplo, quando uma se aproxima para brincar, a outra se afasta; uma acha correto lograr no jogo, a outra não. No entanto, invariavelmente, ao olhar para sua realidade, as crianças reconhecem que são pobres, diferentes dos ricos.

▣ SITUAÇÕES DA CRIANÇA NA VIDA COTIDIANA

Muitos aspectos poderiam ser tratados sobre a situação da criança na vida cotidiana, a partir do que os educadores registram nos relatórios. Escolhemos ressaltar a condição da sua vida em relação à ‘violação de seus direitos’ constantes no ECA e o ‘ensino de direitos e princípios’ que faz parte da vida de crianças que estão no projeto Brincadeiras.

DIREITOS VIOLADOS

Encontrei somente o M. e este justificou a ausência dos demais, porque a polícia ‘impediu’ a presença de ‘menor’ na praça, cuidando de carros, porque os donos reclamaram de sentir-se ameaçados por eles (UEM, 2000, p. 79).

[...] e fomos todos dar uma volta para conhecer o bairro e procurar mais crianças para se juntar conosco. No primeiro momento me

3 PROJETOS E REFLEXÕES

deu muita tristeza por ver aquelas crianças sujas, com os pés descalços e muitas com o nariz escorrendo (UEM, 2003, p. 3).

[...] pude observar que o bairro era de classe pobre. [...] mas o que realmente me assustou foi ver um adolescente de uns 12 ou 13 anos cheirando cola bem no meio da quadra e praticamente na frente das crianças menores (UEM, 2003, p. 13).

[...] Uma das mulheres nos disse: ‘Meu filho está na fila para ser atendido já faz tempo, mas até agora nada. Tem pais que usam até arma para que o filho permaneça no CIACA porque algumas crianças recebem um dinheiro para serem atendidos’ (UEM, 2004, p. 6).

[...] fui buscar a D., a J. e a C.. Esta não estava em casa. A J. não quis ir porque estava arrumando a casa. A D. foi. Elas não têm mãe. O pai, este sábado, estava em casa. Ele me perguntou como eu sabia que elas moravam naquela casa. Eu expliquei sobre o projeto e disse que elas já foram brincar na escola. O pai disse que não podia dar moleza para as meninas porque ele era pai e mãe ao mesmo tempo. Cada um tem a sua tarefa. A J. ficou com a cozinha (lavar o chão, as louças e arrumar o armário), a D. ficou com a tarefa de varrer e lavar todos os sapatos. O pai estava lavando roupa (UEM, 2008, p. 99).

[...] Uma coisa que notei é que, apesar de ser um bairro de casas populares, limpas e arrumadas, têm varandas, são aumentadas, e outras são descuidadas e sujas. [...] Quando estávamos andando pelo bairro, eu, a Josi, a Dicéfani e o Rogério, passou por nós um golf vermelho, novinho, com dois rapazes, que notadamente não eram dali, mas sim de classe média ou alta. O Rogério disse que são os ‘Boyzinhos noiados’, que vão ao bairro buscar droga. [...] temos notado que aquela área ali ao redor da quadra está cheia de entulho, madeira quebrada, deixando o local muito feio e sujo, com aparência de abandonado (UEM, 2004, p. 67).

A pobreza urbana da atualidade traz características comuns no Brasil e, provavelmente, pode-se dizer, no mundo ocidental. Entre elas temos o mundo adultocêntrico, onde pessoas com pouca idade

são menos atendidas que os adultos; com espaços de convivência insuficientes, inadequados, sujos ou inexistentes; a escola é o bem público melhor preservado; a droga, muito presente; crianças envolvidas no consumo e no tráfico; presença de trabalho infantil, ausência ou poucas estruturas públicas de atenção à saúde e ao lazer; transporte público insuficiente. Verificamos outros aspectos da pobreza urbana: a violência muito presente; o abandono do poder público e a crescente inserção das igrejas nesses locais. Este é um quadro amplo e generalizado da violação de direitos, sem falar das situações específicas de cada criança. É notório que, para lutar pelos direitos, é preciso conhecê-los, para então empreender lutas a favor da mudança da realidade nesse sentido.

O ENSINO DOS DIREITOS E DOS PRINCÍPIOS

[...] No final as crianças guardaram os brinquedos na caixa a nosso pedido. Resolvemos discutir na roda um termo da constituição. Lu leu o termo e juntos tentamos explicar. As crianças ficaram atentas. Afirmamos que toda criança tem direito ao respeito por parte da comunidade e pela família [...] caso fossem a um hospital, teriam preferência diante de um adulto. Um garotinho falou que isso devia ser dito aos médicos. Ele contou que foi a um hospital e não teve preferência. Expliquei que se o médico não deu preferência para ele, e se a criança estava mal, o médico infringiu a lei. [...] Questionei se todos sabiam o que era lei. Uma criança falou que lei é quando o ladrão vai preso. Falei que a lei serve para mostrar nossos direitos e deveres na sociedade em que vivemos (UEM, 2006, p. 22).

Depois das 15h30, fizemos uma roda da conversa, foi muito legal, a Renata falou para as crianças que estávamos para brincar porque era um direito deles e que o ECA garantia isso. Todos ficavam escutando e respondendo às perguntas que a Renata fazia (UEM, 2006, p. 90).

3 PROJETOS E REFLEXÕES

Brincamos novamente de corrente e depois, democraticamente, escolhemos outra brincadeira, a queimada. Porém ainda na brincadeira da corrente aconteceu um fato em que a Patrícia já havia me alertado que aconteceria, a I. me falou para eu tirar os pequenos da brincadeira e eu expliquei que a resolução desse problema não seria essa e disse que o melhor seria se deixássemos eles no meio da corrente e ela concordou e viu que dava certo, com isso todos brincaram e se divertiram muito (UEM, 1999, p. 36). [sic]

A atividade da tarde foi plantar árvores ao redor do campo em comemoração ao dia do meio ambiente e com o objetivo de mostrarmos para as crianças que é possível trabalharmos coletivamente em benefício de toda a comunidade [...] A atividade foi orientada por acadêmicos do curso de biologia da UEM. [...] propus que formássemos quatro grupos compostos de educadores e crianças. Os grupos trabalharam em rodízio realizando as seguintes funções: cavar os buracos; plantar as mudas de árvores no buraco; adubar as mudas; regar as mudas com água e cercar e proteger as mudas com estacas de madeiras. Antes de realizarmos a atividade, discutimos com as crianças sobre a importância de preservar o meio ambiente bem como a importância das árvores nas nossas vidas, destacando o benefício que aquelas pequenas mudas trariam para a comunidade futuramente, principalmente para as crianças e adolescentes que utilizam o campo para brincar [...]. Após as conversas eles [sic] assumiram o compromisso de cuidar das árvores até que elas ficassem fortes e resistentes. Durante a atividade um dos grupos sugeriu que colocássemos um nome em cada árvore que estava sendo plantada. Dentre todos os nomes sugeridos pelas crianças os mais votados foram: árvore da alegria; árvore do dinheiro; árvore W. S. (em homenagem a um adolescente com esse nome que observava de longe o que estava acontecendo até que resolveu juntar-se ao grupo de cavar buracos, oferecendo-se para ajudar, pois já tinha trabalhado em uma floricultura e por isso sabia algumas técnicas que nos ajudariam muito) e árvore Santa Felicidade (UEM, 1999, p. 7).

O ensino dos princípios e dos conteúdos do projeto acontece nas atividades planejadas, na Roda da Conversa e durante as

atividades. Todo o tempo, nos mínimos detalhes, conteúdo e forma se coadunam para que as metas sejam atingidas.

POR FIM

Qualquer esforço de registro, de observação, de realização de atividades, de estudos, de busca do rigor, de formação, de teorização sobre as brincadeiras e as crianças, adolescentes, jovens e a comunidade com quem trabalhamos só tem sentido por causa da realidade concreta que se apresenta e pela realidade que desejamos construir coletivamente.

O Projeto *Brincadeiras* não teria o mesmo valor se estivesse desconectado da instituição universitária, do grupo multidisciplinar de professores e alunos que estudam a realidade histórica e atual da infância e da adolescência, dos movimentos sociais, do conselho de direitos e do processo das lutas políticas. Junto ao PCA, o Projeto tem contato com crianças e adolescentes diretamente e chega ao outro extremo, interferindo na política pública de direitos da criança e do adolescente que define programas, projetos e leis para a infância no município. Nesse contexto dinâmico, são formados acadêmicos que serão profissionais de diversas áreas, sensibilizados com a infância e conhecedores de seus direitos e de suas responsabilidades com essa geração. Apostamos na formação teórica e prática que vá além das paredes da sala de aula e que perdure no tempo e ocupe todos os espaços. Vamos percebendo nos acadêmicos atitudes nesse sentido:

Na volta eu, a Nidiane e o Rodrigo paramos no shopping e fomos onde ficam os brinquedos. Havia muitas crianças, parei e fiquei observando a diferença entre elas, todas bem vestidas, brincando naqueles brinquedos que aquelas crianças do Santa talvez nem saibam que existe, e principalmente tendo o carinho

dos pais que o tempo todo estavam ao seu lado (UEM, 2003, p. 4). [sic]

Fizemos uma espécie de relato com a intenção de registrar certo acúmulo de experiências, não para apontar novas categorias e, sim, para salientar que, na análise que fazemos no interior do processo formativo, entendemos ser necessário, para uma formação adequada e para a defesa de direitos, além de intenso estudo teórico, conhecer as crianças, os adolescentes e seu mundo a partir de onde vivem e interagem, respeitando o seu lugar, as suas relações, as suas ideias, as suas motivações, a sua fase de pessoas em condição peculiar de desenvolvimento.

Apresentamos, simplesmente, algo do que fazemos no PCA e parte do que aprendemos.

3.2 CRIANÇAS E ADOLESCENTES: DO NÃO SER PARA O EU SER - A ARTE DE SOBREVIVER

Esta apresentação procura explicar a escolha dos fundamentos que orientam a metodologia e o fazer prático do Projeto: *Do não ser para o eu ser: a arte de sobreviver*. Trata-se de um projeto de extensão universitária, que tem uma dimensão prática – de extensão, aliada a uma dimensão teórica – acadêmica. Dessa forma, o projeto só ganha vida e validade, de fato, quando a academia e os acadêmicos se envolvem na prática social.

Outra característica desse projeto é a transdisciplinaridade, que deve ser entendida como um paradigma que se propõe a transcender o universo fechado da ciência e trazer à tona a multiplicidade fantástica dos modos de conhecimento, assim como o reconhecimento da multiplicidade de indivíduos produtores de todos esses novos

e velhos modos de conhecimento. É a partir desse pressuposto, aliado aos pressupostos do Humanismo Radical, que nós, deste Projeto particular e do PCA, como um todo, reafirmamos o valor de cada sujeito como portador e produtor legítimo de conhecimento. Isso porque a transdisciplinaridade ressalta a potencialização de tendências heterogêneas, seja no campo das subjetividades, seja no da produção de conhecimento, abrindo sempre novas áreas de tensão com as tendências homogeneizantes. Uma das propostas da transdisciplinaridade é o rompimento da dicotomia entre sujeito e objeto. Dessa ótica, diferentes níveis de percepção correspondem a diferentes níveis de realidade, que vêm à tona pela alternância contínua entre a razão sensível, razão experiencial e razão prática.

Ainda deve ser mencionado que qualquer acadêmico, de qualquer curso e de qualquer ano pode participar dos projetos. Essa é uma das dificuldades e, ao mesmo tempo, uma das características mais promissoras do PCA. Como já afirmamos, trata-se de privilegiar a multi e a transdisciplinaridade. Ou de outra maneira: enfatizar as relações da diversidade para se criar novos e diferentes campos de acesso às pessoas. Uma dificuldade para o nosso projeto se encontra no fato de que nenhum curso nem qualquer disciplina regular abordam a temática da criança e do adolescente na abrangência que exigimos dos projetos do PCA. Isso significa que os acadêmicos nele inscritos devem antes aprender um intrincado conjunto de teorias, métodos e metodologias que os capacite para a prática dos projetos.

O Projeto abriga, desde 1996, acadêmicos de diversas áreas, psicologia, letras, pedagogia, direito, educação física, geografia, economia, agronomia, enfermagem, e se encontra aberto a outros cursos. A oportunidade de abrigar acadêmicos de vários cursos, em alguns momentos, dificulta o andamento e o entendimento do Projeto, uma vez que na universidade os cursos profissionalizam,

preferencialmente, especialistas. Por isso, leva-se um determinado tempo para se estabelecer as pontes entre os diferentes discursos profissionais, que resultam, quando superada essa fase, em aumento na agilidade e eficiência prática, pois fica entendido que a dimensão social e o homem nela inserido são multideterminados, ou seja, construídos por vários olhares.

Essa característica é muito importante, porque torna o acadêmico mais perceptivo e melhora sua reflexividade e interação nas situações de realidade experienciada, pois, na medida em que suas certezas disciplinares não se concretizam tão obviamente quanto suas teorias específicas preconizavam, ele torna-se mais sensível, atento e cuidadoso na investigação, análise, interpretação e intervenção. Outra vantagem decorrente desse procedimento é que, ao oferecer aos acadêmicos das várias especialidades as interfaces necessárias com as outras especialidades, a apreensão social destes fica mais ampla e mais adequada para o trato com as pessoas reais.

Há também vantagens para a população atendida. A mais importante está no fato de ela poder participar com autoridade na definição e na priorização do problema que se quer ver solucionado. Participa, ainda, na elaboração e confecção das estratégias que vão ser utilizadas para a superação do problema. Do ponto de vista dos acadêmicos, deve ser ressaltada a condição de um saber disciplinar não se sobrepor a outro. Isso evita, de imediato, uma série de diagnósticos e procedimentos que, via de regra, são fornecidos pelos especialistas, mas que até hoje não se têm mostrado eficientes para a solução de mazelas sociais tão multideterminadas quanto às que se referem à exclusão social. Por isso defendemos, no Projeto, o olhar transdisciplinar, já que este torna os acadêmicos mais aptos para captar os elementos dispersos em uma situação social real e dificilmente permite que um diagnóstico específico e único sobre as pessoas seja conclusivo.

Ao apanhar tantos e variados elementos, esse olhar múltiplo promove a oportunidade para longas discussões e considerações tanto entre a equipe acadêmica, incluindo aí a coordenadora do Projeto, quanto desta com a população alvo. O que se veem, ao final, são um diagnóstico muito mais apropriado, um encaminhamento conjunto e um grau de satisfação, tanto individual quanto coletivo, muito maior para cada situação analisada. Na verdade, o que defendemos sistematicamente é que essa atividade de troca e reflexão resulte em um julgamento muito mais abrangente e complexo e, portanto, mais adequado, tanto do ponto de vista profissional, quanto do ponto de vista dos destinatários. Não temos mais a soma justaposta de olhares e interpretações e, sim, a inter-relação dos elementos particulares de cada saber disciplinar com a situação de vida real de uma pessoa ou grupo que, juntos, compõem um tipo de diagnóstico mais significativo, tanto para a equipe do Projeto quanto para os participantes aqueles que estão sendo submetidos à intervenção dos profissionais. Dessa forma, a coparticipação dos destinatários é um dos principais princípios práticos a nortear o Projeto, pois, além de a participação ter o amparo legal – tanto da Constituição quanto do ECA – entendemos ser a participação também o elemento chave para a transformação efetiva de cada partícipe infanto-juvenil em cidadão.

O fato de ser um projeto de caráter transdisciplinar e acadêmico é uma vantagem – porque sempre temos acadêmicos e seus argutos olhares nele envolvidos – e também uma desvantagem, já que eles (os acadêmicos) não permanecem por muito tempo no Projeto. Claro que essa desvantagem se faz sentir na dinâmica do Projeto, pois toda vez que a equipe acadêmica muda, voltamos à longa fase de treinamento dos acadêmicos, o que sempre enfraquece um pouco, durante esse período, nossa ação prática. No início essa interrupção parcial também produzia efeitos negativos sobre os meninos e meninas atendidos pelo Projeto, porque ainda não estavam

acostumados com vínculos sinceros e qualitativamente responsáveis e, portanto, temiam um novo abandono. Hoje essa perda de ritmo na atuação já não causa mais ansiedade, pois os meninos e meninas já se entendem como sendo a população fixa do Projeto. A partir desse entendimento, são eles que auxiliam os acadêmicos novos na sua nova tarefa e, na maioria das vezes, facilitam o estabelecimento do novo vínculo, porque já entenderam não se tratar de um novo projeto e de uma nova abordagem, mas apenas de uma nova equipe que vai permitir a continuidade do trabalho construído até então. Nesse sentido, a desvantagem hoje se reflete em alguns momentos mais no ritmo das atividades do que sobre a qualidade e eficácia do Projeto.

Quando destacamos que os meninos e as meninas são a população fixa do Projeto, queremos ressaltar as dificuldades efetivas de dispor das condições necessárias (atendimento às famílias, creches, escolas, atividades extracurriculares e ainda locais e situações adequadas para as medidas de proteção e sócio-educativas) para o encaminhamento adequado da nossa população infanto-juvenil. O poder público ainda não criou uma infraestrutura que permita o encaminhamento adequado para os espaços e situações de atendimento em que se possa esperar, como o ECA exige, por soluções mais duradouras para os casos em questão. Essa é a razão pela qual nós não podemos deixar de prestar a assistência à população infanto-juvenil, o que significa disponibilidade constante e apoio com o qual, desde o início de qualquer projeto, nos comprometemos.

Na prática temos conosco adolescentes (que no início eram crianças) desde o princípio do Projeto. Quanto aos acadêmicos, a demora maior no projeto é de quatro anos, uma vez que a maioria começa a participar no primeiro ou no segundo ano letivo dos respectivos cursos. Como a duração de cada curso é de quatro a cinco

anos e como o último ano geralmente exige muito dos acadêmicos, a permanência no Projeto dificilmente passa de dois ou três anos.

Apesar dessas considerações, nosso objetivo e tarefa é tornar cidadãos os meninos e meninas de Maringá e região, no sentido pleno da palavra. Subsumidos a esse objetivo, encontram-se todos os outros objetivos do Projeto. Aqui o ECA determina muito da nossa conduta, pois, implementar os Direitos Humanos requer intransigência e determinação, não só no que se refere ao cumprimento do Estatuto, mas também na seleção de teorias e materiais que deem suporte para um empreendimento desse tipo. Buscamos apoio em autores originalmente dispersos (como pode ser verificado no capítulo da fundamentação) pelas várias áreas do saber, para a composição de um conjunto de requisitos e normas que nos auxiliem no alcance do nosso objetivo: a construção da cidadania.

Para transformar meninos e meninas excluídos em cidadãos, precisamos garantir antes que os acadêmicos sejam também cidadãos. Essa é a parte da nossa tarefa na coordenação e formação dos universitários, pois, infelizmente, eles nos chegam sem saber muito sobre a importância, para um País democrático, da sua própria cidadania. Eles chegam com muita vontade de agir e participar, mas muito despreparados para fomentar o exercício da cidadania. Não sabem que a Declaração dos Direitos Humanos - contrária à doutrina da soberania nacional absoluta e à exacerbação do positivismo jurídico - foi feita justamente para possibilitar a reconstrução de uma ordem mundial fundada em conceitos do Direito Internacional. Discutimos com eles que “todos os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados” (CONFERÊNCIA..., 1993), que valem para todas as pessoas e que são fortemente interdependentes. Enfatizamos, nas nossas discussões grupais, que não existe possibilidade de garantia aos ‘direitos’ se não houver o entendimento concomitante. Embora cada direito

possa e deva ser nomeado em separado, só há cumprimento integral dos direitos (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) se todos eles, em si e isolados, estiverem sendo observados em conjunto. Destacamos que a falta de um desses direitos prejudica a efetividade e o acesso a cada um dos outros direitos fundamentais e sociais.

Mostramos aos acadêmicos que é nesse espírito que o ECA estabelece as garantias institucionais, sociais e de direitos humanos às questões cíveis, trabalhistas, administrativas, de costumes, criminais que envolvem crianças e adolescentes. Debatermos a abrangência da lei que defende crianças e adolescentes, quando vítimas, mas enfatizamos muito que o ECA defende também a cidadania ou o cidadão, quando crianças ou adolescentes vitimam alguém. Portanto, pautamo-nos nas nossas reuniões semanais com os acadêmicos no esclarecimento do ECA, que aponta os direitos que devem ser garantidos para as crianças e adolescentes mas indica, também, que há deveres para serem cumpridos por eles.

Discutimos os pressupostos e a legislação nacional que estabelecem que a Política de Atendimento aos Direitos da Criança e do Adolescente deve ser feita pela articulação e integração de ações tanto governamentais como não governamentais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Aqui discutimos as dificuldades de se fazer cumprir o ECA, pela experiência da construção do vínculo entre o mundo da teoria e o da prática. Vemos que, no Título I, das disposições preliminares do ECA, fica estabelecido no artigo 4º:

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.

Evidenciamos que o direito à vida - do qual derivam todos os demais direitos - é o mais necessário e fundamental, mas não é, de forma nenhuma, suficiente. A lei não fala de qualquer tipo de vida, mas, de uma vida digna que só pode ser assim denominada quando a saúde, a educação, o esporte, o lazer, o respeito, a liberdade e a convivência familiar e comunitária também estiverem garantidos. Difícil? É. Mas é isso o que diz a lei, quando entende que só “assegurando [...] todas as oportunidades e facilidades, a fim de facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social” (art 3º do mesmo título), estarão também os direitos garantidos. Esse é um dos pressupostos que, ao ser assumido por todos do projeto, já deixa evidente que, para realizar efetivamente todos esses direitos, outros compromissos e saberes deverão ser mobilizados, pois promover ‘o desenvolvimento físico’ requer conhecimentos além daqueles citados na lei. Promover ‘desenvolvimento mental, moral, espiritual e social’, então, requer outro tanto de habilidades que demandam mais conhecimentos. Sabemos que a lei estabelece esses direitos, porém não elenca ou distribui, conjuntamente, o conhecimento necessário para o seu cumprimento. Por isso, a formação dos acadêmicos é mais uma das tarefas dos projetos do PCA.

Ensinamos, ainda, apoiados em Bobbio (1996, p. 7), um dos nossos autores arrolados no capítulo que trata dos princípios e fundamentos conceituais do PCA, que existe uma diferença muito importante entre os conceitos de liberdade e de igualdade:

Liberdade indica um estado: igualdade, uma relação. O homem como pessoa – ou para ser considerado como pessoa – deve ser, enquanto indivíduo em sua singularidade, livre; enquanto ser

3 PROJETOS E REFLEXÕES

social, deve estar com os demais indivíduos numa relação de igualdade.

Assim entendemos que, justaposta na concepção ‘da igualdade dos direitos’, está também arrolada a dinâmica do como fazer esse tipo de justiça. Para se dar forma e conteúdo a esse fazer é necessária a presença do cidadão.

Dando sequência ao nosso conteúdo de formação no projeto, seguimos apresentando as duas formas de se conceber a liberdade: a liberdade negativa e a liberdade positiva. Essas duas concepções de liberdade devem ser entendidas tanto como o princípio quanto a meta para as ações concretas nas quais vamos nos envolver, porque são consideradas, ao mesmo tempo, suficientes para garantir a liberdade. O fato de serem necessárias para o início (como pressuposto) e necessárias para o fim (como meta) do percurso para a ‘liberdade’ é um dado histórico. Considerar esse dado histórico é muito importante, como enfatizamos para os nossos acadêmicos, porque nos permite entender que é impossível se pensar uma situação de realidade qualquer – e independente do regime político – em que não existam espaços e pessoas exercendo formas ou graus de ‘liberdade’.

É verdade que nos regimes totalitários esses espaços são mais vigiados que nos democráticos. Mesmo assim, não se tem conhecimento de uma só situação que ofenda as liberdades que não tenham sido superadas por ações humanas (guerras, reformas, protestos, resistências, revoluções). O problema não é apenas de tempo e oportunidade. É mais que isso: é fundamentalmente uma questão de mobilização social e de consciência individual, já que aceitar ou rejeitar regimes políticos e/ou outras expressões limitantes são atributos inalienáveis dos seres humanos que compõem uma dada situação ou nação.

Nessa concepção, consideramos a liberdade um processo que não só é ativado, mas mantido ativo pela determinação específica e concreta de homens e mulheres, por um processo que exige vontade e persistência de propósito, ou melhor, que exige o enfrentamento como estratégia. Pelas inúmeras implicações e dificuldades sócio-políticas envolvidas nas ações de enfrentamento, essa discussão deve ser endereçada como estratégia para a formação moral, aos adultos, porque são eles que devem lutar, não só para assegurar conquistas de 'liberdade' já alcançadas, mas, principalmente, para alargar as 'liberdades' futuras. E aqui é importante uma nota: liberdade, dentro desse contexto, significa o mesmo que a conquista da cidadania.

Como fica evidenciado, a garantia dos direitos fundamentais para as pessoas depende do enfrentamento das pessoas que querem a liberdade com as pessoas que querem o poder. Estabelecida essa relação, o enfrentamento entre esses dois universos sempre se dá. Dentro da perspectiva metodológica que estamos construindo esse enfrentamento faz-se visível sempre quando organizamos intervenções específicas pelas nossas atividades práticas. O enfrentamento ou o confronto entre ideias, situações ou práticas invariavelmente estão contemplados no componente metodológico, independente do fato de sermos procurados por terceiros, para intervir, ou de oferecermos um projeto de intervenção para uma situação específica.

Não houvesse esse componente – o enfrentamento –, estaríamos diante de duas hipóteses: ou a situação de realidade estaria sendo administrada conforme todos os preceitos arrolados, ou, estaríamos compactuando com uma situação irregular e ilegal.

Nesse sentido, nós do PCA sempre nos defrontamos com uma dessas duas situações: a regular e a irregular onde um ou vários preceitos legais estão sendo desconsiderados. Em ambos os casos

devemos manter a atitude crítica, porque uma situação adequada sempre pode ser melhorada e uma situação inadequada jamais pode ser ignorada.

Mas o que se pretende frisar, nessa análise, é que o conceito de liberdade não pode ser entendido como um fim em si: deve ser entendido como um campo definido por procedimentos regulados pela ação ética (pela prática). É nesse sentido concreto e ativo do uso da liberdade e do poder de estabelecer os limites que enfocaremos a apresentação e a análise tanto em relação à demarcação do âmbito legal – definido pela Constituição Federal e pelo ECA – quanto em relação aos limites da ação prática (limite ético).

Agora e para que o problema da criança e do adolescente possa ser entendido na sua complexidade, é preciso abordar com os acadêmicos vários outros aspectos e entendimentos que compõem a construção biológica, social e psicológica da criança e do adolescente. Para tanto devemos começar olhando para a criança. Abordamos também os campos teóricos e os procedimentos adequados para tal empreendimento. Esses campos são o biológico, o social e o psicológico e os procedimentos deverão ser aqueles empenhos e prioridades que norteiam a ação adequada e responsável dos adultos no convívio com as crianças e os adolescentes.

Do ponto de vista biológico, a situação humana é bem definida. Um ser humano nasce indefeso e totalmente dependente de cuidados. Deve ser agasalhado, alimentado e abrigado. Essa tarefa requer uma diversidade de ações que, mesmo no estado mais bruto de natureza, apenas outro humano, em condições razoáveis de saúde e com repertório compatível à tarefa, pode executar.

Do ponto de vista social as coisas ficam mais complexas para as crianças e adolescentes, pois eles estão, como diz o ECA, em ‘condição peculiar de desenvolvimento’ ou em formação. E ‘formação’ subentende que eles devem aprender os limites da sua

cultura: os limites daquilo que eles podem (o certo) ou não podem (o errado) fazer, ou seja, os usos e costumes da comunidade na qual nasceram. Aqui estamos diante de uma dimensão que obviamente não é esplanada no conteúdo do ECA e que, por isso, nem sempre observa os preceitos legais.

Em sociedades em que a igualdade social não vige - muitas vezes a despeito da lei - nem todas as crianças recebem a mesma atenção. Explicamos aos nossos acadêmicos que existem culturas nas quais as crianças são submetidas a mutilações e violências pelos adultos. Há adultos que, mesmo tendo passado eles próprios por mutilações e violências, perpetuam tais práticas em nome dos costumes culturais. Essa é a dimensão em que uma cultura pode ser perversa. Mas há situações em que o Estado é perverso, por exemplo, ao mandar crianças para frentes de guerra ou quando onde os adultos - aqueles que atuam, julgam, denunciam e pedem punição - são perversos. Nestes casos, estamos diante de subculturas bem articuladas com a cultura maior. Como se verá no nosso livro, partimos do pressuposto de que as culturas são construções humanas que podem e, muitas vezes, devem ser modificadas, diferentemente do que ocorre com nossa constituição biológica, que não pode ser mudada - pelo menos até o uso regular da manipulação de genes.

A tarefa de aculturar as criaturas humanas raia ao interminável, pois os ambientes sociais vão se multiplicando na medida em que as crianças e adolescentes vão crescendo e decodificando as regras para cada relação, tempo e espaço. Vão aprendendo - pela mão dos adultos - a se comportar, não só em relação às suas próprias expectativas, mas, principalmente, em relação às expectativas do 'outro'. De fato, esse 'outro' é uma constante no mundo da vida de cada ser humano, pois, embora biologicamente conformado, cada um de nós é um ser fundamentalmente social. Isso significa que, do ponto de vista de cada um, a dimensão social é mais importante

do que a determinação biológica na percepção do 'bem-estar' e do 'bem-ser', dimensões essas que consideramos, para a nossa ação, altamente relacionadas e interdependentes.

Continuando com a nossa jornada de formação, esclarecemos que o mundo social acolhe ou não o ser biológico na sua expressão humana. O 'mundo social' no Brasil, por exemplo, acolhe melhor os meninos e as meninas das camadas abastadas do que os das camadas sociais pobres. Isso gera um problema *a priori*: pois ser acolhido ou rejeitado como membro de uma comunidade passa a ser tão ou mais vital que estar abrigado e alimentado. Essa é uma das razões que explicam a manutenção de costumes altamente lesivos à saúde, ao desenvolvimento físico, mental e psicológico pois o desejo maior de cada um é ser aceito – no seu mundo cultural – pelos outros seres da sua convivência. É esse desejo que torna muitos procedimentos lesivos ao bem-estar quase imutáveis. Todos nós queremos ser aceitos. São essas necessidades – e obviamente tantas outras práticas sociais – criadas por uma 'cultura' que forçam as pessoas a constrangimentos nem sempre compatíveis com a prática ética necessária ao itinerário do 'bem-estar' e do 'bem ser' humano.

Do ponto de vista psicológico, as coisas são ainda bem mais complexas. Devemos considerar (em tese) que apenas no nascimento de uma cultura – se é que existiu um tempo sem cultura – as pessoas presentes eram as diretamente responsáveis pelo *modus vivendi* estabelecido daquela sociedade. A elas caberia exercitar aquilo que definiram como regra e norma para si. Entretanto, apenas em tese, pois é difícil acreditarmos que em algum momento não houvesse algum tipo de regra a ser seguida para definir a relação entre os humanos. Culturas são, como já dissemos, construções históricas e caracterizam-se por um processo que apenas com o passar do tempo se consolida em prática cultural ampla. Dessa maneira, as gerações seguintes à 'original' sempre serão por ela submetidas pois

não lhes cabe inicialmente construir e sim receber crenças, valores, ritos e significados já estabelecidos. A geração seguinte vai, quando adulta, reescrevendo e reinterpretando o texto cultural que recebeu para 'impô-lo', como regra, à nova geração de agora. É assim que caminha a humanidade na cultura.

Isso significa que cada criança que vem ao mundo está completamente à mercê do ambiente humano, uma vez que compete à relação estabelecida, entre o mundo biológico e o social, definir o bem-estar daqueles que ali se encontram. Nesse caso, o entendimento daquilo que é necessário para o bem-estar de uma criança depende dos usos e costumes daquela cultura que ela está recebendo. É fácil entendermos que o sentimento de 'bem-estar' ou 'pertença' (do verbo pertencer, fazer parte) é algo que a criança vai aprendendo ou desaprendendo (que também é uma forma de aprendizagem). As crianças vão organizando suas experiências com os outros e consigo. Vão se percebendo como alguém que é mais ou menos 'benquistado' ou 'malquistado' pelos adultos. E convém frisar: não é a criança que define seu mundo. É o adulto, pois reza a cultura, que só ele, e não a criança, está apto a gerir e determinar a sua vida e a vida das crianças. Isso é mais ou menos geral para todas as culturas.

A cultura, embora complexa na sua constituição, funciona de maneira bastante simples, uma vez que todos os seus sentidos e conteúdos estão contidos na língua que se fala em cada cultura. Cada uso, cada costume, cada objeto ou imagem são transportados ou traduzidos por palavras que os signifiquem. Esses significados, por sua vez, precisam ser partilhados e comunicados - estabelecer entendimento entre os falantes - para que possam ser absorvidos enquanto coisas, objetos ou imagens de conteúdo significativo. Por isso, partimos também do pressuposto que discursos constroem 'mundos' - aqui entendidos como sinônimo de culturas - que estão

limitados pelo horizonte daquilo que apreendemos e percebemos, pois assimilamos apenas aquilo que para nós já tem significado (palavra).

E o que exatamente tem mais significado? Na cultura é aquilo que está contido no seu discurso dominante (o mais forte ou mais poderoso). Isso importa porque é pela percepção mais significativa que se pode investigar (e esse é o nosso campo de ação) tanto a origem quanto a construção do significado - sua história - e depois observar o porquê da sua manutenção e uso na prática real. A partir da coleta dessas informações, pode-se analisar qualquer tema da cultura. E, no nosso caso específico, o tema é o trato com a população infanto-juvenil. A primeira coisa que observamos na nossa cultura dominante é que para seus membros existem dois mundos com crianças e adolescentes: o mundo daqueles que são inocentes, lindos, sensíveis e dependentes e o mundo daqueles que são abusados, feios, insensíveis e independentes, que não precisam dos cuidados de ninguém.

Os primeiros, prosseguindo na nossa investigação, são cercados de todo o cuidado. Nesse mundo se supõe a presença de pais esmerados que promovem 24h por dia o desenvolvimento físico, psíquico e social de suas crias, além de lhes oferecerem as condições ambientais e alimentares adequadas. No outro mundo, supõem-se a ausência parcial ou completa dos pais, ou pais desleixados que não se preocupam com o desenvolvimento de seus filhos. Além do que, parte-se do pressuposto que as condições ambientais, alimentares e higiênicas não estão privilegiadas naqueles espaços. Embora sabendo que na nossa cultura, de fato, se perceba o mundo infanto-juvenil dessa maneira, podemos afirmar, também, que não é exatamente desta maneira, pois, muitas vezes a 'cultura' nos cega na observação.

Como assim, 'nos cega'? Na verdade, quanto melhor formos socializados - apreendermos a cultura - e quanto melhor nossas expectativas decorrentes dos ensinamentos culturais se realizarem, mais firme será nossa crença acerca de todas as verdades sobre o bem ou o mal viver. Quando somos muito 'bem' socializados, a forma mais direta de nos relacionarmos com a 'cultura' nos torna preconceituosos: sabemos do bem e do mal apenas por meio da realização das 'nossas' expectativas compatíveis com os ditames culturais. Outro ponto importante é que, quando somos muito regrados, também demoramos muito para perceber que a relação entre realizar ou não a expectativa cultural geralmente deve-se a fatores bem mais complexos do que a mera 'aparência' faz supor, já que os fatores sociais, humanos e institucionais reais e presentes na equação social do sucesso ou insucesso, em geral, explicam muito mais e muito melhor as razões da realização ou não das expectativas formuladas.

Geralmente ilustramos essa afirmação nas nossas reuniões de formação por meio de exemplos. Aprendemos que se formos à escola, 'seremos alguém'. E isso fica demonstrado para todos aqueles que cumpriram a profecia realizadora. Mas será que esta sempre se cumpre? Quantas pessoas foram à escola e não realizaram aquilo que o itinerário prometia, simplesmente porque 'ser alguém' obviamente não depende só de ir à escola? E quantos não foram à escola e alcançaram posições e funções sociais incríveis? Essa é a dimensão que deve ser vista, porque muitas vezes a profecia não se cumpre ou é cumprida por procedimentos diferentes daqueles que estão estabelecidos. Por isso, ressaltamos a necessidade de olharmos para os percursos paralelos. Neles muitas vezes estão inscritas soluções individuais de sucesso - portanto, não inscritas no catálogo cultural - que devem ser analisadas para que, a partir delas, possamos verificar outras soluções alternativas de sucesso. Da

mesma forma, como ‘existem muitos caminhos que levam a Roma’, existem outros tantos para realizar a existência humana, por meio da observação dos preceitos éticos. Basta que os adultos de qualquer cultura estejam atentos e saibam encaminhar os procedimentos observando, por um lado, o pressuposto da garantia dos direitos humanos e, por outro, que saibam ‘enfrentar’ com vigor todos os constrangimentos que, de alguma forma, prejudicam o acesso aos direitos fundamentais dos homens e mulheres do futuro, que hoje ainda são crianças e adolescentes. O fato de serem ainda crianças e adolescentes hoje não lhes subtrai a qualidade de serem, desde sempre, pessoas integrais na sua humanidade.

Portanto, é preciso olharmos para os efeitos da cultura e procurarmos aqueles fatos que não se coadunam com o discurso para, a partir dessas dissonâncias, formularmos outros juízos. Esses juízos devem ser o resultado de uma avaliação muito perspicaz dos efeitos da cultura, e não dos usos da cultura. Assim, existem muitos contraexemplos. Vamos encontrar crianças e adolescentes, em ambos os mundos acima mencionados, bem e mal abrigados. Vendo por este ângulo, como atribuir, como fazem alguns, apenas à moradia social a questão do insucesso e da marginalidade? Esse diagnóstico apressado denuncia a falta de critérios para além do que é apenas culturalmente dominante. O cuidado que devemos tomar, no momento de fazer julgamentos acerca das crianças e adolescentes, é o de não aceitar denúncias pejorativas e preconceituosas feitas somente pelo critério dominante, como se fossem ‘corretas’. Nada é mais falso e falacioso do que os diagnósticos, que se transformam em denúncias, assim apresentados.

Nosso olhar vê um mundo que habita as mansões e apartamentos com toda infraestrutura e outro mundo que habita os casebres ou as ruas nos centros e nas periferias das nossas cidades. Será que é possível esclarecermos essa percepção? Basta abrirmos um jornal,

ligar uma TV ou simplesmente participarmos de uma reunião de pais e mestres em qualquer escola para que essa descrição tome forma concreta sobre o tipo de imagem feita das crianças e adolescentes desse país. Mas o que mais impressiona, nesses casos, é o fato de não encontrarmos citadas em todas essas situações – porque se trata de uma percepção cultural – uma pessoa ou pessoas responsáveis pela situação vigente. Se acompanharmos esses discursos dominantes, vamos ter a impressão de que os responsáveis por essa situação – ou o mérito de estarem habitando um ou outro mundo – são sempre as próprias crianças e os adolescentes. Por isso também nos parece tão adequado a muitos dizer que cada um ‘recebe o que merece’.

No entanto, não é essa dinâmica simplista e violenta que defendemos. Perguntamos, isto sim, onde estão os autores e atores da socialização dessas crianças e adolescentes e se as crianças do mundo bom e do mundo ruim foram parar lá por escolha própria. Essa percepção vem do uso, quase secular, de encaminhamentos sociais diferentes para as crianças e os adolescentes dos dois mundos.

De um lado, vê-se as ‘nossas’ crianças e adolescentes, porque – os formadores de opinião, os acadêmicos do Projeto ou o leitor e a leitora dessa apresentação – habitam, como nós, o mundo bom. O sentimento de ‘pertença’ também toma partido quando verificamos soluções e procedimentos diferentes para as crianças desses dois mundos. Para as crianças e adolescentes do mundo bom usam-se frases atenuantes e justificativas que minimizam suas ações sociais deletérias. Para as crianças do mundo ruim, usa-se uma retórica agravante e justificativas que amplificam os prejuízos das crianças na ação social.

Para sublinhar a teorização acerca da cultura, nós do Projeto usamos exemplos da realidade brasileira. Procuramos nos amparar em situações exemplares para fomentar a discussão sobre o tema nas

reuniões feitas pelo grupo dos projetos. Para analisar a condição da criança, buscamos os exemplos de abandono, de violência doméstica, de prejuízos no desenvolvimento, para reforçar a necessidade de nos mantermos atentos à situação social como palco de intervenção. Para intervenção procuramos privilegiar atividades que atenuem esses efeitos. Desenvolvemos brincadeiras. Primeiro, aquelas que apenas tragam de volta a alegria das crianças. Depois, brincadeiras que, no mérito e conteúdo, são mais pedagógicas (participação em jogos, atividades musicais) e tratam de regras, disciplina, agilidade, movimento, habilidades, participação, entre outras. Podemos acompanhar com mais detalhes como organizamos essa rotina na apresentação do Projeto Brincadeiras. Além disso, os participantes do Projeto procuram se aproximar da família, do bairro e da situação social mais intimamente ligada àquelas crianças. O como, o quando, o onde e o porquê fazer são sempre discutidos e decididos pelo grupo, que leva em conta informações já disponíveis sobre a situação do grupo. Em algumas ocasiões temos informações insuficientes ou equivocadas que, muitas vezes, são corrigidas durante o desenrolar das brincadeiras, no contato e na conversa com as próprias crianças. Para elas e com elas discutimos e programamos também eventos, passeios e confraternizações que são aproveitados para avaliação do prazer da participação de cada uma ou no geral, como retrospectivas que elucidam o desenvolvimento do grupo.

Para os adolescentes, o foco é um pouco diferente, embora a dinâmica de envolvimento dos acadêmicos seja muito parecida. No mundo dos adolescentes também existe a mesma divisão social já assinalada. Temos adolescentes julgados ser do 'mundo bom' e do 'mundo mau' para o que ressaltamos exemplos emblemáticos para as discussões que precedem nosso fazer prático. Vamos apresentar dois desses exemplos: 1º) Os adolescentes do mundo bom (porque a sociedade tem como princípio que tinham bons pais), quando

mataram um índio pataxó, não foram considerados por ela adolescentes maus; são menos que isso; são meninos (crianças) que só estavam querendo brincar e que não sabiam que estavam matando um índio. Pensavam que estavam apenas matando um mendigo e por brincadeira. 2º) Outro adolescente, agora do mundo mau (e porque também julgou-se que não tinha pais ou tinha pais ruins) matou um casal de namorados que fugiu de casa. Nesse caso, não houve justificativa plausível. Quase se pôs abaixo o próprio ECA e a gritaria foi geral (na mídia e nas ruas) pela diminuição da idade penal.

No primeiro caso, a idade penal não foi tema, bem ao contrário, procurou-se infantilizar os meninos do mundo bom. No segundo caso, como o menino não estava ainda em idade penal adulta, os mesmos atores (mídia, opinião das ruas e participantes de um extrato social esclarecido) pediam para enquadrar o adolescente. A rigor, os adolescentes dos dois mundos cometeram o mesmo crime: mataram pessoas por motivos fúteis. Mas de fato – e essa é a expressão da ‘nossa’ cultura – um homicídio é mais criminoso que outro.

Para essas análises acadêmicas, apoiamo-nos em autores como Oliven (1982), Velho (1996) e Gomes (2004), que ressaltam que não se deve atribuir somente à pobreza a causa da criminalidade e violência, pois não são todos os jovens pobres que são criminosos, pois muitos jovens ricos cometem crimes. Para Zaluar (1996), afirmar que a pobreza explica o crime e a violência significa dar preferência por culpar os pobres, coisa que a polícia e a Justiça brasileiras já fazem há séculos.

O ECA criminaliza o homicídio para os dois mundos igualmente. A diferença se estabelece pelas mãos daqueles adultos encarregados de ‘fazer cumprir a lei’; que usam duas leis e duas interpretações diferentes para julgar cada crime. A interpretação

do fato, os encaminhamentos e as medidas ‘sócio-educativas’ que fundamentaram a necessidade ‘coercitiva’ em um caso não foram julgados suficientes para o outro caso. Ou alguém se lembra de alguma solicitação ou ação no sentido de forçar a diminuição da idade penal no caso do homicídio do índio pataxó? Aqui todo adulto que entendeu o tipo de liberdade que Bobbio (1996) nos propôs – a do enfrentamento, como já foi acima exposto – acionaria o judiciário, arguindo a desigualdade de condições para os dois casos. A lei não só estabelece a igualdade de direitos para todos, independentemente do seu *status* social, como também estabelece a igualdade nos procedimentos que determinam ou tipificam uma violação ou um crime.

Na pavimentação histórica do conceito de criança – outro tema debatido com os acadêmicos – observamos, ao longo da linha do tempo, o desenrolar de diferentes paradigmas que permitem acompanhar o desenvolvimento e o descentramento do adulto em miniatura de outrora para aquilo que se entende como criança e adolescente de hoje. Leite (2001, p. 24) apontou que a “transposição dos textos para o conhecimento da concretude histórica é reveladora da rede de mal-entendidos que entremeia a construção do texto histórico”. O que se percebe, na consulta histórica, é que, embora repleta de figurantes como mães, escravas, tutores, intelectuais, professores, ela aponta para o caminho já percorrido (o da força cultural), para o tempo, para a situação e o contexto político, para justificar determinadas práticas. Hoje não falamos daqueles que fazem as políticas públicas pelo mesmo motivo de então. Não foi e não é ‘costume’ na nossa cultura apontar os personagens responsáveis pela construção do espaço social que deve abrigar crianças e adolescentes.

O filtro cultural da existência dos ‘dois mundos’ perpassa ainda hoje todas as políticas públicas no Brasil para a população infanto-juvenil, em detrimento da nossa própria lei – o ECA – e na contramão

do preceito da universalidade e igualdade de direitos. Seguem sendo apenas os adultos que, sem a participação dos interessados, dispõem sobre a política infanto-juvenil e impõem, por consequência, sua forma de entender a formação e o encaminhamento das relações sociais que julgam adequadas para a sua morada na sociedade. Hoje há uma lei para orientar a implementação de políticas sociais que, como bem defende o ECA, deve atender à ‘condição peculiar de desenvolvimento’ de crianças e adolescentes reais e atuais.

