

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO, APRENDIZAGEM E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**A CIDADE PENSADA PELAS CRIANÇAS: CONCEITOS E AÇÕES
POLÍTICAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO
INFANTIL**

FABIANA MOURA ARRUDA

**MARINGÁ
2011**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**

**A CIDADE PENSADA PELAS CRIANÇAS: CONCEITOS E AÇÕES
POLÍTICAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada por FABIANA MOURA ARRUDA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Ensino, aprendizagem e formação de professores.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. VERÔNICA REGINA MÜLLER

MARINGÁ
2011

FABIANA MOURA ARRUDA

**A CIDADE PENSADA PELAS CRIANÇAS: CONCEITOS E AÇÕES
POLÍTICAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL**

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª. Verônica Regina Müller - UEM
(Orientadora)

Profª Drª. Ana Lúcia Rodrigues - UEM

Profª. Drª. Maria de Fátima Salum Moreira – UNESP – Presidente Prudente

Maringá, 19 de dezembro de 2011.

Dedico este trabalho a todos e a todas que lutam a cada dia por um mundo mais justo e solidário. Que não ignoram as adversidades e inúmeros problemas presentes na realidade, mas que resistem e buscam alternativas para a construção de um mundo melhor para todos.

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial aos meus pais, Carmo e Sérgio, que sempre me apoiaram em todas as decisões e estiveram ao meu lado, mesmo que à distância, em todos os momentos. A vocês, o meu amor incondicional e minha gratidão eterna por me ajudarem a realizar mais esse sonho. Aos demais, Fernando e Roberta, Avós Ruti e Emília, Tia Valéria e André, Tio Marcos e Tânia, Su e Pedro, agradeço o carinho e apoio de todas as formas.

À querida professora Dr^a. Verônica Regina Müller pela paciência, carinho, apoio, confiança, dedicação, empenho e conhecimento compartilhado durante toda a minha caminhada acadêmica, desde a graduação até o mestrado, no decorrer deste e de outros trabalhos. Por ser muito mais que minha orientadora, mas também uma amiga e companheira de luta que vou levar em minhas lembranças com muito carinho e admiração para toda a vida.

Às professoras: Dr^a. Ana Lúcia Rodrigues, Dr^a. Elaine Rodrigues, Dr^a. Maria de Fátima Salum Moreira e Dr^a. Marynelma Garanhani pelas valiosas e generosas contribuições em todo o trabalho.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

Às crianças que, generosamente, aceitaram participar e contribuíram de forma ímpar no trabalho, com suas opiniões e criativas sugestões.

Às escolas que gentilmente autorizaram a pesquisa com as crianças. Aos professores que aceitaram e cederam suas aulas para a realização do trabalho de campo.

À Luisa pela ajuda, paciência, companheirismo e carinho em todos os momentos. Fazendo-se presente todos os dias, ouvindo minhas angústias, medos, sonhos e vivendo também as realizações.

À Paula, Renata, Cheila, Lohana, Bárbara, Tatiane e Thaís, amigas que, mesmo com a distância, estão sempre perto de coração e que fazem parte da minha vida.

Aos militantes do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua que me fazem acreditar que o mundo pode ser melhor com a luta diária pelos direitos das crianças e adolescentes.

Ao pessoal do Grupo de Estudos e do PCA: Cássia, Layla, Luisa, Maria Angelita, Maristela, Wagner, Samara, Poliana, Paula, Renata, Keli, Alexandre e Andresa que contribuíram muito com este trabalho com o apoio, discussões teóricas, trocas de ideias e com a arte, presente sempre em nossos encontros.

A todos que, de diferentes formas, contribuíram para a realização desta pesquisa, o meu sincero agradecimento.

"A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar".

Eduardo Galeano

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

CDC	Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ONU	Organização das Nações Unidas
OEA	Organização dos Estados Americanos
AIEJI	Associação Internacional de Educadores Sociais
AELAC	Associação dos Educadores da América Latina e do Caribe
REDSAL	Rede de Educadores Sociais para a América Latina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
SI	Sociologia da Infância
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CEDCA	Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
FNDCA	Fórum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
PR	Paraná
FMDC	Fórum Maringaense pelo direito às cidades
ANDI	Agências de notícias dos direitos da infância da América Latina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
PCA	Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
OP	Orçamento Participativo
OPCJ	Orçamentos Participativos de Crianças e Jovens

EE	Escola Estadual
EP	Escola Particular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
UBS	Unidades Básicas de Saúde
ATI	Academia da Terceira Idade
API	Academia da Primeira Infância
CMNP	Companhia Melhoramentos Norte do Paraná
DETRAN	Departamento de Trânsito
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Frota de veículos em Maringá no mês de abril no ano de 2011.....128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resumo das propostas das crianças e adolescentes na V Conferência de Meninos e Meninas no ano de 2009 em Maringá.....	91
Quadro 2: Síntese da organização dos temas em relação ao que as crianças consideram bom em Maringá.....	98
Quadro 3: Síntese da organização dos temas em relação ao que as crianças consideram ruim em Maringá.....	98
Quadro 4: Opiniões das crianças a respeito do que consideram bom na escola.....	101
Quadro 5: Opiniões das crianças a respeito do que consideram bom na cultura.....	101
Quadro 6: Opiniões das crianças a respeito do que consideram bom no lazer e esportes.....	102
Quadro 7: Opiniões das crianças acerca do que consideram ruim na escola.....	104
Quadro 8: Opiniões das crianças acerca do que consideram ruim na comunicação.....	106
Quadro 9: Opiniões das crianças acerca do que consideram ruim no transporte/trânsito.....	106
Quadro 10: Opiniões das crianças acerca do que consideram ruim no meio ambiente.....	106
Quadro 11: Opiniões das crianças acerca do que consideram ruim nas obras públicas.....	107
Quadro 12: Opiniões das crianças acerca do que consideram ruim na cultura.....	107
Quadro 13: Opiniões das crianças acerca do que consideram ruim na segurança.....	108
Quadro 14: Opiniões das crianças acerca do que consideram ruim no lazer e esportes.....	109
Quadro 15: Total de itens citados pelas crianças e frequência de suas respostas a respeito do que consideram bom e ruim na cidade de Maringá.....	111
Quadro 16: Síntese da organização das categorias em relação às sugestões das crianças para a cidade de Maringá.....	150
Quadro 17: Propostas das crianças em relação ao respeito na cidade.....	152

Quadro 18: Propostas das crianças para a escola.....	152
Quadro 19: Propostas das crianças para a cultura fora da escola.....	154
Quadro 20: Propostas das crianças para o transporte/trânsito.....	155
Quadro 21: Propostas das crianças para as obras públicas.....	155
Quadro 22: Propostas das crianças para o meio ambiente.....	156
Quadro 23: Propostas das crianças para a segurança.....	156
Quadro 24: Proposta das crianças para a assistência social.....	157
Quadro 25: Proposta das crianças para a comunicação.....	157
Quadro 26: Propostas das crianças para o lazer e os esportes.....	157
Quadro 27: Total de itens citados pelas crianças e frequência de suas respostas a respeito de como deveria ser a cidade de Maringá.....	159

ARRUDA, Fabiana Moura. **A CIDADE PENSADA PELAS CRIANÇAS: CONCEITOS E AÇÕES POLÍTICAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL**. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Verônica Regina Müller. Maringá, 2011.