E se há uma lei que normatiza as relações da criança e do adolescente e as suas necessidades sociais, não poderia, em tese, existir nenhum desvio. Mas o que se vê? O não-cumprimento da lei em detrimento da perpetuação das ‘normas’ culturais. Ou como ressalta Coimbra (2001), ainda se estabelece a associação entre pobreza, crime e violência no Brasil como na época da atuação do movimento higienista, que propunha o ‘saneamento moral das classes perigosas’, cujas ações eram direcionadas aos pobres e negros. Embora os conceitos de criança e adolescente sejam abstratos e genéricos e não se refiram a nenhuma criança e adolescente em especial, existem a criança e o adolescente real com um contexto social real e uma necessidade também real.

Uma de nossas tarefas, nesse Projeto, é enfatizar que, para dar conta dessa amplitude de demanda, são necessárias políticas públicas que observem a lei (nesse caso, o ECA), porque só ela pode descer ao detalhe das necessidades locais e reais. A questão é observar o fazer do gestor, a qualidade das políticas, a sua diversidade etc, para as crianças e adolescentes (que sempre dependem de adultos). Portanto, urge alterar a situação social real, em que o olhar – com todos os preconceitos e julgamentos já incluídos – sobre a população infanto-juvenil ainda é, na maioria das situações, o olhar do adulto acrítico.

Mas o olhar da criança – como já vimos – é dependente do mundo social que a acolhe – é o de confiança no adulto. Ela olha para o seu futuro. Todas querem e sabem que vão se tornar adultos. O problema a ser enfrentado pelo adulto de hoje é o de se saber artífice do adulto de amanhã. Muitas teorias e muitas pessoas defendem que o homem (menino) e a mulher (menina) nascem perversos e que só o controle e a rigidez social tornam a fera mansa. Discordamos desse pressuposto, porque o mais forte vínculo que um ser humano procura é a sua pertença, ou seja, o seu desejo de aceitação. Inúmeras e inomináveis vezes o adulto prejudica a imagem que a criança e o adolescente fazem dele e, por consequência, a imagem que eles vão fazer de si, do seu futuro adulto.

Ressaltamos nas nossas atividades de formação que não é a criança que atenta contra a criança e sim o adulto que contra ela atenta. O que o adulto precisa entender é que o futuro das nossas crianças – tanto as do ‘mundo bom’ como as do ‘mundo ruim’ – também vai determinar o futuro da sociedade brasileira. Enquanto houver a ‘cultura’ e a prática de separar o mundo em dois mundos, não ocorrerá nele mudança efetiva nem a garantia dos direitos humanos.

O ECA, felizmente, já eliminou aquela concepção baseada na ‘situação irregular’, na qual o ‘menor’ era objeto de medidas judiciais, e estabeleceu, no seu lugar, a ‘doutrina da proteção integral’: universalizou os direitos, criou salvaguardas capazes de assegurar à criança e ao adolescente o respeito à sua condição de sujeito de direitos, passou a considerar a criança e o adolescente como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e estabeleceu também a prioridade absoluta no atendimento e na formulação de políticas públicas, criando para isso o sistema de garantias institucionais.

A política de proteção integral (política econômica, social, educação, saúde, esporte, cultura, lazer, habitação, transporte), em

seu caráter universal e supletivo - assistência social - estabelece, em conjunto, o chão das políticas públicas. A integração dessas políticas deve ocorrer por meio da relação entre os respectivos órgãos: conselhos e secretarias das políticas públicas; dos poderes Judiciário, Legislativo e Executivo e órgãos como o Ministério Público e o Conselho Tutelar, que tecem, dessa forma, uma rede de proteção para a população infanto-juvenil. Para que essa rede funcione, as ações devem ser realizadas em parceria com a sociedade civil que, ao participar, protagoniza não só a efetivação das ações de acesso e de inclusão, mas principalmente o controle social sobre a qualidade e efetividade das políticas públicas para todas as crianças e adolescentes, independentemente do *status* social, cultural, religioso ou étnico.

O próprio ECA, ao assegurar a participação popular, por meio de entidades representativas na formulação das políticas e no controle das ações (programas, serviços, projetos voltados à área da criança e do adolescente), cria os Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente (art. 88, 259 e 261). Ao mesmo tempo, estabelece para cada conselho as diretrizes da política de atendimento na área da criança e do adolescente (art. 88).

Com esse pano de fundo olhamos para a criança nos nossos projetos. Olhamos também o adolescente e nos perguntamos: Quem é o adolescente? É aquele que mal deixou de ser criança, mas também é aquele ao qual ainda faltam alguns anos para se tornar adulto. No ECA, a adolescência começa aos 12 anos e vai até os 18. Depois dos 18 anos estamos diante do jovem. Para Aberastury e Knobel (1981), a adolescência também é a idade da busca de ideais e figuras ideais com as quais o indivíduo possa se identificar. Mas é diante do quadro social de desesperança, violência e destruição que o adolescente marginalizado socialmente (do mundo do mal)

não encontra nem as figuras ideais nem as garantias suficientes de sobrevivência, deparando-se com as situações de violência e poder que – muitas vezes, por falta de opção – também passa a usar.

A adesão ao crime, segundo Zaluar (1985), geralmente representa para o jovem a possibilidade de acesso aos bens de consumo que a vida de trabalhadores modestos de seus pais nunca atingiu. Ao contrário, essa vida sempre foi representada por uma trajetória de pobreza e frustrações. Dessa forma, a posse de uma arma de fogo e o *status* de criminoso representam poder e prestígio social para o jovem. Quando um/a jovem necessita recorrer a esse tipo de expediente, fica claro que está controlado/a por aquela pressão social que só reconhece os ‘afortunados’, ou seja, aqueles que se apresentam com ‘modos e aparência’ adequados à aceitação social dominante. Não devemos nos esquecer de que a nossa cultura dos ‘dois mundos’ ainda não foi superada e que, por esta razão, sinaliza para o uso de condutas e aparências que se conformem ao gosto hegemônico de aceitação social.

Diz-nos o ECA que devemos considerar a existência de adolescentes no ‘mundo bom’ e no ‘mundo ruim’. E infelizmente ainda considerar, como bem demonstra nosso exemplo, que a interpretação dos delitos varia conforme a inserção social desses adolescentes. Essa relação fica bastante clara na entrevista, dada ao jornal *Folha de São Paulo* de 23 de fevereiro de 2004, pela socióloga, historiadora, professora e secretária de criminologia Malagutti, quando destaca que “as elites têm medo, mas é a população da periferia e da favela que vive o terror e a barbárie no dia-a-dia” (p. 8).

A simples referência às elites e à população da periferia e da favela é indicadora de quanto estão apartadas de si as duas partes que compõem a ‘população brasileira’. Temos dentro da mesma unidade federativa – Brasil – duas populações que se digladiam entre

si. As duas populações têm o *status* de legítimos habitantes de um País que se diz signatário da Convenção Internacional dos Direitos Humanos e que inicia sua própria Constituição no princípio da igualdade entre as pessoas.

Também ‘enfrentamos’, em nossos projetos, queixas acerca do ‘brando’ enquadramento do adolescente autor de ato infracional, pois se percebe (esse é o senso comum) que a ‘lei’ – leia-se ECA – protege demais o adolescente. Falta deixar claro, em tantos lugares e para tantas pessoas, que inimizabilidade penal não é sinônimo de impunidade, pois as infrações são ‘punidas’ com diferentes medidas sócio-educativas, que consideram, por um lado, o adolescente em condição peculiar de desenvolvimento e, por outro, aplica-lhe a medida sócio-educativa de acordo com a infração e as características de desenvolvimento do indivíduo.

Em seu artigo 112, o ECA arrola as medidas que podem ser aplicadas ao adolescente quando verificada a prática do ato infracional: I – advertência; II – obrigação de reparar o dano; III – prestação de serviços à comunidade; IV – liberdade assistida; V – regime de semiliberdade; VI – internação em estabelecimento educacional. Então não há, como muitos querem crer, a impunidade. Veremos também um destaque deste argumento na apresentação do Projeto da Cidadania. O que existe, sempre respeitando a relação entre condição dos envolvidos e a infração, são medidas sócio-educativas adequadas – como prevê o ECA – para cada situação de realidade. A dificuldade em se fazer exatamente o que prescreve a lei está na falta efetiva de adultos capazes e em número suficiente – além das condições de infraestrutura e equipamentos em locais e em número suficientes – para fazer valer os princípios que regulamentam a relação de direito e igualdade entre as pessoas. A violência e a violação dos direitos são resultados diretos do quadro até aqui apresentado.

A violação de direitos, segundo Lefèvre (1992), sempre inclui um conjunto maior no qual a violência está inserida. A prática da violência, na maioria das vezes, é clara e explícita. A violação ocorre de forma dissimulada. Ambas as formas comprometem, com a mesma gravidade, o desenvolvimento sadio e harmonioso de crianças e adolescentes. Para Minayo e Souza (1993), a violência é um fenômeno social e, em suas manifestações específicas, é responsável por inúmeros agravos à saúde, sendo a morte a pior consequência de atos violentos. Por esses descaminhos, hoje estamos diante de uma sociedade em que alguns adultos constantemente violam os direitos das crianças e adolescentes, embora esses mesmos adultos tenham de si a imagem de vítima e refém da violência. Na verdade todas essas pessoas perderam o senso de realidade: elas não são vítimas. São, ao contrário, protagonistas da violência da qual tentam se esconder. São esses os adultos que espancam, violam e abandonam as crianças e os adolescentes.

Algumas perguntas que não deixam dúvidas sobre a implicação dos adultos com a geração de violência: Quem arma as crianças do Brasil? Alguém já viu uma criança fabricar, comprar ou utilizar uma arma sem que um adulto o fizesse primeiro? Alguém já viu uma criança ter acesso às drogas sem que antes adultos providenciassem a presença da droga lá para o lugar em que essa criança se encontra? Alguém já viu uma criança abusar sexualmente de outra criança? Alguém já viu criança gerenciando uma agência de turismo que oferece crianças em seus 'pacotes' de lazer? Alguém já viu uma criança tirar órgãos de outra criança para vender? Já viu uma criança sacrificar outra em um altar de magia negra? Alguém já viu uma criança se decidir por viver na rua? Alguém já viu uma criança explorar outra criança?

Enfim, fica claro que as crianças e os adolescentes são mais vítimas e produtos do seu meio, embora sejam também, depois de

sofrer toda sorte de violações e violências, portadores e protagonistas da violência. De outra forma, a socialização violenta estabelece a identidade com a violência que, por sua vez, se expressa por atos violentos.

Existem muitos percursos e identidades possíveis para a criança e para o adolescente. Há possibilidades e cenários de onde a violência deve e pode ser banida como prática 'educativa'. Com a palavra, os adultos criativos.

3.3 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

O projeto de Extensão Educação para a Cidadania é concebido como um espaço aberto, desde 1998, a acadêmicos e profissionais de várias áreas do conhecimento. Ele é oferecido à comunidade acadêmica e muitos de seus pontos também são discutidos em espaços da comunidade externa à UEM. Os participantes são docentes, acadêmicos, educadores, entre outros profissionais.

O destaque que vamos dar nesta apresentação é a discussão da lei. Debateremos com cada segmento da população a história da construção da lei, as relações entre a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (entre outros temas relacionados) e os tratados assinados com os organismos internacionais de direitos humanos. Detalhamos o Sistema de Garantia de Direitos na sua vinculação com todas as outras instâncias institucionais e civis necessárias para a construção da rede de proteção integral à infância, fazendo com que a nossa ação alcance os resultados desejados. E não só isso, permite-nos também avaliar o quanto essa estrutura representada pela rede está funcionando e o quanto ainda falta para sua efetiva implementação.

Como nos outros projetos aqui apresentados, o nosso trabalho educativo é bastante amplo e envolve a teoria e a prática, de forma abrangente. Os aspectos privilegiados são aqueles que motivam a discussão quanto ao uso das diversas leis e as relações entre as instâncias legais (previstas em lei) e as não-institucionalizadas (criadas pela sociedade civil e por cidadãos), como os movimentos sociais, fóruns de defesa dos direitos e comunidades fundamentais nas ações de intervenções.

A formação da e na comunidade sobre os direitos da criança e do adolescente se dá quando existe demanda por parte das pessoas ou grupos da comunidade, quando nos convidam nas escolas, associações de bairros, entidades, quadras dos bairros, nos grupos de mães, grupos de meninos e meninas de e na rua e nos movimentos sociais como o Movimento Negro, o Movimento das mulheres, entre outros. Nos espaços onde o Projeto, mesmo sem ser convidado, entende ser importante o conhecimento sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e a consequente política pública de direitos, se autooferece para discutir com os vários atores sociais.

A formação dos acadêmicos ou da comunidade parte do conhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente de que destacamos principalmente seus princípios e diretrizes. Essa atividade se faz pelo diálogo com os participantes, de tal forma que vão se construindo as explicações sobre o Estatuto, a sua relação com a realidade e as possibilidades de ação engendradas a partir dele. A atuação, destacamos, sempre se dá na perspectiva da construção da rede de proteção social. Para que os alunos possam estar preparados para informar e formar a comunidade, primeiro, todos os envolvidos no Projeto estudam e debatem os direitos infanto-juvenis. Em outras oportunidades esse mesmo conteúdo é apresentado também aos diversos atores que integram o Sistema de Garantia de Direitos, como os conselheiros tutelares, conselheiros de direitos e de outras

políticas públicas (assistência social, educação, saúde, economia). O Projeto é ainda discutido com educadores, técnicos das instituições, prefeituras, ONGs, entre outros públicos responsáveis pela garantia de direitos e com a comunidade (famílias, meninos e meninas, associações de bairros, associações de mães), sempre objetivando o conhecimento dos direitos e deveres e a perspectiva da exigência do cumprimento destes.

Discutimos como o Estatuto da Criança e do Adolescente, legislação que trata dos direitos infanto-juvenis no País, enquadrrou-se no ordenamento jurídico mais amplo. O Estatuto protege os interesses individuais, difusos e coletivos³, conforme disposto no Livro II, Capítulo VIII, pois situa a Justiça da Infância e Juventude como setor especializado da Justiça Comum (diferente da Justiça especializada como o são a Justiça Federal, a Militar, a do Trabalho e a Eleitoral) que é composta de Varas Especializadas exclusivas da Infância e Juventude. Diante de tal realidade, o Direito da Infância e Juventude é complementado, no que couber, com outros ramos do Direito segundo Veronese (1997).

Dentre os avanços no campo legal, discutimos, principalmente, o quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente está sendo importante para a institucionalização do Sistema de Garantia de Direitos (SGD). Estudamos como esse sistema, previsto no artigo 88 do Estatuto, serve para operacionalizar a Doutrina da Proteção Integral, que se articula com o Sistema de Justiça, com os conselhos

3 Mancuso (1997, p. 47, grifo nosso) designa por interesse individual aquele que se destina ao próprio indivíduo. Em uma demanda judicial, somente a pessoa se beneficia do resultado positivo ou suporta os encargos de um resultado negativo. Os 'interesses difusos e coletivos' pertencem ao gênero dos 'interesses metaindividuais ou superindividuais', pois suas características ultrapassam a esfera das pretensões subjetivas para se inserir em uma órbita mais ampla, mais coletiva e constituem objeto de ação civil pública. Em sentido estrito, "eles são *essencialmente* coletivos; os sujeitos são *indeterminados* (absolutamente, no caso dos difusos; relativamente, no caso dos coletivos em sentido estrito; o objeto é *indivisível* (absolutamente no caso dos difusos; relativamente no caso dos coletivos em sentido estrito)".

das Políticas Públicas, com os Conselhos Tutelares e dos Direitos da Criança e do Adolescente, nos três níveis de poder.

Observamos, nas nossas discussões, como esse arcabouço técnico-jurídico-institucional configura a rede que nos é exigida na legislação. É dessa perspectiva que podemos detectar como os componentes do Sistema de Garantia de Direitos devem atuar tanto na inter-relação quanto na transversalidade das políticas de direitos. Também verificamos como cada relação pode ser traduzida em procedimentos jurídicos e judiciais e como estes engendram a responsabilidade de definir, fiscalizar e controlar as políticas públicas, os programas e as ações públicas para o desenvolvimento sadio e adequado de crianças e adolescentes.

A partir da Constituição Federal de 1988, observamos que a construção dos direitos motivou um reordenamento institucional, como nos exemplos da Lei contra a Tortura (Lei nº 9.455/1997), do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), entre outros. Analisamos que o reordenamento não ocorre apenas naquelas situações identificadas como vulneráveis, já que estamos falando sempre da ótica da universalização dos direitos. Ressaltamos que todas as ações, incluindo a articulação dos sistemas (SGD/SUAS/SUS), devem estar centradas no paradigma da proteção integral.

Outra característica que sublinhamos ao analisar o Sistema de Garantias de Direitos é que não se verifica uma hierarquização entre seus três eixos de ação, que são a Promoção, a Defesa e o Controle Social dessas políticas. Esse aspecto é importante para não comprometer a dinamicidade e integração entre as várias políticas públicas.

Nos cursos de capacitação, em geral, e com os participantes do Projeto de Educação para Cidadania, em particular, estudamos que o Sistema de Garantias de Direitos deve ser entendido como um

grande ‘guarda chuva’. E, quando todo implantado, observados os princípios e diretrizes da proteção integral à pessoa em condição peculiar de desenvolvimento, fornece as condições para que cada política particular seja executada de acordo com as especificações que regulam a integração e a transversalidade de todas as políticas de direitos.

A dificuldade inscrita na tarefa de se entender a determinação legal e assumir a criança e o adolescente como sujeitos de direitos é detalhada como sendo a construção de trajetórias da infância e da adolescência. Ao longo do tempo e em diversas sociedades, trazia em seu bojo desde aquela concepção de ‘miniaturização’ do adulto (ARIÈS, 1981; MÉNDEZ, 2001; ELIAS, 1994) até aquelas práticas definidas, até pouco tempo, pelo Estado e pautadas na Doutrina da Situação Irregular (Códigos de Menores de 1927 e de 1979). Mostramos como tudo isso foi revogado - com muita mobilização popular - em 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A partir desse ponto, a ênfase é colocada na inovação da legislação brasileira que desconstrói muito do que era usual até essa data. Rememoramos, entre outros, o processo de articulação e as lutas sociais que levaram ao abandono da Doutrina da Situação Irregular para um ‘direito substantivo’, a Doutrina da Proteção Integral. Os estudos aqui destacam como esse novo modelo deveria garantir os direitos fundamentais à pessoa humana, assegurando as condições do desenvolvimento: físico, mental, moral, intelectual e social e de liberdade e dignidade. E no caso da infância e adolescência, mostramos como é considerada a condição peculiar “da pessoa em desenvolvimento”, ao exigir que tais direitos sejam assegurados com absoluta prioridade (BRASIL, 2001, art. 227).

Desse modo, recorremos à Constituição Federal que define ser responsabilidade de todos - da Família, da Sociedade e do Estado

– a proteção digna e adequada da infância. Tomamos agora – para continuar a formação e capacitação – a criança e o adolescente, na condição de sujeitos de direitos, para sublinhar que eles tanto podem agir quanto sofrer ação de outrem. Esse aspecto é importante porque rebate as críticas de que esse grupo apenas tem Direitos. Ao contrário do que se acredita, ressaltamos que quem tem direito de agir tem também o dever de seguir a regra constitucional. Da mesma forma, e baseados na mesma constitucionalidade, mostramos que aqueles que agem contra os direitos de crianças e adolescentes respondem pela violação quando não cumprem a lei.

Para o debate sobre os direitos (fundamentais, sociais, difusos e coletivos), a temática da cidadania e da sociedade civil assume dimensão relevante como referencial temático – no Projeto da Educação para a Cidadania – na medida em que permite aprofundar o significado das transformações ocorridas na relação entre sociedade civil e Estado, nas lutas dos movimentos sociais e da sociedade em defesa dos direitos da criança e do adolescente e na dinâmica do enfrentamento da violência e violação de direitos. Esses aspectos são vivenciados pelos integrantes do Projeto sempre que participam ativamente do movimento de defesa e/ou quando atuam nos espaços políticos de debates e formação.

Na prática, a equipe do Projeto Educação para a Cidadania, em parceria com a equipe do PCA e os participantes dos demais projetos desenvolvidos pelo Programa, participam da discussão acerca dos conceitos e das práticas com a comunidade interna (Universidade) e externa (Conselhos, professores do Ensino Fundamental, mães, movimentos sociais, adolescentes, entre outros) sobre os temas da proteção integral da infância e a implementação da política pública de direitos.

Depois da discussão mais geral que, via de regra, levou alguns meses com os acadêmicos, o enfoque local e regional ganhou

relevância. A partir da década de 1990, época em que o ECA foi aprovado - foi se constatando uma alteração na forma de gestão que exigia da Federação uma nova relação com as instâncias local, regional e global tanto para a definição e execução das políticas públicas quanto na relação Estado e Sociedade Civil.

No Brasil, a questão dos direitos humanos e de cidadania apontou sempre e ainda aponta para a gravidade da situação da infância das camadas populares. Mas na verdade, o que ressaltamos é que a violência vivenciada por crianças e adolescentes não é exclusividade de nenhuma classe social ou grupo específico, embora, como podemos observar, tanto a literatura quanto a mídia ou sociedade não priorizem esse aspecto. Neste sentido, a concepção e as práticas no campo da infância são uma tarefa complexa e desafiadora, pois sempre se fazem necessárias uma análise e fundamentação mais detalhada dos 'fatos históricos' para desvelar a realidade social na qual essa população está inserida.

Em síntese podemos dizer que o Projeto se caracteriza:

1 - pela formação de acadêmicos e de pessoas ou grupos da comunidade -. A formação dos dois grupos focaliza os estudos e debates sobre os Direitos Humanos em geral e os Direitos Infanto-Juvenis em particular, tendo como objeto de análise os tratados internacionais e as legislações nacionais que fundamentam o planejamento e as práticas na área. O conhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente - princípios e diretrizes - é analisado pelo diálogo com os participantes e, desta forma, vamos construindo as explicações sobre o Estatuto, sua relação com a realidade e as possibilidades de ação a partir dele. Todos os envolvidos no Projeto estudam e debatem os direitos infanto-juvenis e, posteriormente, esse conteúdo é discutido com os atores que integram o Sistema de Garantia de Direitos (conselheiros tutelares, conselheiros de direitos, assistência social, da educação, da saúde, entre outras); educadores,

técnicos das instituições, prefeituras, ONGs, entre outros órgãos públicos responsáveis pela garantia de direitos; e com a comunidade (famílias, meninos e meninas, associações de bairros, associações de mães) para que adquiram o conhecimento de seus direitos e deveres. Ressaltamos ainda nas discussões que as nossas ações na defesa dos direitos estão além do sistema de garantias, o que exige outras ações não restritas ao campo do Direito, mas que também defendem esses mesmos direitos, para potencializar não só essa garantia, mas principalmente atuar na prevenção das violações. Destacamos no Projeto que o envolvimento da comunidade nas ações formativas e práticas acerca dos direitos de cidadania e as trocas de experiência com os atores do sistema de garantia aumentam a possibilidade de sucesso na atuação dos envolvidos;

2 - pela assessoria prestada às prefeituras da região de Maringá/PR, às secretarias municipais, aos conselhos tutelares, conselhos municipais, entre outros. A assessoria tem como pressuposto os princípios e diretrizes da proteção integral e da promoção da política de atendimento infanto-juvenil e se efetiva por meio de cursos, eventos e palestras organizados em cada um dos locais que nos convida ou nos locais em que consideramos importante interferir no controle social das ações e defesa dos direitos desse grupo;

3 - pela atuação na defesa dos direitos ao recebermos denúncias ou pedidos de ajuda por escrito, pessoalmente ou por telefone de casos de violação de direitos de crianças e adolescentes. Após analisado o caso, conforme for considerado, atuamos e denunciemos o problema para os órgãos responsáveis conforme consta no capítulo da História e Ações deste livro. Nessas situações acompanhamos o caso para exigir o cumprimento da lei bem como a devida proteção da vítima. Nos casos de prevenção, articulamos ações com os diversos órgãos responsáveis pela promoção, defesa e controle social dos direitos no sentido de evitar eventuais casos de violação. Também

participamos da promoção de audiências públicas que denunciam casos de violência e violação de direitos;

4 - pela participação nos espaços políticos como importante forma de analisá-los mais profundamente e conhecer as ações e a qualidade da participação de todos os envolvidos no debate. Essa característica é apoiada nas nossas discussões com os acadêmicos e a comunidade, além de sempre destacarmos a importância da participação de crianças e adolescentes, que são os principais interessados nas decisões sobre a política de atendimento infanto-juvenil, já que são eles os usuários desses bens e serviços públicos. Percebemos e destacamos que, apesar de todas as dificuldades por nós encontradas, quando há o envolvimento efetivo na defesa dos direitos da criança e do adolescente, pode-se alcançar a prevenção de vários tipos de violência e de violação de direitos. Entendemos sempre que a atual Constituição é um instrumento importante colocado a serviço do cidadão. É necessário conhecer, compreender, respeitar e usar o texto constitucional na defesa, controle e garantia dos direitos, para poder obrigar o Estado a cumprir as suas obrigações constitucionais. É necessário compreender que as instituições públicas existem para cumprir as ações de interesse do público. Procuramos ressaltar, como uma das fontes de pressão, o poder que coube ao cidadão e à sociedade civil na construção do direito brasileiro. Portanto, enfatizamos que não é possível implantar a Constituição e a democracia participativa sem uma cidadania também participativa. Insistimos em dizer que a atuação da sociedade civil e dos cidadãos é decisiva para a implementação da proteção integral da infância e adolescência.

Nas atividades do Projeto consideramos sempre, que as pessoas estejam inseridas em um contexto que pode ser modificado. Percebemos nas pessoas a vontade de modificar o seu ambiente e que é dessa vontade que nasce a força para a transformação da

realidade. Defendemos que a comunidade deva sempre ser ouvida e envolvida quando da realização de políticas públicas, programas e projetos, já que é a comunidade que realmente conhece seu contexto.

Apresentamos a seguir alguns exemplos concretos de ação de formação, intervenção política e defesa dos direitos em que atuamos articulados com os demais projetos desenvolvidos pelo PCA.

Os participantes do projeto Educação para a Cidadania desenvolveram e aplicaram, em 2001, um questionário socioeconômico para conhecer o perfil dos moradores do Bairro Santa Felicidade de Maringá/PR, onde o PCA já vinha desenvolvendo projetos com crianças, adolescentes e famílias. O resultado desse trabalho foi discutido com as pessoas daquela comunidade e também com o MNMMR – Comissão local. Posteriormente, os resultados também foram apresentados aos próprios envolvidos e nas conferências, fóruns e conselhos das políticas de direitos e assistência social. A partir desse trabalho, ficou decidida a elaboração de um material didático sobre os direitos infanto-juvenis que resultou nos Cadernos de Ação I, II e III⁴, cujas publicações receberam a aprovação e o apoio do CMDCA por intermédio do FIA (Fundo para a Infância e Adolescência) municipal.

O Caderno I, denominado *Os direitos infanto-juvenis: pressupostos políticos e jurídicos para a sua concretização*, acompanhado do Caderno II, intitulado *Um passeio pelos direitos infanto-juvenis no Brasil*, serviu de base para atividades do convênio firmado entre a UEM/PCA e o MEC/SESU (Ministério da Educação/Secretaria de Educação

4 A metodologia de elaboração do Caderno III, intitulado *Programas de socioeducação aos adolescentes em conflito com a lei* (PEREIRA, 2004), foi definida de forma diferenciada, considerando-se a especificidade da temática e o prazo de início e conclusão do referido projeto.

Superior) que tinha, entre os seus objetivos, a discussão didática do material pelos profissionais da rede municipal de ensino. Essa experiência devia verificar o quanto esse material estava adequado aos nossos objetivos, que era a apresentação do ECA e suas formas de interpretação e uso em sala de aula. Entre os pontos positivos encontrados, consideramos que esse trabalho promoveu uma oportunidade para a divulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Percebemos – a equipe do PCA e os professores da rede municipal de ensino – pela nossa experiência nesse curso que, nas diversas disciplinas existentes nos currículos escolares do Ensino Fundamental, pouco se fala sobre os direitos fundamentais, nem mesmo dos direitos civis, políticos e sociais de crianças e adolescentes. No entanto, as Conferências dos Direitos da Criança e do Adolescente e os Fóruns de Defesa dos Direitos já vêm solicitando e fazendo essa exigência há alguns anos, na cidade e no Estado.

Dessa capacitação, participaram os supervisores de todas as escolas municipais – da pré-escola até a 8ª série (36), os supervisores dos Centros de Educação Infantil (52) e Coordenadores do Ensino Fundamental (4), de um total de 92 supervisores e coordenadores. Também participaram os professores da Rede Municipal de 5ª à 8ª série, sendo o total de 255 professores das diversas áreas do conhecimento (Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Educação Física, Educação Artística e Ciências). E, ainda, contamos com 60 professores da temática Ambientes Informatizados, totalizando 407 profissionais da Rede Municipal de Ensino de Maringá/PR, o que representou um importante resultado na área dos direitos infanto-juvenis. Vale destacar que, utilizando dessa dinâmica, os coordenadores e supervisores da Rede tiveram não só a oportunidade de conhecer o conteúdo desse material como também puderam avaliar os Cadernos.

Outros exemplos específicos da atuação do Projeto que podemos citar foram a organização da I Conferência Municipal dos Meninos e Meninas de Maringá e das seguintes conferências e a oferta de uma oficina cultural e lúdica nesse importante evento de ação política de crianças e adolescentes que vem ocorrendo sistematicamente, no município de Maringá, desde 2001. Nessas conferências, a participação política de crianças e adolescentes – com voz e voto – no debate sobre política de direitos é considerada fundamental para o exercício da cidadania. Além de possibilitar e ampliar o debate, permite que eles tenham acesso aos conselhos, conferências, fóruns, entre outros espaços de participação e definição de políticas públicas. Nos conselhos, embora crianças e adolescentes não tenham o direito de voto, têm o direito à voz, podendo fazer a defesa de seus direitos e, portanto, interferir no processo decisório, desde que apresentem o interesse e condições de participar.

Consideramos ainda que o debate sobre direitos e política de direitos das crianças e adolescentes é de fundamental importância e que a Universidade tem peso relevante na dinâmica desse processo. No entanto, constatamos que os Direitos da Criança e do Adolescente não constam na grade curricular de nenhum curso, embora a matéria seja discutida, de maneira pulverizada, em outras disciplinas do Curso de Direito e nas licenciaturas. Cabe ressaltarmos que essa é uma das reivindicações do movimento social mais amplo em torno dos direitos humanos e de crianças e adolescentes, desde a época do processo constituinte e da elaboração do ECA, notadamente pela ação do Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-governamentais e da Defesa da Criança e do Adolescente – Fórum Nacional – DCA, criado em 1988.

A discussão do direito infanto-juvenil, quando considerada tema disciplinar, muitas vezes é oferecida como atividade curricular complementar, o que significa que não é matéria obrigatória para a

realização de um curso qualquer. Neste sentido, o projeto Educação para a Cidadania constitui-se em um espaço de reflexão e intervenção político-pedagógica nessa área e na sua atuação com outros projetos da Universidade. O debate com os diversos atores que constituem o sistema de garantia sobre a defesa dos direitos tem possibilitado uma atenção maior para o cumprimento da lei que determina a proteção integral para o universo de crianças e adolescentes. Tomam parte desse debate conselheiros tutelares, conselheiros de direitos, educadores, juízes, promotores, prefeitos, secretários, entre outros, incluindo estudantes, docentes e profissionais de várias áreas do conhecimento.

É preciso enterrar velhas concepções e preconceitos para deixar claro que o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, estabelece um novo modelo de ação e de gestão pública para as crianças e adolescentes. A ênfase é destacada com os Princípios da Prioridade Absoluta e da Proteção Integral para o grupo de pessoas em ‘desenvolvimento’, termo que se aplica a todos, até aos 18 anos e em condições especiais até 21 anos, independentemente de sua sorte social. Esse aspecto pode ser considerado o mais importante, já que, ao contrário das leis anteriores, pressupõe a igualdade de direitos para todas as crianças e adolescentes de qualquer classe social.

O ECA estabelece, ainda, o Princípio da Incompletude Institucional. A partir desse princípio e com base na implementação sócio-jurídico-política, não se consideram mais de forma segmentada ou verticalizada apenas a escola ou a família ou os programas sociais governamentais ou não-governamentais responsáveis pela política de atendimento infanto-juvenil. O modelo de integração das políticas públicas determina que a educação, saúde, habitação, assistência social, esporte, cultura e lazer devem tecer a Rede de Proteção, de forma conexa e horizontal, para construir o Sistema

de Garantia de Direitos. Este deve funcionar como qualquer outro sistema, integrando políticas, objetivos e procedimentos para formar um corpo organizado e abrangente de ações que, em parcerias diversas, encaminhe e garanta o acesso aos direitos a todas as crianças e adolescentes. Detalhamos aqui, para a construção do SGD, a observância de seus três eixos estratégicos: a Promoção, a Defesa e o Controle Social das Políticas Públicas.

No Eixo da Promoção, existe a definição das ações públicas e oferta de serviços. Aqui destacamos a política de promoção e proteção dos direitos; o caráter transversal e intersetorial das políticas públicas, as medidas de proteção e as medidas sócio-educativas. Nesse eixo, os responsáveis pela elaboração dessa política são: o Estado, a Família e a Sociedade.

No eixo da Defesa, são apresentados os mecanismos normativos de acesso ao Sistema de Justiça. Priorizamos o destaque dos recursos cabíveis às instâncias públicas e os mecanismos de proteção legal, ou seja, a garantia da impositividade e da exigibilidade de direitos, sempre da ótica da proteção integral. Sublinhamos que o direito da infância e juventude deve ser compreendido como 'Direito Insurgente', ou seja, um direito novo e originário da pressão social sobre uma situação - no nosso caso o Código de Menores - que criminalizava, sem direito à defesa, uma parcela da população. Os responsáveis pela articulação desse eixo são o Poder Judiciário, o Ministério Público, as Defensorias Públicas, a Segurança Pública, os Conselhos Tutelares, as Ouvidorias, e as Entidades Sociais de Defesa de Direitos, tal como indicado no artigo 87, inciso V do Estatuto da Criança e do Adolescente.

No terceiro eixo, o do Controle Social, destaca-se o controle das Ações de Promoção e Defesa de Direitos, sendo que os responsáveis aqui são os Conselhos de Direitos, os Conselhos setoriais de formulação e controle de políticas públicas e os

Órgãos de Controle interno e externo, definidos nos artigos 70 a 75 da Constituição Federal de 1988. A ideia de controle social aqui esboçada não se esgota na sistematização do direito, ou naquilo que está previsto em lei, mas na própria dinâmica da vida social enquanto criação e recriação do direito, da justiça, da cidadania, da democracia, na pertinência e qualidade das políticas públicas voltadas aos cidadãos.

Analisando o SGD, consideramos então que a atuação dos profissionais direta ou indiretamente envolvidos com crianças e adolescentes deve ser realizada em conjunto e que, agindo dessa maneira, a responsabilidade no funcionamento do sistema de proteção integral também é compartilhada por todos. Além disso, nós ainda enfatizamos que, para dar forma e estabilidade à Rede de Proteção Integral, todos os atores sociais devem atuar em parceria com a sociedade civil e/ou sociedade em geral. Devem debater e divulgar as políticas de proteção, ao mesmo tempo em que devem estar atentos para todas as ações realizadas em todas as camadas sociais, culturais, étnicas com crianças e adolescentes, já que, a partir da Constituição de 1988, se exige a democracia participativa como metodologia para se estabelecer a articulação e integração entre as diversas políticas públicas.

Destacamos como os conselhos deliberativos representam mais uma mudança significativa para as políticas de direitos, já que, a partir do ECA, se estabelece a presença de um Conselho de Direitos em cada um dos três níveis de governo (Federal, Estadual e Municipal). É nesse espírito que o conselho de direitos, funcionando como parte do Sistema de Garantia, tem importância fundamental não só na formulação das políticas públicas, mas também no controle das ações governamentais e não-governamentais. Alertamos, nas nossas atividades de formação, que os conselhos só podem exercer bem as tarefas se houver - como determina a lei - a representação paritária, ou seja, se houver, na

sua composição, 50% de representantes dos órgãos governamentais e 50% de representantes de entidades ou da sociedade civil. Só depois de estabelecida essa regra, os Conselhos terão legitimidade para propor e definir prioridades, programas, projetos, entre outros, de políticas públicas para essa população.

O que se pretende garantir aqui é que as políticas definidas pelos Conselhos, que são Resoluções com poder legal (quando aprovadas pelo Legislativo) - prossigam sem interrupção, para além dos tempos das gestões políticas e/ou partidárias de governo. Mas muitas das dificuldades para que as ações sejam contínuas e ordenadas ainda se encontram na dinâmica dos conselhos em perceber, mesmo quando houver alterações na composição de seus quadros, que a sua autonomia política é fundamental para o cumprimento integral do Sistema de Garantia em cada local, bairro, município, região ou Estado. Toda vez que uma intervenção for decidida e encaminhada de forma participativa, com seus beneficiários, é obrigatório que seus cronogramas e ações sejam implementados até a sua completa realização, embora, como sempre ressaltamos, cada etapa dos programas e das ações não deve afetar a continuidade e as mudanças de rumo que eventualmente se fizerem necessárias.

A participação das crianças e adolescentes nas decisões e implantação dos programas e das políticas infanto-juvenis devem sempre ser privilegiadas pelos conselhos, na perspectiva de favorecer o seu protagonismo - regra fundamental da democracia participativa - e ao mesmo tempo criar as condições necessárias para a confecção de uma agenda baseada nas suas próprias necessidades.

Atualmente, como já foi apontado em capítulo anterior, cabe ao Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (nível federal) - Conanda - os papéis de difundir, sensibilizar e mobilizar a sociedade para a participação dos adolescentes nas conferências. Mas, para além dessa sensibilização, destacamos sempre que as

tarefas de todos os que atuam com a criança e o adolescente são as de observar e privilegiar a participação daqueles que são os sujeitos alvo da política.

Outra mudança necessária para o bom funcionamento do SGD e que merece nossa atenção na formação e capacitação é a criação dos Conselhos Tutelares. Eles também são concebidos como órgãos “permanente[s] e autônomo[s], não jurisdicional[is], encarregado[s] pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente”, definidos pelo ECA (BRASIL, 1997, art. 131). São também responsáveis pela aplicação das medidas de proteção e pela assessoria do Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária conforme artigo 136, inciso IX do ECA. Consta no artigo 98 do Estatuto que

as medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta lei forem ameaçados ou violados: I- por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II- por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis; III- em razão de sua conduta.

Enfatizamos que esse artigo é um dos considerados fundamentais, pois sua dinâmica rompe com a doutrina da situação irregular, base do Código de Menores, e passa para a Doutrina da Proteção Integral. Qualquer situação em que se encontrem crianças ou adolescentes autoriza o Conselho Tutelar a buscar os fins sociais embasados na sua condição peculiar de desenvolvimento, aos quais o Estatuto se destina.

Aqui, há um longo caminho a ser percorrido, pois ainda falta muito para que o Sistema de Justiça, o usuário, a sociedade e os próprios conselheiros de direitos e tutelares entendam e exerçam na íntegra o seu papel. Todavia, a necessidade de entender a função e a competência dos conselhos tutelares não deve ofuscar o princípio

da autonomia desse órgão na gestão dos problemas na área da infância e juventude e tampouco a sua autonomia deve extrapolar a sua função prevista no Estatuto, sob pena de responsabilização.

Outra mudança significativa ocorreu em 2003, com a vinculação administrativa do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - Conanda - à Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, já que antes ele estava vinculado ao Ministério da Justiça. Essa mudança se deve ao reconhecimento de que os Direitos Humanos valem também para a infância e adolescência e que tal determinação não é caso para a Justiça, mas tarefa para a Secretaria dos Direitos Humanos, embora a grande questão social, não só da infância e da juventude no Brasil, é a não-observância dos direitos assegurados pelo ECA e pela Constituição Federal.

Para explicar o não-cumprimento dos Direitos Humanos em relação às crianças e adolescentes, analisamos como alguns 'mitos' foram criados por profissionais, agentes públicos, políticos *lobbistas* que são contra o ECA. Baseados nessa constatação, publicamos um artigo para demonstrar que esses mitos são apenas evidências do quanto se quer invalidar as normas e diretrizes do ECA. A elaboração desse rol de 'mitos' é o resultado de anos de prática, tanto em cursos ministrados aos profissionais que atuam direta ou indiretamente com a questão e a temática da criança e do adolescente quanto em observações feitas, direta ou indiretamente, por outros profissionais. Como, por exemplo, aqueles que escreveram os Cadernos de Estudos III Conferência Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente - Cedica - RS [2003], que, como os membros do Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente, militam na defesa dessa população, conforme Mager e Silvestre (2004). Para enfatizar que esses mitos não são argumentos válidos, vamos

transcrever trechos do artigo aqui citado que se apoia em parte no CEDICA, mas que também ultrapassa este.

1. 'O Estatuto só fala em direitos'. [...] 'O direito é sempre algo a ser conquistado, portanto, não é algo dado ou pronto para ser apanhado em uma prateleira. Para se alcançar um direito, é preciso cumprir regras. As regras são tanto sociais quanto normativas, pois o não cumprimento de uma regra gera sanções. [...] Assim, ao entender que se o menino e a menina têm o direito de ir à escola, também subentende que esse menino ou menina tem o dever de ir à escola, ou que, se têm o direito ao respeito, têm o dever de respeitar. Dessa forma o relacionamento humano e o exercício da cidadania ficam facilitados para todos. O que deve ficar claro é que [...] ao afirmar o direito da criança e do adolescente, pretende-se dar ênfase a uma mudança de concepção e filosofia na relação com a criança e adolescente e não contrapô-los aos direitos de outrem [...]. Essa é a mudança paradigmática'.
2. 'Com o Estatuto o professor perdeu a sua autoridade'. 'Não é verdade, a autoridade do professor não foi atingida. O que a lei veda é a prática de atos de violência explícita ou implícita, de crueldade e de opressão. Veda a exposição da criança às situações de vexame e de constrangimento. [...] Isso vale para o professor, para os pais, para as autoridades constituídas e para toda população: ninguém tem o direito de desrespeitar a lei. [...] Se antes a escola e o professor se julgavam no direito (exercendo o uso indevido do poder) de expulsar a criança e o adolescente de seu meio, isso já não é possível, [...] por ser proibido a qualquer um e, à escola e ao professor em particular, o ato da discriminação. Prevalecendo a ética da inclusão, onde todos são iguais perante a lei [e respeitadas as diferenças]. [...] Isso não significa diminuir a autoridade do/a professor/a - figura considerada por todos essencial para a formação de qualquer cidadão - não significa descumprir os conteúdos programáticos ou não avaliar seus alunos. Significa apenas mudança nas estratégias, no procedimento de expor e cumprir sua rotina. [...] Quando as regras de uma situação - no caso da sala de aula - são definidas em parceria, o cumprimento delas é muito mais eficaz, uma vez que cada um foi co-responsável no processo de definição. Dividir a

3 PROJETOS E REFLEXÕES

responsabilidade significa, pedagogicamente, transformar, ou seja, desenvolver cada pessoa [...] a responsabilidade que todos temos com a melhoria da qualidade das relações humanas no nosso espaço social’.

3. ‘O Estatuto é benevolente e paternalista’. ‘Isso é falso uma vez que o ECA não só estabelece os atos de infração como também responsabiliza penalmente o adolescente, autor de ato infracional. Isso pode ser observado, sem muito trabalho, pela leitura atenta das medidas sócioeducativas previstas no art. 112 do ECA. É importante ressaltar que inimputabilidade – como querem entender alguns – não é sinônimo de impunidade. Inimputabilidade apenas significa reconhecer que, pela idade do sujeito da infração, esse deve ser submetido a uma medida sócioeducativa específica e adequada à sua maturidade. [...] o ECA não compactua com a delinquência ou autoria de ato infracional. Muito pelo contrário, o ECA perderia sua função, tanto legal quanto pedagógica, se não observasse para as infrações as devidas punições, [...] em termos práticos [...] [o ECA] estendeu também aos adolescentes as garantias já dadas aos adultos, [...] o direito à defesa e à presunção da inocência, próprias do direito penal dos adultos [...].
4. ‘O aumento da violência se deve aos jovens’. ‘[...] os jovens representam aproximadamente 40% da população brasileira. No entanto, apenas 8% das infrações são praticadas por adolescentes enquanto os crimes cometidos por aqueles de 18 anos ou mais representam 92% desse total. [...] para cada homicídio praticado por um adolescente, 17 adolescentes são mortos por adultos no Brasil. A questão deveria ser colocada [...] pelos formadores de opinião de maneira totalmente diferente. ‘Ao invés de se falar em adolescentes perigosos, deveríamos, isto sim, falar em adolescentes em perigo’ (CEDICA – RS, [2003], p. 13) [esses dados não são os dados atuais mas ainda demonstram a tendência real entre os crimes cometidos por adolescentes e por adultos]. Outra mudança fundamental [...] o atendimento não deve ser assistencial [...] mas sim educativo, pedagógico e universalizado, para todos os casos em que se constatar a violação dos direitos, como determina o ECA – e por se tratar de pessoas em condições peculiares de desenvolvimento[...] o acesso aos direitos deve

ser considerado pela sociedade e, principalmente, por todos os agentes sociais, como um bem inalienável de cada pessoa, seja ela adulto, adolescente ou criança [...].’