RESUMO

A participação infantil é o objeto de estudo desta pesquisa, cujo objetivo principal foi analisar as opiniões e sugestões das crianças para a cidade a fim de propor fundamentos conceituais e ações políticas para a potencialização da participação infantil no município de Maringá/PR. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa com o uso da técnica do grupo focal com dois grupos de crianças, um de uma escola estadual e outro de uma particular totalizando vinte e um sujeitos, entre 10 e 15 anos. Foram feitos três encontros com cada turma com o intuito de conhecer o que pensam e querem as crianças para Maringá. A análise do fenômeno investigado pautou-se em uma explicação multifacetária e transdisciplinar por meio das teorias da história das cidades, da sociologia da infância e da antropologia urbana. Os autores que nos fundamentaram são aqueles que têm uma postura crítica ante os problemas sociais, históricos e políticos, bem como são favoráveis às iniciativas locais e à transformação do mundo no tempo presente como Bauman (1989), Santos (1996) e Freire (1975). Mapeamos diversas experiências ao redor do planeta em que a participação infantil é promovida, com o escopo de noticiar a existência de tais práticas. Na análise da realidade local constatamos que as crianças pesquisadas estão insatisfeitas com a cidade, pois citam mais aspectos ruins do que bons em Maringá, tanto em relação aos espaços, serviços e equipamentos urbanos como a respeito das relações humanas e sociais, e estão com seus direitos violados em muitos aspectos. Fazendo uso das investigações verificamos que, historicamente, Maringá desenvolve uma política urbana segregadora e que se atenta preponderantemente às questões comerciais e a sua aparência do que com seus moradores e, deste modo, não está garantindo o direito de prioridade absoluta às crianças. Partindo das propostas das crianças, a nossa base teórica argumentativa é a de que, no âmbito conceitual, a cidade promova maiores graus de liberdade, autonomia e emancipação social acompanhados de segurança a todos os cidadãos e, no âmbito político, ofereça mobilidade urbana, cultura diversificada, formação de uma cultura política, espaços públicos bem cuidados, espaços e formas políticas de participação infantil para que esta seja, de fato, garantida por todo o município. O enredamento dos fundamentos conceituais e de práticas políticas básicas representa a possibilidade de potencialização da participação das crianças em Maringá, de forma efetiva, constante e com frequência cada vez maior, visando o grau mais elevado da participação que é a decisão, de modo que as crianças interfiram na vida urbana junto com os adultos, na busca pela justiça e emancipação social.

Palavras-chave: Participação infantil; Direitos das crianças; Cultura política; Práticas políticas; Cidade.

ARRUDA, Fabiana Moura. **THE CITY THOUGHT BY THE CHILDREN: POLITICAL ACTIONS AND CONCEPTS FOR THE CONSOLIDATION OF CHILDREN'S PARTICIPATION.** 244 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Dr^a Verônica Regina Müller. Maringá, 2011.

ABSTRACT

Child's participation is the objective of the study of this research. The main goal was to analyze the opinions and suggestions from children to the city, aiming to propose conceptual fundamentals and political actions to the potentialization of child's participation in the city of Maringá/PR. For that, we undertook a qualitative research using the technique of the focal group with two groups of children, one from a public school and another from a private school, in a total of twenty one subjects, who were among ten and fifteen years old. There were three encounters with each group aiming to know what they think and what they want as children to Maringá. The analysis of the investigated phenomenon was based in a multifaceted explanation using the theories of the history of the cities, childhood sociology and urban anthropology. The authors that provide the basis for our study are the ones that have a critical posture towards social, historical and political problems, as well as the ones that are in favor of local initiatives and the transformation of the world in current times. Examples of such authors are Bauman (1989), Santos (1996) e Freire (1975). We mapped several experiences throughout the planet in which child participation is promoted, with the scope of showing the existence of these practices. In the analysis of the local reality we concluded that the children researched are unsatisfied with the city, since they mention more bad aspects than good ones, either they are related to the urban areas, services and equipment or to the social and human relations, and their rights are violated in many aspects. Using these investigations we verified that, historically, Maringá develops a segregationist urban policy and that the city focus preponderantly on commercial issues and their appearance rather than on its inhabitants and, therefore, not providing the right to absolute priority to children. Based on the proposals of the children, our theoretical argumentative basis is that, in the conceptual scope, the city promotes greater degrees of freedom, autonomy and social emancipation, accompanied by security for all citizens and, in the political arena, offers urban mobility, diverse culture, well kept public spaces, areas and political ways of children's participation so that this is indeed offered for the whole city. The work with conceptual fundamentals and basic political practices represents the possibility of the potentialization of children's participation in Maringá, in an effective, constant way with more and more frequency, aiming at a higher degree of participation which is decision, so that children interfere in urban life along with adults in the search for justice and social emancipation.

Keywords: Child Participation; Children's Rights; Political culture; Political practices; City.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	18
2. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	24
2.1 Princípios éticos e metodológicos direcionadores do processo investigativo.....	24
2.2 Descrição do método: estratégias metodológicas e técnicas de pesquisa para a escuta e análise das falas das crianças.....	30
3. CRIANÇAS E CIDADES: DOCUMENTOS, LEGISLAÇÕES E EXPERIÊNCIAS PELO MUNDO A FAVOR DA INFÂNCIA.....	45
3.1 Documentos e legislações para a infância.....	46
3.2 Experiências de participação das crianças em diferentes cidades pelo mundo.....	69
3.3 Breves considerações a respeito das experiências de participação infantil ao redor do planeta.....	94
4. BOM E RUIM NA CIDADE: OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE MARINGÁ.....	98
4.1 O que as crianças consideram bom em Maringá.....	99
4.2 O que as crianças consideram ruim em Maringá.....	103
4.3 Crianças e cidade: a violação dos direitos no contexto neoliberal.....	113
5. COMO DEVERIA SER A CIDADE: PROPOSTAS DAS CRIANÇAS PARA MARINGÁ.....	150
5.1 Sugestões das crianças para Maringá.....	151
5.2 Conceitos a defender para a efetivação da participação infantil na cidade.....	160
5.3 Práticas a conquistar para a potencialização da participação infantil na cidade.....	179
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	197
REFERÊNCIAS.....	206

APÊNDICE.....	223
ANEXOS.....	226

1. INTRODUÇÃO

Estudar as crianças na cidade, conhecer como se utilizam e se apropriam dos espaços urbanos, o que pensam a respeito do lugar em que vivem, como vivenciam suas relações e práticas lúdicas, foram temáticas pelas quais me interessei desde o início de minha curta trajetória acadêmica. Ainda na graduação no curso de Educação Física, sob orientação da professora Verônica R. Müller, realizamos um projeto de iniciação científica¹ e um trabalho de conclusão de curso², voltados para a problemática: infância e cidade. O primeiro trata-se de uma pesquisa bibliográfica e o segundo de uma pesquisa qualitativa com o uso de técnicas etnográficas, em que pudemos observar e entrevistar crianças para conhecer como constituíam suas culturas infantis nos espaços urbanos do bairro. Ademais, fui educadora social do projeto de extensão da Universidade Estadual de Maringá, chamado: “Brincadeiras com meninos e meninas de e na rua”³, de 2008 a 2009 e sou militante do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) – Comissão Local de Maringá.

As reflexões, estudos e experiências das pesquisas e intervenções suscitaram a busca por alternativas para que o município garanta os direitos infantis. Com aquela primeira inserção no campo de investigação, pudemos identificar que a cidade dificulta o uso e a circulação de seus espaços pelas crianças, restando a elas locais danificados, de difícil mobilidade e sem segurança. Tal situação revela que a cidade é pensada e construída, sobretudo, a partir dos interesses e escolhas do mundo adulto (TOMÁS; MÜLLER, 2009; MÜLLER, 2007b), o que caracteriza, conforme Müller (2007b), a inferioridade das crianças em relação aos adultos na sociedade.

¹ Projeto de iniciação científica nomeado: “Culturas infantis e espaços urbanos: relações entre as classes sociais”, realizado durante agosto de 2008 a julho de 2009, com o apoio da Fundação Araucária.

² Monografia de conclusão de curso intitulada: “Culturas infantis: relações entre espaços urbanos e classes sociais” apresentada em dezembro de 2009 no Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá.

³ Projeto do Departamento de Educação Física e do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA) em atividade desde 1997, que tem o objetivo principal de oferecer aos meninos e meninas em situação de rua de Maringá e Região, a oportunidade de brincar de forma orientada. O projeto é coordenado pela Prof^a. Dr^a. Verônica R. Müller. Estão envolvidos acadêmicos dos cursos de Educação Física, Psicologia, Pedagogia, Direito, Filosofia, História e outros. Atualmente o projeto ocorre no bairro Jardim Esperança, na Escola Municipal Aires Aniceto, no município de Sarandi – PR.

O ingresso no mestrado em Educação teve entre outros objetivos o de continuar os estudos nesta temática, bem como aprofundar o conhecimento teórico, epistemológico e metodológico a respeito dos estudos da infância. Os aprendizados obtidos nas disciplinas cursadas e no grupo de pesquisa: *Infância, adolescência e juventude*, permitiram uma visão mais ampla e profunda do objeto de estudo, sob diferentes perspectivas teóricas.

O interesse desta pesquisa focou-se na investigação da relação entre crianças, cidade e participação infantil. Partindo da questão proposta por Redin et al (2005, p. 2): “É possível uma cidade onde seus principais protagonistas sejam as crianças?”, o trabalho pretende estudar como as crianças podem vivenciar o lugar em que vivem a partir de experiências que promovam o desenvolvimento da cidadania e da democracia, diante de uma realidade em que tanto são marginalizadas social, política e culturalmente, como nos dizem Castro (2004), Tomás (2006) e Sarmiento et al (2007).

Neste contexto de marginalização e violação de direitos das crianças está situado o problema da nossa pesquisa. Algumas interrogações fizeram parte do percurso da pesquisa desde o início e outras foram sendo (re) formuladas no decorrer do estudo: O que pensam as crianças sobre o lugar em que vivem? Quais suas propostas para o município? Quais as possibilidades de participação delas na cidade? Quais os obstáculos à participação infantil na vida urbana? A partir destas questões, a pergunta principal a ser respondida no trabalho foi: Quais os fundamentos conceituais e as ações políticas básicas para a efetivação da participação infantil na cidade?

Diante dessa problemática, o objetivo central foi analisar as opiniões e sugestões das crianças para a cidade a fim de propor fundamentos conceituais e ações políticas para a potencialização da participação infantil no município de Maringá/PR.

Na investigação caminhou-se para uma interlocução com diferentes áreas do conhecimento como a sociologia, antropologia urbana e história para a compreensão da problemática pesquisada. Dentre os autores que se destacam neste estudo, temos no campo da infância os pesquisadores da Sociologia da Infância: Manuel J. Sarmiento, Catarina A. Tomás, Natália F. Soares; e no Brasil: Müller (1996; 2007), Müller (2007b), Borba (2005) dentre outros. No campo da sociologia os autores que nos fundamentam são: Boaventura S. Santos e Zygmunt Bauman. Já na área da antropologia urbana buscamos subsídios teóricos em Magnani e Da Matta. Paulo Freire está na base ética que fortalece a concepção de respeito às pessoas e de responsabilidade de intervenção no mundo.

O enfoque desta pesquisa está ancorado na defesa da participação, baseado nos direitos infantis. Segundo a legislação brasileira, as crianças são sujeitos de direito em situação peculiar de desenvolvimento e prioridade absoluta (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988; ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1990).

Todavia, Müller (2007) lembra-nos de que é muito importante que, além da lei, a concepção da criança como cidadã e prioridade seja cada vez mais difundida e assumida em políticas, instituições e na comunidade em geral. Torna-se imperioso que as cidades garantam os direitos infantis como elementos orientadores de suas políticas públicas, capazes de proporcionar a participação infantil com práticas para o exercício da cidadania e da democracia.

Não obstante, em relação à participação das crianças e as políticas públicas, Sarmiento et al (2007) sustentam que:

A infância é especialmente prejudicada, entre todos os grupos e categorias sociais excluídas, quer pela relativa invisibilidade face às políticas públicas e aos seus efeitos, quer por que é geralmente excluída do processo de decisão na vida colectiva (SARMENTO et al, 2007, p. 183).

Em contraposição a esta perspectiva, nosso intuito foi trazer as opiniões, necessidades e sugestões das crianças para o lugar em que vivem. Buscamos, em consonância com Borba (2005):

[...] revelar a criança na sua positividade, como ser ativo, situado no tempo e no espaço, nem cópia nem oposto ao adulto, mas sujeito participante, ator e autor na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo (BORBA, 2005, p. 17).