5. ‘A solução está na redução da idade penal’. ‘Segundo o CEDICA ([2003], p. 13), em 55% dos países, a maioridade penal é considerada a partir dos 18 anos; em 19% dos países a maioridade penal vigia aos 17 anos; em 13% dos países, aos 16 anos, e apenas em 4% a maioridade penal vigia a partir dos 21 anos. Um exemplo: nos Estados Unidos, durante os 7 anos de endurecimento de sentenças aplicadas à [sic] jovens, o resultado foi a triplicação de crimes entre adolescentes.
6. ‘Existem crianças pobres porque somos um país pobre’. ‘Devemos considerar que o Brasil está entre os países com pior distribuição de renda do mundo, ao lado do Panamá, Botsuana, Quênia e Costa do Marfim. Hoje, os 40% mais pobres da população ganham o equivalente a 8% da renda nacional. Os 2% mais ricos ganham o equivalente a 65% da renda nacional (dados retirados da Situação da Infância 2000 – UNICEF, in CEDICA, [2003], p. 14) [esses dados não são os dados atuais mas ainda demonstram a tendência real]. [...] Além disso, não é pelo fato de termos muitas crianças e adolescentes pobres, que estamos desobrigados a oferecer-lhes acesso aos seus direitos. A definição de ser humano não acolhe a diferença do poder aquisitivo: e sempre que o poder aquisitivo for motivo de tratamento diferenciado, estaremos diante de procedimento que violam [sic] os direitos fundamentais daqueles que são discriminados pelo seu status econômico’.
7. ‘A criança que trabalha fica mais esperta e tem mais condições de vencer’. [...] ‘O trabalho árduo não qualifica ninguém porque, ao substituir a educação e a formação pelo trabalho árduo, estamos apenas impedindo o desenvolvimento de habilidades e/ou conhecimentos importantes e necessários não só para o desenvolvimento do cidadão, mas também impedindo que essas mesmas habilidades e/ou conhecimentos sejam incorporados na rotina cotidiana [...] O trabalho precoce limita, isto sim – por pura falta de tempo – o acesso da população infanto-juvenil ao exercício pleno dos seus direitos de ser criança, de estudar, de se encaminhar na vida afetiva, social e econômica de forma digna e adequada.

3 PROJETOS E REFLEXÕES

E pior, impede, como consequência política da falta de investimento nos jovens, que o país se desenvolva e que crie as condições necessárias para integrar essa população, de forma digna, ao seu mercado e cultura. [...] Vejamos o que regulamenta a lei: [...] o Estatuto não é contrário ao trabalho educativo, pois, ao determinar o acesso às várias [maneiras] de formação à população infanto-juvenil, entende que qualquer sujeito de direitos só se transforma em cidadão se for desenvolvido nesse propósito. [...] o ECA visa a [sic] erradicação do trabalho infantil e a [sic] exploração do trabalhador adolescente: proíbe a exploração sexual, o risco pessoal e social e o trabalho que retira ou dificulta a permanência do jovem na escola’.

8. ‘O Estatuto é muito avançado para a nossa realidade, para ser cumprido, somente alterando a realidade’. ‘Uma lei [...] não altera por si uma situação, uma realidade’. É um instrumento, um meio, apenas. O trânsito da lei para a realidade depende de fatores históricos, culturais, econômicos, políticos e sociais’ (CEDICA – RS, [2003], p. 15). [...] O fato de se constatar que o ECA é avançado apenas sinaliza o quão atrasada está a sociedade brasileira na sua compreensão e atuação no que concerne à infância e à juventude’.
9. ‘O Conselho Tutelar não pune o adolescente indisciplinado, não correspondendo às aflições da escola’. [...] ‘O Conselho Tutelar é um órgão de proteção aos direitos infanto-juvenis [...] e responsável pela aplicação de medidas de proteção e o faz por meio da requisição de serviços dos órgãos governamentais e não governamentais, programas e ações das diversas políticas, quando necessário. Porque [sic] não cabe ao Conselho Tutelar a punição de crianças e adolescentes? Justamente porque é o órgão de proteção da criança e do adolescente. Cabe ao Conselho Tutelar [...] verificar os abusos, encaminhar as crianças e os adolescentes a atendimentos específicos quando eles tiverem os seus direitos desrespeitados por alguém; cabe ao Conselho Tutelar denunciar os maus tratos, enfim fazer cumprir o ECA. [...] Isso implica necessariamente em mudança de concepção na implementação da proposta pedagógica [...], entender a escola como um campo de implementação para os direitos humanos [...], desenvolver os valores e a ética [...],

transformar educador e educando em parceiros de relações humanas pautadas no direito, na dignidade e no respeito' (MAGER; SILVESTRE, 2004, p. 81-87, grifo nosso).

Nas nossas reflexões acerca da implementação do Sistema de Garantia de Direitos, pensamos que a Universidade tem como responsabilidade contribuir criticamente para a desconstrução dos discursos presentes no senso comum que reproduzem a violência, segundo concepções acima exemplificadas : 'o Estatuto só fala em direitos'; 'com o Estatuto o professor perdeu a sua autoridade'; 'o Estatuto é uma lei para país rico', 'o Estatuto é benevolente e paternalista'; 'a solução está na redução da maioria penal'; 'o aumento da violência se deve aos jovens', entre outros. O Estatuto assegura à criança e ao adolescente a 'condição peculiar de desenvolvimento'. Então, eles são, antes de tudo, pessoas – sujeitos de direitos - e disso os educadores não podem se esquecer, principalmente no momento de debater a proposta pedagógica e a metodologia de trabalho nas escolas regulares ou em programas complementares do mesmo modo que os pais ou responsáveis também devem participar dessa proposta. Consideramos que é pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão que a produção de conhecimento pode auxiliar e fundamentar as mudanças necessárias.

A educação é uma política que deve ser considerada primordial para a compreensão e ativação dos direitos de cidadania, porém, deve atuar integrada e articulada com as demais políticas públicas, uma vez que todas fazem parte do sistema de garantia de direitos. Aqui percebemos que reside outra grande dificuldade, que é a de integrar e articular, em nível nacional, estadual e municipal, o Sistema Único de Saúde (SUS), o Sistema Único da Assistência Social (SUAS) e outros, garantindo o Sistema de Garantia de Direitos (SGD).

O que já sabemos é que a garantia de direitos não se limita à existência desses sistemas, pois a implementação dos direitos deve perpassar toda e qualquer política, programa, projetos e, ainda, ser do conhecimento dos cidadãos. Esse entendimento orienta a ação dos participantes do Projeto que considera a perspectiva da atuação em rede, conforme os fundamentos da 'Doutrina da Proteção Integral', prevista na Constituição e no Estatuto. Implementar o Estatuto é necessário e disso todos sabemos, contudo, a prática do Projeto tem demonstrado como é difícil interferirmos nas ações da Universidade e nas ações de outros sistemas de garantias que teimam em não se adequar às demandas e normas vigentes. Como fazer é ainda o nosso problema. Observamos, por meio da documentação e dos discursos, os conflitos e as dificuldades existentes na Universidade, e isso aumenta a importância de insistirmos na tarefa de difundir o conteúdo do ECA e da Constituição para que a Universidade também se transforme.

Discutimos também que, apesar de o Estatuto valer para o universo de crianças e adolescentes, grande parte das entidades, igrejas, instituições e pessoas comuns ainda agem a partir da ideia da caridade, da exclusão e da pobreza, pautada na concepção assistencial e não nos valores de direitos com ênfase na condição de cidadania.

Utilizamos o conceito de cidadania como construção social ou conquista social⁵. Nesse sentido reiteramos que a participação ativa e crítica integra a ideia de cidadania, realizada por meio de um processo ativo, permanente e coletivo (OLIVEIRA, 1999). A articulação com a sociedade civil na promoção de políticas públicas, controle social das ações em todos os níveis e defesa dos direitos,

5 Segundo Vieira (2007), embora não exista uma teoria da cidadania, existem importantes contribuições teóricas a respeito. Utilizamos também as contribuições de Marshall (1967).

é outro tema de importância no estudo e intervenção política do projeto.

As contribuições de Dowbor (2003) a respeito de cidadania são propícias quando abordamos os direitos infanto-juvenis da perspectiva dos direitos humanos. Entendemos, em conformidade com o autor, ser necessário resgatar a dimensão humana da comunidade como ideia de valor regulador que engloba e sintetiza todas as demais. Exemplos de comunidade, pequenas cidades, vilas, povoados rurais, bairros, até quadras e ruas das metrópoles poderão se transformar em espaços alternativos, ou seja, não são espaços de uma ação desligada da população local, mas que interagem com a população.

Entendemos que a ideia de humanização compõe a de cidadania, e que esta não se restringe ao ato de fiscalizar os poderes da Administração Pública, mas ao de lutar também por novos direitos ao mesmo tempo em que não deve permitir o enfraquecimento dos direitos já conquistados pela sociedade, especialmente os de crianças e adolescentes.

Lembramos que a população infanto-juvenil brasileira passou a ser considerada cidadã – sujeito de direitos – somente a partir da década de 1980. Isso aumenta a necessidade de compreensão e intervenção da população infanto-juvenil no debate atual sobre a cidadania e sociedade civil, alvo de discussão permanente no Projeto⁶.

A questão acerca do ‘local e global’ é outro assunto atual e importante. No desenvolvimento do Projeto identificamos uma tendência há muito questionada, que é a de as soluções políticas continuarem sendo nacionais e, portanto, distantes das ações,

⁶ Acerca do estudo sobre a sociedade civil, utilizamos, por exemplo: Gramsci (2000), Secco (2002), Avritzer (2002), Vieira (2007), entre outros.

experiências e problemas das pessoas vividos nos seus territórios locais. Nesse sentido, notamos que tanto na dimensão local e regional quanto na nacional e internacional estão se desenvolvendo, mesmo que lentamente, novas formas de encaminhamento e inter-relações que procuram soluções para o reconhecimento da diversidade e da complexidade, engendrando debates teóricos capazes de implementar práticas mais eficientes.

Nesse momento de transição em que conselhos, sociedade civil e cidadãos se mobilizam nos fóruns e conferências para a implementação da política de direitos, faz-se necessário percebermos a implicação e as consequências de tais conceitos. O discurso sobre o local e o global não é uma retórica vazia, pois contém implicações que devem ser refletidas pela e na comunidade local. Consideramos que a ação local é uma das possibilidades e uma das condições para se materializar ações de cidadania (direitos civis, políticos, sociais, difusos e coletivos). No entanto, conforme Dowbor (2003), o debate local não pode estar apartado da articulação entre o local, o nacional e o global, uma vez que a valorização do local por si só pode trazer consequências dramáticas na humanização do desenvolvimento fomentado por interesses do capital. Devemos sempre observar que o desenvolvimento humano, o qual mantém estreita relação com a possibilidade de efetivação dos direitos humanos, deve considerar os atores externos, as influências indiretas, a importância e também as implicações que o debate e a presença externa podem representar em cada região.

Levamos essas discussões para os conselhos municipais dos direitos, os fóruns regionais e estaduais de defesa dos direitos, as conferências municipais, regionais, estaduais e nacionais, os cursos, congressos e encontros, além de acompanharmos o debate internacional sobre os direitos. Consideramos a articulação uma tarefa complexa. As dificuldades reais são, entre outras, a questão

financeira, a disponibilidade de tempo, a histórica fragmentação das políticas públicas, o que dificulta perceber o sujeito na sua integralidade. A dificuldade da compreensão dos conceitos estabelecidos no Estatuto que exigem práticas educativas específicas dos representantes do Sistema de Garantia de Direitos está entre tantas outras que abordamos com os participantes no decorrer das atividades.

No entanto, consideramos a análise dessas dificuldades importante para os participantes do Projeto, pois isso aumenta a compreensão do elenco de dificuldades a serem vencidas para a construção dessa nova abordagem. Desse modo entendemos que uma maior compreensão da sociedade civil, acerca das suas tarefas, assume grande importância, principalmente, no contexto das ações desenvolvidas pelo Projeto com os movimentos, conselhos, fóruns, já que é a sociedade civil que cria grupos e pressiona o Estado em direção a determinadas opções políticas, produzindo, conseqüentemente, estruturas institucionais que favorecem a cidadania, como no exemplo dos conselhos.

Mas a sociedade civil não pode se constituir no espaço dos direitos de cidadania, por não se tratar da esfera estatal, que assegura proteção oficial mediante sanções legais, conforme Vieira (2007). A esfera pública consiste, por exemplo, nos espaços como as ruas, praças, universidades, conselhos, fóruns de debates. São espaços públicos de ocupação e participação dos cidadãos. Desse modo, devemos entender esfera pública diferente de esfera pública estatal, conforme Habermas (2003). A esfera pública não é a esfera regida pelo Estado, mas é um espaço público a ser ocupado pela sociedade civil e pelos cidadãos. A sociedade civil e os cidadãos ocupam os espaços públicos e o Estado tem a obrigação de garantir a cidadania em todos esses espaços. Como destacam os autores, é a sociedade civil que cria

os grupos, entidades, movimentos, organizações, favorecendo a cidadania. Embora não seja o espaço dos direitos de cidadania, por não se tratar da esfera estatal, que assegura proteção oficial dos direitos humanos, civis, políticos e sociais mediante sanções legais, ela é o espaço da expressão da cidadania.

No que se refere à organização social em defesa da infância são interessantes as análises de Nogueira Neto (2008) que valoriza os fóruns; as frentes em defesa de direitos; movimentos sociais e demais instâncias não-institucionais da sociedade com as quais o projeto se articula e tem um rico papel a exercer. A formação de quadros para as diversas organizações sociais fortalece, principalmente, aquelas que têm compromissos reais com as lutas emancipatórias. Nesse sentido, o papel político da sociedade civil não está diretamente relacionado à conquista e ao controle do poder, mas à geração de influência na esfera pública cultural, conforme o autor.

O Projeto considera a lei um dos instrumentos do direito. Destacamos que a luta pelo direito se dá no processo social. Os direitos podem ser garantidos por uma legalidade positiva, mas não se reduzem a ela. O projeto Cidadania, que atua no debate sobre os direitos e nas ações de intervenção político-pedagógica, entende que os direitos infanto-juvenis não estão dissociados das questões maiores como a desigualdade social, o desemprego dos pais ou responsáveis, a não-priorização da formulação das políticas de direitos, entre outras questões e as expectativas de avanço que se dão em um processo lento e permanente. No entanto, nas estratégias para se fazer valer a doutrina da proteção integral, há que se pensar que a existência de tais caminhos pode ser entendida como etapa a ser vencida. Os percursos estão ainda por ser construídos e a ação é coletiva.

É por isso que o Projeto *Educação para a cidadania* considera a importância do debate atual sobre os conceitos de cidadania

e sociedade civil, tanto no desenvolvimento do Projeto em si, quanto junto ao movimento de defesa dos direitos da criança e do adolescente, de cujos debates e ações políticas em relação a esses direitos vimos participando.

3.4 LABORATÓRIO DE APOIO À PESQUISA HISTÓRICA DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA – LAPHIA

O Laboratório de Apoio à Pesquisa Histórica da Infância e da Adolescência foi criado no final do ano de 2003, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), e está vinculado ao Departamento de História. O seu objetivo principal é sistematizar informações referentes aos acervos (públicos e privados) de instituições governamentais e não-governamentais que atuam diretamente com a infância e a adolescência (com exceção da educação formal) ou que contribuem para as pesquisas da história da criança e do adolescente, principalmente na região de Maringá. Nessa atividade, buscamos levantar informações nos próprios órgãos e desenvolver pesquisas que permitam obtê-las de maneiras mais precisas e organizadas. Uma linha de trabalho é o tratamento documental de acervos de fundos que estão sob nossa guarda: o Instituto Brasileiro do Café (IBC/Gerca) e a Fundação do Desenvolvimento Social de Maringá. Esses documentos são organizados e sua guarda física e devida manutenção acontecem nas dependências da própria UEM. A outra linha de trabalho acontece com acervos de fontes orais, que produz e busca acesso e informações de acervos existentes.

HISTÓRIA DA INFÂNCIA E REGISTROS

Os estudos historiográficos que enfocam a infância, a adolescência e a juventude como objetos principais cresceram nos últimos anos. Na década de 1980, os trabalhos começavam a ganhar espaço, apesar de ainda não serem temas totalmente consolidados. A temática continuou sendo mais trabalhada por outras áreas, como a psicologia, a saúde e o serviço social.

Essa produção foi originada principalmente entre profissionais, com atuação direta de intervenção em áreas, como o serviço social, a saúde e o direito, e apresentou a tendência de voltar-se aos problemas relacionados às características do atendimento e da clientela sob diversos ângulos. Assim, encontramos trabalhos sobre os internatos que enfocam as relações internas, as influências da internação, as visões dos internos e dos agentes da instituição, os discursos oficiais (GOMIDE, 1990; GUIRADO, 1980; GUIRADO, 1986; KOSMINSKY, 1992; SADER, 1987; CAMPOS, 1984) bem como as relações das pessoas de fora das instituições com os internos, como os professores de escolas que atendiam a essas crianças (YASLLE, 1980) e a reintegração dos internados na comunidade (CAMPOS, 1984). De forma geral, sobre as políticas sociais que orientam os atendimentos nessa área, as produções, apesar de poucas, também são expressivas, principalmente as que analisaram as ações governamentais, enquanto formas de controle e de violência sobre as crianças e adolescentes. Esses trabalhos foram voltados principalmente para análises sobre a formação e desenvolvimento da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) e de suas representantes estaduais, as Febem's (RIBEIRO; BARBOSA, 1987; PASSETI, 1982; ADORNO, 1991a).

Nesse período, as pesquisas sobre o 'menor' alcançaram um volume significativo, recebendo mais atenção das ciências sociais,

com certa ênfase para pesquisas quantitativas que, além de serem mais frequentes, ainda possuíam maior divulgação (RIZZINI; RIZZINI, 1991). Para se ter uma ideia da amplitude dessa produção, em *Levantamento bibliográfico da produção científica sobre a infância pobre no Brasil*, de Irene Rizzini (1989), foram arrolados 606 títulos, incluindo a produção acadêmica (209 títulos), produções jurídicas, oficiais, jornalísticas, literárias e da Igreja. No levantamento produzido pelo Núcleo de Estudos da Violência (USP), em *A criança memorizada: banco de referências bibliográficas*, (ADORNO, 1991b) são arrolados mais de 200 títulos.

Na historiografia brasileira, percebe-se uma trajetória um pouco diferente. Não estando diretamente envolvidos com o atendimento à criança e ao adolescente, os historiadores foram se voltando para esta questão pelo interesse na análise das organizações familiares. É necessário ressaltarmos alguns trabalhos clássicos como os de Gilberto Freyre, Oliveira Viana, Alcântara Machado, entre outros, que possuem reconhecida importância para os estudos sobre a família brasileira, nos quais aparecem referências aos filhos⁷. A criança recebe diversos adjetivos em virtude da família a que pertence, inclusive a própria diferenciação entre criança e menor – criança, para filhos de família abastada e menor, para crianças de famílias possuidoras de pouco poder aquisitivo e moradoras de zonas periféricas. Com o desenvolvimento de pesquisas nesse campo e principalmente pela defesa da importância de estudos da família, da mulher e da relação do adulto com a criança para a compreensão das organizações sociais, a criança passou a receber maior atenção em pesquisas mais recentes.

7 *Casa grande e senzala* e *Sobrados e mocambos* de Gilberto Freyre, *Vida e morte do bandeirante* de Alcântara Machado e *Populações meridionais do Brasil* de Oliveira Viana. Essas obras são analisadas, por exemplo, em: Samara, 1987; Samara, 1989; Costa, 1989.

Na linha da assistência social, o trabalho de Laima Mesgravis (1976) foi inovador e referencial para diversos trabalhos posteriores. Enfrentando uma temática ainda estranha para a época e buscando uma discussão histórica para a assistência no Brasil, ele analisou uma das principais instituições assistenciais: a Santa Casa de Misericórdia. Mesmo que a criança e o adolescente não sejam tomados como enfoque principal, a temática é tratada amplamente na obra desse autor.

Esmeralda Blanco Bolsonaro de Moura (1982; 1991) aborda outra temática bastante distinta, mas relacionada com a questão da pobreza e da exploração econômica e social, como a situação das mulheres e dos 'menores' no trabalho industrial em São Paulo, entre 1890 e 1920. É um trabalho pioneiro, tanto na questão da exploração da mão de obra infantil quanto no enfoque da exploração da mão de obra feminina e da discussão sobre a grande influência da mulher no mundo do trabalho.

A criança e o adolescente, em situação de abandono, de exploração e exclusão, ainda representam a maioria dos trabalhos nessas últimas décadas. Podemos verificar essa tendência na maior parte dos artigos da Revista Brasileira de História (set. 88/fev. 89; 1999) e nas obras organizadas por Mary Del Priore (2000) destinadas ao estudo da infância. O livro *História social da infância no Brasil*, produzido pelo Núcleo de Estudos Avançados da Universidade São Francisco (FREITAS, 1997), e *Crianças e adolescentes: a arte de sobreviver*, entre outras produções do Programa Multidisciplinar de Estudos Pesquisa e Defesa das Crianças e dos Adolescentes da Universidade Estadual de Maringá (MORELLI, 1996; MORELLI, 1999; MÜLLER, MORELLI, 2002; MÜLLER, RODRIGUES, 2002; MÜLLER, 2007) são exemplos das pesquisas desenvolvidas nos núcleos e grupos universitários. Como podemos verificar, grande parte da produção

historiográfica que enfoca a criança e o adolescente permanece mais próxima da produção inicial.

A questão do trabalho, da educação e das brincadeiras tem recebido, recentemente, a atenção de vários pesquisadores. O estudo de história da educação cresceu muito nos últimos anos e o enfoque da criança na escola abre uma nova perspectiva para o desenvolvimento desse tema⁸. A consolidação da sociologia da infância também tem proporcionado novas questões, principalmente quanto a pensar sobre uma cultura da infância e a produção historiográfica, a partir das crianças e dos adolescentes.

Manuel Sarmento e Manuel Pinto, ao analisarem os encaminhamentos da área em Portugal, apresentam uma defesa teórica mais ampla.

[...] no campo investigativo, o estudo das crianças, a partir da década de 1990, ultrapassou os tradicionais limites da investigação confinada aos campos médico, da psicologia ou da pedagogia, para considerar o fenômeno social da infância, concebida como uma categoria social autônoma, analisável nas suas relações com a acção e a estrutura social (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 29).

No Brasil, esse processo ainda exige muitos investimentos, debates, pesquisas, estruturação de cursos de pós-graduação, enfim, um grande movimento na consolidação desse campo de estudo. Diferente de Portugal, a história da infância na historiografia brasileira vem por outro caminho. Além das obras indicadas, a história da infância ganhou força com o desenvolvimento da história demográfica e com os estudos da família brasileira (MARCÍLIO, 1998). Posteriormente, os pesquisadores da história social foram

8 Por exemplo: Faria Filho (2004). Um trabalho do Grupo de Trabalho para a História da Infância e dos Materiais Educativos e Lúdicos, em parceria entre a Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade de Lisboa.

reconhecendo nos temas da família, da mulher e da criança um campo fértil e importantíssimo para a compreensão da sociedade brasileira:

A riqueza e ineditismo das fontes primárias, associados à pluralidade de assuntos que o tema aborda (mulher, criança, sexualidade etc.) colocaram definitivamente a História da Família no Brasil, na década de 80, como um ramo específico de conhecimento e pesquisa [...] (SAMARA, 1989, p. 10).

A criança, a mulher e a família têm recebido análises específicas, constituindo-se em grupos próprios de pesquisa. E conseguir as fontes apropriadas para o aprofundamento dessas pesquisas é preocupação básica e constante dos pesquisadores.

Coordenar o Núcleo de Estudos Avançados em História Social da Infância tem exigido esforços contínuos no sentido de ‘mapear’ a produção acadêmica a respeito do tema. Para além desse ‘mapeamento’ um outro empenho sobreleva-se, qual seja, o de organizar com rigorosos critérios arquivísticos fontes primárias para o estudo multidisciplinar da história da infância no Brasil (FREITAS, 1997, p. 9).

A preocupação com fontes tem crescido na área da infância. A necessidade de material que permita pesquisa em temas não muito valorizados anteriormente é um grande obstáculo. A demografia histórica conseguiu material nas investidas nos chamados documentos oficiais de cartórios, por exemplo. Os arquivos escolares é outro campo que precisa de investimento, por necessitar de resgates rápidos em sua organização e, portanto, a sua preservação ainda é uma questão em aberto (GUSMÃO, 2005). Além da problemática que envolve os documentos nas cidades fora dos grandes centros, o problema de preservação e acesso é muito grave.

Um documento queimado, deteriorado por umidade ou por falta de instalações apropriadas pode representar não só grandes dificuldades para o historiador, mas também mais uma lacuna de nossa História. Afinal, as dificuldades e problemas da organização de arquivos no Brasil, relacionados a um descaso e falta de conhecimento de sua importância, fazem parte de nossa realidade, tornando-se, entre outros problemas, uma desgraça para o pesquisador.

Na análise de Célia Camargo, percebemos uma das soluções encontradas nas últimas décadas. Esta foi a de criar, na universidade, centros especializados na preservação e organização dessas fontes, trazendo para perto do pesquisador o material necessário ao desenvolvimento de suas pesquisas. Dessa forma, resolvia-se o problema do acesso às fontes e, ao mesmo tempo, envolvia-se a universidade na tarefa premente de participar dos esforços de preservação da memória nacional ou regional, conforme o caso (CAMARGO, 1999).

As universidades desenvolvem atividades nas cidades, buscando essa sistematização nos próprios organismos governamentais ou assumem a guarda desses documentos. Essa prática, comum nos grandes centros, ocorreu e ocorre em várias instituições que se encontram nas cidades do interior, como na Universidade Estadual de Maringá, com a criação do Centro Paranaense de Documentação e Pesquisa (CPDP), em 1986.

O desenvolvimento de pesquisas voltadas para regiões fora dos grandes centros – os quais possuem destaque dentro de nossa historiografia – vem proporcionando, entre outros avanços, o levantamento e organização de fontes antes fadadas a perecer por estarem depositadas em locais inadequados. É possível dizer que ainda hoje, em praticamente todos os municípios brasileiros, encontramos documentos públicos nessa situação

de aguardar uma solução ou por não se atribuir a eles alguma importância. É comum encontrarmos essa massa documental enquanto ‘arquivo morto’ em porões, subsolos, garagens ou barracões de longo tempo.

Poderíamos discutir o motivo desse descaso quase geral com os documentos e elencar vários fatores que contribuem com essa situação desde a ocupação dessas terras pelos europeus. Mas o que mais nos preocupa é que em nossa sociedade praticamente em nenhum momento de nossa juventude, considerando uma passagem de no mínimo oito anos na escola, vimos que esses ‘documentos velhos’ que vão para o ‘arquivo morto’ possuem alguma importância ou serventia. A relação das pessoas com a ideia de preservação ainda é muito frágil, apesar de alguns avanços nos últimos anos.

Pensando nesse problema, identificamos que, nas aulas de História ou de Estudos Sociais, o uso de documentos não é uma prática nova que nas últimas décadas se expandiu. Essa é uma tendência muito próxima àquela desenvolvida nas ciências naturais, nas quais a questão laboratorial é muito mais aprofundada. Mas é comum os livros didáticos trazerem exemplos de documentos como ‘históricos’ (cartas famosas, pinturas reconhecidas, fotos de locais renomados), como também grandes eventos e pessoas importantes que ainda estão presentes em muitos livros dessa natureza. Por outro lado, alguns apresentam séria reformulação, apresentando a ideia do uso dos documentos para produção de informação. Mas, esse não é o nosso tema principal, apesar de bastante relacionado (SCHMIDT; CAINELLI, 2004; FONSECA, 2003). O que nos interessa nesse ponto é que, nas aulas de História, em que a valorização dos documentos poderia ser trabalhada, isso não

acontece. E, quando acontece, não apresenta muitos exemplos práticos.

A orientação do ensino de História nas primeiras séries, ou ciclos, que enfoca a criança, sua família, seu bairro, seu município e trabalha os documentos pessoais mais próximos dela, e, no caso do contato, com fontes orais na produção de entrevistas com vizinhos e parentes, consideramos um excelente modo de se diminuir o problema da preservação documental. Ao entender que há uma relação direta com os documentos, que estes existem e é onde se encontram informações a seu respeito, da família, dos amigos, fica mais fácil para os alunos da educação infantil e até do ensino universitário darem importância aos documentos na produção de conhecimento. O reconhecimento da documentação pessoal como fonte de valor para a História, de maneira geral, é um passo largo para percebermos outras fontes como importantes também. Sabemos que, para que isso ocorra satisfatoriamente, ainda há muito trabalho, tanto na formação de nossos alunos de História, na capacitação dos professores (inclusive dos cursos de graduação) e disponibilidade de material didático. Para tanto, continuamos defendendo que o trabalho de divulgação de fontes regionais ajudaria nesse processo.

O levantamento e a divulgação de fontes contribuem também para minorar os problemas de organização e preservação dos documentos. Levantamentos são mais comuns, pois verificamos na produção das ciências humanas referências a documentos das mais variadas origens. A divulgação desses documentos, de forma sistemática, torna-se realmente o problema maior. Além da falta de veículos apropriados ou mesmo locais especializados para receberem e divulgarem essas informações, verificamos como essa questão acaba não recebendo muita atenção, pois muitos desses

dados acabam sendo guardados pelos pesquisadores e que muitas informações, após se tornarem 'arquivo morto', são descartadas em uma limpeza doméstica. A criação dos Sistemas de Arquivos Universitários tem apresentado um caminho para diminuir esse problema (ver o caso da Universidade de São Paulo, o Sausp, www.usp.br/sausp).

A valorização do trabalho de levantamento de documentos possibilitaria a abertura de novos campos de trabalho para pesquisadores, especialmente enquanto iniciação científica, e com um trabalho de orientação junto aos detentores desses documentos, poderíamos contribuir para a divulgação da importância da preservação de nossos documentos.

De maneira geral, o levantamento de fontes nas cidades onde não há um arquivo municipal torna-se um difícil desafio para o pesquisador. A própria ideia de arquivo municipal ainda está começando a ser difundida e tem conseguido pouca valorização junto aos organismos públicos. É importante manter presente que a fiscalização das ações do poder público apenas recentemente tem desenvolvido instrumentos e atitudes mais efetivas.

Dessa forma, deparamo-nos com duas grandes dificuldades no trabalho de ampliação da organização documental dos municípios em geral. Primeiro, os próprios pesquisadores normalmente não organizam a documentação encontrada e, quando o fazem, não divulgam esse material sistematizado. Segundo, a administração pública no País ainda não vê na organização de arquivos municipais uma prioridade e, além disso, essa atividade ainda é considerada pertencente a setores ligados à cultura e não à administração direta.

A administração pública, porém, tem passado por algumas mudanças que contribuem para ampliar o campo do arquivista e do historiador. O processo de municipalização das políticas sociais,

somado à lei de responsabilidade fiscal, exige um grande controle de informações nos municípios, conseguido isso apenas com uma boa organização documental. Novamente, a ideia de criação de arquivos municipais aparece como solução para as várias partes envolvidas.

As orientações administrativas também têm defendido a ampliação da participação do usuário para melhorar os serviços e diminuir custos desnecessários, ficando a cargo das organizações não-governamentais e governamentais, em alguns casos, lutarem para a efetivação dessa participação.

O cidadão, para resolver os seus problemas, necessita que eles sejam considerados na sua totalidade e não de forma fragmentada. O pleno funcionamento das políticas sociais, que atenda às necessidades dos usuários, está relacionado com a implantação de sistemas de gestão em rede. Esse processo, que é condição fundamental para que o cidadão usufrua uma vida com qualidade, é a interação entre as diversas ações setoriais.

Esse tipo de gestão, própria da era da informação, exige o trato com dados de forma ampla e integrada. A ideia de cada setor controlar seus documentos está se tornando um grande empecilho para as reformas administrativas e para a constituição de conselhos mais atuantes e efetivos.

A organização dos documentos e a apresentação de um guia – instrumento de pesquisa mais básico, que possui os dados gerais sobre o fundo organizado, como origem dos documentos, características, datas limite, condições, organização, estimativa de quantidade (volume) – representa uma excelente possibilidade de convencer os administradores da importância desse tipo de trabalho. Para o pesquisador, o guia é um instrumento muito importante, principalmente para continuações das pesquisas ou trabalhos que aprofundem os instrumentos, desenvolvendo

inventários de acordo com a necessidade da pesquisa ou do próprio poder público.

Na literatura corrente encontramos estudos sobre a Arquivologia aplicada aos acervos municipais. Entretanto, nos cursos de História pouco se discute sobre essa área, o que dificulta o acesso dos alunos a esse campo de estudo e de trabalho. A organização documental e disponibilização da informação ainda são tratadas como algo alheio ao historiador. É importante verificarmos, por outro lado, que, apesar do crescimento de cursos específicos de Arquivologia, essa área é fundamentalmente interdisciplinar, com a participação da História, do Direito e da Administração, sem contar a própria Ciência da Informação. Felizmente, a necessidade de maior interação dessa área tem crescido nos últimos anos, da mesma forma como os estudos sobre metodologia, forçando-nos a enfrentarmos o problema das fontes na pesquisa e na organização dessas.

Os cursos de História, ao ampliar as discussões sobre preservação e a relação do profissional de História com as atividades de Arquivo, Museus e Centros de Documentação, somados com a criação de novos Centros de Documentação e o aumento da publicação de discussões sobre fontes, indicam que estamos iniciando uma mudança nessa situação (CAMARGO, 1999).

No caso do ensino de História, iniciar nossos alunos e orientandos no campo da organização documental pode ampliar a capacidade de identificar a relação do historiador com as fontes e com a necessidade de preservá-las e colocá-las ao alcance da população, acrescentando, na formação do historiador, reflexões sobre cidadania e patrimônio histórico.

Com essas preocupações, organizamos, em 2003, na Universidade Estadual de Maringá, o Laboratório de Apoio à

Pesquisa Histórica da Infância e da Adolescência (LAPHIA- UEM). O Laphia possui como principal objetivo sistematizar informações que facilitem a pesquisa nesse campo, principalmente na parte relacionada a fontes. Inicialmente, estamos trabalhando em duas frentes: a documentação da Fundação de Desenvolvimento Social de Maringá (Fundesm) e do Instituto Brasileiro do Café (IBC/ Gerca) e a organização de um acervo de fontes orais que enfoca a infância ou infâncias, na região de Maringá.

Um convênio foi firmado entre a Universidade Estadual de Maringá e a Prefeitura Municipal de Maringá, em 2004. Após recebermos o acervo documental para tratamento (a última remessa ocorreu no final de dezembro desse ano), a equipe de trabalho foi treinada e iniciamos a higienização (limpeza) dos documentos (retirada de metais, troca de caixas, limpeza direta com escovas adequadas, melhor acomodação dos documentos etc). Durante esse processo, foi elaborada a primeira descrição dos documentos.

Essa primeira etapa, além de sua utilidade óbvia para a organização do acervo, foi realizada com o objetivo de encaminhar uma relação geral deste para a Prefeitura. Atendendo a essa exigência, iniciamos a segunda parte do trabalho, isto é, a revisão das caixas e descrição mais detalhada do acervo.

A elaboração de uma descrição geral realizada rapidamente foi necessária, pois, seguindo a tradição de total falta de um sistema de arquivo, a Prefeitura não tinha conhecimento do que exatamente estava arquivado. É importante deixarmos claro que esse procedimento foi possível principalmente pelo número reduzido do acervo, isto é, aproximadamente 400 caixas.

E a organização dos acervos continua, bem como a produção de entrevistas e sistematização delas. Outros documentos estão sendo incorporados ao acervo geral do Laphia, como jornais da

3 PROJETOS E REFLEXÕES

região e os relatórios semanais dos alunos do projeto *Brincadeiras* com meninos e meninas de e na rua produzidos desde 1997.

O Laphia, além de atender às solicitações da Prefeitura Municipal de Maringá, tem apoiado várias pesquisas. Acreditamos que, com sua implantação concluída, o potencial de pesquisa de seus acervos poderá ser devidamente explorado, servindo de fontes para pesquisas de diferentes áreas.

DOWNLOAD FREE

PRINCÍPIOS E CONCEITOS FUNDAMENTAIS DO PCA

1 – PREÂMBULO

Neste capítulo vamos apontar os princípios que norteiam o fazer da equipe do PCA e apresentar o local filosófico e as teorias nas quais fomos buscar amparo para as nossas atividades. Entre as tarefas que consideramos importantes, depois de muito tempo de prática individual e coletiva, em cada uma das ações de intervenção e nos vários tipos de projetos, está a de pensarmos sobre a formulação da fundamentação conceitual e sobre os princípios norteadores que orientam todas as atividades do PCA.

Por isso, o trecho a seguir nos serve de epígrafe, já que, no nosso pensar, o PCA é o mesmo da apresentação que Boaventura Santos fez no dia 21 de agosto de 2001 para o Centro de Estudos Sociais em Coimbra (Apartado 3087, 3001-401), diante da seguinte questão: Por que pensar? Vamos transcrevê-la, no português de Portugal, tal como o autor a apresentou. Depois de uma breve introdução ao texto, o autor nos coloca cinco juízos como resposta:

A verdade é que, num tempo que parece exigir o pensamento activo de todos nós, são muitos, talvez a grande maioria da população mundial, que não têm condições para pensar pelas

mais variadas razões: porque estão demasiado subnutridos para terem sequer energia para pensar; porque vivem um quotidiano tão cansativo e absorvente que não lhes deixa tempo para pensar; porque, na ânsia de fruir a sociedade de consumo, pensam que parar para pensar seria um desperdício; porque acreditam que os meios de comunicação social e as elites políticas e culturais pensam por eles tudo o que há a pensar. [...] **Primeira resposta:** porque as condições que destroem a capacidade ou a disponibilidade de pensar destroem também a vida, a qualidade de vida e sobretudo a felicidade. Vivemos num mundo que tanto esgota as pessoas pelo trabalho como pela falta dele. Crescentemente, o bem estar mínimo é obtido à custa de fortes doses de medicalização. **Segunda resposta:** porque não podemos confiar em quem pensa por nós. Nunca como hoje o pensamento público esteve tão ligado a interesses minoritários mas poderosos que avaliam a sociedade — quer pelo que mostram dela, quer pelo que ocultam — em função dos benefícios que podem colher dela. Promovem o conformismo (a aceitação do que existe), o situacionismo (a celebração do que existe) e o cinismo (o conformismo com má consciência). **Terceira resposta:** porque nem tudo está pensado. O possível, por ter mais energia, é mais rico que o real. Por isso, não é legítimo reduzir o real ao que existe. Há alternativas e o importante é que o pensar que os permite ver seja o mesmo que os permite avaliar. Só assim poderemos distinguir as boas das más alternativas. **Quarta resposta:** porque pensar não é tudo. A lucidez das nossas acções pressupõe que elas sejam pensadas, mas se forem só pensadas nunca serão acções. É preciso agir e sentir porque o pensamento só é útil a quem não se fica pelo pensar. Aqueles que se arrogam a só pensar passam a vida a espalhar a morte no que escrevem, a mesma morte que está dentro deles. **Quinta resposta:** porque as acções lúcidas não conduzem sempre a resultados lúcidos. Quantas causas nobres terminaram em crimes hediondos? De quantas boas acções está o inferno cheio? O lado mais positivo do mundo em que vivemos reside em que aqueles que o querem mudar para melhor não dispensam ter razões para o que fazem e para o que é feito em nome deles (SANTOS, 2001, p. 1, grifo nosso).

Além disso, mais quatro ressalvas são necessárias, logo de início e antes das outras considerações, porque nosso trabalho é sempre apoiado nelas. Não se trata ainda dos princípios nem da fundamentação. Trata-se do nosso posicionamento político:

1 - O modelo hegemônico de civilização, de sociedade, de hierarquia, de valores, de moral, de política, de conhecimento, de relações humanas muitas vezes é usado como referência ou objetivo para a superação dos percalços sociais nos quais pretendemos interferir. Nós não o usamos, pela simples constatação que, muitas vezes, é esse mesmo modelo que produz e continuamente reproduz a realidade que aí está e que a queremos diferente.

2 - A nossa relação com crianças e adolescentes não está pautada em nenhum benefício de troca material. Não há roupas, dinheiro, emprego ou qualquer privilégio que possa ser interpretado como sendo - em si - o fator motivador da relação que mantemos com essa população. A qualidade da relação que estabelecemos deve valer pela confiança, pela alegria, pelo encontro, pelas conversas, pela elaboração conjunta de atividades, pelas brincadeiras pelo grupo, entre outras.

3 - O PCA defende a participação plena da criança, do adolescente e dos jovens em todas as esferas que se relacionam. O protagonismo¹ - previsto na Constituição Federal de 1988, como marco de ação política para fomentar, pela participação presencial e ativa, a democratização do Estado, ainda é uma ação muito mal compreendida por profissionais, especialistas, agentes públicos e comunitários envolvidos em tarefas de transformação social. Em geral, o protagonismo é entendido como a participação de uma pessoa, grupo ou comunidade em determinada situação, como,

1 - O termo protagonismo infantil tem sido usado indevidamente por órgãos públicos e instituições que assumem um discurso a favor da participação, mas que na prática se dá de forma superficial e aparente.

por exemplo, fazer parte de grupos de atividades, ou nas escolas, ou no trabalho, ou na igreja, ou em outros lugares. Na verdade, é muito mais que isso. É um mecanismo que demanda uma forma muito especial de participação. Não se trata da simples atividade despolitizada ou daquela atividade comandada por alguém de fora do próprio grupo de referência. Ao contrário, a participação protagonista é a ação política deliberada de uma pessoa, grupo ou comunidade com vistas a um fim que aporte graus de qualidade de vida à sua própria realidade sócio-política. Aos profissionais, especialistas, agentes públicos – que quase sempre são pessoas fora do contexto em questão, não pertencentes ao grupo de referência – apenas cabe levar os mais variados ‘conhecimentos’ acerca dos direitos, dos conteúdos, das técnicas e dinâmicas para que uma pessoa, um grupo ou comunidade os possa usar na sua análise e avaliação; considerar, refletir e descrever seus próprios problemas; também estabelecer suas prioridades; considerar o alcance e o envolvimento de cada participante nas formas de ação que visem à superação da situação problematizada.

4 - Partindo dos pressupostos acima, incluímos mais um posicionamento, tanto para a teoria quanto para a prática do PCA, que é a observância daquilo que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (1993), ao afirmar que “todos os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados” destaca que só há vida verdadeiramente digna, se todos os direitos previstos no Direito Internacional dos Direitos Humanos estiverem sendo respeitados, sejam eles civis e políticos, sejam econômicos, sociais e culturais. Trata-se de uma característica do conjunto das normas e não de cada direito individualmente considerado.

Acentuamos para o nosso trabalho a ênfase que o ECA expressa ao garantir a prioridade absoluta em todas as políticas públicas e sociais para as crianças e adolescentes que se encontram ainda em um estágio peculiar de desenvolvimento. Esse aspecto é importante porque muda completamente a direção do foco de todas as políticas públicas. A educação, a saúde, as oportunidades de lazer e cultura e outras devem ter sempre a criança e o adolescente como alvo primeiro. Dessa forma, e como manda a lei, a prioridade absoluta, a proteção integral e o estágio de desenvolvimento peculiar da criança e do adolescente são o princípio primeiro do PCA. Todas as outras considerações estão subsumidas a essa premissa.

É preciso deixarmos registrado que o cumprimento adequado da lei - mesmo quando exequível - tão necessário é insuficiente. A diversidade de nuances e desdobramentos que cada situação ou caso concreto podem trazer consigo são tantos e tão complexos que exigem das pessoas envolvidas, por força do comprometimento, da circunstância ou do contexto concreto, mais detalhamento e sensibilidade do que apenas aqueles recomendados pela lei.

Por isso, para podermos atuar adequadamente, entendemos que precisamos de diversos escrutínios e olhares. Há de ser considerado o olhar da sociologia, da História, da psicologia, da pedagogia, da educação física e artística, da geografia humana e urbana, do serviço social e dos aspectos legais. Mas, além e principalmente, precisamos do olhar do nosso público alvo (crianças, adolescentes e jovens) e de pessoas do mundo e entorno deles para compor o quadro e deliberar sobre as ações práticas.

Para darmos conta de tarefa tão complexa, também precisamos de uma equipe capaz de confeccionar uma malha que não deixe escapar por sua tessitura nenhum aspecto relevante para a compreensão de uma dada situação problemática. Daí a importância de uma equipe com aptidões mais amplas do que apenas as disciplinares de origem.

Essa necessidade reforça nossa preocupação transdisciplinar sem deixar de lado o aspecto que une sincreticamente os diversos discursos: o humanismo radical. Para enfrentar esse desafio, vamos tentar explicitar os princípios e os fundamentos que orientam a atividade do PCA.

2 DOS PRINCÍPIOS

Por ‘princípios’ entendemos um posicionamento claro e determinado de todos os envolvidos com os direitos humanos que, por sua vez, recorre a valores de justiça, equidade, dignidade, participação e garantia da coautoria nas decisões que afligem, no momento, uma pessoa, um grupo, um movimento, uma comunidade, uma instituição, entre outros.

Partimos do pressuposto que muitos dos conflitos do campo social não residem nos lugares que cada sociedade adota para desenvolver e manter a pertença de seus membros na cultura específica (tradição) e sim nas formas (preconceito, superproteção, exclusão, violência, violação) que são utilizadas para se estabelecer as relações humanas. Toda vez que, no espaço público ou privado, as formas expressas na relação humana violarem os direitos das pessoas, estamos diante de uma situação ou de um local social impróprio para a expressão e manutenção adequada da cidadania. Esse é um dos princípios que guia as nossas intervenções.

Colocada essa premissa, pode parecer que a possibilidade da manutenção adequada da cidadania será facilmente garantida. Ledo engano. Tanto a violação quanto a observância das garantias aos direitos podem ser encontradas dentro da família, dentro da escola, dentro de qualquer instituição, ou dentro de qualquer outro espaço

que abriga, por algum tempo e tipo de vínculo, uma pessoa, um grupo ou uma comunidade.

Na verdade, tanto as violações quanto a observância das garantias só podem ser detectadas quando nos aproximarmos desses lugares ou quando, pela observação indireta, ficar evidente que uma criança, adolescente ou jovem ocupam, temporária ou definitivamente, um desses espaços de forma harmoniosa ou não e participativa ou não.

Para que possamos observar, de fato, as variadas inter-relações e, portanto, evitar que os sistemas ou instituições (espaços sociais) organizem a vida humana apenas de acordo com as funções circunscritas a circunstâncias específicas e determinadas por uma rotina particular, ‘o conceito de rede’ nos é útil. Isso porque a rede representa os pontos de contato entre os diferentes serviços, situações e olhares que as diferentes instâncias de circulação humana oferecem. Mas o que são as redes? Como as entendemos? “Onde quer que haja vida, há redes”, diz Capra (2002, p. 27). “A idéia central [...] é que o padrão básico de organização é a rede. [...] Em todos os níveis de vida [...] os componentes dos sistemas vivos se interligam sob a forma de rede” (CAPRA, 2002, p. 267).