De acordo com Müller et al (2007) conhecendo mais sobre as crianças, podemos entender melhor sobre seus mundos e trazer mais elementos teóricos para intervir nas práticas com elas para um mundo mais justo e solidário. Deste modo, além do estudo e da denúncia da situação de exclusão social, política e cultural na qual se encontram as crianças, buscamos propor reflexões e ações junto com elas para a construção de uma cidade melhor para todos, pois entendemos que o nosso compromisso e responsabilidade social é de reflexão, análise e procura de alternativas que propiciem uma vida mais digna às pessoas com direitos violados.

Tomás (2002) argumenta que no cotidiano temos nosso espaço e tempo bem delimitados, além do aumento da intolerância em relação ao outro. A intolerância na

sociedade atual pode ser caracterizada pela diminuição dos espaços e patrimônios públicos, da solidariedade humana, bem como de laços de convivência entre pessoas e grupos sociais diversos (RIBEIRO, 2008) que encontravam naqueles locais possibilidades de encontros, trocas de experiências e relações sociais (PIRES, 2006). O receituário neoliberal ao fomentar a privatização, mercantilização, liberalização do mercado e a redução da intervenção estatal na regulação econômica e social (SANTOS, 2005) produz ações de intolerância ao outro, porque gera a contínua diminuição do convívio social e de experiências nos lugares públicos, ao mesmo tempo em que promove o individualismo exacerbado.

Fortuna (2002) caracteriza tal processo como *urbanização da injustiça*, que incide na “[...] fragilização da cidadania e na retracção generalizada para o domínio da domesticidade e dos círculos de convivialidade restrita” (FORTUNA, 2002, p. 127). Deste modo, há uma limitação das experiências humanas e a perda de espaço para a vida comunitária e pública (OLIVEIRA, 2004; PIRES, 2006), acompanhada de um entendimento recorrente que associa as diferenças culturais à inferioridade e à desigualdade (BRANDIM; SILVA, 2008).

Este quadro social evidencia o argumento do geógrafo Milton Santos (1986) que, ao analisar a organização espacial e as condições atuais da sociedade capitalista, mostra-nos que o espaço contribui para agravar a separação das pessoas: “Enquanto nossas cidades crescem, a distância entre os homens aumenta” (SANTOS, 1986, p. 21). As pessoas estão mais próximas fisicamente, contudo, mais distantes nos contatos sociais:

Os homens vivem cada vez mais amontoados lado a lado em aglomerações monstruosas, mas estão isolados uns dos outros (...) A unidade dos homens pelo espaço é uma falsa unidade (...). É desta falsa unidade que a separação se alimenta. Os progressos de nossa infeliz civilização conduzem mais e mais a uma sociedade atomizada por um espaço que dá a impressão de reunir (SANTOS, 1986, p. 22).

Sendo este o panorama geral da realidade em um contexto mais amplo, não poderia deixar de influenciar a vida das crianças na cidade. Elas também sofrem com a falta de espaços públicos para suas práticas lúdicas e sociais e com outros diversos entraves à participação infantil.

Não obstante, Tomás (2002) afirma que existem movimentos sociais, instituições, pesquisadores e cidadãos que lutam pela conquista e garantia dos direitos infantis. Assim, compartilhamos da sua defesa:

Parecerá uma banalidade, um exausto e gasto lugar-comum, mas não dizer-lo seria o mesmo que fechar os olhos à realidade de milhões de crianças em todo o mundo e não reconhecer que é necessário reconhecer as crianças como cidadãs...uma das mais complexas bandeiras cívicas da actualidade. Por que este não é o mundo possível...pode-se fazer mais e melhor...é cínico e perverso não acreditar em alternativas. É necessário reinventar espaços e tempos para a infância, construídos com a participação das crianças. É necessário ter esperança de ver algum dia respeitados os direitos humanos e os direitos das crianças (TOMÁS, 2002, p. 7).

O projeto de cidade que defendemos se opõe ao neoliberalismo e a forma de globalização hegemônica, que enfatizam os valores do mercado como individualismo e competição, em detrimento das relações comunitárias, da solidariedade, dos direitos humanos e da democracia participativa (SANTOS, 2005). A cidade que defendemos é aquela que respeita as crianças, que não priva das mesmas os seus direitos, que não as torna sujeitos quase invisíveis na vida urbana (CASTRO, 2004), enfim, seguindo o pensamento do sociólogo Francisco de Oliveira (1999) em suas análises sobre a população adulta, que não promove e reproduz a anulação política das crianças, ou seja, a negação da possibilidade para que participem politicamente, decorrente da falta de diálogo e de escuta do outro, que no nosso caso é a criança.

Quando expandimos nosso olhar, corremos o risco de cair em caminhos inimagináveis, que em muitos momentos são angustiantes, mas também entusiasmantes e enriquecedores. Percebemos o quanto temos ainda que aprender e experimentar. Notamos quantos ainda são os excluídos social, cultural e politicamente; contudo, conhecemos inúmeras iniciativas existentes no mundo a favor das pessoas, na busca por uma sociedade mais justa. Assim, com muitas interrogações e dificuldades, mas com esperança, nos propusemos a enfrentar o desafio de estudar a relação entre infância, cidade e a participação infantil.

Que esta pesquisa possa somar-se aos estudos e práticas que defendem a participação infantil e contribuir para as discussões e intervenções com as crianças, visando garantir e potencializar a participação delas na sociedade. Em consonância com Tomás (2006), entendemos que esta investigação é de caráter transitório “[...] e não uma totalização argumentativa sobre infância e crianças” (p. 4), pois diz respeito a um contexto específico e a sujeitos que nele vivem com experiências e saberes particulares.

A partir da introdução, o trabalho foi desenvolvido em quatro seções. Na primeira, inicialmente, tratamos das questões éticas, teóricas e metodológicas que nos orientaram na configuração da pesquisa. Em seguida, apresentamos e explicamos as

estratégias metodológicas e técnicas utilizadas para a realização da investigação com as crianças e para as análises de suas falas.

A segunda seção refere-se aos documentos, legislações e experiências internacionais e nacionais a favor da infância nas cidades. Além disso, expomos as percepções das crianças pesquisadas a respeito das iniciativas de participação infantil pelo mundo, bem como tecemos alguns comentários a respeito das práticas e projetos em que a participação das crianças é enfatizada.

Na terceira seção, apresentamos e analisamos as opiniões das crianças sobre o que consideram bom e ruim em Maringá. A partir do que nos disseram, identificamos e analisamos problemas em diversas áreas do município, bem como nas relações humanas e sociais. Deste modo, foi possível detectarmos obstáculos à efetivação da participação infantil na vida urbana.

A quarta e última seção trata das sugestões e análises das propostas das crianças para Maringá. Investigamos de forma profunda como pode ser efetivada, em termos conceituais e no âmbito político, a participação infantil na dinâmica urbana para que tenhamos uma cidade que assegure os direitos às crianças e potencialize a participação infantil.

Nas considerações finais, sintetizamos de maneira reflexiva os pontos fundamentais da pesquisa para se responder quais os fundamentos conceituais e as ações políticas básicas para a garantia da participação infantil na cidade de Maringá numa perspectiva de justiça e emancipação social.

2. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este capítulo está dividido em duas subseções: na primeira, busca-se evidenciar os fundamentos éticos, teóricos e metodológicos que envolvem as pesquisas com crianças, os quais nos orientaram durante a investigação, em todas as etapas do processo: a entrada no campo, reflexão, interpretação e análise. Na segunda seção, apontamos os percursos e procedimentos metodológicos adotados para a escuta e análise das falas das crianças.

2. 1 Princípios éticos e metodológicos direcionadores do processo investigativo

Frequentemente discutimos em estudos sobre a infância a respeito dos locais que as crianças frequentam, o que fazem na escola ou no tempo livre, e não trazemos para a pesquisa os seus pontos de vista. Afinal, é válido estudar as crianças sem saber as opiniões delas? Será que ouvindo somente os adultos vamos alcançar a perspectiva delas? Provavelmente, não, de acordo com os pressupostos da Sociologia da Infância (SI). Para Ferreira (2003):

Porque a pesquisa tem sido sempre produzida e conduzida por adultos, tem predominado até hoje, uma perspectiva que ao *olhar para* as crianças de cima para baixo, não só as trata como meros objectos de estudo, procurando explicá-las por referência ao estado adulto e às suas formas de leitura e interpretação da realidade, como se fixa nas dimensões físicas do seu corpo - pequenez -, julgando a partir dali todas as suas outras competências, sejam elas cognitivas, afectivas, sociais (FERREIRA, 2003, p. 15, grifos da autora).

Muitos trabalhos sobre a infância são contados somente por adultos que consideram as crianças como incapazes de opinar e falar de suas vidas. Elas são vistas, então, como objetos de investigação e não como sujeitos que possuem competência para expressar seus pontos de vista (CHRISTENSEN; JAMES, 2005).

As crianças são atores sociais competentes para falar sobre suas vidas e que merecem ser estudadas a partir de si próprias (CORSARO, 2005; 2011; SARMENTO, 2005; FERREIRA, 2003; ALDERSON, 2005; CHRISTENSEN; JAMES, 2005; SOARES, 2005; 2006; TOMÁS, 2006; MÜLLER, 2007, dentre outros), o que não significa deixar de levar em consideração o contexto social, político, cultural e econômico no qual a criança está inserida.

Considerar as crianças, suas vozes e ações na pesquisa são uma forma de preencher a lacuna deixada, durante muito tempo, pelas teorias tradicionais, nas quais as crianças foram ignoradas, pois somente eram estudadas a partir dos adultos ou das instituições (SOARES, 2006). As crianças possuem experiências, saberes e histórias que merecem ser estudadas e levadas em consideração quando fazemos pesquisa *sobre, com e para* a infância (CHRISTENSEN; JAMES, 2005). Como nos diz Corsaro (2011):

Assim, em vez de estudar os adultos como representantes de crianças (por exemplo, baseando-se em percepções e relatórios sobre as crianças fornecidas por pais, professores ou médicos), as crianças são vistas como atores sociais em seu próprio direito, e os métodos são adaptados e refinados para melhor ajuste as suas vidas (CORSARO, 2011, p. 57).

Os autores estrangeiros, somados a outros no Brasil, tais como: Kramer (2002), Delgado e Müller (2005), Müller (1996; 2007), Borba (2005), Würdigg (2007), Martins (2010), Spréa (2010), Mager et al (2011), dentre outros, criticam as teorias da infância que consideram que para se conhecer a vida das crianças é dispensável a escuta das mesmas. Tais pesquisadores trazem a necessidade de compreender a infância também pelas crianças, pois de acordo com Delgado e Müller (2005), apesar de inseridas no universo adulto, as crianças produzem e modificam a sua cultura e o contexto onde estão presentes. Diante disso, as autoras ressaltam:

Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista (DELGADO; MÜLLER, 2005b. p. 353).

Em relação ao Brasil, Delgado e Marchi (2007) apontam que são recentes no país os estudos que escutam e trazem a perspectiva das crianças para os trabalhos, sendo, portanto, importante a formulação de mais investigações que analisem as experiências das crianças a partir de seus modos de pensar e agir. Também Müller (2007) sustenta: “Temos que escutar suas palavras, conhecer seus pareceres, registrar a infância também a partir das crianças” (p. 138).

Christensen e James (2005) apresentam metodologias de pesquisa que fazem parte dos chamados: “Novos estudos sociais da infância”, sublinhando a importância das crianças “[...] enquanto sujeitos e participantes no processo de investigação” (p. XIII). Tais estudos estão mudando o paradigma das crianças para sujeitos da pesquisa. Deste modo, são consideradas como “[...] actores sociais no seu pleno direito e, como

tal, participantes na modelagem das estruturas sociais, políticas, culturais e econômicas” (Ibid, p. XVI), a partir de suas opiniões, conhecimentos e experiências.

De forma geral, temos alguns desafios apontados pelos autores quando realizamos pesquisa com crianças. Elencamos dois que apareceram com mais frequência na leitura a respeito da metodologia de investigação da infância, a saber: a) superar a lógica adultocêntrica e b) a posição ética dos pesquisadores (KRAMER, 2002; SOARES, 2005; ALDERSON, 2005; DELGADO, MÜLLER, 2005; BORBA, 2005; MÜLLER, 2007b; MARTINS, 2010; CORSARO, 2011).

Em relação ao primeiro: *superar a lógica adultocêntrica*, Alderson (2005) identifica que a principal dificuldade de realizar pesquisas com as crianças “[...] refere-se à possibilidade de as infantilizar, considerando-as e tratando-as como imaturas e, ao fazê-lo, produzir provas para o reforço de noções da sua incompetência” (p. 264). Para Ferreira (2003), o *adultocentrismo* tem dificultado o reconhecimento das crianças como atores sociais pelos adultos, de modo a impedir que estes concebam que as crianças “[...] se produzem como seres sociais a partir do que lhes é proposto pelos adultos e na sua interação com estes e com outras crianças” (FERREIRA, 2003, p. 153).

Ou seja, o desafio é sair de uma perspectiva que compreende a criança como um ser imaturo, incapaz de expressar suas opiniões e por isso, o adulto deve falar por ela. Para tanto, é preciso, como nos dizem Delgado e Müller (2005b): “[...] considerar o ponto de vista das crianças nas pesquisas, o que também exige certo abandono do olhar centrado no ponto de vista do adulto” (p. 353).