Todas as relações, todos os contatos, os cruzamentos de espaços e dinâmicas têm importância e devem ser considerados fatores constitutivos de determinada situação social – problemática ou não - no momento de fazermos um diagnóstico.

No mundo humano, diz Morin (1999, p. 34) que os seres são “separados e autônomos” e fazem parte de “duas comunidades inseparáveis, a espécie e a sociedade”. [...] “É tarefa do pensamento complexo assumir dialogicamente os dois termos que tendem a se excluir” (MORIN, 1999, p. 34). Considerando a nossa opção pelo conceito de rede, vamos apresentar também o conceito de complexidade, já que ambos formam uma unidade.

A Complexidade, para Morin, é um tecido de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas - as redes - pois coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. A complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o nosso mundo fenomenal. Em que “as retroações são numerosas nos fenômenos econômicos, sociais, políticos ou psicológicos” (MORIN, 2000, p. 33). Importante aqui é ressaltarmos que essa dinâmica engendra os processos de autorregulação. Como Morin, chamamos a atenção para o fenômeno da ‘auto-organização’ das redes. Nelas, as relações não são lineares e, por mais complexas que se apresentem, possuem capacidade de autorregulação, pois a cada comunicação nova se criam pensamentos e significados novos que retroalimentam a rede inteira e que recolocam, por esse processo, novos conceitos, novas linguagens, novos símbolos, novos rituais em relação de comunicação também nova.

Entendemos as redes como percursos sociais que entrecruzam e relacionam, de maneira sensível, diferentes sistemas, espaços, lugares, pessoas e coisas do e no mundo em uma dinâmica de sincronia ou de diacronia sempre temporária. As redes são tecidas por pontos de encontros mais fixos ou mais flexíveis (família, escola, amigos, grupos, objetos, hábitos etc) - que tanto podem ser adequados (produzir ‘bem-estar’) quanto inadequados (produzir ‘mal estar’) - entre pessoas, estruturas, símbolos ou regras, que, de alguma forma, organizam temporariamente as trajetórias individuais.

É importante levarmos em conta outro princípio. Quando ressaltamos as trajetórias individuais, entendemos ser o indivíduo uma construção social. A partir do momento em que cada ser nasce, começa sua construção individual (socialização). Portanto, ao olharmos para essas trajetórias, estamos, implicitamente, olhando também para a dinâmica social que forjou aquela expressão

particular. O indivíduo que privilegiamos deve ser entendido sempre como aquele que, em dado momento, pela sua expressão particular, apresenta e representa as formas de relação contidas na tessitura complexa de determinado arcabouço social.

Com a utilização do conceito de rede como ferramenta, procuramos colocar a ênfase nos pontos cruciais daquilo que estabelece ou estabeleceu o sucesso ou o fracasso individual. Esse conceito nos força a olhar para as trajetórias particulares que caminham cotidianamente entre uma infinidade de contatos e relações que estão interligados. As relações entre as situações sociais ou instituições são o chão (o contexto) do caminhar individual. Algumas vezes, as situações sociais ou as instituições podem ser a causa do fracasso ou sucesso de uma pessoa. Todavia, mesmo quando isso se confirma, acreditamos mais na possibilidade e efetividade de encaminhar as pessoas pelos emaranhados sociais do que na probabilidade de mudar instituições.

Ao optarmos pelos direitos do cidadão, obrigamo-nos a olhar (observar, perguntar, escutar, analisar, orientar, capacitar, interpretar, remover, inserir) o 'fazer' dele e o das pessoas que o cercam para descobrir por onde e como estes fazeres circularam. Importa não só vermos os efeitos que cada relação teve sobre a pessoa, mas também como esses efeitos foram se desenvolvendo e entrecruzando em outras relações e situações.

Dessa forma, um 'problema' ou uma 'solução' que teve sua origem em um lugar ou relação pode apresentar seus efeitos em outro lugar ou relação, ou seja, longe, geográfica ou temporalmente, da situação 'causadora'. Usando essa forma de abordagem, estamos olhando para as redes, ao mesmo tempo em que estamos olhando para as trajetórias individuais. Nessa dinâmica, os 'problemas' ou as 'soluções' já não podem ser julgados pelo critério do 'dever ser', imposto pelo sistema social (cultura, tradição ou instituição). Importa

desvendarmos ‘o como’ e o ‘porquê’ isso foi ou é um problema ou uma solução.

É para darmos conta da complexidade das relações, que usamos o conceito de rede. Acreditamos que, com o uso do conceito de rede, somos capazes de ampliar a abrangência do campo social, relacionando os espaços públicos com os privados, as políticas públicas com as atividades individuais, comunitárias, solidárias e outras de tantas formas interdependentes ou inter cruzadas que ficamos obrigados a um escrutínio mais detalhado no momento de observar, perguntar, intervir ou interpretar acerca da participação de cada um desses encontros, na obstrução ou na expressão do exercício efetivo da cidadania.

Desta maneira, forja-se mais um princípio utilizado pelo PCA: olhar para a movimentação das pessoas pelos vários logradouros e relações sociais que pavimentam ou obstruem o caminho da equidade social. É nessa dinâmica, que tanto aumenta a probabilidade da expressão quanto obstrui o exercício da cidadania, que as pessoas se realizam ou se frustram, enquanto cidadãos.

Acreditamos que por esse escrutínio mais detalhado as explicações e avaliações que podem ser oferecidas - a partir das trajetórias relacionadas direta ou indiretamente na configuração da complexidade social envolvida (a rede social) - serão mais adequadas ou ajustadas à avaliação da trajetória de cada um. Ilustrando: um aluno pode ser muito bem sucedido dentro do sistema escolar, não porque este seja ótimo, mas simplesmente porque aquele teve, na sua biografia individual, oportunidades que o tornaram mais apto ao conteúdo escolar apresentado naquele momento. A razão do sucesso auferido por aquele aluno está fora da competência particular do sistema escolar e deve ser atribuído às oportunidades individuais, às quais aquele esteve exposto ou teve acesso. Dessa forma as convenções, que durante tanto tempo deram conta de

organizar as vidas e as expectativas individuais, não contemplam a maioria das trajetórias pessoais, porque ou são insuficientes em número de oportunidades que criam, ou porque são simplesmente anacrônicas.

E é aí que entra mais um dos princípios que consideramos importantes no PCA: o poder de resistir. Este consiste na tarefa do enfrentamento, como nos coloca Bobbio (1996), ou, de forma mais suave, no poder de percorrer itinerários diferentes e alternativos, já que é na relação entre o poder instituído e o direito de cada um receber um tratamento digno que reside o conflito.

Ao manifestarmos nossa discordância ou ao resistirmos às imposições legitimadas e autorizadas pela tradição ou cultura, como a prática de humilhar, bater ou ameaçar crianças e adolescentes por parte dos pais ou professores, é que reside o enfrentamento. Essas práticas não devem mais ser toleradas já que não estão em consonância com os direitos e deveres que cada pessoa deve expressar na sua relação com a outra.

Dentro desse entendimento, o ECA estabelece que a política de atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente deve ser feita “por um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2008, p. 27). É nesse terreno que os projetos do PCA se exercitam. As dificuldades de fazermos cumprir o ECA, mesmo depois de tantos anos vigendo, e a experiência da construção do vínculo entre o mundo da teoria e da prática e entre a academia com a periferia dos centros urbanos é o nosso campo de ação. Consideramos, como já apontamos anteriormente, ser o ECA uma lei abrangente que defende crianças e adolescentes quando vítimas e defende a cidadania quando esses vitimam alguém.

Ser cidadão é saber administrar e usar a liberdade. Administrar e usar já denota que a liberdade não deve ser entendida como ausência

de regras. Muito pelo contrário. A liberdade requer mais rigor, exige daquele que a quer um comprometimento ético muito maior. Bobbio (1996) nos ensina que existem duas formas de concebermos a liberdade: a negativa e a positiva - e que qualquer regime político realiza uma dessas duas formas.

A primeira forma - a liberdade negativa - representada pela tradição kantiana é aquela

na qual esteja garantida a cada um (indivíduo ou Estado) a liberdade externa, isto é, a liberdade de fazer tudo aquilo que é compatível com a igual liberdade de todos os outros [...] e nesse sentido) uma sociedade é tanto mais perfeita quanto mais ampla for aquela liberdade que consiste na ausência de impedimento ou constrangimento (BOBBIO, 1996, p. 70-71).

Nessa mesma tradição - a da liberdade negativa -, diz Bobbio, encontram-se também John Stuart Mill e Spencer. Esse tipo de liberdade está mais associado com as regras sociais as quais são aquele tipo de catálogo de procedimentos, que, quando cumprido, faz com que as relações sociais fluam sem ruídos. É aquele tipo de comportamento entre as pessoas que pode ser denominado de civilidade; em que todos querem o respeito ao mesmo tempo em que respeitam todos. Só serão percebidos impedimentos ou constrangimentos quando não se leva o direito da igualdade no trânsito social em conta; quando uns usufruem de mais benefícios que outros, o que, aliás, é muito comum nas sociedades capitalistas, em que uns 'podem' mais que outros.

Outra forma de liberdade - liberdade positiva - é bem representada pelo pensamento político de Rousseau que, no início de seu Contrato Social escreve: "o homem nasceu livre e por toda a parte se encontra em cadeias" (apud BOBBIO, 1996, p. 72). Nesta tradição - a da liberdade positiva - encontram-se também o anarquismo e

o marxismo utópico, pois, como Rousseau, visam superar o reino da necessidade para alcançar o da liberdade. Liberdade aqui seria aquela que as pessoas ou grupos estabelecem como itinerário. “A sociedade ideal de Rousseau é a do contrato social [...] na medida em que (o homem) obedece à lei que ele mesmo se deu, pela formação de uma vontade geral” (apud BOBBIO, 1996, p. 71). Para esse tipo de liberdade várias formas de contratos podem ser firmadas: contratos mais amplos ou mais restritos; contratos de longo tempo ou de pequena duração; contratos com muitas pessoas ou com uma só. Não importa. Importa que as partes envolvidas dediquem-se com afinho e determinação à tarefa de cumpri-los.

Considerando que todos os regimes políticos se apoiam em uma ou outra filosofia, Bobbio (1996, p. 76) diz que

[...] em nenhuma época se conquistou a liberdade nem se perdeu a liberdade para sempre e nos propõe uma alternativa à história da liberdade: ‘uma terceira interpretação [...] menos comprometida com postulados metafísicos [...] a história como uma contínua e renovada tentativa dos indivíduos e dos grupos (povos, classes, nações) de ampliar a própria liberdade de ação [liberdade negativa] e de afirmar o princípio da autodeterminação [liberdade positiva]’.

Mas Bobbio vai além ao juntar os dois tipos de liberdade em uma só. Ele introduz uma nova dinâmica para essa discussão. Propõe que a liberdade deve ser ampliada e autodeterminada ao mesmo tempo. Aqui, um importante alerta. Nesse procedimento o jogo do poder sempre estará sendo jogado, já que não há ampliação possível de liberdade sem subjugar as forças sociais instaladas para se ‘manter o poder’.

Na proposição de se juntar a liberdade positiva e a negativa, as duas formas devem ser entendidas como um processo dinâmico que é ativado e mantido ativo pela determinação específica e

concreta de homens e mulheres. Trata-se de um processo que exige vontade e persistência de propósito para a conquista da liberdade. Ao considerar a relação entre liberdade e não-liberdade como unidade, somos forçados também a considerar que há liberdade só na presença da não-liberdade. Assim, onde há a conquista da liberdade concreta por parte de um indivíduo ou de um grupo sempre haverá a não-liberdade de outros, como pode ser visto nos exemplos: “a liberdade em face da tortura implica a não-liberdade dos torturadores, assim como a liberdade em face da exploração implica a não-liberdade dos exploradores” (BOBBIO, 1996, p. 76). Ou, dando um exemplo mais próximo: a liberdade do meu vizinho só pode ser considerada legítima (legal) quando não agredir minha expressão de liberdade legítima. E para aferir o que é e não é legítimo, temos a Constituição.

Se aceitarmos a proposta de Bobbio, teremos que considerar que “a conquista da liberdade é sempre uma condição necessária (mas não suficiente) para a conquista da potência, e a potência de uns se afirma, e não pode deixar de se afirmar, em detrimento da liberdade de outros” (BOBBIO, 1996, p. 76). Isso significa diminuir a potência do Estado – quando autoritário –, de grupos econômicos, de instituições, de associações de classe, enfim, de privilégios que beneficiam poucos em detrimento de muitos.

É no sentido concreto e ativo de liberdade de Bobbio que enfocamos nossa apresentação e análise tanto em relação à lei quanto em relação à prática. O conceito de liberdade passa a ser entendido como um processo dinâmico e vivo, que não se apoia apenas em regras firmadas e, sim, em pessoas comprometidas com a tarefa de conquistar mais e mais graus de liberdade. De outra maneira, garantir os direitos fundamentais depende do enfrentamento entre as pessoas que querem a liberdade e aquelas que querem o poder. Onde o ‘poder’ implica a sujeição de pessoas ao poder, a

algo ou a alguém, no contraponto, a 'liberdade' implica o convívio legitimamente regulado por normas previamente acordadas (regras constitucionais) que passam a orientar o 'direito à liberdade'. É para fazer cumprir as agendas dos Direitos Humanos (em que liberdade significa a cidadania) que o enfrentamento que Bobbio nos propõe deve ser usado.

O conceito de cidadania, assim como o conceito de indivíduo, é construção social ou conquista social e se define "como estatuto oriundo do relacionamento existente entre uma pessoa natural e uma sociedade política, conhecida como Estado, pelo qual a pessoa deve a esta obediência e a sociedade lhe deve proteção" (DICIONÁRIO..., 1987, p. 177).

Apoiados em todos esses pressupostos, acreditamos que as possibilidades e, com elas, as oportunidades de fazer-se cidadão são criadas por um conjunto muito mais complexo e inter-relacionado de instituições, legislações, movimentos e trajetórias individuais que escapam ao controle de um só sistema. Ao levarmos essa complexidade em conta, pensamos ser capazes também de observar que as contaminações e as conjugações são tantas que não podemos mais apresentar respostas prontas. Temos, isto sim, percursos múltiplos que se nutrem durante o seu desenrolar dos encontros ou desencontros com outras manifestações que se congregam ou se desagregam ao se escrever os caminhos das biografias pessoais. E, no final, o que nos importa – ou aquilo que poderíamos denominar de resultado – é a possibilidade de cada um se expressar com um grau variável e cada vez mais amplo de cidadania.

Mas como se faz um cidadão? Antes de tudo, como já apontamos, há de existir o conjunto de regras do cidadão (a Constituição ou outro conjunto de leis) para definir a regra. Essa legislação (por ex. o ECA) estabelece os direitos e deveres de cada membro social para todos os locais e tempos sociais presentes possíveis. Não importa

a instituição, o sistema, as funções pelas quais cada membro social circula em dado momento. Importa que, em cada local social (espaço) e a cada momento (tempo), as regras sejam respeitadas por todos. Claro que o conjunto de leis ou a referência que vige deve ter amplitude para alcançar todos os membros de uma sociedade e, nesse sentido, que cada membro seja não apenas orientado, mas também responsabilizado no seu desempenho. Observando o conceito de rede, não será mais possível atribuir a apenas um indivíduo sua condição peculiar (normal-anormal, incluído-excluído), uma vez que essa está inscrita em uma complexa rede de relações sociais.

Diante da fragmentação dos sistemas tradicionais de referência importa desenvolver um tipo de abordagem que nos permita entender como as novas configurações e as novas alternativas produzem campos dignos para a vida social. Os critérios firmados pelas garantias aos direitos fundamentais estabelecem não só as formas, mas também as práticas que os membros de uma sociedade devem adotar e tolerar, indiferente da posição na qual se encontra cada um dentro da estrutura social.

Desse modo, o mundo social (onde está o homem) deve ser entendido como uma construção tanto individual quanto coletiva, pois ele é feito pelas pessoas ao longo dos tempos. E se é feito pelas pessoas, ao longo dos tempos, também pode ser desfeito ou retificado pelas pessoas no e do presente. Decorre daí que não somos obrigados a seguir para sempre determinada tradição. Sempre que essa não oferecer mais as condições necessárias ao exercício pleno da cidadania, podemos criar outros códigos e leis para regular a atividade humana presente e futura. Podemos inventar outros lugares e outras formas de expressão, de trabalho, de lazer, de tempo livre, de família, de escola, de religião etc. O que não podemos, nesse processo, é violar os direitos fundamentais e sociais que resguardam o espaço da expressão de cidadania ou a liberdade de cada um.

É assim, com todo esse arcabouço de princípios preliminares à ação, que adentramos ao fazer do Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente. O nome e o tema de ação do PCA já são em si bastante complexos. Tudo que está no nome do Programa indica a ação do PCA. Apenas o conceito de multidisciplinaridade hoje foi substituído pelo conceito de transdisciplinaridade, já que na época do batismo do PCA a multidisciplinaridade era a opção acadêmica e prática mais avançada que a simples disciplinaridade.

Até pouco tempo, falava-se e observava-se o mundo pela ótica dos diferentes sistemas sociais que, obviamente, também são construções teóricas ou sociais. Sistemas sociais são “um conjunto de coisas que ordenadamente entrelaçadas contribuem para determinado fim” ou “um todo coerente cujos diferentes elementos são interdependentes e constituem uma unidade completa” (DICIONÁRIO..., 1987, p. 1127). Desse modo, as relações, as observações, as interpretações acerca de uma pessoa, fenômeno ou relação ficavam inscritos nesse conjunto e nele fechados, formando o sistema familiar, o sistema escolar, o sistema jurídico, o sistema social, o sistema cultural, entre outros.

Dependendo do momento e do sistema que observamos, temos a criança, o adolescente ou o jovem, com problemas na família, na escola ou na sociedade, produzindo, na situação diagnóstica, um resultado indevido cujo ônus é atribuído à pessoa, quando, de fato, os problemas estão inscritos nas relações entre os diferentes componentes que compõem dado contexto. Nessa abordagem, a própria instituição define e normatiza as relações e as funções que cada um ocupa em determinado momento.

No sistema familiar, por exemplo, há funções de mãe, de pai e de filho que devem ser cumpridas para a manutenção do próprio sistema. No sistema escolar há as funções do diretor, do orientador,

do supervisor, do aluno também com características próprias de desempenho. Para escapar do aprisionamento feito pelo *locus* social, faz-se necessário um olhar mais distendido que pré-escrutine, entre outras coisas, a relação ativa entre os diferentes sistemas e sua interdependência.

Partimos do pressuposto de que o problema não está na definição da função social que cada um desempenha em determinado momento, espaço ou contexto, como o filho que deve obediência aos pais, o aluno que deve ser disciplinado, mas sim, na inadequação da expectativa do desempenho da função, porque não estabelecemos quando e por que um filho deve obediência aos pais ou um aluno deve ser disciplinado. O que devemos observar é quando e quanto é legítimo exigir obediência ou disciplina já que, muitas vezes, esperamos o cumprimento da ordem sem questionar sua adequação. Quando uma criança é obrigada a trabalhar ou ficar sentada dentro da escola, apenas por força da autoridade dos pais ou dos professores, essa regra não faz o mínimo sentido.

Há padrão para a família, para a escola, para a justiça, para a cultura, para a sociedade que organiza o lugar de cada um, em determinado momento e espaço dentro desse ou daquele sistema. Em outras palavras, não se olha a criança ou o adolescente, mas sim, a adequação do desempenho da função social que cada um desempenha momentaneamente, de acordo com um referencial geral, impessoal e genérico. Enquanto os resultados das atividades forem medidos e avaliados apenas de acordo com as diferentes funções solicitadas por determinado contexto, são as funções que organizam os padrões à sua adequação, pois o critério ou a expectativa estão dados *a priori*. Nosso tema é a criança, o adolescente e o jovem e não as suas funções sociais em dado contexto, mesmo considerando que essas sejam parte das atividades de todos os membros em uma sociedade. Então, as funções sociais contextualizadas não definem e não falam especificamente da

criança, do adolescente ou do jovem e, sim, das funções sociais destes.

Quando deixamos de usar o conceito dos sistemas e passamos a nos orientar pelo conceito de rede, fica mais difícil organizar um padrão, uma vez que a conexão entre os diferentes setores sociais se dá pelo percurso que desenha o encontro das pessoas com pessoas, instituições e coisas do seu mundo. E, se não podemos nos pautar pelos padrões antes organizados pelos sistemas, então temos que levar em conta realidades individuais e resultados também individuais que não podem ser facilmente generalizados.

3 – DA FUNDAMENTAÇÃO

Fica então estabelecido para a metodologia do PCA que, ao olharmos para uma pessoa em uma situação social qualquer, nosso olhar deve ir além daquela pessoa e do sistema no qual se apresenta a dificuldade para buscar mais detalhes nas inter-relações entre as várias situações sociais, que, no momento e espaço determinado, organizam a relação pessoa-sistemas. A trajetória de oportunidades, de classe social, de discriminação, de preconceito, de superproteção ou/e de abandono será muito mais determinante para o diagnóstico e para os diferentes encaminhamentos do que o sistema específico de onde nos vem uma queixa.

Para que possamos alcançar as metas que buscamos, como pressuposto incluso na metodologia do PCA, deve ainda ser destacada a capacidade especial de escuta. O que isso significa? Significa que, quando estivermos em contato com uma criança, adolescente, jovem, pais, escolas e/ou outros contextos que se relacionem, de alguma forma, nosso olhar deve ser instruído pela disciplina do escutar. Isso porque a melhor teoria ou prática

só pode ser decidida depois de um desenho bem detalhado da situação constrangedora particular. Ao privilegiarmos a regra da escuta, diminuimos em muito generalizações e comparações que mimetizam mesmices, que, em situações sociais presentes, apenas abrangem contornos genéricos, não eficientes para mapear situações particulares.

Outra questão importante, derivada da anterior, é que esse cuidado com a escuta e com a particularização dos problemas freia o ímpeto da construção de agendas universalizantes que pregam que todos os pobres são ignorantes; todos os excluídos são párias sociais e, no contraponto, universaliza algo muito mais importante: o direito a todos ao exercício pleno da cidadania.

Para apresentarmos então a metodologia do PCA, o primeiro passo é especificar o local filosófico e apontar a concepção de natureza social da qual partimos para as afirmações já feitas. De maneira bastante ampla, nossas raízes filosóficas estão fincadas no campo do conhecimento do humanismo radical (HR). O HR situa-se em um horizonte filosófico que concebe a morada do indivíduo como um espaço que pode ser moldado pela ação daquele, ou seja, concebe o sujeito como ente ativo. Para elucidar a afirmação feita, vamos apresentar apenas esquematicamente esse espaço.

Analisando a Tabela 1, temos grifados em cor de rosa e verde os dois grandes modelos da sociologia: o modelo da **sociologia da mudança radical** e o modelo da **sociologia da regulação**. Do lado esquerdo e do lado direito da tabela, os dois grandes modelos de ciências: as **ciências idiográficas** e as **ciências nomotéticas**. Em **vermelho** temos o modelo que abrange um grande leque das ciências que definem o sujeito como sendo participativo ou ativo. Estamos diante de um sujeito que, ao mudar o campo social simultaneamente, também sofre mudança. Notadamente, esse desenho não permite grandes generalizações, já que se trata de observar mais trajetórias

4 PRINCÍPIOS E CONCEITOS FUNDAMENTAIS DO PCA

individuais do que predizer diretrizes coletivas. Isso porque as trajetórias individuais podem ser observadas ou acompanhadas em e por todas as pessoas, enquanto que as diretrizes coletivas apontam apenas um itinerário vago e abstrato. Quem e o que seria esse coletivo a ser colocado em movimento?

Tabela 1: Modelos de filosofia e ciências

Sociologia da mudança Radical mudança radical conflitos estruturais modos de dominação contradição emancipação privação (falta) potencialidade			
subjetivismo: sujeito ativo ciências idiográficas filosofia: idealismo alemão	Humanismo Radical	Estruturalismo radical	Objetivismo: sujeito passivo ciências nomotéticas filosofia: positivismo
	Sociologia Interpretativa	Funcionalismo	

Sociologia da Regulação

status quo

ordem social

Consenso (adesão espontânea e voluntária à opinião vigente)

integração social e coesão

solidariedade

satisfação das necessidades

atualidade

Fonte: Burrell e Morgan (1979).

Importante também é destacar que nas ciências idiográficas não se trabalha com a possibilidade da neutralidade do observador. Este se encontra tão inserido e ativo nas relações estabelecidas quanto aqueles que são o público alvo da investigação. No aspecto filosófico esse modelo de ciência tem sua origem no neo-kantismo. Mas convém frisarmos que esse idealismo não é mais aquele defendido por Kant, pois já se encontra muito atenuado pelas muitas intervenções da Teoria Crítica.

Em azul temos o desenho que abrange outro grande leque de ciências que definem o sujeito da investigação como sendo passivo. Credita-se às estruturas ou à função o poder de transformar os sujeitos. A possibilidade de predição e controle é muito importante nesses modelos de ciência. Além disso, se defende a necessidade da neutralidade, já que o objetivismo é programático e requer do investigador uma conduta que supostamente não intervenha no campo a ser observado. No aspecto filosófico esses modelos de ciência têm sua origem no positivismo que, tal como o neo-kantismo, pode ser mais ou menos ortodoxo.

Como o quadro aqui descrito apresenta apenas esquematicamente a grande divisão clássica nas ciências e na filosofia, convém frisarmos que há nuances epistemológicas e filosóficas (com maior ou menor adesão) que desenharam para os grandes campos disciplinares: uma espécie de contínuo, em que as ênfases podem ser mais ou menos fortes para cada dupla modelar – ciências idiográficas e neo-kantismo e ciências nomotéticas e positivismo, respectivamente.

Dessa forma, as atividades e os autores que fundamentam em grande parte nossa prática no PCA se situam no conjunto de ideias (teorias) que se convencionou denominar de Humanismo Radical. O HR tem como um dos seus pressupostos a superação da ‘falsa consciência’ e da ‘alienação’ - em seus mais diversos sentidos - e que atuam como empecilho para a emancipação humana. Usamos

do HR os preceitos que orientam a sociologia da mudança radical na qual essa mudança, bem como os conflitos estruturais, os modos de dominação, a contradição, a emancipação, a privação (falta) e as potencialidades norteiam nosso olhar, simultaneamente, sobre o sujeito e o contexto no qual aquele está inserido.

Uma das teorias que se situam no campo do HR é a teoria crítica (TC) que é também o campo teórico da maioria dos autores que acolhemos para fundamentar a nossa prática. A TC caracteriza-se, de maneira bastante ampla, como um movimento contra o pensamento tradicional e hegemônico. Nessa corrente de pensamento estão Habermas, Gramsci, Bobbio, Paulo Freire. Também Foucault e Boaventura Santos, cujas teorias não estão subsumidas na TC, embora tenham também o tema da cidadania, da autonomia, da emancipação, da justiça, da mudança social, do diálogo, da resistência, do sujeito ativo e outros, como objeto de ação e reflexão.

De Habermas usamos a teoria da ação comunicativa que é fortemente amarrada na ação intersubjetiva (MAGER, 1999). O aspecto importante da ação comunicativa é a relevância que ela dá à prática do diálogo socrático ou da ação intersubjetiva. Além disso, Habermas nos apresenta o procedimento que permite o desenvolvimento de um sujeito com essa competência - o sujeito prático que se constitui no embrião do sujeito epistêmico. Para apresentar esse percurso, ele vai buscar em Berger e Luckmann (1972) o conceito de mundo da vida.

O mundo da vida (*Lebenswelt*), ensinam os autores, é o mundo compartilhado. Esse é o primeiro campo social pressuposto e é, ao mesmo tempo, a primeira limitação para a construção do sujeito. Estar no mesmo mundo da vida significa que o território geográfico não é muito abrangente. Inclui apenas os indivíduos que compartilham uma língua, modelos e estilos de vida, enfim, aqueles que tenham

entre si muito mais semelhanças que divergências. A inserção e a manutenção da coesão do mundo da vida compartilhado se dão pelo processo de socialização por meio do que ocorre com o indivíduo (Eu prático) na presença do outro generalizado (Eu epistêmico).

Como palco da expressão intersubjetiva, o mundo da vida e o mundo cultural (mundo simbólico) são compartilhados como elementos fortemente relacionados, mas com dinâmicas e velocidades de desenvolvimento diferentes (para os indivíduos e para a sociedade), embora devam ser sempre concebidas em unidade. Assim também deve ser entendido que o mundo simbólico e a capacidade dialógica dependem desse compartilhamento, uma vez que são considerados como sendo a capacidade de linguagem e ação individual ou a expressão concreta e prática dos modos de se fazer e realizar as demandas sociais e individuais.

No mundo real – que é construção social – as experiências são codificadas ao mesmo tempo, enquanto referência simbólica, informadas pelos valores e crenças que orientam uma comunidade (sociedade) específica e, decodificadas, isto é, adquirem significado individual (subjetivo) e objetivo quando, pelo uso da linguagem, indicam as maneiras de como realizar, na prática, os valores e crenças em questão. Por esse procedimento, o terreno do instituído (normas e valores) é confrontado com o terreno dos problemas sociais reais. A relação entre o passado (o instituído e, portanto, fechado) e o presente, ainda em aberto, engendra soluções que, por pretenderem sempre, de acordo com o modelo da intersubjetividade ideal, as condições de justiça e moral, precisam ser alcançadas pelo consenso ou por intensa discussão.

Como em momentos de crise o mundo simbólico e a realidade social representam uma unidade em tensão aguda, os mecanismos e as condições de aprendizagem também estão em tensão. As dificuldades de reprodução dos cânones sociais e os decorrentes problemas evidenciados pelos processos de socialização, que se

espelham em crenças e valores com menor poder de persuasão (não-hegemônicos) e aceitação social individual, devem ser entendidos como fundamentais para um novo grau ou patamar no desenvolvimento social e individual. Essa característica – a do socialmente menos evidente e ampliado – é um dos pilares de atenção nas práticas do PCA.

Uma exigência de Habermas ao sujeito é a capacidade de reflexão crítica, que subsume demandas específicas: o grau de desenvolvimento (maturidade cognitiva) e envolvimento (comportamento ético) capazes de produzir, pelo diálogo, o ‘melhor argumento’, para o encaminhamento e superação de uma dada situação problemática. Concomitantemente, ele faz uma exigência para que os parceiros no diálogo tenham alcançado um grau de maturidade equivalente, capaz de evitar qualquer tipo de constrangimento. Para que não ocorra o constrangimento pela força do ‘melhor argumento’, é preciso que a ‘dada situação problemática’ seja apresentada tantas vezes e de tantas formas que se torne transparente ou igualmente compreensível para todos os envolvidos. Só assim, diz Habermas (2003), é possível que uma análise e um julgamento de urgência ou prioridade sejam entendidos como o que é justo e legítimo, pois é percebido por cada partícipe, individualmente, como sendo obtido pela sua participação efetiva e sem o poder do constrangimento ou da autoridade externos.

Nossa atenção procura sempre escrutinar uma situação para além do contexto social aparentemente harmônico. Enquanto as formas tradicionais de funcionamento social não evidenciarem problemas com as expectativas firmadas, o processo decisório e o encaminhamento das soluções decorrem como resultado de uma rotina ou do hábito que já está firmado e vigora como mecanismo ‘natural’ de encaminhamento, como exemplo, ir à escola todos os

dias ou aceitar um conteúdo como o correto, apenas porque faz parte da pauta institucional.

Mas o que difere a situação harmônica da conflituosa é o grau de dificuldade para acomodar 'bem' os envolvidos, no presente ou no mundo da vida, melhor dizendo, a dificuldade de se atingir o consenso. No caso da harmonia social, o consenso não precisa ser negociado, por já vigor ou estar institucionalizado, como norma de encaminhamento ou forma de solução. Nas crises que, pela sua simples ocorrência, são expressão de algo mal resolvido no campo do social ou individual, fica evidente pela tensão, pelos contraditórios e, em situações extremas, pelos confrontos entre as organizações sociais e as formas de encaminhar as soluções apresentadas por indivíduos, que algo está errado. Para nós do PCA, a crise é, ao mesmo tempo, perturbação da ordem e palco da criatividade e inventividade. As situações de crise criam os ambientes ideais de participação dos envolvidos na ação dialógica com pretensões ao consenso. É nesse terreno que as ideias, as propostas e os procedimentos de solução devem ser debatidos à exaustão, criando-se ou desenvolvendo-se, por consequências, a condição para produzir novas formas de entendimento e novas práticas de superação que vão alargar – pelo debate acirrado que precedeu esse entendimento e encaminhamento – novos horizontes, tanto para o campo social quanto individual.

Essa particularidade coloca ênfase no aspecto psicológico (MAGER, 2001). Nesse processo, a subjetividade da natureza interna é delimitada com relação à objetividade da natureza externa. E é no espaço limitado pela relação natureza interna e natureza externa que o Eu, se sabe, não apenas como subjetividade prática (Eu prático), mas como instância que 'desde sempre' transcendeu os limites da subjetividade epistêmica (Eu epistêmico ou o outro generalizado). Cada um é capaz de distinguir entre aquilo que lhe é próprio e aquilo que não lhe é especificamente próprio. Esse roteiro

vale para a tendência geral do desenvolvimento e também como roteiro privilegiado para os projetos do PCA.

Nesse campo social o Eu epistêmico (o outro generalizado) identifica-se com as estruturas gerais da capacidade de consciência, de linguagem e de ação que todo Eu prático tem em comum com o seu mundo da vida. Diferente do Eu epistêmico, que segue uma dinâmica de desenvolvimento social, o Eu prático segue uma dinâmica particular. Desenvolve-se e afirma-se como Eu individual por meio de suas próprias realizações, defendendo sua continuidade biográfica por repetidas e unívocas autoidentificações, em que se apresenta de maneira inconfundível e reconhecível (para si e para os outros).

Nesse procedimento, o sujeito psicológico defende fortemente a segurança da sua identidade particular (que aqui significa a sua diferença) no interior das estruturas epistêmicas do Eu geral (da cultura, da tradição etc), embora essa segurança e identidade devam ser continuamente expostas ao confronto de novas e diferentes relações. Acreditamos que, pelo estranhamento do novo, do peculiar, do inusitado, do intolerável, surja o conflito que, por sua vez, teria o poder de engendrar a reflexão crítica para reescrever, então, as biografias individuais e as trajetórias sociais de cada um. É nesse processo que ocorre o desenvolvimento dos indivíduos, preceito que, pelo ECA, deve ser levado sempre em consideração.

No campo estritamente filosófico, a passagem do paradigma clássico para a filosofia da linguagem constituiu-se, para o PCA, em diferencial importante. Parte-se do pressuposto de que o homem vive e convive com seus objetos da maneira como esses lhe são apresentados pela linguagem, o que significa considerar que o sentir e o agir humanos são dependentes dessas representações. Pressupõe-se que a linguagem não está disponível enquanto arranjo prévio de um sistema fixo que pode ser apreendido de uma vez por todas. O

mundo da vida ou o mundo simbólico, respectivamente, é tecido pela linguagem e não pode ser entendido como entidades que refletem imediatamente coisas que já existiam antes do uso da linguagem ou dos processos históricos e sociais de criação de significado. Dizendo de outro modo, o nosso mundo é construído pela linguagem – e isso vale para cada cultura e língua -, no momento em que ‘batizamos’ os objetos, atos ou contemplações com nomes que lhes atribuem os significados que pretendemos comunicar.

Habermas ainda chama a atenção para o sistema de delimitações do Eu que circunscreve uma característica importante para a ação comunicativa. Refere-se à dificuldade da comunicação entre mundos de vida diferentes. Isso porque o mundo da vida de cada um deve ser considerado como um complexo simbolicamente estruturado e composto de três elementos: as tradições culturais, as ordens institucionais e as identidades criadas por meio de processos de socialização.

O entrelaçamento específico desses elementos faz com que cada um de nós, embora situado em um mesmo mundo cultural, apresente formas de expressão e compreensão particulares. A atribuição de significação (pela comunicação) se expressa pela complexidade das estruturas institucionais (mundo simbólico) acompanhadas, paralela e simultaneamente, pela racionalização do mundo da vida, pela diferenciação cultural, social e da personalidade. É nesse campo de ação do PCA que ocorrem as discriminações, os preconceitos, as impossibilidades de diálogo entre membros de uma mesma cultura ou entre membros de culturas diferentes. Aqui é importante observarmos a estrutura de dominação que envolve a linguagem e o discurso, uma vez que os problemas da linguagem recolocam os problemas do conhecimento. E aqui nos apoiamos também na obra de Paulo Freire.

Esse autor e sua pedagogia peculiar nos ensinam como dar atenção a relatos vivenciais, não só das crianças e dos adolescentes, mas de toda gente, ao prescrever, pela constante participação dos envolvidos, um roteiro prático para a superação de dada realidade limitante. Paulo Freire privilegia, tal como Habermas, que também busca apoio nesse autor, aquela comunicação que não pretende a dominação nem a cultura (do outro generalizado) e nem das pessoas no desempenho das suas funções. Defende, sim, que, em uma relação entre pessoas, todas sejam igualmente consideradas.

Entretanto, diferentemente da estratégia de Habermas, Freire busca a harmonia comunicativa no mundo da vida das pessoas que, por alguma razão, encontram-se excluídas de determinado bem social. Freire parte das informações que já estão disponíveis e presentes em determinada comunidade ou pessoa, para daí, passo a passo, ir superando obstáculos pelas vivências realizadoras, pedagogicamente. Como bom pedagogo que é, Freire é, como Habermas também, um humanista radical. Ambos são representantes da Teoria Crítica e defendem o homem como transformador do mundo.

Paulo Freire coloca o foco da ação criativa na prática, na vivência, na aprendizagem pela experiência do homem, enquanto Habermas privilegia mais a capacidade racional e conceitual deste. Tanto o pedagogo quanto o sociólogo não acreditam na neutralidade do conhecimento. As formas de vida são sempre expressão social ou fruto da socialização. Os mundos da vivência são construções sociais e como tal não são a expressão acabada da capacidade dos homens, mas expressões das contingências sociais que podem ser modificadas a qualquer momento pelos próprios homens. Conceitualmente, a diferença entre eles está na forma que propõem para que os homens possam mudar seu mundo. São formas que

privilegiam, diferentemente, o entendimento do mundo da vida e a ação dialógica.

Para Freire (1974), os homens são capazes de objetivar o mundo e de relacioná-lo como um 'não eu' constituinte. É nessa relação do homem com o seu mundo que o 'eu' se instala como mundo na consciência daquele. Tal como Freire, acreditamos que a educação é um ato político: reeduca todos – nós e eles – pela ação concreta de refletir uma realidade do e no mundo presente, onde ninguém é capaz de buscar sozinho a objetivação. Para tanto, Freire recomenda o processo dialógico, pois, para ele, esse processo é também, e ao mesmo tempo, análise. E é por essa dinâmica que o 'mundo' vai se constituindo no mundo da consciência.

Nós, do PCA, colocamo-nos na situação do 'não eu', do outro, que Habermas e Freire apontam como sendo o vínculo da relação entre mundos diversos e heurísticos. Entendemos isso como um elo da relação dialógica que procura colocar dois mundos apartados em comunicação. Esforçamo-nos para tornar uno o que está separado; que o esforço consiste em apreender que os mundos apartados são o desenho de um só; e, a partir daí, fomentar a construção de um novo mundo (para as pessoas com quem trabalhamos e para nós), por um conjunto de princípios, de valores pedagógicos 'encharcados', como quer Freire, da realidade problematizada.

Para Paulo Freire, a 'teoria da ação dialógica' pressupõe, por um lado, o reconhecimento da desumanização da 'realidade', mas por outro lado, também, o engajamento de todas as pessoas envolvidas em um processo de recuperação da humanização. Pressupõe, dessa forma, o momento da denúncia e o momento do anúncio; ambos construídos dialogicamente, em um processo de problematização que relaciona os fenômenos entre si, com suas causas e efeitos, o simples e o complexo, o local e o global, em uma espécie de espiral que, unindo teoria e prática, permite

compreender o funcionamento da sociedade, na medida em que vai desvelando uma realidade especial.

Essa interconexão do mundo, da vida, do trabalho, do lazer, das privações, com o universo da ciência, das humanidades e a visão política de conjunto formam, em Gramsci, autor de referência de Paulo Freire, um novo princípio educativo e a base formativa do intelectual orgânico. Quem é o intelectual orgânico? É aquela pessoa que, advinda de uma comunidade particular, com uma cultura também particular, já se apropriou de uma quantidade considerável de ‘conhecimentos’ de outras comunidades e culturas. O intelectual orgânico é aquela pessoa então capaz de colocar o conhecimento adquirido fora do seu meio e, inicialmente estranho, de forma compreensível para o seu grupo. Porém o faz com tal habilidade que, ele e seu grupo de origem, sejam capazes de estabelecer não só um diálogo entre esses dois mundos, mas, principalmente, usar esse ‘conhecimento’ para aumentar a qualidade de vida em seu próprio meio.

O papel do diálogo entre esses dois ou mais mundos serve, por um lado, para estreitar as relações, sem permitir a sujeição entre esses dois mundos antes percebidos como apartados e, por outro, para aumentar as potencialidades daquele grupo na tarefa de impedir que aqueles constrangimentos que impediam essa integração continuem atuantes. E, nesse sentido, o que o método Paulo Freire nos propõe é, exatamente, formar intelectuais orgânicos. “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo [...] o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1973, p. 46) ou, como propõe Gramsci, quando analisa a distribuição de poder, relacionar o poder hegemônico - a supraestrutura com a infraestrutura. Ele destaca aqui o papel da sociedade civil que pode atuar no sentido de promover ou não essa integração entre

esses dois estratos sociais. Embora coloque mais suas esperanças na atuação do intelectual orgânico, é o intelectual orgânico que, apropriando-se dos conhecimentos e dos modos de funcionamento da sociedade que circunda seu meio, é capaz de promover essa mudança.

Por essa ótica, as atividades do PCA seguem mais os cânones freireanos e gramscianos do que os habermasianos, porque, para superarmos nossas limitações antropológicas – a de colocarmos no lugar do outro – procuramos nos pautar muito naquilo que o ‘outro’ tem a nos dizer acerca das suas aflições. Nós, do PCA, já não somos crianças nem adolescentes, embora tenhamos sido em outras épocas. Mas essas não são as épocas das crianças e adolescentes com as quais nos relacionamos. Dessa forma não somos nós os submetidos àquelas práticas de dominação, humilhação ou exclusão, embora esse seja o universo da nossa ação. E aqui Freire nos ensina que todos temos o que ensinar e, muito mais que isso, que temos todos o que aprender uns com os outros.

Assim sendo, para nós, nos relatos e nas observações de vivências individuais, todos têm o mesmo valor. São considerados como expressões legítimas que compõem, ao final, um contexto complexo dentro do qual se procura, em conjunto com as crianças e/ou adolescentes envolvidos, formas de ação para a solução ou o encaminhamento de algum problema a ser superado. E consideramos formas legítimas de encaminhamento e/ou solução de problemas somente aquelas que permitem uma coparticipação dos envolvidos, já que encaminhamentos ou soluções fora dessa premissa não permitem a experiência e a vivência da sua realização e, também, por decorrência, não permitem a devida assimilação do conhecimento.

Ao observarmos essas premissas nas atividades do PCA, tanto o diagnóstico quanto os encaminhamentos para a superação

dos problemas existentes são produzidos e de responsabilidade conjunta. Partilhamos com nossa população os sucessos e os fracassos, porque ambos são resultados partilhados das nossas competências em dada situação. A diferença entre os atores sociais envolvidos está mais evidente nas ações práticas de cada envolvido. O membro do PCA tem como tarefa principal facilitar as condições do diálogo e as crianças e adolescentes, a tarefa de contar e circunscrever suas vivências de tal forma que o quadro resultante sirva para a elaboração conjunta de estratégias de superação de problemas identificados. O tempo disponível para essa tarefa deve ser o tempo de que os grupos em relação necessitam para fazer confluir os diferentes pontos de vista e, então, a partir do significado efetivamente partilhado, engendrar formas de superação.

O problema colocado, o procedimento e a execução das tarefas de superação devem estar muito transparentes para que cada envolvido possa acompanhar e avaliar a adequação das estratégias durante o processo de superação do problema. Quanto mais eficientes formos na interpretação e execução das tarefas, maior será a chance de superarmos determinada limitação. Esse processo, se for continuado, deve levar a graus cada vez superiores de compreensão e consciência, não só da dinâmica necessária, mas principalmente das fontes que impediam uma vida digna.

Para dar conta dessa tarefa, voltamos a Bobbio com a proposta do enfrentamento, além de introduzirmos aqui outros elementos fundamentais para a nossa ação: entender, identificar e interferir nas estruturas do poder. O enfrentamento que nos propõe Bobbio só pode ser executado com sucesso se formos capazes de identificar o funcionamento dos esquemas de poder

envolvidos em cada situação particular. Para dar conta desse aspecto específico – o poder – apoiamo-nos em Foucault (1996).

Foucault, diferentemente de Habermas e de Freire, não aposta no diálogo para encontrar as soluções dos problemas da realidade. Ele fixa o olhar nas relações de poder, já que este, para ele, sempre se manifesta em todas as relações. Não há uma situação de interação possível sem o jogo de poder. O poder, diz ele, não está com esta ou aquela pessoa, neste ou naquele lugar, mas entre as pessoas, na forma das normas ou regras que estabelecem os relacionamentos entre elas, autoridades, lugares, espaços institucionais e até com o Estado.

O reconhecimento social implícito de autoridade moral, institucional, disciplinar faz com que, em um primeiro momento e sem uma análise crítica, o reconhecimento funcione apenas pela inércia do legitimado; ou, como ensinaram Berger e Luckmann para Habermas, são expressões culturais - do mundo da vida - que foram adquiridas pela socialização primária e secundária e se automatizaram como formas de relação social.

Para ressaltar essa relação ‘tradicional’, Foucault (1996) enfatiza o olhar sobre a internalização das estruturas de poder que podem transformar cada indivíduo em instrumento de manutenção das relações hegemônicas (*status quo*). Assim, em muitos lugares ainda vige a ‘verdade’ de que os pobres são pobres, porque ou são preguiçosos, ou são ignorantes. Por isso o poder em Foucault (1996) é definido pelo tripé: saber, verdade e direito. Só tem poder aquele que sabe a ‘verdade’, aqui entendida como regra ou norma dogmática sobre algo, de tal forma que funcione como lei. Um exemplo: devemos ir para a escola. Parece uma demanda rotineira do senso comum. Entretanto, por que devemos ir à escola não está contemplado explicitamente na norma ir para escola? Para que devemos ir

para a escola? Implícito está que ir para a escola é bom para todos. Não se questionam aqui o tipo de escola nem o tipo de conteúdo ou o propósito dela. As regras em geral – tidas como as verdades – são divulgadas por uma autoridade (aquele que sabe ou o especialista) para aqueles que devem cumprir determinada agenda social. Não importam aqui a oportunidade, a qualidade, a finalidade, a utilidade da regra; importa que a regra seja cumprida. A regra é a lei. E assim, verdade, saber e lei andam juntos para subjugar.

O que Foucault nos mostra é que as simples regras sociais agem para subjugar. E é por meio desse mesmo processo que se constrói o sujeito subjugado, diz ele. O entendimento de sujeito é aquele definido pela aquisição de um rol de comportamentos e saberes que o transformam em alguém capaz de exercer ‘autoridade’ de acordo com um catálogo pré-definido. E, na medida em que a sujeição às regras chega a bom termo, temos o sujeito – aquele que aprendeu o seu papel. Todo aquele que não obedecer às regras hegemônicas vai sendo marginalizado. Para esses são criados os espaços da exclusão. Foi por isso que Foucault matou o sujeito: aquele sujeito sujeitado (MAGER, 2000).

O importante na elucidação das relações de poder em Foucault é que, aquilo que é hegemônico ou usual, porque foi ou é construção social apoiada no critério de autoridade legitimada e aceita pode e, muitas vezes, deve, ser desautorizada ou não aceita. É aqui que nós, do PCA, nos encontramos foucaultianos, pois a nossa população alvo é exatamente aquela que está sujeita à marginalização. Para o contexto da tradição, a expressão da marginalização se faz necessária, como argumento dissuasivo, para aumentar o poder daqueles envolvidos na manutenção do *status quo*. A marginalidade serve ao sistema como exemplo

do que pode acontecer se não nos moldarmos aos cânones hegemônicos. Por isso, procuramos um espaço de poder que permite às pessoas não se submeterem às estratégias das estruturas político-sociais ou aos papéis sociais hegemônicos. Não sucumbir a esses controles só é possível quando se sabe das possibilidades de enfrentamento ou das alternativas de não se sujeitar às demandas que são abusivas ou estigmatizantes.

Fazer valer a prerrogativa de obter informações sobre os seus direitos é uma maneira de dar às pessoas a condição de resistir ou de enfrentar determinada ordem, sem sofrer as consequências, ou da marginalização, ou do preconceito por parte daquele que age obedecendo às regras separatistas de determinada instância. A condição de obter informações sobre seus direitos se torna também instrumento, para reivindicar, desobedecer, controlar, mudar, pela ação, as condições sociais excludentes (MAGER, 2002). Aqui entra aquele poder de resistir que Bobbio denominou de enfrentamento e que significa se envolver ou não, de maneira diferente da expectativa esperada em ações que são requisitadas em determinado contexto ou por determinada autoridade, melhor dizendo, fazer uso do poder de se envolver em ações criativas ou novas para determinada situação de relacionamento ou contexto. É isso que Freire também defende: a consciência sobre os direitos é condição para o reconhecimento de si como cidadão e, portanto, instrumental básico para o movimento em busca da transformação da situação opressor/oprimido.

A seguir, apresentamos uma pequena tabela com a qual ilustramos as diferenças básicas sobre o entendimento do funcionamento do poder nas duas situações descritas, ou seja, pelo poder hegemônico e pelo contrapoder ou enfrentamento.

Tabela 2: O dualismo clássico de espaço e poder em Hobbes e Foucault

	Espaço de poder	Poder sobre o espaço
	Hobbes	Foucault
Pergunta	Quem tem poder? Onde?	Como o poder atua? Onde?
Concepções fundamentais da teoria do espaço	Território Receptáculo	Espaço de entrelaçamento de redes
Lugar do conflito	‘Palco’	‘Campo’
Concepções fundamentais da teoria do poder	Leviatã como corpo Mecânica do poder Atores	<i>Panopticon</i> como estrutura Campo de poder Estrutura/prática
Metódica	Quantitativa	Pluralismo de métodos

Fonte: Novy (2002) e Clegg (1989).

Para analisar o poder, Novy (2002) contrapõe duas formas de organização. Em uma – a de Hobbes – olhamos para os ‘espaços de poder’. Nessa perspectiva, o olhar se dirige ao instituído, aos lugares e às pessoas que ocupam papéis hierarquicamente distribuídos dentro de determinado território. Quem tem e onde tem poder são as perguntas que orientam o olhar.

Nessa construção, se considera o território institucionalizado: a família, a escola, a igreja etc. Isso nos remete imediatamente aos papéis sociais, portanto, a atores que em cada local (território) desempenham determinada função. E já sabemos que os papéis obedecem a ritos definidos. Verificamos a mecânica do poder, uma vez que os rituais estabelecem critérios de desempenho que permitem a produção e pontuação de desempenhos quantitativos. Os resultados dessa análise são quantitativos. Tantos por cento alcançaram o critério; tantos estão abaixo do limite exigido. Dividimos os ‘pontuados’ ou classificados em aptos ou inaptos. Essa dinâmica legitima ou explica o ato

seguinte, por que alguns indivíduos são incluídos e outros excluídos de determinados 'territórios' sociais.

Na outra - a organização de poder de Foucault - olhamos para o poder sobre os espaços. Com essa dinâmica olhamos para onde e como o poder atua: quem manda em quem, por quê, como e onde. Aqui observamos o campo de entrelaçamento entre os vários espaços sociais. Podemos acompanhar como determinados juízos se pregam aos indivíduos como se fossem características próprias. Esses juízos, uma vez detectados, podem ser desconstruídos. Observamos por que e onde se dão as relações que impedem participação mais efetiva (o *empowerment*) (MAGER, 1997). Podemos desobstruir, pela mudança das relações entre os envolvidos, os canais que impedem as diferentes formas de participação.

No campo que se encontra obstruído, as intervenções pontuais adaptadas à situação podem ser feitas de tal maneira que, local ou pontualmente, uma dinâmica mais propícia à comunicação e participação de todos os envolvidos pode ser estabelecida. Não ficamos obrigados a um só método, pois a estratégia metodológica depende da situação, do contexto, do tipo de obstrução encontrado. Ela é, portanto, pontual e circunscrita à circunstância específica, não levando as consequências à outra situação ou contexto social.

Para implementar o poder sobre os espaços, recorreremos à proposição de Bobbio, em que a liberdade é entendida como um processo dinâmico que é ativado e mantido ativo pela determinação específica e concreta de homens e mulheres. Trata-se de um processo que exige vontade e persistência de propósito para a conquista da liberdade a qual é entendida como formas de expressão alternativas àquelas que excluem.

Tomamos a ideia de Bobbio (1992) de que as sociedades democráticas vivem a 'era dos direitos', o que pressupõe

um espaço amplo, democrático e pluralista na construção do conhecimento. O autor afirma que, principalmente a partir da segunda metade do século XX, o homem vem incorporando, em seu patrimônio jurídico, novos direitos, explicitando que as categorias jurídicas fundam-se, basicamente, em três razões. Dessa forma: a) notamos, empiricamente, que o Homem integrante do mundo contemporâneo teve acentuado acesso aos bens disponíveis; b) constatamos um alargamento da concepção sujeito de direitos e; c) observamos que o Homem vem aumentando, progressivamente, seu *status* perante a sociedade. Assinala, ainda, que a existência do Estado Democrático de Direito com a ausência dos Direitos do Homem reconhecidos é contrassenso. Democracia com reconhecimento dos Direitos Humanos representa a sociedade dos cidadãos.

Inicialmente nos apoiamos em um ideal de equidade em que a liberdade e a igualdade sejam o fundamento para a democracia. Nesse modo de ver, “a democracia não é tanto uma sociedade de livres e iguais [...] mas uma sociedade regulada de tal modo que os indivíduos que a compõem são mais livres e iguais do que em qualquer outra forma de convivência” (BOBBIO, 1996, p. 8). Entendemos também a equidade no sentido de ações que coloquem pessoas de situações sociais diversas em condições mais equilibradas de acesso aos bens sociais. Consideramos ainda que as pessoas, em virtude dos graves desníveis sociais, não possuem as mesmas condições de acesso aos direitos.

Quando nos decidimos pela liberdade e pela igualdade, optamos pelo procedimento democrático, pela participação efetiva dos envolvidos, que é talvez a tarefa maior e mais difícil, pois significa manter continuamente o confronto, o debate, o consenso, sua superação, entre tantas outras dinâmicas, como um moto-perpétuo.

As diferenças para cada uma das pessoas são tantas que o número de resultados não permite mais um referencial padrão. Dessa forma já aceitamos, por exemplo, que a família hoje não tenha mais aquela forma padrão que organizava os papéis de cada um. Hoje temos casais não-casados formalmente; mães que ocupam o papel de pai; crianças criadas pelos avós; pais e mães que não estão mais em convívio direto com seus filhos; temos filhos de proveta; filhos que têm dois pais ou duas mães, entre tantas outras formas possíveis de organização familiar.

Ao apresentar essa variedade de possibilidades familiares, como definimos a família? Simplesmente não há mais uma definição de família e sim formas variadas desta, que em cada configuração tem a função de abrigar a criança de maneira diferente. Outros sistemas, como o escolar, por exemplo, já não podem mais partir do pressuposto tradicional de família. Como já existem outros temas e outras estruturas de família funcionando, não cabe mais à escola organizar sua relação com a família como se essa ainda fosse aquela família tradicional.

Diante da fragmentação dos sistemas referenciais, importa desenvolvermos uma nova abordagem para entender como as novas configurações e as novas alternativas produzem o campo para a vida social. Mas isso só pode funcionar em sintonia com os recursos e a condição social de cada País. Isso quer dizer que não só a inserção de cada membro, nas estruturas sociais, está mudada como também a ordem política do País exige de cada um de seus membros um tipo de atitude condizente com sua Carta Magna ou Constituição. Nas sociedades atuais a observância dos procedimentos legais é condição obrigatória e não apenas coadjuvante casual das relações sociais possíveis.

Dessa forma, as possibilidades, e com elas as oportunidades, de fazer-se cidadão são criadas por um conjunto complexo e inter-

relacionado de instituições, legislações, movimentos e trajetórias individuais que escapam ao controle de um só sistema. As contaminações e as conjugações são tantas que não temos respostas prontas. Temos, isto sim, percursos múltiplos que se nutrem durante o seu desenrolar dos encontros ou desencontros com outras manifestações que se congregam ou se desagregam ao escrever os caminhos das biografias pessoais.

Em um mundo assim organizado já se nasce cidadão, ou seja, autorizado a participar da cidadania. Em outras palavras, e ressaltando o texto de Zulene Marques da Silva, em *Terre des Hommes*:

Facilitar o processo de integração das crianças na sociedade começa por respeitar suas próprias capacidades e opiniões sobre elas mesmas e sobre o mundo, visando à promoção de seus direitos. Sem essa condição primeira, todo discurso sobre participação é só retórica. Muitas vezes é o inverso que é feito: a criança é inserida em projetos sem que se ouça o seu ponto de vista, o atendimento de suas necessidades são resolvidos [sic] por terceiros. Essa forma de intervenção causa um efeito negativo, pois não desenvolve a capacidade de decisão sobre o seu próprio destino, retardando a compreensão real dessa criança. E, mais ainda, não contribui para o desenvolvimento de sua autonomia: o 'empoderamento' que diz respeito à liberação da força, do poder, que todos os seres humanos têm (SILVA, 2005).

DOWNLOAD FREE

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes médicas, 1981.

ADORNO, S. A experiência precoce do da punição. In: MARTINS, J, de S. (Coord.). *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1991a. p. 181-208.

ADORNO, S. (Coord.). *A criança menorizada: banco de referências bibliográficas*. São Paulo: USP. Núcleo de Estudos da Violência, 1991b.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AVRITZER, L. Em busca de um padrão de cidadania mundial. *Lua Nova: Revista de Cultura Política*, São Paulo, n. 55-56, p. 29-56 2002.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1972.

BOBBIO, N. *Igualdade e liberdade*. Rio de Janeiro: Ediouro: 1996.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Lei nº 9.455, de 7 de abril de 1997. Define os crimes de tortura e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislação/103484/lei-de-tortura-lei-9455-97>>. Acesso em: maio 2010.

BRASIL. Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991. Cria o conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1991/8242.htm>>. Acesso em: 10 maio 2010.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.gtm>. Acesso em: 10 maio 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Estatuto da criança e do adolescente*. 3. ed. Brasília, DF, 2008.

BURRELL, G. MORGAN, G. *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Hanemann, 1979.

RIO GRANDE DO SUL(RS). Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social (STCAS). Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente (CEDICA). *Conferência Estadual de Direitos das Crianças e Adolescentes*. Porto Alegre, [2003].

CAMARGO, C. R. Os centros de documentação das universidades: tendências e perspectivas. In: SILVA, Z. L. da (Org.). *Arquivos, patrimônio e memória: trajetórias e perspectivas*. São Paulo: Fapesp, 1999. p. 57.

CAMPOS, A. V. D. de S. *O menor institucionalizado: um desafio para a sociedade*. Petrópolis: Vozes, 1984.

CAPRA, F. *As conexões ocultas*. São Paulo: Cultrix, 2002.

CLEGG, S. Radical revisions: power, discipline and organizations. *Organization Studies*, Berlin, v. 10, no. 1, p. 97-115, 1989.

COIMBRA, C. *Operação Rio: o mito das classes perigosas*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2001.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE OS DIREITOS HUMANOS, 1993, Viena. Disponível em: <<http://www.eselx.ipl.pt/ciencias-sociais/tratados/1993.htm>>. Acesso em: 27 ago. 2009.

COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

DIGIÁCOMO, M. *Internação provisória não é prisão*. Disponível em: <http://www.mp.go.gov.br/.../8.../internacao_provisoria_ao_e_prisao.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2007.

DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Rio de Janeiro: FGV, 1987. Edição em Português publicada com a colaboração e assistência da UNESCO.

DOWBOR, L. *A reprodução social: descentralização e participação – as novas tendências*. Petrópolis: Vozes, 2003. v. 3.

ELIAS, N. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. v. 2.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO SOCIAL, 2, 2002, Maringá. *Anais...* Maringá: Embrastec, 2002.

FARIA FILHO, L. M. de (Org.). *A infância e a educação (1820- 1950): materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papyrus, 2003.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

FREIRE, P. *Extensión o comunicación?* Buenos Aires: Siglo XXI, 1973.

5 REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. *Uma educação para a liberdade*. Porto: Textos Marginais, 1974.
- FREITAS, M. C. (Org.). *História Social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GOHN, M. da G. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOMES, A. C. G. Maioridade penal: redução aspectos práticos. *Revista Síntese de Direito Penal e Processual Penal*, Porto Alegre, v. 4, n. 24, p. 34-39, 2004.
- GOMIDE, P. I. C. *O menor infrator: a caminho de um novo tempo*. Curitiba: Juruá, 1990.
- GRAMSCI, A. *Maquiavel: notas sobre o Estado e a Política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. (Cadernos do Cárcere, 3).
- GUIRADO, M. *A criança e a FEBEM*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- GUIRADO, M. *Instituição e relações afetivas*. São Paulo: Summus, 1986.
- GUSMÃO, E. M. Arquivos escolares, memória e cultura. *Patrimônio e Memória*, Assis, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2005.
- HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Trad. de Flávio R. Kothe. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. Tradução de João Paulo Monteiro. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1997.
- KOSMINSKY, E. V. *A infância assistida*. 1992. 327 f. Tese (Doutorado em Antropologia)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- LEFÉVRE, F. Violação e violência como fato cultural. *Revista de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 36-42, 1992.
- LEITE, M. L. M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 19-52.
- MAGER, M. A Construção do sujeito psicológico em Habermas: uma questão intersubjetiva. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 11., 2001, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Abrapso, 2001. Cd-Rom
- MAGER, M. Alguns lugares de inserção da teoria crítica de Habermas. In: SILVEIRA, A. F.; GEWEHR, C.; BONIN, L. F. R. (Org.). *Cidadania e participação social*. 1. ed. Porto Alegre: ABRAPSOSUL, 1999. v. 1, p. 31-42.
- MAGER, M. *Ein fall von empowerment in Minas Gerais/São Paulo – Brasilien: im spannungsfeld der debatte und postmoderne*. Regensburg: S. Roderer Verlag, 1997.

MAGER, M. Empowerment: o conceito e as implicações na aplicação prática. In: MÜLLER, V. R.; MORELLI, A. J. (Org.). *Crianças e adolescentes: a arte de sobreviver*. Maringá: Eduem, 2002. v. 1, p. 133-152.

MAGER, M. Preliminares para um debate: do sujeito sujeitado para um sujeito dessujeitado. *Revista de Psicologia Social e Institucional*, Londrina, v. 2, p. 231-250, 2000.

MAGER, M.; SILVESTRE, E. Mitos e verdades sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. In: PINSKY, I.; BESSA, M. A. (Org.). *Adolescência e drogas*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 79-91.

MANCUSO, R. C. de. *Ação civil pública: em defesa do meio ambiente, do patrimônio cultural e dos consumidores* (Lei n.7347/85 e Legislação Complementar). 5. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1997.

MARCÍLIO, M. L. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARINGÁ (PR). Lei nº 2.773, de 27 de novembro de 1990. Dispõe sobre a política municipal de atendimento dos direitos da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/654899/lei-2773-90-maringa-pr>>. Acesso em: 10 maio 2010.

MARINGÁ (PR). Lei nº 5.162, de 06 de julho de 2000. Dispõe sobre a política municipal de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, consolidando as disposições contidas na lei municipal n. 2.773/90, alterada pelas leis nº 3.232/92, 3.522/94, 4.551/97 e 4.733/98, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/643683/lei-5162-00-maringa-pr>>. Acesso em: 10 maio 2010.

MARINGÁ (PR). Lei Municipal nº 7.406, de 26 de dezembro de 2006. Dispõe sobre a política municipal de atendimento dos direitos da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/635355/lei-7406-06-maringa-pr>>. Acesso em: 10 maio 2010.

MARSHALL, T. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MÉNDEZ, E. G. *Infância, lei e democracia: uma questão de justiça*. In: GARCIA MÉNDEZ, E.; BELOFF, M. (Org.). *Infância, lei e democracia na América Latina*. Blumenau: Edifurb, 2001. p. 15-45.

MESGRAVIS, L. *A Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (1599? - 1884)*. São Paulo: Conselho Estadual da Cultura, 1976.

MINAYO, M. C.; SOUZA, E. R. Violência para todos. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 65-78, 1993.

MORELLI, A. J. *A criança, o menor e a lei: uma discussão em torno do atendimento infantil e da noção de imputabilidade*. 1996. 182 f. Dissertação (Mestrado em História)-UNESP, Assis, 1996.

5 REFERÊNCIAS

- MORELLI, A. J. A inimizabilidade e a impunidade em São Paulo. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 125-156, 1999.
- MORIN, E. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRRN, 1999.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MOURA, E. B. B. de. Infância operária e acidente do trabalho em São Paulo. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo, Contexto, 1991, p. 112-128.
- MOURA, E. B. B. de. *Mulheres e menores no trabalho industrial: os fatores sexo e idade na dinâmica do capital*. Petrópolis: Vozes, 1982.
- MÜLLER, V. R.; MORELLI, A. J. (Org.). *Crianças e adolescentes: a arte de sobreviver*. Maringá: Eduem, 2002.
- MÜLLER, V. R.; RODRIGUES, P. C. *Reflexões de quem navega na educação social*. Maringá: Clichetec, 2002.
- MULLER, V. R. *História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- NOGUEIRA NETO, W. No contexto das relações geracionais: essência e identidade. In: JUSTIÇA Juvenil sob o marco da proteção integral. São Paulo: ABMP, 2008. p. 6-35. (Caderno de textos).
- NOVY, A. *A des-ordem da periferia: 500 anos de espaço e poder no Brasil*. Tradução de Peter Naumann. Petrópolis: Vozes, 2002.
- OLIVEIRA, F. *O que é formação para a cidadania*. 1999. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/textos/coliveira.htm>>. Acesso em: 08 out. 2007.
- OLIVEN, R. G. Chame o ladrão: as vítimas da violência no Brasil. In: BOSCHI, R. R. (Org.). *Debates urbanos: violência e cidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p. 21-28.
- PASSETI, E. *Política nacional do bem-estar do menor*. 1982. 197 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.
- PEREIRA, I. *Programas de socioeducação: aos adolescentes em conflito com a lei*. Maringá: UEM/PEC/PCA/CMDCA, 2004. (Cadernos de ação e defesa dos direitos, 3.)
- PINTO, M. L.; SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.
- REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA, São Paulo, v. 9 n. 17, set.88/fev.89, 1999.
- RIBEIRO, I.; BARBOSA, M. de L. *Menor e sociedade brasileira: análises, programas institucionais e experiências*. São Paulo: Loyola, 1987.

RIZZINI, I. *Levantamento bibliográfico da produção científica sobre a infância pobre no Brasil*. Rio de Janeiro: USU, 1989.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. 'Menores' institucionalizados e meninos de rua: os grandes temas de pesquisas nas décadas de 80. In: FAUSTO, A.; CERVINI, R. (Org.). *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 69-90.

SADER, E. et al. *Fogo no pavilhão*. São Paulo: Bronteaux, 1987.

SAMARA, E. de M. *As mulheres, o poder e a família: São Paulo, século XIX*. São Paulo: Marco Zero, 1989.

SAMARA, E. de M. Tendências atuais da História da família no Brasil. In: ALMEIDA, A. M. de (Org.). *Pensando a família no Brasil: da colônia à modernidade*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987. p. 25-36.

SANTOS, B. de S. *Porquê pensar?* Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 21 ago. 2001. Disponível em: <<http://www.celsovasconcellos.com.br/boa.doc>>. Acesso em: 13 maio 2009.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. *Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SECCO, L. *Gramsci e o Brasil: recepção e difusão de suas idéias*. São Paulo: Cortez, 2002.

DE PLÁCIDO E SILVA. *Vocabulário jurídico*. 3. ed. Rio de Janeiro: forense, 1973.

SILVA, Z. M. da. *O sistema criança rua*. Disponível em: <<http://www.terredeshommes.org>>. Acesso em: 26 maio 2005.

SILVESTRE, E.; CUSTODIO, S. S. D. *Os direitos infanto-juvenis: pressupostos políticos e jurídicos para a sua concretização*. Maringá: Clichetec, 2004a.

SILVESTRE, E.; CUSTODIO, S. S. D. *Um passeio pelos direitos infanto-juvenis no Brasil*. Maringá: Caiuás, 2004b.

SOUZA, J. *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SPOSITO, M. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

TELES, V.; CABANES, R. (Org.). *Nas tramas da cidade: trajetórias urbanas e seus territórios*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

TOMAS, C. A. *Há muitos mundos no mundo... direitos da criança, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. 2007. 380 f. Tese (Doutorado)-Universidade do Minho, Braga, 2007.

5 REFERÊNCIAS

- UEM-Universidade Estadual de Maringá. *Projeto brincadeiras com meninos e meninas de e na rua*. Maringá, 1997. Relatório.
- UEM-Universidade Estadual de Maringá. *Projeto brincadeiras com meninos e meninas de e na rua*. Maringá, 1998. Relatório.
- UEM-Universidade Estadual de Maringá. *Projeto brincadeiras com meninos e meninas de e na rua*. Maringá, 1999. Relatório.
- UEM-Universidade Estadual de Maringá. *Projeto brincadeiras com meninos e meninas de e na rua*. Maringá, 2000. Relatório.
- UEM-Universidade Estadual de Maringá. *Projeto brincadeiras com meninos e meninas de e na rua*. Maringá, 2001. Relatório.
- UEM-Universidade Estadual de Maringá. *Projeto brincadeiras com meninos e meninas de e na rua*. Maringá, 2002. Relatório.
- UEM-Universidade Estadual de Maringá. *Projeto brincadeiras com meninos e meninas de e na rua*. Maringá, 2003. Relatório.
- UEM-Universidade Estadual de Maringá. *Projeto brincadeiras com meninos e meninas de e na rua*. Maringá, 2004. Relatório.
- UEM-Universidade Estadual de Maringá. *Projeto brincadeiras com meninos e meninas de e na rua*. Maringá, 2005. Relatório.
- UEM-Universidade Estadual de Maringá. *Projeto brincadeiras com meninos e meninas de e na rua*. Maringá, 2006. Relatório.
- UEM-Universidade Estadual de Maringá. *Projeto brincadeiras com meninos e meninas de e na rua*. Maringá, 2007. Relatório.
- UEM-Universidade Estadual de Maringá. *Projeto brincadeiras com meninos e meninas de e na rua*. Maringá, 2008. Relatório.
- VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. In: VELHO, G.; ALVITO, M. (Org.). *Cidadania e violência*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996. p. 10-24.
- VERONESE, J. R. P. *Interesses difusos e direitos da criança e do adolescente*. Belo Horizonte: Editora Del Rey, 1997.
- VIEIRA, L. *Cidadania global e Estado Nacional*. Disponível em: <<http://www.lisztvieira.pro.br/artigos>>. Acesso em: 20 nov. 2007.
- VOLPI, M. *O adolescente e o ato infracional*. São Paulo: Cortez, 1997.
- YASLLE, E. *Expectativas do professor: um estudo sobre um programa de treinamento aplicado a professores de alunos provenientes de orfanato*. 1980. 223 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar)-PUC, São Paulo, 1980.

PRÁTICAS COM CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS

ZALUAR, A. *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ZALUAR, A. M. *A Globalização do crime e os limites da explicação local*. In: VELHO, G.; ALVITO, M. (Org.). *Cidadania e violência*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996. p. 48-68.

ZANIRATO, S.; GOMES, T. M. (Org.). *Capacitação dos conselheiros municipais da assistência social*. Maringá: UEM, 2001.

PARCERIAS

Até aqui falamos do PCA e do nosso envolvimento com a atenção às crianças e os adolescentes. Feito isso, vamos apresentar três contribuições acerca do mesmo assunto de grupos com os quais mantemos parcerias muito frutíferas.

O primeiro grupo é representado pela parceria com a Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e seu Departamento de Música. Essa parceria - de longa data - revelou-se muito interessante, pois não só envolve nosso contexto (orientadores, acadêmicos, crianças e adolescentes), mas também os orientadores e acadêmicos da UDESC. Nossa parceria é prática e, como envolve as duas universidades, é de extensão universitária. O Núcleo de Educação Musical veio a Maringá com seus instrumentos e, principalmente, com dinâmicas, para nos auxiliar em atividades para as quais temos muito menos.

O segundo grupo é representado por uma parceria com a Universidade do Minho, em Portugal. Essa parceria se caracteriza mais pela pesquisa e troca de ideias referentes a metodologias e teorias. Recebemos representantes desse grupo em eventos e encontros que promovemos e também participamos em congressos ou bancas de defesa promovidos pela Universidade do Minho. Nessas oportunidades, que infelizmente são menos frequentes do que gostaríamos, nos reunimos para debates que sempre nos levam à muita reflexão. O texto que apresentamos está em português de Portugal, já que somos países da mesma língua e, por isso, acreditamos que ele é compreensível tal como se encontra.

O terceiro grupo é representado pela parceria com o projeto Observatório Jovem da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) do Rio de Janeiro. Ele teve início no ano de 2001 e suas atividades são também de pesquisa e extensão universitária. O grupo do Projeto está cadastrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq e tem, como atividade principal, o desenvolvimento de pesquisas e a formação de novos pesquisadores no âmbito da graduação, do mestrado e do doutorado, investigando em diferentes recortes as problemáticas relacionadas com os jovens e a juventude. Já promovemos vários encontros para dividir nossas experiências e o fruto dessa parceria também contribui para as nossas reflexões.

NEM E PCA: um encontro de afinidades e realizações políticas na universidade pública brasileira

Vânia Müller¹ e Viviane Beineke²

O PROGRAMA NEM: CONSTRUINDO CENÁRIOS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA

O NEM – Núcleo de Educação Musical da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) – é um programa do Departamento de Música criado com o objetivo de construir ações articuladas de ensino, pesquisa e extensão, visando à formação e prática de professores de música comprometidos com a escola pública de educação básica³. Tendo em vista esse objetivo, consideramos a necessidade de abranger uma rede

1 Doutora Interdisciplinar em Ciências Humanas (UFSC).

2 Doutora em Educação Musical (UFRGS).

3 O Programa NEM foi concebido e implementado em 2002 pela Prof^a Viviane Beineke, passando a ser coordenado pela Prof^a Vânia Müller em 2005.

de ações articuladas, com as seguintes frentes de trabalho: implementação do ensino de música em escolas da rede pública; negociação de espaços de atuação para o professor licenciado em música junto a representações governamentais; formação continuada de professores que atuam na rede pública de ensino; produção de material didático para o ensino de música; promoção de apresentações musicais nos espaços escolares e da Universidade e a realização de eventos e encontros científicos na área de Educação Musical. A questão que norteou esse conjunto de ações foi a articulação entre a atuação na escola, a formação inicial e continuada de professores e também o compromisso de participação no âmbito das políticas governamentais.

Nessa perspectiva, o NEM tem como meta criar e implementar espaços para desenvolver ações de Educação Musical na escola pública, construindo alternativas para a sua inserção no contexto escolar pela execução de projetos articulados de ensino, pesquisa e extensão. Com um olhar mais amplo para a formação de educadores musicais, os projetos⁴ que integram o Programa NEM abrangem: práticas de estágio docente supervisionado em escolas públicas; oficinas de música para a comunidade; cursos de formação inicial e continuada de professores; formação de grupos instrumentais; concertos didáticos para a comunidade; produção de material didático e a realização de encontros para promover a partilha de experiências e divulgação de trabalhos do NEM. Cada projeto que integra o Programa *Núcleo de Educação Musical* é desenvolvido com metodologia própria, tendo em vista que os projetos contemplam ações de naturezas diversas,

4 Projetos que integraram o Programa NEM (2003-2006): Oficinas de Flauta Doce, Canto Coral, Percussão, Piano, Iniciação Musical; Grupo Instrumental Infantil; Grupo Instrumental do LEEM – Laboratório de Ensino em Educação Musical; Produção de Material Didático para o Ensino de Música na Escola; Colóquio do NEM.

mas todas voltadas para a concepção geral de educação musical que compõe o Programa⁵.

Configura-se, assim, a rede de relações estabelecidas entre os projetos, de forma que se articulam ações que envolvem a Universidade, a escola pública, a formação inicial e continuada de professores e a comunidade em geral, conforme observamos na Figura a seguir (Figura 1).

Dessa forma, os estágios, projetos de pesquisa e extensão são vistos em um contexto maior, contribuindo para consolidar um programa concreto de educação musical no cotidiano escolar, tendo como objetivos específicos:

- proporcionar experiências concretas de Educação Musical em escolas públicas de Florianópolis/SC;
- iniciar um diálogo com representantes governamentais, visando à construção conjunta de um projeto de políticas educacionais que efetivamente incluam o ensino de música na educação básica;
- antecipar o contato dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música da UDESC com a realidade escolar, oportunizando reflexões teóricas e experiências práticas pelas ações articuladas de ensino, pesquisa e extensão;

5 Coordenadores de projetos do NEM e Professores colaboradores: André F. de Moura, João E. D. Tilton, Lourdes Saraiva, Luiz Mantovani, Maurício Zamith, Regina Finck, Sérgio P. R. de Freitas, Teresa Mateiro, Vânia Beatriz Müller e Viviane Beineke (professores do Departamento de Música do CEART/UDESC). Bolsistas de Projetos do NEM: Aillyn da R. Unglaub, Airon A. Pereira, Andréia Veber, Cláudia M. P. Karam, Cristiane Müller, Deodósio J. Alves Jr., Daniella de A. Caetano, Eduardo J. Hansch, Eliziany P. Ferreira, Fabiano Silva, Fernando A. Testa, Flávia C. Sebold, Gabriel F. A. de Oliveira, Gabriel P. Hann, Gisele Vianna, Jylson J. Martins Jr., Leandro Fortes, Luís Eduardo Lucca Bassan; Maria Eloiza Otto, Monalisa G. B. Granemann, Murilo Mendes, Paulo Vinícius Rampinelli, Renata C. de L. Oliveira, Rodrigo C. S. Gomes, Ronaldo Steiner, Simone Guntjahr Zanetti, Silvana Kalff, Vânia E. Pontes, Vanilda L. F. de Macedo (acadêmicos do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Música, CEART/UDESC). Colaboradores: Adriana Durante, André da S. de Almeida, Cecília M. P. Machado, Fernanda Rosa da Silva, Gabriela Flor V. e Silva, Lucas M. Martinez e Marco Antônio de Oliveira.

- inserir os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música no processo de construção e implementação de um programa de Educação Musical na escola pública;
- conhecer, problematizar e interagir de forma crítica e reflexiva no contexto escolar, construindo alternativas metodológicas para o ensino de música na escola;
- articular disciplinas de formação musical e formação pedagógica que integram a formação do Curso de Licenciatura em Música; e
- promover oportunidades para o estudo, discussão e partilha de experiências entre profissionais da educação básica, educação superior e acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música.



Figura 1: Ações do Programa NEM

PRINCÍPIOS ÉTICOS E POLÍTICOS DO PROGRAMA NEM: O COMPROMISSO COM A ESCOLA PÚBLICA⁶

Como ação primeira, o NEM pretende oferecer oportunidades de ensino e aprendizagem musical às comunidades escolares de Florianópolis. Para tanto, devem ser oferecidas atividades práticas em que o aluno se relacione ativamente com a música, tanto como disciplina curricular, como em oficinas extracurriculares. A realização de aulas e oficinas de música, em suas diferentes modalidades, contribui para o alcance dessas metas, oportunizando aos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música a prática de ensino orientada, necessária para sua formação profissional e, para os alunos participantes, o desenvolvimento musical proporcionado pelas atividades de execução vocal e/ou instrumental, apreciação, improvisação e composição musical. Utilizando-se das oficinas instrumentais e vocais e das aulas de música inseridas no currículo escolar, poderemos, gradativamente, construir alternativas para a inclusão do ensino musical na escola básica.

Uma das dimensões das práticas de ensino é a realização do estágio supervisionado. Quando nossos alunos começam o estágio curricular na escola, é frequente concluir que “não estamos preparados para a escola pública”. E como fazer essa preparação? Olhando de fora? Ou é pela prática mesmo, da imersão nesse ambiente? Será que um dia estaremos preparados para a escola pública que temos? Ou precisamos trabalhar muito para construir a escola que desejamos? Se nosso trabalho não está sendo visto, se

6 Esta parte do texto foi construída com base em Beineke (2004).

a escola não se compromete com ele, concluímos que é necessário avaliar o que estamos fazendo.

Como afirma Cury (2003, p. 113), “ser professor é algo que o estudante deve desenvolver na prática, tornando esta trajetória cada vez mais objeto de uma opção consciente e crítica, respaldada em um compromisso político democrático e uma competência profissional qualificada”. Pensamos que essa situação é a que baliza as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), uma política pública que expressa a necessidade de pensarmos a docência como uma profissão que requer princípios próprios.

Avaliando suas práticas de estágio supervisionado, procurando compreender as dificuldades encontradas, é comum o aluno concluir que a atividade de educação musical na escola teve problemas porque “a escola não valoriza o trabalho”, porque “há um desrespeito pela área na escola”, porque “é uma bagunça, aulas são canceladas em cima da hora, são programadas outras atividades”, ou, como relatou uma bolsista certa vez, ao chegar para sua oficina na escola núcleo: “Ninguém sabia onde estava a chave da sala de música, nem o diretor da escola sabia ‘qual’ era a chave”; ou, ainda outra vez: “a diretora cancelou a apresentação que preparamos com as crianças das oficinas, porque preferiu chamar a banda do corpo de bombeiros”. E devemos reconhecer que os problemas são muitos mesmo, mas precisamos pensar que é esse o contexto real de trabalho, que nossos planejamentos e ações precisam considerar tudo isso. Se não o estamos considerando, trabalhamos com a ideia de uma escola ideal que talvez ainda não exista – e quem está inadequado somos nós, que não vemos essa realidade, e não a escola! Se para o nosso trabalho ‘dar certo’ são necessários um espaço de valor reconhecido pela comunidade escolar, uma rotina bem estabelecida, com um planejamento a longo prazo de todas as atividades que modificam a rotina ‘normal’, então estamos

planejando para outra realidade, planejando para dar errado – e cada vez que nosso trabalho ‘dá errado’, nós contribuímos para que tudo fique como está.

Ainda é muito forte a ideia de que o estágio supervisionado se ocupa apenas da prática de ensino em sala de aula, sem que o estagiário se insira em um âmbito maior de participação na escola. Segundo Zeichner (1997, p. 130), “esta ausência de preparação para participar nas tomadas de decisão, ao nível da escola e do desenvolvimento curricular, reforça o papel do professor como técnico, que é rejeitado abertamente pela maioria dos programas de formação de professores”. Devemos sempre ter em mente que não colocamos o nosso aluno apenas em sala de aula, mas na escola (ZEICHNER, 1997).

Como podemos esperar que os nossos estagiários, em um constante recomeçar, modifiquem a realidade da escola pública? Como trazer essa discussão para o âmbito do Curso de Licenciatura em Música? Se não discutirmos por que a educação musical que encontramos é esta, como esperar que os professores que formamos participem de qualquer processo de transformação da escola? A quem vamos delegar essa discussão e a reflexão sobre as políticas públicas e sua implementação? É de senso comum que individualmente não é possível realizar qualquer mudança no cenário educativo, muito menos nas políticas educacionais. Como reflete Rosa (2003, p. 175), “as mudanças nas práticas educativas só podem acontecer como processos de transformações sociais que se empreendem coletivamente, pois melhorar a educação é transformar as formas socialmente estabelecidas que a condicionam”.

Essas mudanças podem começar com a formação de professores mais preparados para atuar de forma crítica e política na escola pública, formando professores que não estão preocupados somente em dar a sua aula e voltar para casa. E como poderíamos esperar

formar um profissional com esse perfil se a discussão de aspectos mais amplos da vida escolar não é objeto sério das aulas na Universidade? Nesse sentido, Zeichner (1997) salienta que a atuação crítica e vinculada a princípios políticos dos professores formadores é essencial para que desenvolvamos tentativas de melhorar a situação institucional da formação dos professores.

Também não há dúvida quanto à necessidade de trabalharmos com a escola pública real e pararmos de falar dela de forma abstrata, muitas vezes distorcida. Sem generalizações, precisamos discutir os problemas específicos percebidos no cotidiano da escola pública. Para isso precisamos conhecer melhor esse cotidiano, interagir com ele de maneira mais intensa, mais comprometida, mais crítica, mais política. As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores nos lançam esse desafio: construir relações de cooperação e profundo compromisso com a educação básica. Cury (2003, p. 122) enfatiza que “as instituições formadoras deverão ser o móvel inicial da construção de uma nova cultura institucional de formação específica de docentes que deverão atuar na educação básica”.

Esse desafio gera a “necessidade de se pensar, simultaneamente, [a] formação de professores e gestão de escolas” (GIOVANNI, 2003, p. 217), isto é, a escola também precisa mudar para corresponder a outro modelo, outra relação com a Universidade e com os estagiários. Será necessário construir uma nova estrutura das relações entre o colegiado de curso, os professores orientadores, os estagiários e a equipe da educação básica. Como destaca Terrazzan (2003, p. 76),

Vivemos num importante momento da Educação brasileira, na medida em que reformulações do ponto de vista das que estão anunciadas não ocorrem sempre. Em particular, todos os envolvidos com a Educação Básica estão chamados a participar desse processo, e, nós, envolvidos com a formação de professores, devemos assumir uma parte dele.

Mudanças desse porte exigem posturas coletivas nas reformas curriculares, reorganização das Instituições de Ensino Superior (IES) e mudanças nas relações com a educação básica. Mas enquanto essas discussões acontecem, devemos criar espaços para o ensino de música na escola pública, construindo um cenário em que as relações que almejamos se tornem possíveis.

O NEM NA PRÁTICA

Muitos exemplos poderiam ser aqui relatados, sobre como se dá, na prática, a inter-relação do ensino na graduação com os projetos de extensão e pesquisa descritos acima e sobre como se retroalimentam. Pelo espaço disponível, optamos por mostrar o percurso que fizeram pelo Programa NEM alguns alunos graduandos do curso de licenciatura em música da UDESC, pelos depoimentos colhidos nos relatórios de seus respectivos projetos, entre os anos de 2003 e 2006. A intenção é explicitar um dos aspectos mais importantes na idealização do Programa NEM: a complementaridade entre os objetivos de cada projeto, não só para a unidade do Programa, mas principalmente para a potencialização de uma formação sólida de alta qualidade do futuro educador musical, nosso sujeito prioritário. A ideia é que o contato das/dos acadêmicas/os com diferentes circunstâncias de educação musical dentro do próprio Programa resulte em experiência que, cumulativamente, promova a convergência de reflexões que desemboquem na compreensão da magnitude de sua futura tarefa profissional e da responsabilidade política que lhe é inerente.

Dentre as ações proporcionadas para a qualidade de excelência a qual acreditamos como ideal e justa na formação dos acadêmicos está o intercâmbio com o PCA, o Programa Multidisciplinar de

Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente/UEM, de Maringá, PR, que se deu em 2004, 2005 e 2006. Assim, pretendemos, também, explicitar a afinidade que aproxima, a nosso ver, os dois programas e, também, dizer do que apreendemos com o PCA e de sua importância para o NEM.

UM CONCEITO PERMEANDO TRÊS PROJETOS

Em nossas atividades de ensino no curso de licenciatura em música, recorrentemente temos de lidar com a desconstrução da ideia de que fazer música exige o domínio de determinados saberes específicos e a concepção que traz implícita a necessidade de ensinarmos a grafia musical tradicional do ocidente, como condição para o aprendizado de algum instrumento ou para que uma aula possa ser denominada de ‘aula de música’. Como argumenta Small (1999, p. 12):

Eu acredito que o melhor musicar sempre é feito por aqueles que fazem o melhor que podem com o que têm, por mais modesto que seja o que podem. E quando digo ‘o melhor musicar’, devemos ter em mente que há muitas maneiras de musicar bem e que as habilidades técnicas que a nossa cultura tem em alta estima é apenas uma delas.

Dois dos desafios da área de Educação Musical é construir e sistematizar conhecimento pedagógico musical que permita ao aluno relacionar-se com a música também como uma área do conhecimento, mas sem perder a satisfação que ele tem nas vivências musicais cotidianas, nos seus locais de lazer, na sua privacidade, nas suas rodas de amigos; sem perder o que acontece lá, onde a relação com a música se dá independente de saberes e conceitos

sistematizados, mas, primordialmente, por meio da experiência prática, da execução, que denominamos aqui de *performance musical*. Não aquela *performance* caracterizada pela perfeição de técnica e habilidade físico-motora⁷, mas o evento em si, o momento em que uns tocam e outros ouvem.

Nessa direção, propusemos uma ‘pesquisa’⁸ que buscou revelar os sentidos que a *performance* musical tinha para as crianças e adolescentes das quatro turmas de *Oficinas de Percussão do NEM*, um de seus projetos de extensão⁹, por serem orientadas musical e pedagogicamente como espaço de vivência musical em que a música é utilizada não só na direção de conceitos e conteúdos sobre ela, mas “como algo que leva em si uma satisfação inerente” (SMALL, 1989, p. 55). Com ênfase na oralidade, as oficinas de música do NEM procuram contemplar a experiência musical e os saberes trazidos pelos alunos e, também, contextualizar os conteúdos programados histórica, cultural e politicamente. Busca-se, ainda, reconhecer a diversidade e valorizar a singularidade dos alunos no grupo, desenvolvendo neles a noção de autoria no discurso musical

7 A *performance* a que nos referimos não é a que na área de Educação Física e Esportes em geral significa ‘alto rendimento’ proporcionado pela superação técnica no domínio do corpo de atletas, por exemplo. Optamos pela expressão *performance* por concebermos a execução musical como um *evento* preñado de significados histórico-culturais e políticos que o termo ‘execução’, a nosso ver, não denota e não abrange (ver SMALL, 1989, 1995, 1998).

8 A pesquisa foi coordenada pela Profa. Vânia Müller e realizada de agosto de 2003 a julho de 2005. Durante esse período, diferentes aspectos do estudo foram discutidos em eventos científicos como o II Encontro Nacional da ABET – Associação Nacional de Etnomusicologia, UFBA, Salvador, 2004, com o título *Relações sociais e performance musical: um estudo em oficinas de percussão*; no I Simpósio Internacional do Adolescente, USP, São Paulo, 2005, com o título *Música e Adolescência: a performance musical como produção de subjetividade*, e no Encontro Nacional da ABEM, Associação Brasileira de Educação Musical, Belo Horizonte, MG, 2005, com o título *A vivência de crianças e adolescentes em Oficinas de Percussão: um estudo sobre a performance musical*.

9 O Projeto de Extensão *Oficinas de Percussão do NEM* era coordenado pela Profa. Vânia Müller.

(DELLEUZE, 2000; PELLANDA, 2001; SOUZA, 2000; GIROUX, 1999).

Assim, o nosso aluno, bolsista de extensão da Oficina de Percussão estava orientado para tomar a *performance* musical não só como ponto de partida para a construção de saberes musicais, mas também, como meio e fim: essas oficinas de percussão têm seus objetivos fundamentados na concepção de uma educação musical que proporciona aos alunos, também, a vivência musical, a *performance*, como um valor em si. Por sua vez, o nosso aluno bolsista de iniciação científica observava tais oficinas, descrevendo e procurando compreender aspectos objetivos e subjetivos pertinentes à *performance* musical infanto-juvenil, que nos possibilitassem avançar nas reflexões sobre diferentes formas de nos relacionarmos com música, ampliando e aprofundando nossa consciência sobre como realizar uma educação musical consentânea com a natureza e com o cotidiano das crianças e adolescentes.