Müller (2007b) atenta para a distinção entre os termos desigualdade e diferença no que diz respeito às relações entre adultos e crianças:

Desigualdade e diferença não são sinônimos. Pesquisadores adultos nunca se tornarão crianças, logo as suas características físicas e experiências de vida o colocarão em uma posição diferente daquela ocupada pela criança. Para não tornar isso uma desigualdade, o pesquisador deverá superar visões adulto-centradas (MÜLLER, 2007b, p. 37).

A respeito do segundo desafio, *a posição ética dos pesquisadores*, Delgado e Müller (2005b) apontam que “[...] a ética é um aspecto fundamental, pois é inegável que existe uma força adulta baseada no tamanho físico, nas relações de poder e nas decisões arbitrárias” (p. 354).

Soares (2006), por sua vez, aponta alguns fatores indispensáveis para a ética na pesquisa com as crianças: 1) alteridade e o reconhecimento da diversidade da infância;

2) definição dos objetivos; 3) escolha da metodologia e dos instrumentos para a coleta de dados; e 4) o consentimento informado das crianças e sua liberdade para recusar-se a participar da pesquisa em qualquer etapa do processo.

A *diversidade* diz respeito ao reconhecimento das inúmeras realidades em que vivem as crianças, permeadas por dimensões como a idade, gênero, cultura, classe social, etnia “[...] as quais dão origem a múltiplas formas de estar, sentir e agir das crianças e, por isso mesmo, exigem a consideração de cuidados éticos singulares, decorrentes da consideração da diversidade que encerram” (SOARES, 2006, p. 32).

A *alteridade* significa, como indica Borba (2005), considerar a criança “[...] como um outro a ser estudado, conhecido” (p. 83). É o reconhecimento da infância e de seus aspectos como distintos do mundo adulto (SOARES, 2006). Os *objetivos e metodologia da pesquisa* devem estar adequados às características da infância, além de serem elaborados de uma forma que tragam um conhecimento válido sobre elas, suas culturas, experiências e conhecimentos (SOARES, 2006).

Já o *consentimento informado* refere-se à forma respeitosa de fornecer aos sujeitos investigados as informações para que possam compreender do que se trata a pesquisa. Além disso, “[...] passa ainda pela indispensabilidade de a criança compreender que a sua participação é voluntária e que tem toda a liberdade para recusar participar em tal processo [...]” (SOARES, 2006, p. 34-35). Conforme Alderson (2005): “[...] o respeito por seu consentimento informado e voluntário ajuda a protegê-las de pesquisas encobertas, invasivas, exploradoras ou abusivas” (p. 266).

Ainda sobre a posição ética, Kramer (2002) ao falar sobre a atitude do pesquisador, principalmente no Brasil e em países com grandes desigualdades sociais, aponta que é recorrente que o investigador torne-se comprometido com a sociedade e com o conhecimento produzido, de modo que ele “[...] além de produzir ciência, quer interferir” (KRAMER, 2002, p. 54) na realidade investigada. Além disso, acrescenta que: “Nas ciências humanas e sociais, a neutralidade é não só um equívoco teórico, mas também uma impossibilidade prática [...]” (KRAMER, 2002, p. 54). Ou seja, trata-se de uma postura que considera que o conhecimento deve, de alguma forma, servir para melhorar a vida das crianças.

Outro princípio ético na investigação com as crianças é o retorno dos resultados aos sujeitos da pesquisa (DEMO, 1981; KRAMER, 2002; GOHN, 2005; SOARES, 2005; TOMÁS, 2006; LISBOA et al, 2008). Segundo Ghon (2005), um dos principais desafios da pesquisa científica é o repasse dos resultados aos sujeitos da investigação e à

sociedade, momento em que a autora caracteriza como sendo um *compromisso social do pesquisador*.

Em relação às pesquisas com a infância, Kramer (2002) sustenta que: “[...] as crianças certamente têm sido menos ouvidas que os adultos e a elas o retorno das pesquisas quase não ocorre” (KRAMER, 2002, p. 57). Para Tomás (2006), os pesquisadores devem adotar a postura de levar as conclusões às pessoas que contribuíram com o estudo, considerando o possível impacto na vida daquelas e de outros grupos. Além disso, a autora defende que, com esta posição, os investigadores promovem ainda mais a participação das crianças e “[...] as relações horizontais em todo o processo” (TOMÁS, 2006, p. 88).

Lisboa et al (2008) chamam a atenção para a maneira como os pesquisadores devem realizar o retorno dos resultados aos participantes. Segundo as autoras, a linguagem, os métodos, objetivos, resultados e análises devem ser mostrados aos sujeitos de uma forma que eles entendam o processo investigativo:

Os pesquisadores e suas equipes não devem apenas entregar o seu relatório de pesquisa à comunidade. É necessário que eles, por demanda ética, interajam com o grupo de pessoas, proporcionando momentos de reflexões, questionamentos e discussões, a fim de explicar melhor os seus achados (LISBOA et al, 2008, p. 189).

Enfim, conforme Demo (1981), a devolução consiste em uma etapa em que os investigadores confirmam à população pesquisada que as informações não foram manipuladas, que o trabalho foi conduzido com seriedade e que o conhecimento produzido é relevante para os sujeitos. Na pesquisa em questão, o retorno dos resultados às crianças foi feito entre os meses de setembro e outubro do ano de 2011 em suas respectivas escolas durante uma aula de educação física que contou também com a presença de autoridades da cidade: representante do grêmio estudantil da escola estadual, professores e membros da coordenação e direção dos colégios, uma professora e estudantes do PCA/UEM e dois conselheiros do CMDCA.

O fio condutor da estratégia metodológica adotada para a análise do fenômeno investigado esteve pautado na busca por uma explicação multifacetária e transdisciplinar, por meio das teorias da história das cidades, da antropologia urbana e da sociologia. A transdisciplinaridade permite o estabelecimento da comunicação e do diálogo com diferentes perspectivas disciplinares para explicar o objeto e o fenômeno investigado, visando atribuir inteligibilidade à realidade (ABIB, 2011). Assim como

justifica Magnani (2003b): “Não se pode ler a cidade a partir de um eixo classificatório único; é preciso variar os ângulos [...]”. Trata-se, então, de não interpretar o objeto de modo absoluto, baseando-se em uma causa exclusiva ou em um só princípio social (DA MATTA, 1986).

Os autores que nos fundamentam nas críticas estabelecidas são aqueles que têm uma postura, ao tratar dos fenômenos antropológicos, sociais e históricos, favorável à transformação do mundo no presente e às iniciativas locais. Intelectuais como Bauman (1998), Boaventura S. Santos (1996) e Paulo Freire (1975) têm como princípio ético a responsabilidade para com o Outro e com o mundo, na busca por uma sociedade mais justa e solidária no presente. Diante disso, mais um princípio das análises alicerça-se em Paulo Freire (1975; 1997) e em seu fundamento da práxis da *denúncia* e do *anúncio*:

[...] a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso, por isso mesmo. É neste sentido que (...) não apenas fala do que pode vir, mas, falando de como está sendo a realidade, denunciando-a, anuncia um mundo melhor (FREIRE, 1997, p. 118).