Concomitantemente à Oficina de Percussão e à pesquisa, outro projeto de extensão do NEM se ligava conceitualmente aos dois anteriores: o *Grupo Instrumental do LEEM* (Laboratório de Ensino em Educação Musical, do Departamento de Música da UDESC). Era composto pelos acadêmicos bolsistas dos demais projetos que integravam o Programa, por acadêmicos estagiários na escola núcleo do NEM, por acadêmicos interessados voluntários e, também, por sua coordenadora¹⁰, totalizando a média de 15 integrantes ao ano.

Em suas *performances* musicais o grupo utiliza um rico acervo de instrumentos que vai desde xilofones tenor, contralto e soprano ao violoncelo e violino, quinteto de flautas-doce, guitarra, violão, saxofone alto e soprano, instrumentos de percussão de origem afro-

10 A Prof.^a Vânia Müller coordenava o Projeto de Extensão e Grupo Instrumental do LEEM e integrava-o como instrumentista.

brasileira como pandeiros, atabaques, repeniques, surdos, zabumba, berimbau e alfaias, até uma vasta diversidade de timbres em objetos sonoros alternativos, que incluem água, sementes, diversas texturas de papéis e de plásticos, utensílios domésticos e a voz. A música do Grupo Instrumental do LEEM pretende chegar, prioritariamente, a alunos de Séries Iniciais, Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual e Municipal e à Comunidade em geral dos bairros de Florianópolis, para colocar o acadêmico de Licenciatura em Música frente a frente com o público de seu futuro espaço de trabalho, a escola. Por recitais didáticos planejados para envolver a participação ativa de crianças e adolescentes, o Grupo alcançava uma média de 800 pessoas de público, ao ano. Em diferentes contextos socioculturais, os acadêmicos podiam afirmar, por meio de seus recitais, a identidade do educador musical, também, como instrumentista.

Nosso acadêmico bolsista de extensão do Grupo Instrumental atuava em um projeto que guarda, também, íntima ligação com o tema da *performance* musical: tem o objetivo de proporcionar aos futuros professores de música um espaço para tocar, explorar e problematizar a *performance* musical, em vários aspectos, durante seu curso de graduação. Problematicar, por exemplo, a necessidade ou não de se dominar a grafia musical tradicional, para ‘fazer’ música; a possibilidade de se utilizar objetos sonoros alternativos, em conjunto, ou em lugar de instrumentos convencionais e industrializados; as habilidades necessárias físico-motoras para se executar instrumentos como habilidades cognitivas para compor e arranjar músicas, além das habilidades pedagógicas para se escolher um repertório de acordo com quem vai ouvi-lo, quando, onde e por quê, para então pensar ‘como’ irá executá-lo.

Assim, as Oficinas de Percussão, a pesquisa sobre os sentidos da *performance* musical e o Grupo Instrumental valorizam e

focalizam o ‘aspecto vivencial’ (SMALL, 1989, 1995) da música, pois lhes é anterior e, eventualmente, independe e pode prescindir de saberes sistematizados. Esses três acadêmicos estavam conectados pelas buscas de compreender tal conceito, com todos os bolsistas atuantes nos outros projetos do NEM que, ao integrarem o Conjunto Instrumental e participarem de seus concertos didáticos, podiam pensar a *performance* musical, ao tocar; podiam partilhar questionamentos e ansiedades nas reuniões pedagógicas quando toda a equipe do Programa se reunia semanalmente. Nessas reuniões podiam ler textos e refletir sobre diversos aspectos que envolviam sua formação, a começar por atividades e responsabilidades que cada um/a tinha dentro do Núcleo de Educação Musical, permitindo a todos aprenderem com todos.

Trazemos a seguir o depoimento dos três acadêmicos bolsistas dos projetos anteriormente citados, revelando seu envolvimento e suas próprias percepções sobre sua passagem pelo Programa NEM. Na intenção de proporcionar mais concretude ao leitor do processo de nossos acadêmicos em formação, optamos em deixar seus textos – e também dos que estão mais adiante – no modo como eles os conceberam e com os assuntos a que desejaram referir-se. Entretanto, chamamos a atenção para o fato de que, a sua maneira, cada um faz menção à *performance* musical, a sua formação de educadores musicais e ao contato com o PCA.

As apresentações durante esse período foram realizadas no auditório do Departamento de Música e no Laboratório de Ensino em Educação Musical, o que foi imensamente positivo para a *performance* musical do grupo. Foram realizadas diversas atividades com o público presente, a maioria turmas da escola núcleo do NEM, proporcionando às crianças que vinham assistir a [sic] apresentação, momentos ímpares de criação e execução dos mais diversos instrumentos que o grupo utiliza, convencionais e alternativos. Uma das preocupações do

grupo é explorar o timbre de diversos materiais, que acabam tornando-se instrumentos musicais, o que é muito apreciado pelas crianças e adultos que vêm até as apresentações e tem [sic] a oportunidade de tocar nesses instrumentos. Nesse período, demos continuidade ao intercâmbio iniciado no ano de 2004 com a Universidade Estadual de Maringá - PR, em especial com o PCA - Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Proteção da Criança e do Adolescente, através de duas apresentações. A primeira, realizada no mês de setembro / 2005, onde [sic] pudemos participar de diversas atividades envolvendo um grupo de percussão da Espanha, que estava doando vários instrumentos para o PCA. Visitamos algumas ações do Programa e participamos de uma oficina dada por suas bolsistas e educadoras, cujo tema principal era a 'Brincadeira', onde discutimos diversos aspectos relacionados às brincadeiras que podemos realizar aqui também, com nossos alunos e que objetivos elas têm num âmbito educacional e social. A segunda viagem, em junho / 2006, realizada através de um convite feito pelo Departamento de Música desta [sic] mesma universidade, para que o Grupo Instrumental fizesse parte das apresentações e debates realizados no III Encontro de Pesquisa em Música. Assim, tivemos a oportunidade de visitar as atividades desenvolvidas pelo PCA e refletir sobre suas ações dentro da perspectiva de defesa da criança e do adolescente embasada no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). As ações do Grupo Instrumental do LEEM fizeram despertar dentro do Departamento de Música na UDESC um maior interesse, tanto dos alunos quanto de alguns professores, em entender e motivarem-se a participar de atividades que enfatizam a prática e a *performance* musical, estudando as relações que se criam através da realização de um evento musical. Atravessando diversas formações, o Grupo teve várias características diferentes, fazendo com que seus participantes tivessem a oportunidade de participar de diversos modelos e organizações de suas apresentações, o que contribuiu muito para a formação dos acadêmicos envolvidos, inserindo-os nos mais diversos contextos socioculturais. Acredito que a formação de um futuro educador deve basear-se na relação entre conhecimento e prática, assim, a oportunidade de participar desse projeto fez-nos refletir sobre nossa formação enquanto professores, buscando relacionar o conhecimento absorvido na universidade e suas conexões com a realidade. Nossa atuação profissional, seja como músico ou professor, é bastante diferente

após nossa passagem pelo Grupo. Nesse projeto podíamos pensar, discutir, experimentar e vivenciar aspectos que, dentro da formação de um educador, são imprescindíveis. Vale ressaltar o [...] Projeto como um espaço que valorize os aspectos relacionados à *performance* musical e sua relação com a sociedade, o que foi responsável por diversas conversas e debates que cada vez mais nos acrescentavam enquanto acadêmicos, minimizando as ansiedades e mostrando-nos a realidade de diversos contextos socioculturais em que trabalhamos. O intercâmbio realizado com a UEM – PR foi de grande importância para crescimento do Grupo, que teve a oportunidade de tocar e realizar oficinas em um contexto social que mostra claramente a situação de miséria e abandono em que se encontram muitas crianças de hoje. Ainda realizamos diversas atividades com instrumentos musicais doados por um Projeto da Espanha ao PCA, em Maringá, onde realizamos uma grande apresentação no bairro Santa Felicidade. Esse intercâmbio consolidou-se esse [sic] ano, com um convite realizado pelo Departamento de Música de Maringá, que pagou todas as despesas para que o Grupo fosse participar do III Encontro de Pesquisa em Música, realizado pela UEM. [...] Esperamos que a UDESC possibilite aos seus acadêmicos espaços como esse, onde o aluno pode vivenciar, na prática, aspectos musicais e pedagógicos, contribuindo para a formação do futuro educador, refletindo diretamente com resultados muito positivos em nossos estágios curriculares (UDESC, 2006, p. 5).

Neste período agosto /05 – julho /06 resolvi trabalhar um pouco diferente com meus alunos. Anteriormente dei ênfase a ritmos como samba, baião, côco [sic], todos tocados com instrumentos com pouco volume sonoro, como o pandeiro, a zabumba, o triângulo, o chocalho e o tam-tam. Desta vez trabalhei com ritmos com bastante volume sonoro, como o Olodum, Samba Enredo, Axé e Funk. Notei que, embora todas as crianças que entravam na oficina tinham interesse em aprender pandeiro, elas gostavam muito quando trabalhávamos com esses outros ritmos que, logicamente, eram tocados com instrumentos diferentes, como caixa, surdo, repinique e tamborim. As aulas eram em círculo e os ritmos eram passados de forma oral, raramente de forma escrita. No Grupo Instrumental o trabalho era voltado para educação, e fazíamos concertos didáticos que [sic], ou tentávamos incluir as crianças e os adultos que nos assistiam nas apresentações ou tocávamos músicas para serem trabalhadas

futuramente com seus professores da escola. As reuniões do NEM eram fundamentais para o desenvolvimento do trabalho, pois era ali que decidíamos o que iria ser feito, também onde trocávamos ideias de como fazer ou como lidar com certas situações. Discutíamos ideologias e linhas pedagógicas a serem seguidas, para que o NEM tivesse apenas uma cara e um modo de trabalhar. As reuniões com a orientadora eram essenciais para planejar as aulas e tirar qualquer dúvida a respeito de ritmos, pedagogia ou qualquer outro assunto. Creio que a Oficina de Percussão cumpriu plenamente seus objetivos, tanto para mim, dando uma experiência inigualável para minha futura carreira de professor, quanto para os alunos, que ficavam extremamente felizes com as aulas de percussão; e, segundo relato de mães e de professoras na Escola Núcleo, melhoraram [sic] muito seu comportamento, tanto em casa quanto nas aulas da Escola. As experiências com o Grupo Instrumental do LEEM também foram muito importantes para minha formação como músico-educador. Abriram minha mente para novas idéias de arranjo para as aulas e para minha atuação como professor. As oficinas foram excelentes, e me deram uma experiência inigualável. [...] Os projetos de extensão como as oficinas de Percussão do NEM dão uma excelente base para o futuro educador musical [...]. Com certeza meu início de carreira como educador será muito menos traumático do que se não tivesse sido bolsista das oficinas (UDESC, 2006a, p. 4).

Através da observação nas oficinas de percussão, pode-se se ver que os aspectos 'comunitário e vivencial' da música são determinantes na qualidade das *performances* musicais que observamos, como coloca Small (1989). Tanto em apresentações musicais públicas como em algumas oficinas/aulas [...] percebemos que a qualidade das *performances* está diretamente ligada à qualidade das relações que se desenvolveram, principalmente aquelas que cresceram ao longo dos meses em que estivemos observando as oficinas. Registramos relações de amizade entre crianças que não se conheciam quando se encontraram no primeiro dia de aula. Ao longo de um ano, a amizade foi se estreitando e era visível a emoção, no caso de duas meninas, ao tocarem juntas e, também, ao se prepararem, em várias aulas antes, com a expectativa da apresentação pública. Elas declararam estar muito contentes na véspera de

determinada apresentação, principalmente por tocarem juntas, na [sic] mesma música [...] (UDESC, 2005, p. 8).

Observação do concerto de encerramento do semestre das Oficinas do NEM: o Grupo Instrumental do LEEM também marcou presença tocando *São João Xangô, Menino*, de Gilberto Gil. O ritmo do baião parece ter animado a platéia; resultado: aplausos calorosos. Para o *Gran Finale*, todas as oficinas do Programa NEM se reuniram para tocar *Peixinhos do Mar* e *Asa Branca*. Um barulho estranho pro público. Se perguntam 'o que é isso? Ah! É o Mar'. O piano e os xilofones surgem anunciando o cardume de peixinhos do mar. As flautas, os violões e os xilofones dão o tom da melodia original. Na platéia, apreensão!! Quando a melodia deslancha, alguns até acompanham das poltronas. Vários *flashes* deixaram a apresentação ainda mais 'glamurosa' Os cardumes entre as ondas ressurgem com diversos sons experimentais e se vão... deixando no ar o sentimento de estarmos presentes, debaixo d'água. Levando o público ao baião novamente, a música do consagrado Luiz Gonzaga surge através da batida da zabumba e do som das flautas. A melodia conhecida fez com que todos cantassem e a cada pausa havia uma variação de instrumentos melódicos. Como era esperado um grande final, assim foi. Palmas e vivas davam brilho de alegria e orgulho aos olhos das crianças e imensos sorrisos de satisfação. Neste dia pude perceber a importância que muitas crianças dão ao ato de tocar; mas quando tocaram para o público, o ato deixou de ser uma ação para ser uma troca. Tinha quem visse e ouvisse eles [sic] tocarem e cantarem. Quando os olhos de filhos e pais se cruzavam, era perceptível a satisfação que as crianças têm ao perceberem os olhares de orgulho de seus pais. Com toda a certeza, o *musicking* (SMALL, 1998) nesse dia foi levado mais que ao pé da letra. Foi sentido em cada parte do corpo dos presentes (UDESC, 2005, p. 11).

Ao mesmo tempo em que focava a *performance* musical, o acadêmico de iniciação científica tinha a rica oportunidade de observar o desenvolvimento da prática pedagógica de seus colegas atuando em aula e nos concertos, como relatado acima. O registro trazido abaixo é um dos vários exemplos dessa participação no

desenvolvimento de seus colegas que buscavam alternativas pedagógicas:

Associando a religação dos saberes de Morin (2001) à opinião de Souza (2000), que diz '[...] quem quiser ensinar música sob a perspectiva do cotidiano deve saber mais sobre música do que o músico prático ou o musicólogo'; onde esse mais é '[...] a aquisição de conhecimentos sobre a gênese de horizontes de experiências musicais de crianças e jovens', podemos expor que, durante as oficinas observadas, os alunos têm obtido um aprendizado sobre alguns ritmos brasileiros, como samba, olodum e baião, bem como apresentado o que eles também gostariam de aprender, como o funk e os hinos dos times de futebol Avaí e Figueirense, exemplos que são fortes no cotidiano em que vivem os alunos. É para que os alunos tenham gosto no aprendizado, o professor sugere depois a cada um que toque o instrumento com que melhor se familiarizou. O prazer e o brilho nos olhos dos alunos nos leva [sic] a crer que, ali, o foco professor-aluno deixa de existir para passar ao fato de que são 'amigos' tocando, interagindo, trocando emoções através das batidas. Isso nos faz lembrar – e relacionar – com a palestra da Profa. Verônica, do PCA, da UEM, ao nos contar de tudo que pode se dar durante a 'brincadeira', porque lá também eles tem [sic] a preocupação de aproveitar coisas do cotidiano e da realidade da criança, para trabalhar nas brincadeiras, os seus direitos (UDESC, 2005, p. 13).

AFINIDADES E REALIZAÇÕES POLÍTICAS: O ENCONTRO NEM E PCA

O intercâmbio com o PCA também se deu pela presença da Professora Dra. Verônica Müller, no *III Colóquio de Educação Musical do NEM*, no Departamento de Música, na UDESC, em Florianópolis, em maio de 2005, ocasião em que ela discursou sobre os fundamentos ético-políticos do PCA; de como

esse Programa atua com seus acadêmicos na construção de conhecimento com os grupos sociais de diferentes bairros, de como os saberes sistematizados na Universidade são levados de volta aos locais onde estão os grupos sociais; e, finalmente, de como o Estatuto da Criança e do Adolescente é central em seus projetos de extensão e demais ações. Naquele III Colóquio promovemos uma Oficina de Maracatu, um Concerto com a Orquestra de Violões da UDESC e outro com a Orquestra UDESC, entre reflexões que pretendiam o alargamento da consciência de nosso contexto social, cultural e político e as respectivas implicações para os futuros Educadores Musicais, por meio de Fóruns de discussão, Mesas Temáticas geridas e organizadas por e para os alunos do Curso de Licenciatura em Música. Foi quando se confirmou a identificação entre NEM e PCA, principalmente, talvez, pelo comum princípio político da responsabilidade que pensamos caber a nós, docentes da universidade pública brasileira, na formação dos acadêmicos e na responsabilidade social que pensamos caber à universidade.

Nessa direção, vemos que trilhamos o caminho apontado pelo Ministério da Educação, em suas diretrizes para a Extensão nas Instituições de Ensino Superior – IES, em seus princípios básicos:

[...] tem-se hoje como princípio que, para a formação do profissional cidadão, é imprescindível sua efetiva interação com a sociedade, seja para se situar historicamente, para se identificar culturalmente e/ou para referenciar sua formação técnica com os problemas que um dia terá de enfrentar.

A extensão, entendida como prática acadêmica que interliga a universidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da maioria da população, possibilita essa formação do profissional cidadão e se credencia cada vez mais junto à sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes (BRASIL, 2000/2001, p. 7).

É o que constatou uma acadêmica bolsista quando atuava na administração e na organização do NEM:

O contato direto com o 'objeto' (aluno e escola) de trabalho do acadêmico é fundamental para a formação de um professor da área de música. Quanto mais é vivenciado o ambiente escolar, mais se aprende e se adquire experiência tanto para um bom estágio quanto para a vida profissional. Apesar do grande esforço realizado para o funcionamento do Programa, e de alguns obstáculos encontrados, o que mais vale a pena é o momento da apresentação das oficinas, onde [sic] se vê a satisfação no rosto da criança, que provavelmente não teria oportunidade de vivenciar a música em outro lugar, por ser o ensino gratuito de música tão escasso. Sem contar a felicidade de alguns pais por constatar que seus filhos são tão capazes quanto qualquer outra criança de realizar tarefas na área da arte (UDESC, 2006b, p. 7).

E nos objetivos para a Extensão, o MEC propõe:

- Reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade;

- assegurar a relação bidirecional entre a universidade e a sociedade, de tal modo que os problemas sociais urgentes recebam atenção produtiva por parte da universidade;

[...]

- estimular atividades cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e/ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da universidade e da sociedade;

[...]

- valorizar os programas de extensão interinstitucionais, sob a forma de consórcios, redes ou parcerias, e as atividades voltadas para o intercâmbio e a solidariedade internacional;

- tornar permanente a avaliação institucional das atividades de extensão universitária como um dos parâmetros de avaliação da própria universidade (BRASIL, 2000/2001, p. 8).

Parece-nos pertinente incluir aqui ainda um trecho do Relatório Geral do Programa NEM, que mostra a possibilidade de êxito apesar das dificuldades que a realidade nos coloca, principalmente na Escola Núcleo do Programa, o que poderá encorajar ações alhures e, quem sabe, novas universidades parceiras; parece-nos oportuno, também, dar visibilidade ao êxito que é possível em trabalhos que desafiam a realidade sistêmica em que se inserem, em contraponto a alguns discursos pessimistas e práticas assistencialistas com que temos convivido no cenário nacional.

O Programa NEM cumpriu com seus objetivos, porque influiu positivamente na formação dos/as acadêmicos/as bolsistas; proporcionou o acesso de muitas crianças e adolescentes de escola pública a essa vivência musical que inexistia oficialmente nas escolas estaduais; e, principalmente, porque conseguimos mostrar a nós mesmas/os, equipe do Programa e Escola Núcleo, que é possível transformar a realidade, engendrar tempos e espaços para a esperança e a criatividade interferirem na cultura que está dada, tempos e espaços que incentivam que sujeitos de quaisquer idades se apropriem de suas histórias. Através da música realizamos uma pequena parte dessa 'utopia' na Escola Leonor de Barros. Promovemos a construção da ambiência de educação musical na Escola Núcleo, que foi gerando nela a necessidade e a consciência do direito de exigir do governo do estado, que a música esteja contemplada como área do conhecimento no currículo oficial da escola, e que para isso, seja contratado/a pelo menos um/a professor/a com habilitação específica em música. E percebemos que talvez a melhor forma de contribuirmos para que as políticas governamentais tornem-se reais, que as condições de trabalho melhorem, seja formando professores preparados para atuar de forma crítica na escola pública. Pontualmente, é preciso ressaltar que a escola núcleo, nesta valorização - que se deve totalmente à profa. Adriana Durante, se empenhou muito para vencer enormes dificuldades

e conseguiu, através da elaboração de projetos terceirizados: adquirir muitos instrumentos musicais, viabilizando as oficinas do NEM em 2006/1; oferecer refeições ao meio-dia, para que os alunos não voltassem para suas casas após a aula curricular da manhã, o que inviabilizaria sua frequência nas oficinas à tarde; possibilitar às turmas de alunos da escola sua participação nos Recitais Didáticos do Grupo Instrumental do LEEM, o que implicava envolver mais professores para acompanhar os grupos, caminhando da escola até o auditório do Departamento de Música, na UDESC, para que tivessem essa experiência musical (UDESC, 2006b, p. 15).

Como vários acadêmicos relataram, além dos depoimentos trazidos aqui, o Programa NEM foi beneficiado pela oportunidade de conhecermos a abordagem do PCA sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e por termos presenciado o modo como ele constrói, desenvolve e aprofunda a consciência política em crianças e adolescentes, no *locus* preferencial do Projeto Brincadeiras, a roda; um círculo humano onde tudo se pode dar para o educador e nada é desperdiçado, nada passa em branco sem ser aproveitado para a noção de justiça, de direitos e responsabilidades e para o enaltecimento da dignidade humana, em quaisquer circunstâncias ou condicionamentos. O NEM acredita nas mesmas possibilidades para uma 'roda de música'. Seguindo os preceitos de Small (1998), acreditamos que também este momento “pode ser comparado a um ritual, no sentido de que as pessoas que participam do evento estão vitalmente explorando, afirmando e celebrando algo” (MÜLLER, 2000, p. 61). E não é o que dizemos da vital importância do brincar para a criança? E é o ponto, podemos dizer – nodal – onde se encontram PCA e NEM. Assim é que, brincando, brincando, ou melhor – brincando, tocando – estamos dizendo o quanto podemos tomar a vida a sério.

REFERÊNCIAS

BEINEKE, V. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da Universidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 35-41, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1*, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp-1_02.pdf>. Acesso em: 16 set. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Fórum de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras e SESu. Plano Nacional de Extensão Universitária. 2000/2001. Edição atualizada. Disponível em: <<http://www.proec.ufpr.br/downloads/extensao/2009/forun/Plano%20Nacional%20de%20Extens%E3o.pdf>>. Acesso em: 03 de out. de 2009.

CURY, C. R. J. Estágio supervisionado na formação docente. In: LISITA, V. M. S. de S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (Org.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 113-122.

DELLEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2000.

GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Org.). *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 207-224.

GIROUX, H. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

MORIN, E. *A religião dos saberes*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. da. *Para navegar no século XXI*. Porto Alegre: Sulina, 2000. p. 19-42.

MORIN, E. *O método: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 1999. v. 3.

MÜLLER, V. B. *'A música é, bem dizê, a vida da gente'*: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal Porto alegre – EPA.

2000. 286 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

PELLANDA, N. À guisa de introdução: reflexões sobre neoliberalismo e subjetividade. In: MCLAREN, P. *A pedagogia da utopia*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2001. p. 7-27.

ROSA, D. E. G. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Org.). *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 165-188.

SMALL, C. El musicar: un ritual en el espacio social. *Revista Transcultural de Música*, v. 4, p. 1-14, 1999. Disponível em: <<http://www.sibetrans.com/trans/trans4/small.htm>>. Acesso em: 16 jul. 2009.

SMALL, C. *Musica, sociedad, educación*. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

SMALL, C. Musicking: a ritual in social space. In: RIDEOUT, R. (Org.). *Sociology of music education symposium*. Oklahoma: University of Oklahoma, 1995. p. 1-12.

SMALL, C. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover: Wesleyan University Press, 1998.

TERRAZZAN, E. As diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica e os impactos nos atuais cursos de Licenciatura. In: LISITA, V. M. S. de S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (Org.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 55-77.

UDESC-Universidade do Estado de Santa Catarina. *Projeto de iniciação científica do NEM: a vivência de crianças e adolescentes em oficinas de percussão: um estudo sobre a performance musical*. Florianópolis, 2005. Relatório.

UDESC-Universidade do Estado de Santa Catarina. *Projeto de extensão do NEM: grupo instrumental do LEEM*. Florianópolis, 2006. Relatório.

UDESC-Universidade do Estado de Santa Catarina. *Projeto de extensão do NEM: oficina de percussão*. Florianópolis, 2006a. Relatório.

UDESC-Universidade do Estado de Santa Catarina. *Programa NEM –Núcleo de Educação Musical*. Florianópolis, 2006b. Relatório.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 115-138.

DOWNLOAD FREE

A PARTICIPAÇÃO INFANTIL: discussões teóricas e metodológicas

Catarina Tomás¹ e Natália Fernandes²

EMERGÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO

A participação das crianças é um processo que tem vindo a ganhar visibilidade nas sociedades contemporâneas. Este crescente destaque, quer nas conceptualizações teóricas, quer em experiências, projectos e programas sociais e políticos, exige, na nossa opinião, um esforço de sistematização, no sentido de tentarmos compreender o significado de participação das crianças. Esta sistematização fundamenta-se a partir de dois pressupostos: um epistemológico e um sócio-político. O pressuposto epistemológico defende o desenvolvimento de uma renovada visão sobre a infância e sobre as crianças, que vai para além dos determinismos biológicos e psicologizantes. Propõe considerar

1 Doutora em Estudos da Infância, área da Sociologia da Infância (IEC-UMINHO)

2 Doutora em Estudos da Infância, área da Sociologia da Infância (IEC-UMINHO)

a análise do grupo social das crianças a partir de enfoques interdisciplinares que, de acordo com Prout (2005), permitam ultrapassar as dicotomias que têm caracterizado esta análise, nomeadamente a dicotomia biológico *versus* social e natureza *versus* cultura. Assim, consideramos que a Sociologia da Infância, enquanto área científica de referência, nos permite estabelecer um diálogo crítico com outras áreas do saber, fundamentalmente através da consideração de afinidades electivas (SARMENTO, 2007).

O outro pressuposto é de natureza sócio-política e reivindica uma imagem de criança enquanto sujeito activo de direitos. Os desafios que são colocados à participação das crianças são diversos e inserem-se em debates mais amplos, nomeadamente sobre a 'democratização da democracia' (SANTOS, 2003) e a ampliação da cidadania. A este propósito, no esforço de alargar o exercício da cidadania a grupos sociais que tradicionalmente se encontravam à margem, reivindica-se, à semelhança de outros grupos, a construção de uma cidadania que considere o grupo geracional das crianças, reafirmando a sua condição de actores sociais. Defende-se a emancipação, neste caso geracional, através da construção de uma cidadania que inclua as crianças e do exercício de uma democracia participativa. Trata-se, pois, de um processo de reafirmação da condição das crianças como actores, contribuindo, desta forma, para combater a situação de exclusão a que estão sujeitas.

A partir deste dois pressupostos é possível reconstruir um percurso da participação das crianças, que na opinião de vários autores (LANDSDOWN, 2005) tem sido mais sustentada no interesse superior dos adultos do que no interesse superior das crianças. Isto significa que a participação tem sido entendida, em vários contextos, mais por uma acção adulto-centrada, sem expressar de uma forma fidedigna as representações das crianças acerca dos espaços e papéis que lhes foram sendo atribuídos ao longo da história. Significa, ainda

que a participação das crianças tem sido despolitizada, mantendo-se como uma temática de margem, sem tempo, nem espaço nas agendas políticas.

Encontramos testemunhos históricos da ‘presença infantil’ no espaço doméstico, na comunidade, na esfera económica, nos contextos de guerra³, os quais sustentam imagens do envolvimento das crianças nas arenas de acção dos adultos, sem, na nossa opinião, assumirem os contornos que nesta reflexão pretendemos atribuir ao conceito de participação. Neles podemos encontrar aspectos como a menorização do grupo geracional das crianças relativamente ao grupo dos adultos (aqui entendido também como um grupo heterogéneo) e o paternalismo destes em relação às crianças, os quais são observáveis nos seus efeitos sobre os quotidianos infantis, que continuam, em grande medida, a ser caracterizados pela ausência da voz e acção das crianças e valorizando como legítima a acção do adulto e das leituras que esse mesmo adulto faz do melhor interesse da criança (TOMÁS, 2006).

Podemos ainda encontrar outras possibilidades, neste caso relacionadas com a manipulação da participação das crianças em função dos interesses dos adultos, sendo utilizada para efeitos decorativos, imposta às crianças, muitas vezes sem ter em conta a sua idade, contextos sociais ou as suas competências, podendo, ainda, nas suas piores manifestações, assumir contornos repressivos, exploratórios ou abusivos (FERNANDES, 2005).

3 Um exemplo emblemático da (pseudo) participação (manipulação) das crianças, é a Cruzada das Crianças, que em 1212, inserida no movimento religioso das Guerras Santas ou Cruzadas, organizado pelos cristãos com o objectivo de libertar a Europa das invasões dos árabes, que pertenciam à religião muçulmana, mobilizou milhares de crianças, que enfrentando a fome, as doenças e a crueldade da guerra, saíram das suas casas, na França e na Alemanha, para se deslocarem para Jerusalém, objectivo seriamente comprometido pela morte e também exploração de muitas destas crianças, que nunca chegariam a tal destino.

O paradigma que aqui defendemos pretende combater e ultrapassar a ideia de negatividade, paternalismo, adultocentrismo e etnocentrismo que historicamente tem sido associado à acção e à voz da criança na sociedade e, apresentar outras possibilidades de reconhecimento social da criança enquanto sujeito activo de direitos, nas quais o direito de participação se assume como um direito civil e político.

Segundo Bellamy, esta nova possibilidade de compreender a participação das crianças, recolhe visibilidade a partir do momento em que a “infância como construção social emergiu de sociedades e valores em mudança e as crianças como grupo, gradualmente, surgiram como indivíduos com direitos e actores sociais” (2003, p. 3).

Entendemos que participação e cidadania dizem respeito à forma como as crianças e adultos se apropriam do direito à construção democrática das suas vidas. A concretização desses pressupostos implica um conjunto de critérios que apresentamos aqui de forma sistematizada (TOMÁS, 2008).

Primeiro, é necessário que aconteça uma diminuição das desigualdades sociais entre Estados e entre grupos sociais uma vez que as desigualdades e a exclusão são um inibidor da liberdade democrática dos cidadãos, pelo menos no contexto das democracias europeias. Talvez não possamos afirmar que a diminuição das desigualdades promova o aumento de participação e da democracia, mas, certamente, defendemos que a melhoria dos índices sociais, permitirá uma promoção de espaços de participação aos actores sociais privados da mesma e que a longo prazo diminuirá formas de violência, sejam elas políticas, sociais ou mesmo simbólicas.

Segundo, o reconhecimento dos saberes e culturas das crianças e da infância enquanto grupo social heterogéneo e com especificidades exige que se promova um diálogo entre

conhecimentos diferentes, o dos adultos e das crianças e os existentes no interior de cada um desses grupos. Tratar-se-á de um processo dialógico, uma dinâmica de diálogo, partilha e confronto de saberes, diferentes mas complementares. Este reconhecimento confronta-se com alguns obstáculos, nomeadamente a ideia de que os adultos sabem exactamente, ou pelo menos sabem melhor, o que é certo e bom para as crianças, sem nunca lho perguntarem. Ultrapassar estas concepções é um passo fundamental para o reconhecimento da legitimidade das imagens, concepções e saberes das crianças sobre os seus direitos, ou, como Beck (2000) sustenta, da indispensabilidade de desenvolver um processo de ‘desmonopolização da pericialidade’.

Terceiro, os interesses político-económicos e o poder não podem ser determinantes, não podem confiscar nem sobrepor-se a todas as acções democráticas e participativas. É necessário desenvolver relações mais horizontais e democráticas e mecanismos que permitam a participação política dos cidadãos e a emancipação face a práticas técnicas, dominadoras e excludentes.

Finalmente, o quarto critério diz respeito à promoção de espaços de participação democráticos para e com as crianças. A construção destes espaços implica que se considere antes de mais, a garantia dos direitos de protecção e provisão (não sendo determinantes são importantes); implica também que não haja manipulação nem coação da parte dos adultos nas dinâmicas que são desenvolvidas; implica ainda que sejam consideradas questões como a idade, género, etnia; implica, finalmente, que as crianças compreendam e dominem, antes de mais, o processo em que estão inseridas, sendo fundamental, para tal, a promoção de espaços de discussão e negociação e a formulação de reportórios de acção para a concretização desses princípios (TOMÁS, 2006).

PARTICIPAÇÃO E LEGITIMAÇÃO NORMATIVA

A Convenção dos Direitos da Criança é o primeiro documento internacional a apresentar a participação das crianças como um princípio na consolidação da imagem destas enquanto sujeitos activos de direitos.

Apesar de no extenso conjunto de artigos que compõem a Convenção dos Direitos da Crianças, de 1989 (que doravante passaremos a designar por CDC), a expressão ‘participação’ aparecer, apenas três vezes explicitamente: art. 9, nº 2; art. 32, nº 1 e nº 2, outros artigos convocam o conceito e pressupõem-no, mesmo não o referindo explicitamente.

A referência directa à participação na CDC faz-se nos seguintes artigos: art. 12, 13, 14, 15, 17 - princípios e mecanismos indispensáveis ao exercício da participação, ressaltando deles, conceitos como opinião, expressão, pensamento, associação, reunião, informação.

Num segundo conjunto (art. 2, 9, 21, 23, 24 e 31), agrupamos artigos, que apesar de terem como objectivo o alcance de outros aspectos dos quotidianos das crianças (família, adopção, deficiência, saúde, etc.), têm subjacente uma concepção participativa na forma como tais direitos poderão ser exercidos pelas crianças.

Para além da CDC os direitos de participação surgem noutros documentos jurídicos, nomeadamente a Convenção Europeia para o Exercício dos Direitos da Criança (1996), que defende no seu art. nº 3, o “direito de esta ser informada e a expressar as suas opiniões nos procedimentos que lhe dizem respeito”. Também a Recomendação 1286 (1996), da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa, ao definir uma ‘Estratégia Europeia para as Crianças’, refere a necessidade de as perspectivas das crianças serem tidas em conta na tomada de decisões que as afectam, facilitando a sua participação activa, responsavelmente e de uma forma apropriada às suas

capacidades, no sentido de se tornarem cidadãos activos. Para o efeito, propõe uma intervenção, no âmbito do Comité de Ministros, no sentido de:

fazer com que as perspectivas das crianças sejam tidas em conta na tomada de decisões que as afectam, e facilitar a sua participação activamente, responsabilmente e de uma forma apropriada às suas capacidades, na escola e outras instituições, em procedimentos judiciais e nos governos nacionais (alínea ii), e ainda ... ensinar as crianças a agirem como cidadãos responsáveis, encorajá-las a terem interesse nos assuntos públicos e a reconsiderar a idade de voto (ASSEMBLÉIA PARLAMENTAR..., 1996, alínea iii).

Uma outra referência legislativa é a recomendação nº R (98) 8, do Comité de Ministros do Conselho da Europa, acerca da *Participação das crianças na família e na vida social*, que entende a participação na vida familiar como fundamental devendo ser exercida o mais precocemente possível, de forma a promover o diálogo e a capacidade de negociação e resolução pacífica de conflitos. Para além do mais, esta Recomendação salienta ainda que a participação na vida social será um mecanismo essencial de exercício de cidadania, permitindo a aprendizagem de direitos e responsabilidades individuais e colectivos.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas, promulgada em 2006, é um outro documento que defende que as crianças com deficiência tenham os seus direitos de participação assegurados, como pode comprovar-se a partir do articulado no artº 7, nº 1:

Os Estados Partes deverão assegurar que as crianças com deficiência tenham o direito de expressar livremente sua opinião sobre todos os assuntos que lhes disserem respeito, tenham a sua opinião devidamente valorizada de acordo com sua idade e maturidade, em igualdade de oportunidades com as demais

crianças, e recebam atendimento adequado à sua deficiência e idade, para que possam realizar tal direito.

Os contributos jurídico-normativos que promovem a legitimação do paradigma das crianças como sujeitos de direitos de participação, com voz e acção política e social, aqui apresentados não esgotam a totalidade de todas as recomendações, despachos, orientações, declarações, que têm vindo a ser promulgados, principalmente desde o início da década de 90 do século XX. Tem sido profícua esta produção, ficando claro o esforço no sentido de criar mecanismos legais formais legitimadores deste paradigma, que, no entanto, não têm recolhido a mesma visibilidade nas práticas sociais (SARMENTO; CERISARA, 2004).

Consideramos que sendo fundamental a existência destes direitos, como marco, referência e inclusão das crianças na sociedade democrática, a consciência e realização dos mesmos pelas crianças fica muito comprometida, entre outros aspectos, pela sua posição sócio-geracional na sociedade, que as impede de serem interlocutores e reivindicadores directos dos seus direitos. Este é um processo sempre mediado por adultos, nas diferentes estruturas sociais e familiares onde estão as crianças, mediação essa que assume neste processo um papel determinante, na medida em que as suas representações acerca do conceito de participação, da sua intencionalidade e intensidade, bem como ainda das competências das crianças, terá implicações profundas na forma como se constroem com as crianças dinâmicas participativas.

Devido a esta constatação consideramos que é importante discutir neste processo a forma como o conceito de participação tem vindo a ser sistematizado nas práticas sociais.

PARTICIPAÇÃO: TEORIAS E ESCALAS

A participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos. São várias as escalas e possibilidades da participação infantil e são variadíssimas as teorias sobre a participação infantil, algumas das quais têm tido uma influência decisiva nos programas e nas práticas internacionais. É o caso da Escada de Participação de Rogert Hart, influenciado pela tipologia estabelecida por Sherry Arnstein (1969). O autor identifica vários níveis de participação das crianças: as etapas de não participação (manipulação, decoração e tokenismo [simbolismo]) e as etapas de participação (delegação com informação, consulta e informação, iniciativa adulta com partilha de decisões com a criança, processo iniciado e dirigido pelas crianças). Defende ainda que é necessário compreender a intensidade da participação infantil, sendo que a Escada de Participação não deve ser considerada como um barómetro de qualidade de um projecto, devido à heterogeneidade das crianças. Ela define-se na relação com os

processos de partilhar decisões, que afectam a própria vida e a vida da comunidade onde se vive. É um meio pelo qual se constrói uma democracia e é um critério pelo qual se devem julgar as democracias. A participação é o direito fundamental da cidadania (HART, 1992, p. 5).

A partir da proposta de Hart surgem novas propostas, que vêm promover uma (re)leitura da sua teoria, nomeadamente Jaume Trilla e Ana Novella (2001), os quais, baseando-se em Hart, propõem uma outra tipologia de participação: participação simples; participação consultiva; participação projectiva e metaparticipação. Tentam ampliar o espectro compreensivo do sentido e das formas

da participação infantil porque, segundo os autores, em cada um dos níveis propostos existem gradações e matizes que permitem uma maior aproximação aos elementos que devem ser considerados no estudo desta temática (CORREA, 2003). Segundo os mesmos autores, existem quatro critérios ou factores modeladores da participação: implicação, informação/consciência, capacidade de decisão e compromisso/responsabilidade. Defendem que há um aumento progressivo em relação à complexidade da participação. São várias as críticas feitas à proposta de Hart, nomeadamente por Kirby e Woodhead (2003), que fazem referência ao uso inadequado da Escada de Participação, ou Reddy e Ratna (2002) que criticam o facto de ela implicar uma sequência e uma hierarquia de valor ou ainda (BOYDEN, 1997) que refere o facto de não atender aos seus desafios particulares e obstáculos próprios, os quais dificilmente poderão ser generalizados a todos os contextos ou a todos os grupos de forma homogénea.

Os efeitos desta generalização são bastante evidentes nas experiências levadas a cabo pela UNICEF em contextos tão diferentes como é o caso da Índia ou do Reino Unido, mas nos quais se replica e utiliza o modelo de Hart como referencia, independentemente das especificidades de cada um. Podemos, então, afirmar que desta forma nos confrontamos com um processo de ‘desterritorialização’ (NUNES, 1996) em que experiências de participação infantil em diferentes espaços, implicando distintos actores, tempos, espaços, são configuradas e analisadas a partir de um mesmo modelo, o que lhes retira singularidades inegáveis que estão presentes em cada contexto. É então necessário promover uma reconfiguração crítica dos níveis de participação das crianças, para além do espaço onde inicialmente ela foi produzida, estabelecendo uma teoria geral sobre participação das crianças e permitindo “translocalizar ou globalizar os resultados” (NUNES, 1996, p. 36).

Reduzir a participação das crianças a um conjunto de procedimentos formais ou níveis de participação apenas para legitimar um princípio ou procedimento jurídico, poderá funcionar, por vezes, mais como constrangimento do que como vantagem na construção de práticas participativas significativas para as crianças. Consideremos que tão mais importante será problematizar a participação das crianças a partir de um conjunto de dimensões, a saber (TOMÁS, 2006):

Arenas de participação: Considerar os contextos de realização das práticas participativas é uma dimensão fulcral, uma vez que espaço público e privado se revestem de potencialidades distintas relativamente à forma como a criança entende e exerce as suas possibilidades de participação. À partida, podemos afirmar que a participação das crianças no espaço privado, nos relacionamentos com os que lhe são significativos, sejam eles adultos ou crianças, é constrangida por factores, que já tivemos oportunidade de identificar, nomeadamente, aqueles que decorrem das relações de poder e hierarquia que existem entre adultos e crianças.

Considerar a participação das crianças no espaço público exige atenção a outras dimensões de análise. A participação das crianças no espaço público é de acordo com alguns autores como Horelli (1998), muito pouco visível, sendo também escassa a literatura que ilustre práticas de participação infantil nas instituições sociais. Estes autores defendem que há uma persistente cultura de marginalização das crianças relativamente às suas possibilidades de participação no espaço público, apesar de as crianças e jovens possuírem competências que lhes permitem dar contributos inovadores para o melhoramento dos espaços sociais em que vivem. Também Fernandes (2005) reitera esta ideia quando refere que

estes constrangimentos são perfeitamente visíveis nos discursos das crianças, uma vez que consideram a participação essencialmente, em termos simbólicos e representativos, dela decorrendo ainda a ideia de ilegitimidade de participação na sociedade mais alargada do que o contexto familiar (FERNANDES, 2005, p. 456).

As exigências para a construção de arenas de participação das crianças, nas quais seja entendida como cidadão de direitos, com acção no seu quotidiano, exigem, assim, uma atitude reflexiva e de abertura à mudança dos contextos de socialização das crianças.

Âmbitos da participação: Para ser efectiva a participação das crianças é necessário potencializar os seus diversos âmbitos. A participação pode ser plena, circunstancial ou contínua. Pode assumir um carácter mais espontâneo ou mais organizado e pode ser mais efémera ou permanente. Deve ainda, na nossa opinião, ser considerada a partir de diferentes escalas – global, nacional e local –, uma vez que estas apresentam potencialidades distintas, no que diz respeito às possibilidades do seu exercício.

- a) Escala Global: exige que se pense a relação bidireccional entre democracia e direitos da criança, considerando que os direitos se realizam, preferencialmente, em ambientes democráticos. Para além do mais, é nesta escala que é possível destacar a participação das crianças como um projecto contra hegemónico, ou seja, como um projecto que não fazendo parte da agenda político-económica, poderá assumir visibilidade político-social nalguns fóruns, uma vez que é indiscutível a existência, em todo o mundo, de movimentos, lutas, experiências na defesa dos direitos da criança. Consideramos, portanto, que é na escala global que é possível sustentar o ‘cosmopolitismo infantil’, ou seja, a acção concreta das crianças no plano global da participação. É uma forma de

globalização contra-hegemónica, um projecto onde confluem várias lutas, projectos, actores, pluralidades e diversidades, na maioria das vezes colaborativas entre si, na defesa dos direitos das crianças (TOMÁS; SOARES, 2004; TOMÁS, 2006). Podemos considerar que já existe um movimento de luta pelos direitos da criança, que se revê, por um lado, no papel e em diferentes repertórios de acção desempenhados por diversas organizações, grupos religiosos, programas governamentais, programas privados, áreas científicas e, produção legislativa.

- b) Escala nacional: a articulação entre políticas públicas nacionais e intervenção social. A ilustração de programas e experiências de participação infantil em vários países que contribuem para o desenvolvimento e reconhecimento de práticas participativas com crianças. A título de exemplo, o governo do Reino Unido promove uma consulta pública acerca a reforma da lei sobre castigos físicos; a *Save the Children* e a Oficina Nacional da Infância fizeram um levantamento da opinião das crianças sobre o castigo físico; o governo flamengo da Bélgica dispõe de um corpo legislativo em relação à componente extra-escolar. As regulamentações determinam que as crianças devem participar no estabelecimento de normas, no equipamento dos espaços, na organização de actividades e no funcionamento diário dos centros.
- c) Escala local: é no plano local que a acção política das crianças poderá encontrar o seu significado para construir as bases de um processo que venha a ter um impacto cada vez mais alargado na sociedade. Concordamos com Sarmiento (2003, p. 81) quando refere a importância de “considerar as crianças como munícipes activos, através da promoção da concepção de cidades educadoras”, da auscultação activa da voz das crianças e da edificação de políticas de ordenamento

do território, de planeamento urbanístico e criação de equipamentos e mobiliário urbano adequado aos mais novos. São exemplos, programas de intervenção social e comunitária, o programa cidades amigas das crianças e a participação das crianças nos orçamentos participativos (TOMÁS, 2008).

Sentidos da participação: A participação pode desfazer uma ordem social instituída, promover actividades de promoção e defesa dos direitos da criança, formação ou avaliação, divulgação e promoção dos direitos da criança. Seja qual for o sentido e, eles de facto são diversos, várias questões se colocam. Primeiro, é necessário desconstruir o mito de um passado participativo. Pelo menos, nas democracias ocidentais essa situação nunca aconteceu. Foi sempre uma minoria a que participava, sobretudo os homens brancos de classe média. Mas face há 'crise' dos sistemas políticos ocidentais há actualmente uma multiplicidade de oportunidades, de espaços e experiências que nos permitem renovar não só os mecanismos políticos existentes assim como pensar noutras formas de participação. E é aqui que surge o espaço das crianças, nesta relação, não isenta de tensões, entre democracia representativa e democracia participativa (BENEVIDES, 1991; SANTOS, 2003).