Contudo, atenta Freire (1997), o anúncio não é determinista, e sim uma perspectiva que pode vir ou não a acontecer. No nosso caso, trata-se da denúncia dos numerosos problemas da cidade, identificados pelas crianças e analisados pela teoria, ou seja, a leitura e interpretação da situação concreta e, o anúncio da possibilidade de reflexão, de transformação da realidade e da construção de um lugar mais justo e solidário, em que a participação infantil seja efetivamente potencializada.

Portanto, assim como os autores que nos subsidiam, entendemos que a intervenção na realidade deve ser feita no tempo presente. Trata-se de fazer uso dos diversos estudos para compreender melhor o contexto atual e, assim, nos instrumentalizarmos para intervir, de forma eficaz, na prática política.

Ademais, na análise parte-se do aspecto específico, ou seja, considera-se os resultados do fenômeno investigado, para estabelecer relações com o contexto mais amplo e geral e, neste movimento, volta-se ao específico, com vistas a compreender, de maneira aprofundada, a manifestação da realidade por diversos olhares.

Baseando-nos nas contribuições de Corsaro (2011) trata-se de “[...] levar as crianças a sério e (...) apreciar as contribuições infantis para a reprodução e para a mudança social” (COR SARO, 2011, p. 56), entendendo que elas são afetadas pela sociedade, mas também a influenciam. Trazer o ponto de vista das crianças para a

pesquisa também é uma forma de valorizá-las como cidadãs. Assim, concordamos com a afirmação de Müller (2007b, p. 10): “Investigar como as crianças entendem a cidade é, porém, igualmente um compromisso político que as coloca na qualidade de participantes da cidade”.

Neste sentido, o princípio ético, teórico e metodológico da pesquisa em questão esteve ancorado na escuta e análise das vozes e opiniões infantis a respeito da cidade em que vivem para suscitar reflexões e ações para que sejam promovidas às crianças oportunidades participativas, efetivando a condição delas de prioridade absoluta. De acordo com Tomás (2006), trata-se de:

[...] trazer as crianças para o centro, de repensar com elas o seu papel na sociedade e no mundo, nomeadamente considerando como válidas as suas lutas, as suas iniciativas, os seus movimentos, as suas representações, as suas imagens, as suas histórias e as suas culturas marginalizadas (TOMÁS, 2006, p. 1).

Em consonância com Magnani (2003b, s/p) busca-se: “[...] variar o ângulo, olhar desde outro lugar, apreciar a cidade do ponto de vista daqueles que, exatamente por causa da diversidade de seu modo de vida, se apropriam dela de forma também diferenciada”.

2. 2 Descrição do método: estratégias metodológicas e técnicas de pesquisa para a escuta e análise das falas das crianças

O estudo englobou a pesquisa bibliográfica e uma fase de campo. Adotamos como caminhos metodológicos, inicialmente, a revisão de literatura e o mapeamento de iniciativas governamentais e não-governamentais em cidades de vários países que promovem a participação infantil. A pesquisa bibliográfica compreendeu a leitura e diálogo com teóricos envolvendo: infância, cidade, liberdade e participação.

A investigação baseou-se em pressupostos qualitativos. De acordo com Minayo (1996; 2007) a pesquisa qualitativa tem como universo o estudo das percepções, representações, experiências e relações de diversos grupos sociais, a partir das interpretações que os sujeitos fazem do modo como vivem, sentem e pensam. Os estudos qualitativos são feitos com a contextualização histórica, cultural e social e não como fenômenos separados e reduzidos a si mesmos. Além disso, preocupam-se com questões particulares que não podem ser mensuradas. Portanto, um dos pressupostos qualitativos é de que as generalizações não são possíveis. As conclusões e

interpretações referem-se a um determinado contexto, não podendo ser assumidas como considerações universais (NEGRINE, 2004).

Em relação à análise do material coletado, Minayo (1996) sustenta que não se resume a uma simples classificação das opiniões dos sujeitos, mas diz respeito à:

[...] descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador (MINAYO, 1996, p. 27).

Como aponta Gomes (1996) o foco do pesquisador no estudo qualitativo é “[...] a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar” (GOMES, 1996, p. 79) e não a quantificação das ideias e pontos de vista dos sujeitos investigados. No entanto, o investigador deve observar e identificar o que se aproxima e o que se diferencia nos depoimentos de cada um.

A fase de campo foi realizada com 21 sujeitos da cidade de Maringá/PR⁴, dez crianças de uma escola estadual e onze de uma particular, na faixa etária de dez a quinze anos, sendo dez crianças com dez anos e oito com onze; um adolescente de treze, um de catorze e um de quinze anos, de ambos os sexos.

Nos referimos aos sujeitos da pesquisa como crianças, embora tenham participado três adolescentes, de acordo com o entendimento do ECA, que estabelece a faixa etária de até doze anos incompletos para crianças e doze a dezoito anos para adolescentes. Como a maioria participante da investigação foram crianças, optamos por assumir a linguagem do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) que considera crianças os seres humanos com menos de dezoito anos (UNICEF, 1989).

As direções das escolas foram contactadas previamente a respeito dos objetivos e da metodologia da investigação e concordaram com a realização da pesquisa na instituição de ensino a partir de autorização (ANEXO A). O colégio estadual localiza-se numa região periférica da cidade. Atende o ensino fundamental e médio, sendo o primeiro no período matutino e vespertino e o segundo somente na parte da manhã. Também oferece educação de jovens e adultos no período noturno. O colégio particular situa-se numa região mais central e oferece o ensino fundamental (5^a a 8^a) e o ensino médio, ambos no período matutino, mas com algumas aulas no período da tarde, além do curso preparatório para o vestibular, o qual é ofertado nos três períodos.

⁴ Os nomes das escolas serão preservados visando manter o anonimato das crianças pesquisadas, sendo somente identificadas como escola estadual e escola particular.

A escolha pelas crianças pesquisadas deu-se em função de alguns critérios: primeiramente, os diretores das escolas informaram quais as turmas e os horários que poderiam fazer parte da pesquisa. Outro critério foi a disponibilidade dos professores das turmas e a compatibilidade dos horários disponíveis das instituições com os horários das pesquisadoras. Além disso, nossa intenção era fazer a pesquisa com sujeitos entre dez a doze anos, pois nesta faixa etária já têm uma maior probabilidade de ter mais autonomia e maturidade para a compreensão dos conteúdos apresentados e para a discussão que estávamos propondo, de acordo com a nossa experiência registrada nos relatórios do Projeto Brincadeiras⁵. A junção destes critérios levou-nos a realizar a investigação com uma 5ª série da escola estadual e com o 6º ano do colégio particular.