Condições de participação: A participação real e efectiva das crianças implica que se reúnam, pelo menos, três grandes condições: reconhecimento do direito a participar; capacidades necessárias para exercê-lo; e meios ou espaços adequados para a concretizar.

Para ser significativa e efectiva, segundo Claire O'Kane (2004) a participação requer quatro elementos chave:

- Um processo contínuo das crianças e a intervenção activa na tomada de decisões em distintos níveis nas questões que lhes dizem respeito;

- Um intercâmbio de informações e diálogo entre as crianças e os adultos na base do respeito mútuo e propriedade compartilhada;
- O poder, nas mãos das crianças, de modelar tanto o processo como os resultados;
- O reconhecimento de que a capacidade, experiência, e interesses das crianças, que estão em desenvolvimento constante, desempenham um papel de extrema importância no momento de determinar a natureza da sua participação.

Não se trata de uma questão jurídica já que, se centrarmos aí a discussão e o enfoque, corremos o risco de a participação das crianças sofrer um processo de regulação social que submete a reivindicações das-pelas-com as crianças aos desígnios do Estado ou de agências supranacionais ou de determinados grupos. É importante reconhecer a dimensão jurídica, uma das dimensões no processo e não o processo em si próprio. É necessário resgatar o aspecto político, apesar das possibilidades de participação das crianças na organização dos espaços públicos serem praticamente inexistentes, porque há uma persistente cultura de marginalização das crianças. E embora já existam alguns exemplos de participação de crianças os diversos Estados e comunidades têm ainda desafios a cumprir.

No fundo, interessa conhecer os actores-crianças, os seus interesses, competências, necessidades, dificuldades; conhecer os actores-adultos, as suas imagens e concepções acerca do papel que a criança desempenha na sociedade, das suas competências (ou não) e, ainda, das representações que eles possuem acerca da sua posição de adulto na relação de poder adulto-criança e conhecer o contexto, as suas dimensões culturais, sociais, económicas, etc., e a forma como elas constroem ou promovem as possibilidades de

as crianças exercerem uma acção social com significado nos seus contextos.

PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: DESAFIOS TEÓRICOS, METODOLÓGICOS E DE INTERVENÇÃO

A participação das crianças, pela visibilidade que tem vindo a assumir exige que os saberes e as práticas que são desenvolvidos a partir deste enfoque sejam coerentes inteligíveis e significativos para estes actores sociais, de forma a ampliar o conceito de democracia e atenuar os efeitos da exclusão social/geracional.

Estes desafios são complexos uma vez que estão dependentes de uma incipiente cultura de participação infantil alimentada por alguns dos seguintes aspectos (FERNANDES, 2005):

- Pelos aspectos culturais resultantes de uma tradição de silêncio e de inexistência de participação social e política;
- Pelo poder inerente às práticas culturais (familiares, educativas e outras) que privilegiam enfoques paternalistas e autoritários, em vez de processos de diálogo, de intervenção e acção social mais horizontais e democráticos;
- Pela ideia da menoridade da infância, que alimenta mecanismos de exclusão e a participação das crianças nos assuntos que lhe dizem respeito, a partir do argumento adultocêntrico da salvaguarda do seu melhor interesse.

Assim, colocam-se vários desafios, a saber.

Primeiro, ao nível teórico, no sentido de sustentar a legitimidade da participação das crianças, enquanto princípio para a consolidação da sua imagem enquanto sujeitos activos de direitos, actores sociais

com espaço na sociedade. Para o efeito parece-nos importante reflectir criticamente acerca das normas sociais e das assumpções que continuam a prevalecer relativamente ao entendimento de quem é a criança, dos paradoxos, dos dilemas e das contradições implícitos nas políticas e nas práticas de participação das crianças, para que desta forma seja possível ultrapassar os comprometimentos da participação das crianças com o predomínio de normas sociais que perpetuam relações sociais profundamente desiguais entre os adultos e as crianças. Consideramos que os contributos dados por uma Sociologia da Infância reflexiva e crítica, que considere a complexidade e diversidade de saberes que são produzidos sobre as crianças, de uma forma socialmente implicada e responsável, serão um caminho significativa para ultrapassar as debilidades teóricas que continuam a marcar esta discussão, considerando, tal como propõem Sarmiento e Marchi que esta Sociologia da Infância deve ser considerada:

[...] enquanto conhecimento que se auto-analisa, duplamente, nos seus efeitos sociais do conhecimento pericial e no seu próprio trabalho de desconstrução analítica desse conhecimento, a SI crítica é chamada a pensar as subtis articulações entre o saber e poder e a tematizar as suas consequências na produção da exclusão – no plano do conhecimento – das crianças já socialmente excluídas (SARMENTO, MARCHI, 2007, p. 23).

E colocam-se também desafios metodológicos. A investigação sobre os mundos infantis foi sendo construída ao longo dos dois últimos séculos a partir de um modelo epistemológico, profundamente dependente do legado da ciência psicológica, que partiu do pressuposto de que a criança tem um estatuto social diferente do adulto, baseado num *deficit* de racionalidade e competência. As investigações baseadas neste conjunto de pressupostos apresentavam, invariavelmente, o critério idade como

principal variável de estudo, não considerando outras variáveis, como por exemplo, a classe social, a etnia e o género, e utilizam os métodos quantitativos como o formato que mais contribui para a procura da ideia de ‘criança universal’. Para além do mais, a criança foi sempre considerada enquanto um objecto de análise, susceptível de ser caracterizado a partir das leituras que terceiros-adultos faziam acerca delas mesmas. Em síntese, consideramos indispensável discutir e reflectir criticamente acerca do papel da criança nos processos de investigação que lhe dizem respeito. Para tal, é necessário considerá-la enquanto objecto de investigação autónomo e independente, enquanto sujeito de um processo de pesquisa, onde a sua voz e acção social são susceptíveis de serem analisadas a partir dela mesma, aspectos que se apresentam, no campo da investigação social, como um desafio para quem pretende desenvolver pesquisa que contribua para a compreensão mais criteriosa das competências de participação da criança.

Finalmente, colocam-se também desafios para a intervenção social. Consideramos que a defesa deste paradigma da participação das crianças permite ultrapassar alguns estereótipos, nomeadamente os relacionados com o desenvolvimento e competências das crianças. Um desses estereótipos está associado às teorias acerca dos estádios de desenvolvimento na infância. Segundo Fernandes,

A idade, tal como o tempo, é um conceito ao mesmo tempo arbitrário e negociável, sendo indispensável ter sempre presente que a idade cronológica permite um aparente enquadramento racional e científico para o julgamento apoiado pelas teorias biopsicológicas, mas não possui suficiente informação acerca da maturidade ou de aspectos culturais e sociais que lhe atribuem múltiplas configurações (FERNANDES, 2005, p. 466).

Este paradigma de participação das crianças não legitima, também, o discurso dicotómico de adultos versus crianças. Pelo contrário, pretendemos combater as fidelidades a uma lógica de pensamento dominada por valores adultocêntricos e paternalistas, que é a lógica que opõe adultos e crianças. Defendemos uma lógica inclusiva dos saberes e práticas de adultos e crianças, na qual adultos e crianças são encarados como seres em formação sem tal comprometer a necessidade de respeitar o seu estatuto de seres ou pessoas (LEE, 1999 apud PROUT, 2005). Concordamos com Prout (2005, p. 9) quando este defende a necessidade de ultrapassar esta forma dicotómica de encarar a criança enquanto sujeito activo de direitos por oposição ao adulto, uma vez que desta forma nos arriscamos “[...] a apoiar o mito da pessoa autónoma e independente, como se fosse possível ser-se humano e não pertencer a uma complexa teia de interdependências”. Propomos, então, uma lógica renovada, que inclua adultos e crianças em processos e acções comuns, rentabilizando as linguagens e competências de ambos, assumindo a participação como um pressuposto básico do processo. Tal significa que a definição de estratégias de intervenção deverá ser um processo partilhado e negociado com cada um dos seus interessados, implicando as crianças nestes processos, de forma a promover práticas sociais significativas, implicadas e vividas por todos os actores sociais, adultos e crianças.

REFERÊNCIAS

ARNSTEIN, S. A ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association*, Chicago, v. 35, n. 4, p. 216-224, 1969.

ASSEMBLÉIA PARLAMENTAR DO CONSELHO DA EUROPA.
Recomendação 1286, sobre uma estratégia europeia para as crianças. 1996.

BECK, U. *Modernidade reflexiva*. Oeiras: Celta Editora, 2000.

BELLAMY, C. *The state of the world's children 2003: children's participation*. New York: Unicef, 2003.

BENEVIDES, M. V. de M. Cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática, 1991.

BOYDEN, J. Childhood and policy makers: a comparative perspective on the globalization of childhood. In: JAMES, A.; PROUT, A. (Ed.). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. Hampshire: The Falmer Press, 1997. p. 190-229.

CONVENÇÃO EUROPEIA PARA O EXERCÍCIO DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 1996, Estrasburgo.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS, Nova Iorque, 2006

CORREA, E. La participación infantil desde la recreación. In: SIMPOSIO NACIONAL DE VIVENCIAS Y GESTIÓN EN RECREACIÓN, 3., 2003, Bogotá. *Anais...* Bogotá: Vicepresidencia de la República / Coldeportes / Funlibre, 2003. p. 1-20.

FERNANDES, N. *Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida – Representações, Práticas e Poderes*. Tese (Doutorado)- Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2005.

HART, R. *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: Unicef, 1992.

HORELLI, L. 'Creating child-friendly environments: case studies on children's participation in three European countries'. *Childhood*, Trondheim, v. 5, n. 2, p. 225-239, 1998.

7 A PARTICIPAÇÃO INFANTIL

KIRBY, P.; WOODHEAD, M. 'Children's Participation in Society'. In: MONTGOMERY, H.; BURR, R.; WOODHEAD, M. (Ed.). *Changing childhoods, local and global*. Chichester: John Wiley and Sons, 2003. p. 234-272.

LANDSDOWN, G. *¿Me haces caso?* El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. Haia: Fundación Bernard van Leer, 2005. (Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano, 36).

LEE, N. The challenge of childhood: distributions of childhood's ambiguity in adult institutions. *Childhood*, Trondheim, v. 6, n. 4, p. 455-474, 1999.

NUNES, J. A. Escala, heterogeneidade e representação: para uma cartografia da investigação sobre o cancro. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, v. 46, p. 9-46, 1996.

O'KANE, C. *Children and young people as citizens: partners for social change*. Reino Unido: Save the Children, 2004.

PROUT, A. Reconsiderar a nova sociologia da infância: para um estudo interdisciplinar das crianças. In: CICLO DE CONFERÊNCIAS EM SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA, 2005, Braga. *Paper...* Braga: Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança, 2005. p. 1-24.

REDDY, N.; RATNA, K. *A journey in children's participation*. India: Concerned for Working Children, 2002.

SANTOS, B. de S. (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Porto: Afrontamento, 2003.

SARMENTO, M. *Seminário permanente de sociologia da infância*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança, 2007.

SARMENTO, M. 'O que cabe na mão...' proposições para uma política integrada da infância. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, 2003. p. 73-86.

SARMENTO, M.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação*. Portugal: Edições Asa, 2004.

SARMENTO, M.; MARCHI, R. *Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica*. 2007. No prelo.

TOMÁS, C. A.; SOARES, N. F. Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância...os intrincados trilhos da acção, participação e protagonismo social e político das crianças. *Revista Fórum Sociológico*, Lisboa, v. 11/12, p. 349-361, 2004.

TOMÁS, C. A. *Há muitos mundos no mundo... direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e do Brasil*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança, 2006.

TOMÁS, C. A. Para além do silêncio e da invisibilidade: a participação das crianças nos orçamentos participativos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM ESTUDOS DA CRIANÇA 'INFÂNCIAS POSSÍVEIS MUNDOS REAIS', 1., 2008, Braga. *Anais...* Braga: Universidade do Minho. IEC, 2008.

TRILLA, J.; NOVELLA, A. Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 26, 2001. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie26a07.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2010.

A SITUAÇÃO JUVENIL NA AMÉRICA DO SUL: educação, trabalho e mortalidade¹

Ana Karina Brenner² e Paulo Carrano³

OBSERVATÓRIO JOVEM DO RIO DE JANEIRO/UFF

O Observatório Jovem iniciou suas atividades no ano de 2001 e vem desenvolvendo ao longo destes oito anos de atividades pesquisa e extensão universitária na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. O Observatório está cadastrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq tendo hoje como atividades principais o desenvolvimento de pesquisas e a formação de novos pesquisadores no âmbito da graduação, do mestrado e do doutorado voltados para a investigação de problemáticas

1 O presente artigo teve como base o inventário realizado no ano de 2006 para fundamentar a pesquisa Juventudes Sul-Americanas: diálogos para a construção da democracia regional (IBASE/POLIS). Para informações sobre a pesquisa, consultar: < <http://www.juventudesulamericanas.org.br/>>.

2 Doutoranda em Educação (USP)

3 Doutor em Educação (UFF)

relacionadas com os jovens e a juventude em diferentes recortes de investigação.

Em setembro de 2002 o Observatório inaugurou sua página na internet (www.uff.br/obsjovem) com o objetivo de socializar estudos e pesquisas do próprio grupo e de outras fontes produtoras de conhecimento sobre os jovens e a juventude. Com a participação de alunos do curso de jornalismo da UFF, a página adotou também o caráter de agência de notícias sobre a temática da juventude que se fazia emergente naquele começo dos anos 2000. É possível afirmar que a página do Observatório, tendo sido a primeira do gênero no Brasil, a exemplo do que já ocorria em outros países, se tornou referência de consulta para gestores de políticas, pesquisadores, estudantes e jovens mobilizados em diferentes redes de participação social.

O Observatório surgiu num momento de crescimento da preocupação dos educadores, pesquisadores e formuladores de políticas com as questões relacionadas com os jovens na sociedade brasileira. O Brasil, mesmo sendo o país de maior população jovem da América Latina, ainda hoje se ressent de estudos, pesquisas e publicações específicas sobre as realidades de nossas muitas juventudes.

Durante o início dos anos 2000 e até o momento a temática dos direitos da juventude e a necessidade da formulação de políticas públicas especiais destinadas a esta população ocupou e ocupa a esfera pública. Nosso grupo participou ativamente dessa mobilização no acompanhamento e intervenção nos debates regionais e nacionais, na realização de pesquisas de caráter local e nacional e também na produção e divulgação de textos acadêmicos e jornalísticos qualificados por intermédio de nossa página na internet ou de outros meios de divulgação.

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 foi um marco dos direitos de crianças e adolescentes. O debate sobre os direitos de juventude, no entanto, só ganhou força do Brasil a partir de meados dos anos 1990 e ainda hoje não conquistou estatuto jurídico próprio. Como adolescência e juventude se sobrepõem etariamente (adolescentes são aqueles entre 12 e 18 anos e jovens aqueles entre 15 e 29 anos de idade) e devido ao acúmulo conceitual e de políticas públicas garantido pelo ECA a discussão sobre os direitos de juventude sempre estiveram bastante vinculados aos direitos de crianças e adolescentes. É neste contexto que se encontram o Observatório Jovem e o PCA. No Fórum Social de Porto Alegre de 2002 iniciamos nosso diálogo e depois disso estivemos juntos em debates e seminários voltados para a discussão da implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente e dos direitos de adolescentes e jovens, organizados pelo PCA em Maringá. O coordenador do Observatório Jovem, Paulo Carrano, esteve também em bancas de qualificação de projeto e defesa de Dissertação vinculados ao grupo do PCA. A psicóloga Ana Karina Brenner, que fez parte do PCA, hoje reside no Rio de Janeiro e participa do grupo de pesquisa do Observatório Jovem. Nossa participação com artigo neste livro organizado pelo PCA é motivo de dupla satisfação, tanto pela continuidade da relação de parceira entre nossos núcleos universitários quanto pela possibilidade de ampliar o diálogo com outros atores e instituições que acessarão a publicação.

O intuito deste estudo é trazer elementos que permitam perceber e analisar a situação de vida dos jovens do continente sul-americano a partir de dados coletados junto a institutos de pesquisas demográficas dos países da região.

Seria possível falar de uma identidade de situação juvenil sul-americana? Buscamos em dados populacionais e em sínteses

estatísticas nacionais disponíveis, em cada um dos países da região, informações que nos permitiram identificar semelhanças e particularidades relacionadas às situações vividas nos campos da educação, do trabalho e da violência expressa em taxas de mortalidade que incide sobre os jovens. Sem desconsiderar a importância de outras variáveis – tais como a cultura, as condições de acesso à saúde pública, a relação com a família de origem, as distinções de raça e gênero etc. – reconhecemos que as áreas selecionadas são decisivas para a definição de um possível perfil sobre o acesso a direitos sociais básicos e à qualidade da vivência do tempo da juventude.

Inicialmente é preciso alertarmos para a natureza dispersa dos dados que seguem, uma vez que não há bases que agreguem o recorte ‘sul-americano’ para a juventude ou para a população em geral. A agregação de dados mais comumente encontrada ocorre pelo espaço geográfico latino-americano ou ibero-americano. Esta ausência impossibilita a apresentação de dados sintéticos sobre os dez países da região. Isso não impediu, contudo, o aproveitamento das informações qualificadas sobre cada um dos países apresentadas em inquéritos mais amplos que a região com a qual trabalhamos. Outra limitação que é preciso mencionar diz respeito à qualidade e quantidade de dados disponíveis em cada um dos países sul-americanos, especialmente no que diz respeito às faixas etárias. Ainda que haja um esforço da comunidade estatística internacional pela unificação de determinadas metodologias e procedimentos, há evidente desnível naquilo que se refere à realização e divulgação pública pela *internet* de censos e pesquisas amostrais, além da periodicidade dos censos nacionais que nem todos os países conseguem realizar a cada dez anos. Parece não haver consenso também sobre as *coortes* de idade, algo que dificulta ainda mais a visualização dos fenômenos sociais e demográficos relacionados ao

ciclo de vida. Na ausência de uma codificação compartilhada sobre as idades que definem os diferentes momentos da vida juvenil, torna-se particularmente difícil o estabelecimento de equivalências e comparações. Concordamos com Fouquet (1995, p. 135) quando esta afirma que:

Não se pode contar o que não é codificado, isto é, previamente definido pela sociedade: são, portanto, as leis, os acordos coletivos, as normas sociais [...] que fornecem ao estatístico seus quadros de observação. As estatísticas se revelam, assim, tanto um reflexo como um componente do debate social [...] (p. 135).

O QUE SE ENTENDE POR SITUAÇÃO JUVENIL

Autores como Pais (2003), Sposito (2004), Margulis e Urresti (1998) enfatizam a importância de não enxergarmos a juventude como uma categoria homogênea e una, mesmo ao considerarmos os jovens de um mesmo contexto histórico e geográfico. Há distintas maneiras de ser jovem na grande heterogeneidade que observamos no plano econômico, cultural e social das sociedades contemporâneas. Os jovens se constituem como sujeitos múltiplos, variando de acordo com a origem de classe, o lugar onde vivem, suas identidades biopolíticas e a geração a que pertencem. Juventude é uma condição complexa que contém as múltiplas modalidades de processamento social da condição etária, tendo em consideração as diferenças sociais, a inserção na família e em outras instituições, as questões de gênero, classe, o território, os grupos de inserção cultural (MARGULIS; URRESTI, 1998).

Os jovens são frutos de relações sociais, configuram um universo social descontínuo e em constante transformação e suas

características são definidas por relações e tensões entre a categoria sócio-cultural definida pela sociedade e as atualizações feitas pelos sujeitos concretos que interagem com os esquemas culturais vigentes de formas distintas. Os estudos sobre juventude diferenciam a ‘condição juvenil’ – significados, representações e lugares sociais estabelecidos pela sociedade para este ciclo de vida – de ‘situação juvenil’, sendo que esta última pode ser compreendida como a experiência concreta da *condição* que é vivida de forma diferenciada conforme as diversas situações sociais, culturais e políticas dos jovens e suas diferentes formas de inserção social (ABAD, 2003).

A passagem dos jovens à vida adulta não mais pode ser compreendida como simples ultrapassagem de etapas lineares, tais como conclusão dos estudos e posterior ingresso no mercado do trabalho ou casamento como condição para a paternidade ou maternidade; são múltiplos os arranjos familiares e trajetórias biográficas dos jovens na superação da relação entre dependência familiar e autonomia pessoal. Nesse sentido, a passagem para a vida adulta requer a análise da emergência de novos estilos de vida e dos variados modos de se entrar na fase adulta (CAMARANO, 2006).

OS JOVENS NA AGENDA PÚBLICA DA REGIÃO

A juventude na América do Sul, ainda que fosse demograficamente significativa, não havia entrado na agenda pública e política de governos e organismos não-governamentais até meados da década de 1980. A decretação do Ano da Juventude, em 1985, pelas Nações Unidas, representou importante marco para que o tema comesse a ganhar centralidade. As agências multilaterais de desenvolvimento (Unesco, Unicef, BID e Banco Mundial) desempenharam importante papel para que a juventude

fosse inserida na agenda pública, dentro de contextos e diretrizes determinados. Há escassez de diagnósticos orientados para o conjunto da região e as especificidades da situação juvenil de cada um dos países. Os temas da violência e da pobreza são, em geral, orientadores de políticas de desenvolvimento que visam à integração social juvenil nos marcos de sociedades capitalistas marcadas por processos históricos que consolidaram a desigualdade como traço estruturante das sociedades da região. É sobre esta história de desigualdade que mais recentemente governos de orientação de esquerda e centro-esquerda têm procurado operar no intuito de diminuir as diferenças entre os setores mais ricos e os mais empobrecidos de seus países. Em especial a situação do desemprego juvenil, das baixas taxas de escolaridade e os índices de violência, somados a questões de saúde relacionadas à gravidez precoce e à Aids, geraram políticas de natureza compensatória focalizadas nos setores juvenis considerados vulneráveis.

1. A AMÉRICA DO SUL E A SITUAÇÃO JUVENIL – TRABALHO, EDUCAÇÃO E MORTALIDADE

O continente sul-americano é formado pelos seguintes países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Paraguai, Peru, Suriname⁴, Uruguai e Venezuela.

A Tabela 1 apresenta dados relativos à população, densidade demográfica e expectativa de vida ao nascer dos países da região incorporados nesta análise.

4 Frente à indisponibilidade de dados relacionados aos jovens da Guiana, Guiana Francesa e Suriname, estes não serão objetos de análise neste documento.

Tabela 1: População total e expectativa de vida dos países da América do Sul

País	População (em milhões)	Expectativa de vida
Argentina	38.226	74,1
Bolívia	9.227	63,8
Brasil	185.048	71,0
Chile	16.098	77,7
Colômbia	45.302	72,2
Equador	13.027	74,2
Paraguai	6.068	70,8
Peru	27.547	69,8
Uruguai	3.432	75,2
Venezuela	26.125	72,8

Fonte: CEPAL (2004).

Bolívia é o país com a menor densidade demográfica e a menor expectativa de vida da região. Peru e Paraguai são, na sequência, os países com as menores taxas de densidade demográfica. Os países com maior expectativa de vida são Chile, Uruguai e Equador. É preciso notar não apenas o *ranking* da expectativa de vida mas também a diferença que coloca a Bolívia em um patamar significativamente baixo frente ao conjunto de países sul-americanos.

ARGENTINA

A população total da Argentina, de acordo com dados do censo 2001, é de 36.260.130 habitantes, sendo 17.659.072 de homens e 18.601.058 de mulheres. A região metropolitana de Buenos Aires concentra praticamente 24% de toda a população do país.

8 A SITUAÇÃO JUVENIL NA AMÉRICA DO SUL

Gráfico 2.2 Total País. Población: estructura por edad, sexo y lugar de nacimiento. Año 2001

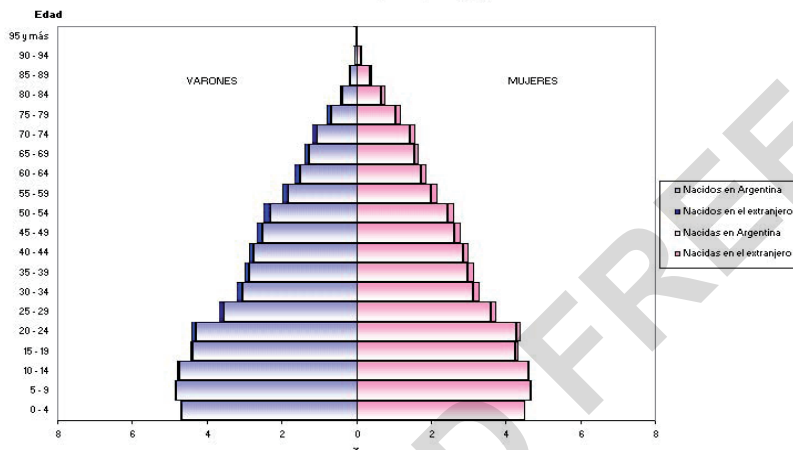


Gráfico 1: População total, segundo sexo e idade. Argentina

Fonte: INDEC (2001).

A pobreza e a indigência⁵ decrescem com o aumento da idade da população. Na faixa etária de zero-13 anos 49,5% da população vive na linha de pobreza. Esse índice cai para 41,9% na faixa de 14-22 anos; para 27,7% na faixa de 23-64 anos e 15,6% na faixa etária de 65 anos ou mais de idade. Há diferenças de gênero nos índices de pobreza, com mais homens pobres do que mulheres, mas esta diferença não é tão significativa quanto a determinada pelas faixas etárias. Do total de pobres na faixa de zero-13 anos, 29% são pobres não-indigentes e 20,5% estão abaixo da linha de indigência; na faixa de 14-22 anos os índices de pobreza não-indigente são de 26,8% e a indigência chega a 15,1%.

5 No Brasil, é considerado pobre quem tem renda familiar *per capita* abaixo de meio salário mínimo (R\$ 190,00 atualmente) e indigente a parcela da população com renda familiar *per capita* inferior a um quarto de salário mínimo.

Tabela 2: População argentina segundo condição de pobreza e grupos de idade. Total de 28 aglomerados urbanos. Por estrato da amostra

Sexo e condições de pobreza		Grupos de idade				
		Total	0 a 13 anos	14 a 22 anos	23 a 64 anos	65 anos e mais
Total	Em milhões)	23.410	5.553	3.669	11.735	2.453
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Não-pobre		66,2	50,5	58,1	72,3	84,4
Pobre		33,8	49,5	41,9	27,7	15,6
Pobre não-indigente		21,7	29,0	26,8	18,6	12,1
Pobre indigente		12,2	20,5	15,1	9,1	3,6

Fonte: INDEC (2006).

Pesquisa feita em 28 aglomerados urbanos argentinos (INDEC, 2006), considerando a população economicamente ativa e as taxas de emprego, ocupação e desocupação⁶, aponta que mulheres estão menos empregadas (42%) do que os homens (65,6%), sendo, consequentemente a taxa de desocupação de mulheres mais alta (13,6% entre mulheres e 9,7% entre homens). Há maior concentração de níveis de desocupação na faixa etária da PEA até 29 anos em que as diferenças de gênero se mantêm com as mesmas proporções do restante da população economicamente ativa (23,9% das mulheres até 29 anos estão desocupadas enquanto o mesmo ocorre com apenas 15,9% dos homens nesta mesma faixa etária).

6 População economicamente ativa (PEA): conjunto de pessoas que têm uma ocupação ou que estão em busca de ocupação.

Taxa de atividade: porcentagem da população em atividade econômica em relação ao total da população.

Taxa de emprego: porcentagem da população ocupada em relação à população total.

Taxa de desocupação: população que não tem trabalho mas que o busca ativamente em relação à PEA.

Tabela 3: Indicadores socioeconômicos da população argentina de 14 anos e mais no total de 28 aglomerados. Primeiro trimestre de 2006

Indicador	Total 28 aglomerados	Indicador	Total 28 aglomerados	Indicador	Total 28 aglomerados
Taxa de atividade	59.9	Taxa de emprego	53.1	Taxa de desocupação	11.4
Mulheres	48.6	Mulheres	42.0	Mulheres	13.6
Homens	72.7	Homens	65.6	Homens	9.7
Mulheres até 29 anos	44.8	Mulheres até 29 anos	34.1	Mulheres até 29 anos	23.9
Mulheres de 30 a 64 anos	63.2	Mulheres de 30 a 64 anos	57.5	Mulheres de 30 a 64 anos	9.0
Homens até 29 anos	61.1	Homens até 29 anos	51.4	Homens até 29 anos	15.9
Homens de 30 a 64 anos	92.5	Homens de 30 a 64 anos	86.5	Homens de 30 a 64 anos	6.5

Fonte: INDEC (2006).

Segundo Beccaria (2005), a situação de emprego dos jovens argentinos, entre 18 e 25, tem se agravado desde a década de 1990 quando os índices de desemprego já eram três vezes maiores que os trabalhadores de maior idade. O agravamento da crise da economia e do emprego aumentou não apenas o desemprego como fez aumentar o grau de precarização dos postos de trabalho disponíveis e a rotatividade da mão de obra juvenil. Desta forma, a taxa de desemprego para essa faixa de idade alcançou 27% - mantendo a relação de três para um entre jovens e mais velhos - e somente 34% dos ocupados tinham um posto de trabalho com previdência social, proporção ainda menor que a dos demais trabalhadores (56%). Ressalta, ainda, que esta ausência de proteção previdenciária é mais

incidente sobre aqueles que não concluíram o ensino secundário. Menos de 20% dos jovens com nível de escolarização secundária incompleta trabalham em empregos com cobertura de previdência social, índice que chega a 40% entre pessoas de mais idade e com o mesmo grau de escolarização.

Em 2002, 31% dos trabalhadores jovens do setor informal em atividade na indústria de transformação e construção civil se encontravam em domicílios cuja renda os situava abaixo da linha de pobreza, assim como 19% dos trabalhadores do setor informal de comércio e serviços e 43% dos trabalhadores domésticos.

A taxa de analfabetismo no país é de 2,6% da população, problema mais incidente entre os homens do que entre as mulheres e que se apresenta com níveis mais elevados nas faixas mais velhas da população. Na faixa entre dez-14 anos o índice é de 1,1%; na faixa de 15-17 anos é de 0,9%; de 18-24 anos 1,2%; 25-28 anos 1,3%; e de 30-49 anos a taxa de analfabetismo chega a 2,3%. Acima desta faixa etária os índices ultrapassam a média nacional e chegam em nível de 6,2% de analfabetos na faixa etária de 65 anos ou mais.

À medida em que aumenta a idade dos jovens, diminui sua participação no sistema educacional argentino. São 76,6% de jovens que estudam na faixa etária de 15-19 anos, 40,5%, na faixa de 20-24 anos e 17%, entre os de 25-29 anos. A porcentagem de jovens fora do sistema educacional (53,4%) é maior do que a de jovens inseridos neste sistema (46,3%).

As taxas de mortalidade fazem uma curva descendente nos primeiros anos de vida, sendo muito mais elevadas entre crianças de até um ano (14,4%) e caindo até o mais baixo índice entre crianças e adolescentes de cinco-14 anos (0,3%) voltando a crescer a partir desta faixa etária de forma simétrica em relação a

todas as faixas seguintes⁷. A faixa etária de 20-24 anos concentra o maior índice de morte por causas violentas (40%) dentre as três coortes etárias de jovens (15-19 anos, 20-24 anos e 25-29 anos). Seguindo tendência da proporção de mortalidade entre os sexos encontrada em todos os países, o número de jovens homens que morrem por causas externas é significativamente superior ao que é encontrado entre mulheres (81,2% de homens e 18,8% de mulheres).

BOLÍVIA

A Bolívia tem 8.274.325 habitantes, sendo 3.109.095 na área rural e 5.165.230 na área urbana. As divisões por faixa etária são quinquenais e não seguem as definições normalmente feitas em relação a crianças, adolescentes, jovens e terceira idade.



Gráfico 2: População total, segundo sexo e faixa etária. Bolívia

Fonte: UNFPA (2001).

⁷ Fonte: SIEMPRO (2002).

De acordo com as projeções apresentadas pelo INE (Instituto Nacional de Estatística), a tendência é a manutenção da pirâmide populacional com feições muito parecidas com as atuais, ou seja, base larga, com predominância da população infantil e jovem e gradativa diminuição até o topo da pirâmide com pequeno índice populacional. Entretanto, os índices populacionais nas faixas que vão de zero a 24 anos se aproximarão até o ano de 2030.

A população boliviana é eminentemente jovem, sendo que 58,94% têm menos de 25 anos e 19,98% situam-se na faixa etária de 15 a 24 anos de idade. O país é multiétnico e pluricultural. Cerca de 60% da população é indígena ou originária e está distribuída em três ecorregiões: Altiplano, Valle e Llanos.

A Bolívia é o país com a menor densidade demográfica, a menor expectativa de vida e o mais baixo índice de desenvolvimento humano⁸ da região. Desta forma, é preciso notar não apenas o *ranking* da expectativa de vida mas também a diferença que situa a Bolívia em um patamar significativamente baixo frente ao conjunto de países sul-americanos.

O analfabetismo alcança o índice de 13,2% (INE, 2001). Do total da população 13,4% não têm qualquer nível de escolarização e metade da população estudou no máximo dez anos. Do total de jovens bolivianos, 75% estão matriculados em algum estabelecimento de ensino regular, universitário ou técnico. A gravidez é motivo para o abandono dos estudos escolares de 40%

8 “O IDH vem sendo usado desde 1990 para oferecer um contraponto ao Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Além de computar o PIB per capita, depois de corrigi-lo pelo poder de compra da moeda de cada país, o IDH também leva em conta dois outros componentes: a longevidade e a educação. Para aferir a longevidade, o indicador utiliza números de expectativa de vida ao nascer. O item educação é avaliado pelo índice de analfabetismo e pela taxa de matrícula em todos os níveis de ensino” (PNUD, 2008).

das mulheres. E 40% dos homens jovens declararam ter parado de estudar por causa do trabalho (UNFPA, 2006).

De acordo com estudo realizado por Andersen y Wiebelt (2003), ainda que a Bolívia esteja próxima de alcançar a 'Meta do Milênio' no que se refere à universalização da educação básica, a qualidade da educação que recebem os estudantes bolivianos é muito baixa. Este fato estaria relacionado a fatores tais como crescimento econômico, competitividade, pobreza, desigualdade e mobilidade social.

Os dados de mortalidade do país são escassos e deficientes; ainda que se realizem estimativas a partir dos dados disponíveis, é alto o subregistro de mortes e de suas causas. Para o período de 1995-2000 a taxa foi estimada em nove mortes por 1.000 habitantes, o que se aproxima da média sul-americana, entretanto, o subregistro geral de mortes alcança 66%.

BRASIL

O Brasil tem 17,1% de sua população constituída por jovens (IBGE, 2004). A faixa de idade entre 15 e 24 anos vem apresentando nos últimos anos um crescimento quantitativo bastante expressivo em relação às outras faixas etárias. O capítulo *Juventude no Brasil* do relatório *Brasil: o estado de uma nação* (IPEA, 2005, p. 287) é aberto com menção à onda jovem demográfica como justificativa de políticas especiais para a juventude:

A última década no Brasil foi marcada por extraordinário crescimento demográfico da população jovem. Esse grupo etário jamais foi ou será no futuro – desde que não se revertam as tendências demográficas – tão numeroso como é hoje em termos absolutos. Em 2003, o país tinha 33,85 milhões de jovens entre 15 a 24 anos, o que representava 19,5% da população. A cada ano, a crista de uma onda demográfica (quantidade máxima

PRÁTICAS COM CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS

de pessoas de uma determinada idade) se desloca para idades mais avançadas. Mas até essa onda passar, a preocupação com a juventude estará, ao menos demograficamente, justificada.

O país reúne mais de 170 milhões de habitantes e tem a metade da população constituída por crianças e jovens com menos de 25 anos.

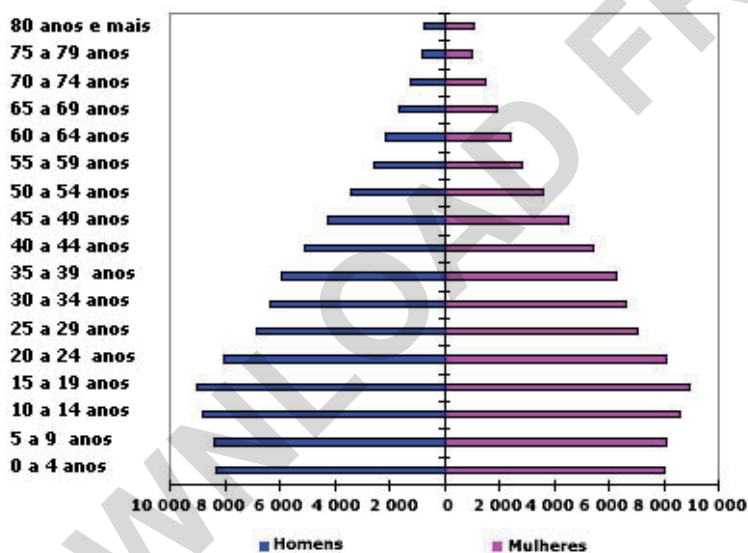


Gráfico 3: População total, segundo sexo e faixa etária, 2000. Brasil

Fonte: IBGE (2004).

No que tange à escolaridade havia, em 2000 (IBGE), mais de 18 milhões de jovens fora da escola. Desses, quase 2 milhões eram analfabetos, 91,9% viviam em famílias com renda *per capita* de até um salário mínimo e 70% habitavam a região mais pobre do país, a região Nordeste. Dos quase 16 milhões matriculados nas diversas

escolas brasileiras no censo de 2000, 66,3% estavam na faixa etária entre 15 e 19 anos e 24,3%, entre 20 e 24 anos. No Ensino Superior, apenas 10,9% desse total.

A análise de dados oferecidos pelo IBGE (2001) demonstra que, entre as enormes desigualdades em que se encontram os jovens brasileiros em relação à educação, a situação de renda e cor é especialmente determinante. Os jovens que vivem em famílias com renda *per capita* de até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo têm, em média, cinco anos de estudo. Esse dado muda para 9,5 anos de estudo para jovens de famílias com renda acima de um salário mínimo. Negros e pardos com mais de dez anos de idade têm menos anos de escolarização do que brancos. Enquanto a população branca de dez anos ou mais tem em média sete anos de estudo, a população negra e parda tem em média cinco anos de estudo (IBGE, 2002).

O desemprego entre os jovens negros chega a ser 40% maior que entre os jovens brancos nas regiões metropolitanas. As jovens negras são o segmento mais afetado pelo desemprego. Na distribuição de renda entre os jovens brancos e não-brancos, verifica-se que os jovens brancos são maioria nas faixas de renda superiores a dois salários mínimos, enquanto os jovens não-brancos são maioria entre os rendimentos inferiores a dois salários mínimos e também nos sem-rendimentos.

A média de anos de estudos das mulheres é maior que a dos homens; a taxa de analfabetismo funcional é menor nas mulheres, exceto nas regiões Sul e Sudeste; os homens possuem os maiores índices no que se refere à ocupação, porém, nas modalidades 'apenas estuda' e 'não estuda nem é ocupado', as mulheres têm os maiores números; apesar dos índices crescentes de escolarização, as mulheres recebem menos que os homens, ainda que com igual grau de escolarização e mesmo cargo. Além disso, 'estão mais concentradas na faixa de renda inferior' (até dois salários mínimos).

Pelos dados do censo 2000, a média de estudo da população de sete anos ou mais por cor e raça indica que os brancos possuem 1,7 anos de estudos a mais que os não-brancos. O acesso à escola para os jovens não-brancos é muito menor do que para os jovens brancos.

Os jovens são um dos segmentos mais excluídos em relação à distribuição de renda. Dentro desse segmento também aparecem diferenças que estão relacionadas aos vários sujeitos que compõem a ciclo de vida da juventude. A faixa de renda entre os jovens tem suas principais diferenças no que se refere à etnia/cor ou raça, pois a maior parte dos jovens que possui rendimentos de até dois salários mínimos é composta por negros ou não-brancos, enquanto que a maior parte dos jovens que recebe mais de dois salários mínimos é da cor branca.

Além disso, há o fator gênero, que acentua bastante as diferenças de faixa de renda na juventude. As mulheres trabalhadoras do setor privado recebem salários inferiores aos dos homens, mesmo com cargo equivalente ou com nível de escolaridade superior aos destes.

Embora os dados informem que os jovens possuem hoje mais acesso à escolarização formal e nela permanecem por mais tempo, a permanência ainda se caracteriza, em larga escala, por reprovações sistemáticas, abandono e evasão que criam graves distorções entre idade ideal e série escolar. No que pese a melhoria de acessibilidade aos sistemas formais de ensino, é necessário registrar que os desafios para a consolidação de um sistema escolar público e de qualidade ainda se encontram longe de serem superados no Brasil. A maioria dos jovens da rede pública ainda está cursando as primeiras oito séries do Ensino Fundamental.

Na distribuição etária do desemprego, em 2001, os índices totais chegaram a 27,3% para os jovens entre 15 e 19 anos e 18,9% para

os entre 20 e 24 anos de idade. Os jovens representaram 62,2% no montante global dos que perderam emprego assalariado.

Tabela 4: População de 15 a 24 anos por situação quanto a estudo e trabalho, segundo faixas etárias, Brasil, 2000 (%)

Situação quanto a estudo e trabalho	15-17 anos	18-19 anos	20-24 anos
Só trabalham	10,3	27,3	48,5
Só estudam	55,7	30,1	10,9
Trabalham e estudam	22,8	21,8	14,6
Afazeres domésticos	8,6	16,4	21,8
Não estudam, nem trabalham	2,6	4,3	4,2
Total (N)	100 (10.338.224)	100 (6.635.539)	100 (14.342.318)

Fonte: IBGE (2000).

Segundo a PNAD de 2002, dos 17,2 milhões de jovens ocupados, 10,5 milhões tinham entre 20 e 24 anos e apenas 6 milhões estavam em empregos formais. Entre os jovens desocupados, em 2001, aproximadamente 50% deles estavam à procura do primeiro emprego.

Os efeitos dos processos de exclusão para a maioria dos jovens brasileiros acentuam-se por estes se encontrarem em um momento do ciclo de vida de intensa e complexa organização pessoal e social sobre o qual efeitos negativos comprometem a transição para a vida adulta.

Segundo dados do Sistema de Informações de Mortalidade (SIM) do Sistema Único de Saúde (SUS), as mortes por homicídios entre os brasileiros de 15 a 29 anos passaram da média anual de 27.496 no período 1999-2001 para 28.273 no período 2003-2005, sendo responsáveis por 37,8% de todas as mortes nessa faixa etária. Essas

mortes vitimam mais os homens (93% das vítimas de homicídios), concentrando-se no grupo de 18 a 24 anos (com taxa de 119,09 vítimas por 100 mil habitantes), seguido do grupo de 25 a 29 anos (107,44) e do de 15 a 17 anos (64,59).

Os acidentes de trânsito são responsáveis pelo segundo maior número de mortes entre os jovens brasileiros – os dados do Departamento Nacional de Trânsito (Denatran) informam que, em 2006, os jovens com idade entre 18 e 29 anos representaram 26,5% das vítimas fatais (contra 40,9% para o grupo de 30 a 59 anos) e 36,9% das vítimas não-fatais (contra 32,4% para o grupo de 30 e 59 anos) de acidentes de trânsito no país⁹.

CHILE

O Chile possui, de acordo com dados do censo 2002, 15.116.435 habitantes. Destes, 7.447.695 são homens e 7.668.740 são mulheres. A população rural representa 13,40% do total populacional chilena. A base da pirâmide populacional está se estreitando, com índices populacionais bastante próximos nas faixas etárias iniciais até os 39 anos; constata-se, ainda, aumento gradativo dos índices nas faixas situadas no topo da pirâmide. A expectativa de vida chilena no período de 2000-2005 foi de 75,96 anos. Há número significativo de habitantes com 80 anos ou mais.

O relatório da *Quinta Encuesta Nacional de Juventud* (INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD, 2007) destaca as seguintes tendências sociodemográficas relativas à população jovem chilena: a) na composição demográfica da juventude chilena há lento porém progressivo aumento do peso

9 Fonte: IPEA (2008).

demográfico dos jovens e das jovens em relação à população geral; b) a alta concentração juvenil em setores urbanos e na Região Metropolitana de Santiago; c) a persistente estratificação piramidal segundo o nível educativo e socioeconômico; d) o predomínio das deficiências visuais em relação com as demais; e, por fim, e) as desigualdades sociais e de gênero em matéria de cobertura previdenciária e de saúde.

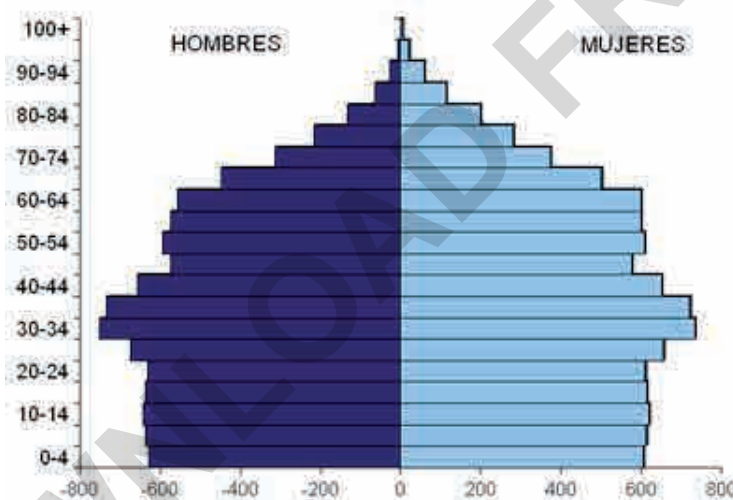


Gráfico 4: População total, segundo sexo e faixa etária. Chile

Fonte: DESA (2002).

Segundo o Instituto Nacional de Estatísticas do Chile, há alguns desafios a serem enfrentados pelas políticas públicas no país, produzidos pelo acelerado processo de urbanização regional, pela queda nas taxas de fecundidade, queda da mortalidade geral e infantil e aumento da expectativa de vida ao se nascer. É preciso considerar o gradual envelhecimento da população. Em números relativos, a população com mais de 60 anos é a que mais deve crescer

nos próximos 20 anos¹⁰. Destaca-se que, assim como a ‘onda jovem’ demográfica potencializa ao menos o discurso da necessidade de políticas especiais para a juventude, o envelhecimento costuma desviar a atenção das políticas públicas dos setores mais jovens da população.

Do total da população com dez anos de idade ou mais, 4,2% são analfabetos. O analfabetismo afeta mais a população idosa (14,65% dos adultos de mais de 65 anos) que os mais jovens (1% de analfabetos a população de 15 a 24 anos).

O Chile se caracteriza por possuir altas taxas de cobertura educacional na Educação Básica. Em 2006, a taxa de escolarização bruta para o ensino médio alcançou 94,6% e a taxa de escolarização líquida, 71,3%¹¹. Evidentemente, as taxas de escolarização decaem quando se levam em consideração os jovens e os jovens dos estratos mais empobrecidos da sociedade chilena. A taxa de cobertura no ensino superior também é elevada para padrões sul-americanos. No ano de 2006, a taxa bruta era de 38,3% e a líquida, de 27,4% (5ª Encuesta Nacional de Juventud).

O desemprego juvenil no Chile alcança mais que o dobro do ocorrido na média geral da população. Em 1996, as altas taxas de desemprego juvenil motivaram o governo a criar o *Programa Chile Joven* voltado para a capacitação da força de trabalho juvenil, partindo do pressuposto que as altas taxas de desemprego eram motivadas, principalmente, pela baixa capacitação profissional dos jovens desempregados.

10 O crescimento da população em geral está estimado em torno de 4% e da população acima de 60 anos chega a 20%.

11 A taxa bruta de cobertura corresponde à quantidade de pessoas que estão matriculas no sistema escolar (sem importar a idade) como percentagem da população que está em idade de estudar. A taxa líquida corresponde ao percentual de pessoas que estão matriculadas na idade adequada.

Entre a população economicamente ativa – acima de 15 anos de idade – há 9% de desempregados. Segundo a OIT a taxa de desemprego no ano de 2005 no Chile entre jovens de 15-19 anos foi de 24,7% e entre jovens de 20-24 anos, de 18,6%.

Para Goicovic (2001), o sistema educacional chileno enfrenta três problemas que teriam origem no regime militar: diminuição dos recursos estatais para o setor, problemas oriundos do processo de municipalização e deterioração da função docente. Estes três problemas em conjunto desembocam na diminuição da qualidade do ensino e em uma profunda desigualdade e fragmentação entre os distintos estabelecimentos e modalidades de ensino.

COLÔMBIA

O último censo populacional realizado na Colômbia data de 2005. A contagem indicou 41.468.384 habitantes, sendo 20.336.117 homens e 21.132.267 mulheres. Mais de 72% da população vive na zona urbana¹².

A base da pirâmide foi se reduzindo dos anos 1950 até o último censo, indicando a diminuição da população infantil. Por outro lado aumentou a população acima da faixa de 40 anos. Há predominância da população adolescente e jovem, representada pelas faixas etárias de dez a 24 anos. Nesta curva populacional, evidenciam-se, segundo análises do DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estatística), os efeitos da emigração internacional com as diferenciações de sexo e idade, bem como os efeitos da mortalidade masculina. Em 100 anos diminuiu sensivelmente o número de jovens até 19 anos e esta diminuição

12 Uma das características do censo colombiano é a inexistência de dados por coorte geracional que evidencie a população jovem. A divisão etária adotada é por quinquênio e decênio.

foi mais acentuada no sexo masculino. Aumentou o número de pessoas com mais de 70 anos.

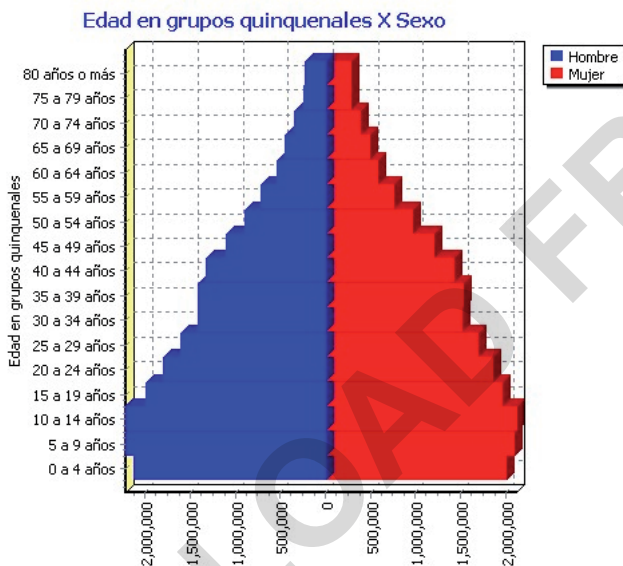


Gráfico 5: População total, segundo sexo e faixa etária, Colômbia

Fonte: DANE (2005).

Da população com cinco anos ou mais de idade, 12,71% são analfabetos; 36,6% da população completou apenas o Ensino Fundamental, 32,6% concluíram o ensino médio e 7,5%, o ensino superior, além de 8,1% de pessoas que fizeram algum tipo de ensino médio técnico ou pós-médio. Do total da população maior de cinco anos, 9,2% não têm qualquer nível de escolarização (DANE, 1993).

A média de escolaridade da população colombiana aumentou de 5,8 anos em 1990 para 6,3 anos em 2001. A crise recessiva de 1999 provocou altos e baixos nas taxas médias de escolarização que atingiram seu pico em 7,1 anos de estudos. O tempo de educação

obrigatória foi ampliado para dez anos, auxiliando no incremento dos índices de escolaridade da população jovem.

É nas faixas etárias de 18-22 anos e 23-26 anos que se observam os maiores aumentos dos níveis de escolaridade. As matrículas no ensino médio foram as que mais se destacaram na expansão do ensino; em 2003 56,8% dos jovens estavam matriculados no ensino médio (bachillerato) (COLÔMBIA JOVEM, 2004).

No ano de 2005 as taxas de desemprego no país baixaram de 13,2 % para cerca de 10%. A explicação para esta diminuição pode ser dada pela intensificação da exploração da força de trabalho e porque muitos colombianos deixaram de procurar emprego, desanimados pela falta de oportunidades. O subemprego aumentou de 28% para 33% ao longo de 2005. A taxa de informalidade do trabalho é de 58,8% no país. A taxa de desemprego juvenil é tradicionalmente mais alta que a média nacional, sendo que a faixa etária de 18 a 22 anos é a mais atingida pelo problema. O desemprego entre jovens de 14-17 anos é de 22%, o subemprego, de 33% e a informalidade no trabalho, de 88%. Na faixa de 18-22 anos o desemprego chega a 30%, além de 38,4% dos jovens encontrarem-se subempregados e 63%, inseridos no mercado informal (OIT, 2001).

A população de/na¹³ rua mereceu destaque especial de pesquisa que, durante a realização do censo 2005, investigou o perfil demográfico dos moradores de rua da cidade de Santiago de Cali. Investigaram-se sua escolaridade, idade e sexo. Do total da população de/na rua, 9,8% têm de seis a 20 anos e 66,6% encontram-se na faixa de 20 a 50 anos de idade; 86,2% são homens e 13,8% são mulheres. O índice de moradores de rua homens aumenta consideravelmente na

13 Estabelece-se uma diferenciação entre os sujeitos de rua – considerados aqueles que moram nas ruas, não têm mais vínculos institucionais com família ou outros – e os sujeitos nas ruas – passam a maior parte de seu tempo na rua mas seguem mantendo alguns vínculos institucionais, têm trajetórias de idas e vindas ao lar.

transição entre os 17 e os 18 anos (passa de pouco menos de 3% do total para mais de 9%). Os índices entre as mulheres permanecem semelhantes em todas as faixas etárias.

O Programa Colômbia Jovem (2000) realizou estudo que indicou que a migração do campo para a cidade, em busca de melhores oportunidades de trabalho e educação, ainda é bastante presente na Colômbia. A migração ocorre também pelo desalojamento forçado pela violência. Bogotá é a cidade com o maior fluxo de imigrantes. Normalmente a migração motivada por questões de segurança produz mudanças em massa e aquela motivada pela busca de melhores oportunidades ocorre em pequenos grupos. A procura por melhores escolas motiva a migração isolada de crianças e adolescentes; 9,6% dos emigrantes recentes relataram razões de estudo e a metade deste contingente era de jovens entre 18 e 22 anos. Em relação à migração externa da população, tem-se que, entre os anos de 1996 e 2002, cerca de 1,5 milhões de colombianos deixaram de morar no país, colocando a Colômbia no *status* de país expulsor de população. A migração externa, assim como a interna, é fortemente influenciada por questões de violência e busca de segurança. Dos emigrantes externos, 34,3% são crianças, adolescentes e jovens, a maioria saindo acompanhada da família; 12,5% eram jovens entre 20 e 24 anos no momento de saída do país.

A Tabela 5 indica a mortalidade de jovens da faixa etária de 15 a 29 anos por causas externas, segundo o censo colombiano de 2005. Os homicídios estão entre as maiores causas de mortes, 46,9% de todos os homicídios cometidos na Colômbia são de jovens. Destes homicídios, 92,7% são de homens jovens e 78% dos vitimados encontram-se na faixa etária compreendida entre 20 e 29 anos. A segunda maior causa de mortalidade é por acidentes de transportes terrestres na razão de 30,5%. Novamente a maior incidência se dá entre os homens (81,5%).

Tabela 5: Número de mortes de jovens, segundo principais causas, 2005.
Colômbia

Mortalidade por causas externas entre jovens de 15 a 29 anos, segundo principais causas									
	Total	Total da população		De 15 a 19 anos		De 20 a 24 anos		De 25 a 29 anos	
		Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Total Nacional	192.814	111.276	81.507	3.302	1.134	5.398	1.172	5.612	1.302
Enfermidade por HIV/AIDS	2.343	1.844	499	14	15	88	40	241	86
Acidente de transporte terrestre	6.333	5.006	1.325	334	122	619	120	624	115
Afogamento e mergulhos acidentais	1.077	859	217	113	14	84	9	91	7
Outros acidentes	2.154	1.551	603	83	18	123	14	109	15
Lesões autoinfligidas (suicídios)	2.188	1.727	461	219	120	302	77	229	61
Agressões (homicídios)	18.024	16.584	1.426	1.691	182	3.049	206	3.046	226
Intervenção legal e operações de guerra	884	826	58	52	13	181	14	224	15

Fonte: DANE (2005).

EQUADOR

O Equador tem 12.156.608 habitantes, sendo 6.018.353 homens e 6.138.255 mulheres (INEC, 2001). Deste total 61% habitam zonas urbanas.

A pirâmide populacional mostra que também no Equador está em curso processo de envelhecimento da população com diminuição do índice de crianças e aumento gradativo da população de jovens acompanhado do crescimento da população acima de 65 anos. Isso

se deve à diminuição das taxas de natalidade e de mortalidade e aumento da expectativa de vida.

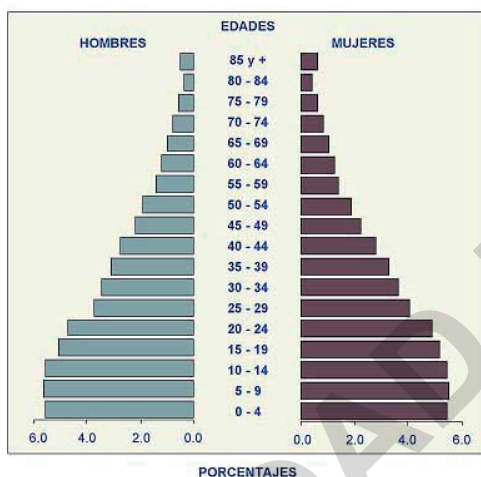


Gráfico 6: População total, segundo sexo e faixa etária. Equador

Fonte: INEC (2001).

O censo 2001 apontou que 33% da população equatoriana se encontravam na faixa etária de zero-14 anos e 20% situavam-se entre 15-24 anos (considerados a população jovem do país).

Do total da população equatoriana, 49,6% concluíram o Ensino Fundamental, 25,2%, o Ensino Médio e apenas 9,9%, o Ensino Superior; a taxa de analfabetismo é de 8,4%. A média de escolaridade cresceu de 1990 para 2001 de 6,3 anos para 7,1 anos de estudos.

Os jovens de 15 a 19 anos representam 9,3% da população economicamente ativa e aqueles situados na faixa etária de 20 a 29 anos representam 27,5% da PEA. O desemprego atinge mais fortemente a população jovem e, dentre esta população, há sensíveis diferenciações de gênero. Os jovens de dez a 17

anos representam 18% dos desempregados (13,2% dos homens e 26,2% das mulheres). Na faixa de idade de 18 a 29 anos o desemprego atinge a marca de 14,6%, sendo que entre homens esta faixa etária representa 9,2% dos desempregados e entre as mulheres, 22,3% de todas as desempregadas do país. Por outro lado o subemprego, ainda que atinja mais fortemente os extremos das coortes etárias, é mais frequente entre homens (75,3% dos subempregos masculinos situam-se na faixa de 10 a 17 anos) que entre mulheres (48,3% dos subempregos femininos nesta mesma faixa etária) (INEC, 2001).

Também no Equador o desemprego juvenil pode ser explicado pela inclusão precoce e precária no mercado de trabalho, pela pouca experiência e baixa escolaridade dos jovens. De acordo com Vásconez R. (2003), 70% dos jovens desempregados são mulheres e cerca de metade dos jovens que trabalham não recebem salários.

A falta de mecanismos de resolução não-violenta de conflitividades, a vida nas ruas, a exclusão social, a exposição a situações violentas, entre outros fatores, fazem com que os jovens sejam mais impactados pela violência no país. As causas violentas representam 43% das mortes de jovens homens, sendo que 31% delas ocorrem por agressões. Os números são menores entre as mulheres jovens, mas, entre elas, o suicídio aparece como causa de morte de 33% (FLACSO, EQUADOR, 2002 apud VÁSCONEZ R., 2003).

PARAGUAI

A população total do Paraguai é de 5.566.852 habitantes, sendo 2.816.687 homens e 2.750.164 mulheres. A expectativa de vida chega a 68,5 anos para homens e 72,8 anos para mulheres.

O país possui distribuição populacional bastante desigual entre as regiões oriental e ocidental. A primeira região tem densidade populacional de 31,5 hab/km² e a segunda, onde se situa o Chaco paraguaio, densidade de 1 hab/km². Há enorme concentração populacional em Assunção (capital do país) onde a densidade demográfica passa de 4.281,5 hab/km² enquanto na média do Estado, onde a cidade se localiza (maior densidade entre os Estados paraguaios), a densidade não passa de 352 hab/km² e de 42,1 hab/km² em Guairá, segunda maior densidade populacional entre os Estados paraguaios. A população urbana é ligeiramente maior que a rural. Há no país 89.169 indígenas que residem predominantemente na região oriental do país (DGEEC, 2002).

A pirâmide populacional mostra que o Paraguai tem base piramidal larga com progressiva diminuição populacional conforme o aumento da faixa etária. O país ainda apresenta altas taxas de natalidade com elevados índices de mortalidade e baixa expectativa de vida.

A participação da escola pública na escolarização de crianças e jovens em relação à escola privada é significativamente superior. Cerca de 83% dos alunos em séries iniciais estão matriculados em escolas públicas e 77,7% dos matriculados no ensino médio frequentam a rede pública de ensino.

Aproximadamente 92% das pessoas com 15 anos ou mais concluíram o 1º segmento do Ensino Fundamental. Em 2004 havia 50.905 alunos matriculados nas duas universidades do país. Este número revela que é apenas um pequeno grupo de jovens que consegue chegar à universidade se considerarmos que as matrículas no Ensino Fundamental ultrapassam a marca de 1 milhão e no ensino médio chega a quase 200.000 alunos.

8 A SITUAÇÃO JUVENIL NA AMÉRICA DO SUL

Pirâmide poblacional (em miles). Año 2004

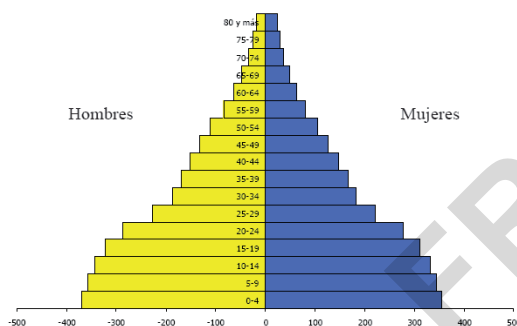


Gráfico 7: População total, segundo sexo e faixa etária. Paraguai

Fonte: DGEEC (2002).

De acordo com pesquisa da *Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos* – DGEEC, realizada em 2004, 92,7% da população economicamente ativa está ocupada e 7,3%, desocupada. Crianças a partir de dez anos entram na contagem da PEA e 11,3% da população de dez-11 anos é economicamente ativa, sendo que 95% estão empregados e 5%, em busca por emprego. As menores taxas de ocupação concentram-se nas faixas etárias de 15-24 anos, em que o desemprego chega a atingir 13,9%, mesmo os adolescentes (10-14 anos) têm taxas de desemprego menores que esta.

São considerados jovens no Paraguai aqueles situados na faixa etária entre 15 e 29 anos. A população juvenil, segundo pesquisa de domicílios (*Encuesta de Hogares – Población Juvenil*) realizada em 2004, representa 28% do total da população paraguaia; 60% desses jovens moram na área urbana e cerca de 67% participam do mercado de trabalho, seja

trabalhando ou buscando emprego. Há diferenças significativas em relação a gênero quando se trata do trabalho jovem. Enquanto 82% dos homens são ativos no mundo do trabalho, apenas 53% das mulheres o são. Mais da metade (53,2%) dos jovens inseridos no mundo do trabalho tem empregos no setor terciário, marcado pela forte presença feminina (71,3%).

Homens e mulheres jovens que residem na zona urbana são muito mais afetados pelo desemprego que aqueles residentes nas zonas rurais (15,3% e 6,5% respectivamente) e 33% dos jovens estão subempregados. A situação de subemprego afeta mais as mulheres (37%) que os homens (30%).

As diferenças entre o urbano e o rural também são marcantes em relação à escolarização: 53% da população juvenil têm dez anos de estudo ou mais e, enquanto pouco mais de 50% dos jovens urbanos alcançam este nível de escolaridade ou mais, apenas uma quarta parte dos jovens rurais alcançam o mesmo nível ou o ultrapassam. Cerca de 60% da população juvenil de 15 a 19 anos estuda. Destes, 25,2% combinam estudo com trabalho e 35,2% só estudam.

PERU

A população total do país é de 26.152.265 habitantes, sendo 13.061.026 homens e 13.091.981 mulheres (INEI, 2005). A pirâmide populacional peruana mostra que, também neste país sul-americano, começa a haver uma mudança no perfil populacional com a gradativa diminuição da população infantil, reduzindo a base da pirâmide. Neste caso, nota-se que é um processo ainda inicial.

8 A SITUAÇÃO JUVENIL NA AMÉRICA DO SUL



Gráfico 8: População total, segundo sexo e faixa etária. Peru

Fonte: INEI (2005).

No ano de 2001 havia, segundo dados do Ministério da Educação do Peru, 4.254.384 alunos matriculados no ensino primário, 2.257.400 alunos no ensino secundário e 377.937 alunos matriculados no ensino superior. Entre os universitários, 256.362 estavam inseridos em universidades públicas e 179.275, em instituições privadas. Destaca-se que, na transição do ensino primário para o secundário, praticamente metade dos alunos não segue os estudos secundários e daqueles que chegam ao ensino secundário pouco mais de 15% chega ao nível superior. A taxa de analfabetismo em 2005 era de 8,4% (CEPAL, 2005).

O olhar de gênero sobre os indicadores demográficos do Peru demonstra que não há diferenças significativas nos índices de pobreza entre homens e mulheres (54,9% entre homens e 54,7% entre mulheres). As taxas de analfabetismo, entretanto, são quase

três vezes maiores entre mulheres que entre homens (6,1% para homens e 17,2% para mulheres) (INEI, 1997-2001).

O documento da Comissão Nacional de Juventude (CONAJU) – *Sistema de Información Georeferencial en Juventud* (CONAJU, 2004) apontou que 52% dos jovens peruanos se encontram em situação de pobreza, e 20% deste setor populacional está em situação de extrema pobreza. O estudo revelou também que 3.995.388 de jovens trabalham em diferentes atividades em todo o país.

Segundo documento da OIT (2006), do total de afiliados ao sistema de seguro social de saúde, só 10% são jovens de 15 a 24 anos (ainda que seu peso no mercado de trabalho seja superior a 40%) e dois de cada três destes jovens trabalham sem contrato de trabalho.

URUGUAI

A população total do país em 2004 era de 3.305.723 habitantes, sendo 1.597.040 homens e 1.708.683 mulheres. A cidade de Montevideu concentra quase 41% de toda a população uruguaia. A tabela abaixo indica que até os 24 anos os homens são mais numerosos que as mulheres, esta situação se inverte a partir dos 24 anos e o desequilíbrio aumenta conforme avançam as faixas etárias.

Cerca de 1,5% das pessoas com 15 anos ou mais nunca frequentou a escola regular. Este número cai para 1,1% na capital do país, mas chega a 2,1% em cidades com menos de 5.000 habitantes. Além das desigualdades entre capital e cidades de médio e pequeno porte há significativas diferenças inter-regionais (INE, 2002).

Destaca-se no Uruguai a preponderância do ensino público em relação ao ensino privado, especialmente nas universidades. Cerca de 80% de todos os alunos do país estudavam em escolas públicas,

sendo 86,2% dos alunos em idade entre cinco-14 anos (faixa etária de ensino obrigatório) e nas universidades 90%.

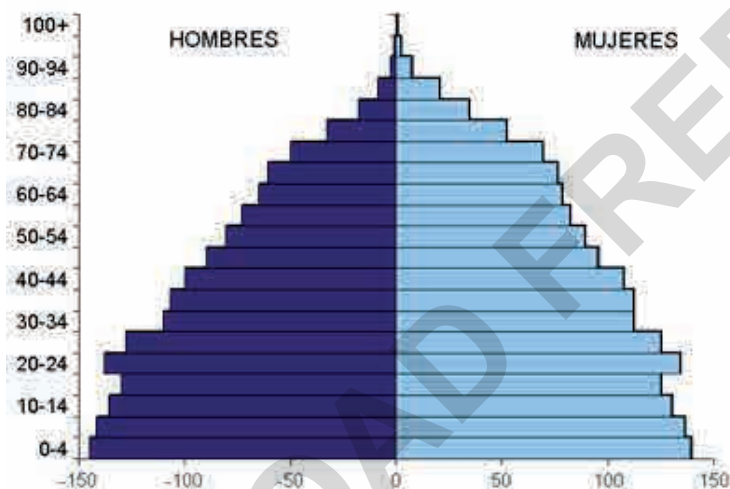


Gráfico 9: População total, segundo sexo e faixa etária. Uruguai

Fonte: DESA (2002).

Há diferenças significativas relacionadas ao gênero. Os jovens abandonam a escola mais cedo que as jovens. Estas diferenças se relacionam com a entrada precoce dos homens no mercado de trabalho. Com efeito, no grupo entre 15-17 anos, a taxa de homens ocupados é o dobro da taxa de mulheres (14,9 % e 6,1%, respectivamente)

Segundo estimativas de 2005, a taxa de desemprego no país chegava a 12,2%, sendo 9,5 % entre homens e 15,3% entre mulheres. Dos desempregados, 5,1% eram jovens com menos de 24 anos e 7,1% tinham mais de 25 anos.

O Uruguai é um dos países da América Latina com a menor taxa de mortalidade. As principais causas de mortes entre jovens estão

relacionadas com acidentes de trânsito, suicídio e outros similares que, em geral, se associam às condutas de risco, especialmente, dos homens jovens.

A questão da migração de jovens no Uruguai é merecedora de atenção. Segundo Rodriguez (2003), a migração de jovens bem qualificados do país para o exterior em busca de melhores oportunidades de trabalho foi retomada após a crise que se instalou no país no começo dos anos 2000, assim como ocorrera durante a década de 1970, quando estava implantado no país o regime militar.

VENEZUELA

A Venezuela realizou censo populacional no ano de 2001. Com base neste censo o país tem 24.765.581 habitantes, sendo 12.454.204 homens e 12.311.377 mulheres.

De acordo com projeções realizadas a partir do censo de 2001, é possível perceber que também na Venezuela ocorre uma 'onda jovem' que, ainda que tenha ligeiro declínio ao longo dos próximos dez anos, não deixa de demonstrar a força demográfica dos jovens.

As maiores taxas de mortalidade, considerando o intervalo mediano de idades (15 a 39 anos), encontram-se na faixa de 20-24 anos (2,55 por mil habitantes). Os índices voltam a subir a partir de 40-44 anos (3,01) e mantêm trajetória crescente. A taxa de mortalidade entre homens é sempre maior, independente da faixa etária escolhida para comparação com as mulheres. A diferença, entretanto, chega a ser seis vezes maior nas faixas etárias entre os 15 e os 29 anos de idade.

8 A SITUAÇÃO JUVENIL NA AMÉRICA DO SUL

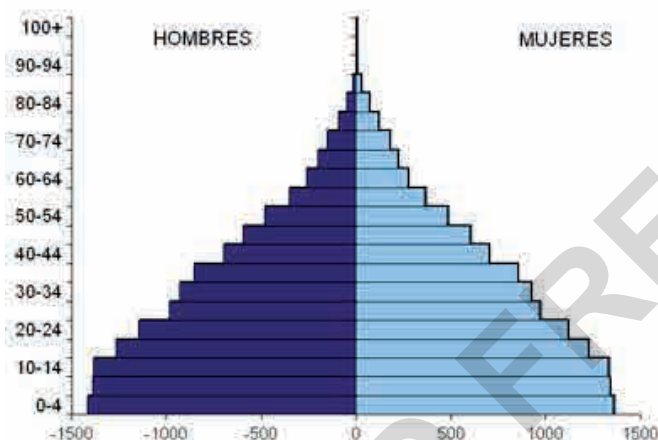


Gráfico 10: População total, segundo sexo e faixa etária. Venezuela

Fonte: DESA (2002).

Os níveis de desemprego total foram de 13,2% e 11,4%, no primeiro e segundo semestres de 2005, respectivamente, de acordo com dados da *Encuesta de Hogares por Muestreo*, INE – Instituto Nacional de Estadísticas. As mulheres são mais atingidas pelo desemprego (14,7%) que os homens (12,3%). Segundo dados do INE, o desemprego de jovens em 2001 era de 24,2%. O desemprego total no país era de 13,7%. O maior volume de desemprego (64%) está entre os jovens de 15 a 24 anos analfabetos ou com algum nível de educação básica; em segundo lugar (23%) estão aqueles que possuem educação média e diversificada, enquanto os técnicos superiores e universitários apresentam menores índices de desemprego (5% e 8% respectivamente)¹⁴.

14 Em 1996 o governo da Venezuela criou o Programa Emprego Jovem, sob responsabilidade da *Fundación Juventud y Cambio*.

No período de 2002/2003 havia 882.095 alunos matriculados no ensino pré-escolar da Venezuela, destes, 730.183 em escolas públicas e 151.912 em escolas privadas. No Ensino Fundamental estavam matriculados 4.786.445 alunos, sendo 3.979.879 em instituições públicas e 806.566 em instituições privadas, além de 512.371 alunos matriculados no ensino médio.

Dados da *Fundación Juventud y Cambio* indicam que 59% dos jovens entre 15 e 24 anos se encontram à margem do sistema educativo formal. Estes jovens são mais afetados que os cidadãos de qualquer outra faixa etária por sua baixa escolaridade e significativas interdições para a inserção no mercado de trabalho.

CONCLUSÕES

A preocupação com a integração social dos jovens foi tônica na região na última década. As dificuldades de integrar-se socialmente das faixas etárias consideradas jovens se relacionam, basicamente, a dois temas centrais: educação e emprego. Desta forma, vários estudos têm considerado que a experiência simultânea de não-estudo e não-trabalho caracterizaria de forma mais evidente os denominados 'jovens excluídos' ou em situação de maior 'vulnerabilidade social'. Estes são considerados os mais vulneráveis, com maiores dificuldades de construir um projeto de vida de longo prazo, dada a vivência de processos de perda de vínculos institucionais (PAIS, 2003; SPÓSITO, 2004).

Em quase todos os países sul-americanos se presenciou expansão do Ensino médio ou secundário. As diferenças estão na intensidade da expansão e na qualidade do ensino ofertado em cada país. Esta última variável aparece como o entrave comum em todo o continente sul-americano para a promoção da equidade

educacional entre suas populações. Argentina e Chile são os países com a maior cobertura de ensino secundário na faixa etária de 20 a 24 anos (63% e 65%, respectivamente, segundo a CEPAL, 2002). O Brasil aparece como um dos países sul-americanos com os menores índices de cobertura do ensino secundário, ao lado do Paraguai e Uruguai.

No que se refere ao ensino superior, verifica-se a expansão deste nível de ensino entre 1990 e 2002. A exceção é a Venezuela que reduziu ligeiramente sua oferta. Destacam-se Bolívia, Chile e Paraguai com os maiores índices de expansão da oferta de ensino superior. É preciso considerar, para efeito da análise sobre a democratização do acesso, que estes dados não distinguem a oferta pública e privada do ensino.

As menores distâncias educativas entre ricos e pobres se observam no Uruguai, na Venezuela e no Peru, países que, para os padrões da região, têm concentrações de renda moderadas. Consequentemente, a educação é um fator de diferenciação dos ricos, não tanto por estes terem um nível educacional muito elevado, mas porque parte majoritária da população sul-americana conta com pouco estudo. Dentre os países sul-americanos é no Brasil que se encontram as distâncias educativas mais acentuadas entre ricos e pobres.

A Argentina é o país sul-americano com o mais alto índice de escolaridade (8 anos em média) e uma tradição de atendimento escolar que parece não ter se deteriorado significativamente com a recente recessão. Chile e Uruguai também estão bem posicionados com 7,8 anos de média de estudos.

Os problemas da excessiva repetência e evasão escolar travam a progressão dos estudos; problemas de desigualdade de oportunidade e de sucesso escolar reproduzem as desigualdades de uma geração à outra; problemas de qualidade da educação se

refletem nos baixos índices de aprendizagem efetiva, o que limita as trajetórias de trabalho e de vida dos jovens. O desafio da qualidade na educação está posto mesmo naqueles países que universalizaram o ensino básico e que têm médias elevadas de escolarização, tal como o Chile.

O desemprego é marca da identidade juvenil sul-americana, sendo duas ou três vezes superior à média do desemprego global nos países. A desocupação juvenil – jovens que não estudam nem trabalham – tem acendido as ‘luzes de alerta’ em todos os países sobre esse grupo que já representa número significativamente preocupante. Especialistas têm alertado, contudo, para a invisibilidade das distintas formas de ocupação dos denominados jovens *nets* (que não estudam e não trabalham) e que escapam às medições tradicionais dos índices de emprego e desemprego. Estes jovens articulam diferentes modos de enfrentar o desafio da escolarização e da geração de renda, construindo trajetórias descontínuas de escolarização e inserção em diferentes formas de trabalho que transitam entre o formal e o informal e, muitas vezes, entre o legal e o ilegal. Neste sentido, o quadro deveria chamar a atenção também para a elaboração de novas agendas de investigação que possam contribuir para a compreensão deste fenômeno social e para a elaboração de políticas adequadas a estes sujeitos¹⁵.

O desemprego feminino é mais elevado em todos os países, ainda que as mulheres tenham maiores níveis de escolarização. Nos países onde há estatísticas sobre o subemprego, pode-se perceber maior participação masculina em atividades laborais de vínculos precários.

15 Para aprofundar a discussão sobre as transições do trabalho entre o formal e informal e entre o legal e ilegal, ver Teles e Cabanes (2006).

A curva típica do desemprego para diferentes grupos educativos é a forma de um 'U' invertido, ou seja, grupos de níveis mais baixos e mais elevados de instrução têm menores taxas de desemprego em relação àqueles situados nos níveis medianos de escolaridade. A explicação para isso deve-se ao fato de que jovens de baixa escolaridade têm poucas alternativas de trabalho e, por isso mesmo, poucas expectativas, resignando-se a trabalhos de baixa produtividade e pouco remunerados. No outro extremo, a melhor educação permite mais oportunidades de acesso ao emprego. Os jovens com níveis de escolaridade medianos têm expectativas de empregos melhores ao mesmo tempo em que estão inseridos em contexto de maior competitividade, dada a ampliação da escolarização.

É uma evidência o fato de os jovens serem os primeiros a perder o emprego em conjunturas econômicas adversas ou a entrar no subemprego e serem os últimos a se recolocar no mercado de trabalho em momentos de retomada do crescimento econômico, comparado ao conjunto da população.

Para melhor analisar as transformações demográficas ocorridas na América do Sul, o Celade - Centro Latino Americano e Caribenho de Desenvolvimento - elaborou classificação populacional para os países da região. Segundo esta classificação, países como Argentina, Chile e Uruguai apresentam-se em transição avançada, ou seja, com taxas de natalidade e mortalidade baixas ou moderadas e crescimento populacional baixo. A transição avançada seria graficamente representada por uma pirâmide populacional de base mediana, com números bastante parecidos entre as coortes de idade até cerca dos 49 anos - registro gráfico mais parecido com torre do que com pirâmide. Em plena transição - com taxas de natalidade moderada e de mortalidade moderada ou baixa, o

que determina um crescimento naturalmente moderado – estão Brasil, Colômbia, Equador, Peru e Venezuela¹⁶. A representação gráfica desta classificação é de uma pirâmide com base mais estreita que as coortes etárias seguintes, formando uma ‘barriga’. A transição moderada ou incipiente caracteriza países com altas taxas de natalidade, mortalidade alta ou moderada e crescimento elevado; nesta classificação, em que se encontram Bolívia e Paraguai, o traço característico é o de pirâmide populacional de base larga com diminuição gradativa e topo bastante estreito.

O debate sobre a pobreza não foi escopo do estudo, entretanto, os dados coletados nos diferentes institutos nacionais e organizações multilaterais permitem perceber que há preocupações com a questão juvenil, embora, pouco se problematizem as origens das desigualdades e tampouco se apontem alternativas para a superação efetiva dos entraves que impedem a equidade social e a criação de oportunidades para todos em igualdade de condições, notadamente no âmbito da educação, do trabalho e da geração de renda. Para a superação das desigualdades e promoção das equidades de gênero, raça, geração e classe seriam necessários aportes financeiros e políticas públicas consistentes que não têm sido a característica mais marcante dos governos da região.

Na educação, não obstante os esforços realizados por governos nacionais, ainda se mantêm baixos os níveis de cobertura e qualidade dos sistemas educativos formal e não-formal, havendo desvinculação entre mercado de trabalho e realidade dos alunos. Isso resulta em problemas de acesso e evasão, principalmente entre jovens rurais, indígenas e afro-descendentes. O mercado de trabalho mostra maior incapacidade para absorver a oferta de mão de obra juvenil, seja por sua pouca qualificação e experiência ou pela má

16 Estes são os países que vivem a denominada ‘onda jovem’.

qualidade da maioria dos postos de trabalho que são gerados (informais, precários, de baixa remuneração).

A pobreza incide de forma desigual sobre os moradores das áreas urbanas e rurais. O número absoluto de pobres urbanos é maior que os pobres rurais – assim como a população urbana é maior. Em números relativos, entretanto, percebe-se que a pobreza no meio rural é significativamente maior que a urbana. Em 2002 a pobreza atingia cerca de um terço da população jovem urbana da América do Sul – no meio rural este índice chegava à metade de jovens. Significa dizer que a probabilidade de ser pobre dos jovens do meio rural é 64% maior que entre os jovens do meio urbano. Além disso, os índices de indigência, que nas cidades não chegam a 10% da população jovem, passam de 27% no campo (CEPAL, 2002).

Quanto à mortalidade, os dados populacionais informam que a curva é ascendente na faixa de zero a um ano de idade, tornando-se descendente até atingir o pico mínimo aos 14 anos de idade, voltando a subir gradativa e constantemente a partir dos 15 anos. Em alguns países, notadamente Colômbia e Brasil, a taxa de mortalidade por causas externas é significativamente alta e especialmente incidente entre os jovens homens na faixa de 20 a 24 anos. De modo geral, os jovens homens morrem por causas externas em consequência da adoção de condutas de risco e por serem os principais alvos das forças de segurança desses países e a fonte principal de ‘recursos humanos’ do tráfico de drogas e de outras modalidades de ação criminosa.

As probabilidades de se morrer aumentam conforme o jovem entra na vida adulta e não o contrário. As taxas de mortalidade juvenil, mais baixas em relação às faixas etárias seguintes, têm um substrato fisiológico, pois nesta etapa da vida é pouco provável desenvolver patologias endógenas graves e o organismo está

apto para responder a agentes microbianos exógenos. Portanto, praticamente toda a mortalidade entre jovens é evitável.

Atualmente a taxa de mortalidade dos jovens latino-americanos gira em torno de 134 em cada 100 mil habitantes. Os países sul-americanos com as menores taxas de mortalidade juvenil são Argentina e Chile, com taxas entre 66 e 75 mortes por 100 mil habitantes. Na Colômbia o número de óbitos de jovens, de ambos os sexos, se aproxima da taxa apresentada por adultos de 25 a 44 anos. O caso da Colômbia se explica pela alta mortalidade de jovens homens em conflitos armados que afetam amplas zonas do país. Também no Brasil e na Venezuela se registram índices que superam 150 por 100 mil habitantes.

O recorte estabelecido em torno do trabalho, educação e mortalidade contribui para conferir visibilidade ao contexto do 'ser jovem' em um continente pleno de possibilidades econômicas, sociais, culturais e políticas, que tem, contudo, seu desenvolvimento global e localmente limitado pelos efeitos da pobreza, da desigualdade e da violência. Os jovens pobres são os que sofrem mais diretamente os efeitos de uma escolaridade de baixa qualidade, do desemprego, da morbidade e também de limitadas oportunidades de acesso às artes, ao lazer e aos bens e serviços.

REFERÊNCIAS

ABAD, J. M. Crítica política às políticas de juventude. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. de C. (Org.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDERSEN, L.; WIEBELT, M. *La mala calidad de la educación en Bolivia y sus consecuencias para el desarrollo*. Bolivia: Instituto de Investigaciones Socioeconômicas. Documento de trabajo nº 02/03, enero 2003. Disponível em: <<http://www.iisec.ucb.edu.bo>>. Acesso em: 20 ago. 2006.

BECCARIA, L. Jóvenes y empleo en la Argentina. *Anales de la Educacion Común*, Buenos Aires, año 1, n. 1-2, p. 177-182, 2005.

BID-Banco Interamericano de Desenvolvimento. *América Latina frente às desigualdades: introdução*. Disponível em: <<http://www.iadb.org>>. Acesso em: 15 maio 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2001.

BRASIL. *Lei Federal nº 8.069, Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Atlas, 1997.

BRASIL. *Lei Federal nº 4320, Lei dos Fundos Públicos*. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 1964.

BRASIL. *Lei Federal nº 11340, Lei dos Fundos Públicos*. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 16 set. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. 2000/2001. Edição atualizada. Disponível em: <<http://www.proec.ufpr.br/downloads/extensao/2009/forun/Plano%20Nacional%20de%20Extens%3o.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2009.

BURRELL, G.; MORGAN, G. *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Hanemann, 1979.

CAMARANO, A. A. (Org.). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

CEPAL-Comisión Económica Para América Latina. *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe*. 2004. Disponível em: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/0/21230/p0_i.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2006.

CEPAL-Comisión Económica Para América Latina. *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe*. 2005. Disponível em: <<http://www.eclac.org>>. Acesso em: 30 jun. 2006.

CEPAL-Comisión Económica Para América Latina. *Estudio económico de América Latina y el Caribe*. 2002. Disponível em: <www.eclac.org>. Acesso em: 30 jun. 2006.

COLOMBIA JOVEN. *Situación actual y prospectiva de la niñez y la juventud en Colombia*. 2004. Disponível em: <<http://www.colombiajoven.gov.co>>. Acesso em: 30 jun. 2006.

COLOMBIA JOVEN. *Resultados plan nacional de desarrollo*. 2000. Disponível em: <<http://www.colombiajoven.gov.co>>. Acesso em: 30 jun. 2006.

CONAJU-Comissão Nacional de Juventude. *Sistema de informação georeferencial na juventude*. 2004. Disponível em: <www.conaju.gob.pe>. Acesso em: 30 jun. 2006.

DANE-Departamento Administrativo Nacional de Estadística. *Censo general 2005*. Disponível em: <<http://www.dane.gov.co>>. Acesso em: 30 jun. 2006.

DANE-Departamento Administrativo Nacional de Estadística. *Censo general 1993*. Disponível em: <<http://www.dane.gov.co>>. Acesso em: 30 jun. 2006.

DESA-Divisão de Populações do Departamento para Assuntos Econômicos e Sociais. *Informações estatísticas*. 2002. Disponível em: <<http://www.un.org/en/development/desa/index.shtml>>. Acesso em: 30 jun. 2006.

DGEEC-Dirección General de Estadísticas, Encuestas Y Censos. *Censo nacional de población y vivienda*. 2002. Disponível em: <<http://www.dgeec.gov.py/>>. Acesso em: 30 jun. 2006.

DGEEC-Dirección General de Estadísticas Encuestas Y Censos. *Encuesta permanente de hogares*. 2004. Disponível em: <<http://www.dgeec.gov.py/>>. Acesso em: 30 jun. 2006.

ENCUESTA NACIONAL DE JUVENTUD, 5., Santiago. Santiago: Injuv e Observatorio de la Juventud, 2007.

FOUQUET, A. As estatísticas no debate social. In: BESSON, J. *As ilusões das estatísticas*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1995.

GOICOVIC, I. Educación, deserción escolar y integración laboral juvenil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL CONSTRUYENDO CONFIANZAS PARA UNA ECONOMIA SOLIDÁRIA, 2001, Santiago de Chile. Disponível em: <<http://www.cidpa.org>>. Acesso em: 22 maio 2009.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2000*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 03 fev. 2007.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores sociais 2004*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*. 2001. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 27 jun. 2006.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores sociais*. 2002. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 27 jun. 2006.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores sociais*. 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2006.

INDEC-Instituto Nacional de Estadística Y Censos. *Encuesta permanente de hogares*. 2006. Disponível em: <<http://www.indec.mecon.ar/>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

INE-Instituto Nacional de Estadística de Bolivia. *Censo 2001*. Disponível em: <<http://www.ine.gob.bo/indice/indice.aspx?d1=0402&d2=6>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

INE-Instituto Nacional de Estadística de Bolivia. *Anuario estadístico*. 2002. Disponível em: <<http://www.ine.gub.uy>>. Acesso em: 20 jun. 2006.

INEC-Instituto Nacional de Estadística Y Censos. *Censo de población y vivienda*. 2001. Disponível em: <<http://www.inec.gov.ec>>. Acesso em: 25 jun. 2006.

INEI-Instituto Nacional de Estadística Y Informática. *Censo nacional de población y vivienda*. 2005. Disponível em: <<http://www.inei.gob.pe/>>. Acesso em: 28 jun. 2008.

INEI-Instituto Nacional de Estadística e Informática. *Microdatos, 1997-2001*. Disponível em: <<http://www.inei.gob.pe/>>. Acesso em: 30 jun. 2006.

IPEA-Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Brasil: o estado de uma nação*. Rio de Janeiro, 2005.

IPEA-Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Boletim de Políticas Sociais*, n. 15, 2008. Disponível em: <www.ipea.gov.br>. Acesso em: 30 out. 2008.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La construcción social de la condición de juventud. In: CUBIDES, H. J.; TOSCANO, M. C. L.; VALDERRAMA, C. E. (Org.). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 1998. p. 5-6.

OIT-Organización Internacional Del Trabajo Oficina Regional America Latina Y El Caribe. *Panorama laboral 2001: América Latina y el Caribe*. Disponível em: <<http://www.oit.org.pe/>>. Acesso em: 20 jun. 2006.

OIT-Organización Internacional Del Trabajo Oficina Regional America Latina Y El Caribe. *Panorama laboral 2006: América Latina y el Caribe*. Disponível em: <<http://www.oit.org.pe/>>. Acesso em: 30 jun. 2006.

PAIS, J. M. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalhos e futuro*. 2. ed. Porto: Ambar, 2003.

PNUD-Programa Das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Índice de desenvolvimento humano*. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/idh/>>. Acesso em: 23 ago. 2008.

RODRIGUEZ, E. Juventud, crisis y políticas públicas en el Uruguay: un esquemático balance de los años noventa y propuestas para esta primera década del nuevo siglo. In: LEÓN, O. D. (Ed.). *Políticas públicas de juventud en América Latina: políticas nacionales*. Viña del Mar: CIDPA, 2003. p. 47-88.

SIEMPRO-Dirección Nacional del Sistema de Información, Monitoreo y Evaluación de Programas Sociales. *Análisis en base EPH - encuesta permanente de hogares*. 2002. Disponível em: <<http://www.siempro.gov.ar/sisfam.html>>. Acesso em: 19 jun. 2006.

SPOSITO, M. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

TELLES, V.; CABANES, R. *Nas tramas da cidade: trajetórias urbanas e seus territórios*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

UNFPA-Fondo de Población de Las Naciones Unidas. *Información poblacional*. 2001. Disponível em: <<http://www.unfpa.org.bo>>. Acesso em: 20 jun. 2006.

UNFPA- Fondo de Población de Las Naciones Unidas. *Estadísticas 2006*. Disponível em: <<http://www.unfpa.org.bo>>. Acesso em: 15 jun.2008.

VÁSCONEZ R., A. Juntar piezas y completarnos: ideas para la construcción de políticas para la juventud en Ecuador. In: LEÓN, O. D. (Ed.). *Políticas públicas de juventud en América Latina: políticas nacionales*. Viña del Mar: CIDPA, 2003. p. 205-228.