A 5ª série era constituída, ao todo, por 27 alunos; o 6º ano era formado por quatorze alunos. Todos foram convidados a participar da pesquisa; no entanto, somente dez da 5ª e onze da 6ª aceitaram e seus pais/responsáveis autorizaram. Nas duas escolas, os encontros aconteceram durante as aulas de educação física, conforme acordado com os professores da disciplina. As crianças que não participaram da pesquisa, de ambos os colégios, ficaram com os professores em outros espaços da escola (quadra, pátio e biblioteca) durante o horário de realização das conversas.

O motivo da escolha de fazer com dois grupos de crianças se deu pelo fato das mesmas viverem, ao mesmo tempo, a sua infância em espaços geográficos diferentes na cidade. No entanto, nossa intenção não é comparar as crianças das duas escolas, mas conhecer as opiniões e propostas delas para Maringá. A intenção é trazer para a pesquisa diferentes pontos de vista de crianças que vivem suas infâncias de formas tão variadas, de modo a apreender os aspectos particulares de cada uma. O intuito não é estabelecer uma visão geral e única sobre a posição das crianças, e sim mostrar que na cidade há uma pluralidade de infâncias. Identificamos o que há de semelhança e diferença em suas falas, porém o foco da análise foi no conteúdo de suas falas; o que elas dizem e querem para sua cidade. A visão e o entendimento das crianças nos permitem olhar e conhecer a realidade sob variados ângulos, além de possibilitar-nos conhecer melhor como vivem na cidade.

Soares (2006) identifica algumas ferramentas metodológicas nas pesquisas com crianças e as classifica de acordo com alguns critérios como: 1) oralidade; 2) registro

⁵ Os relatórios do Projeto Brincadeiras podem ser consultados no PCA (Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente) da UEM (Bloco 03, Sala 2).

escrito ou gráfico; 3) utilização de recursos de multimídia; 4) uso de expressão dramática; e 5) recurso às técnicas visuais. Em nossa pesquisa, recorreremos a algumas destas ferramentas como: a oralidade e a utilização de recursos de multimídia. O recurso de multimídia permitiu uma melhor visualização das crianças a respeito do conteúdo trabalhado, pois possibilitou o uso de imagens coloridas que chamam a atenção das mesmas.

A autora destaca ainda que a oralidade engloba as entrevistas individuais, os pequenos e grandes grupos de discussão. Para que pudéssemos conhecer e apreender as opiniões dos sujeitos, escolhemos como técnica de pesquisa o grupo focal. Esta estratégia permite que a criança se sinta mais à vontade em relação às outras ferramentas de construção de informação (SOARES, 2006).

Macedo (2000) define o grupo focal como uma técnica para colher informações por meio de uma discussão coletiva e aberta, com temas estabelecidos, mediada por um ou mais entrevistadores, também chamados de moderadores. Trata-se de uma estratégia utilizada na pesquisa qualitativa que deve estar relacionada com os objetivos da pesquisa (VEIGA; GONDIM, 2001; GATTI, 2005). Segundo Veiga e Gondim (2001), esta técnica “[...] apresenta-se como uma possibilidade para compreender a construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos acerca de um tema específico” (p.8).

Em relação ao moderador, Kind (2004) analisa a importância deste na realização do grupo focal, e aponta que a experiência e o conhecimento do mesmo no tema que será discutido permitem “[...] uma mediação mais fluida” (p. 130). Diante disso, é importante que o pesquisador domine previamente a temática abordada nos grupos para que possa ter o papel de mediador nas discussões com os sujeitos pesquisados.

A respeito disso, Gatti (2005) atenta que o entrevistador tem como função fazer o debate fluir entre os participantes, de modo a criar situações em que os sujeitos exponham suas opiniões, críticas, sugestões e avaliações a respeito das questões levantadas. A autora acrescenta ainda o que o moderador deve e não fazer:

[...] deverá fazer encaminhamentos quanto ao tema e fazer intervenções que facilitem as trocas, como também procurar manter os objetivos de trabalho do grupo. O que ele não deve é se posicionar, fechar a questão, fazer sínteses, propor ideias, inquirir diretamente (GATTI, 2005, p. 9).

Para Iervolino e Pelicioni (2001), a interação entre os sujeitos e o pesquisador é a essência do grupo focal, objetivando a obtenção de informações a partir da discussão

centrada em temáticas específicas. Conforme Gondim (2002), a explicação de como deve funcionar o grupo focal desde o primeiro momento com os participantes é imprescindível na continuidade das discussões. Dentre as normas a serem seguidas, a autora destaca: “[...] a) só uma pessoa fala de cada vez; b) evitam-se discussões paralelas para que todos participem; c) ninguém pode dominar a discussão; d) todos têm o direito de dizer o que pensam” (GONDIM, 2002, p. 146).

Apesar de centrar as discussões em temas pré-estabelecidos, os debates no grupo focal não se limitam àqueles, podendo emergir diferentes assuntos no contexto da discussão (KIND, 2004). A composição do grupo focal, segundo Gatti (2005), deve ocorrer de acordo com alguns critérios, dentre eles a homogeneidade de algumas características dos sujeitos da pesquisa como a etnia, idade, gênero, condição socioeconômica, estado civil ou profissão. Outro critério é o número de participantes, que deve variar de seis a doze pessoas, uma vez que para a autora, um grande contingente pode limitar a participação dos demais e o aprofundamento das discussões. Em relação à quantidade de sessões, Gatti ressalta que, normalmente, são realizados de três a quatro encontros, para então os pesquisadores decidirem se as informações recolhidas serão suficientes para a investigação.

Destaca-se que juntamente com o pesquisador é necessário nesta técnica um relator (MINAYO, 1996), o qual tem a função de auxiliar o moderador nos aspectos organizacionais e, poderíamos aqui incluir nas questões técnicas, como por exemplo, as que usamos em nosso trabalho: funcionamento do computador e do *data show*, localização dos arquivos a serem utilizados e realização das filmagens. Com efeito, esta pessoa é de fundamental importância para o processo de recolha de dados do campo de pesquisa, como salienta Minayo (1996) ⁶.

Em relação às vantagens do uso desta técnica, Gatti (2005) e Saldaña e Urcia (2008) identificam que ela oferece a possibilidade de trazer distintas informações a respeito de ideias, conceitos, conhecimentos, sentimentos, opiniões, ações e valores dos sujeitos pesquisados que, dificilmente, seriam conhecidas por meio de técnicas tradicionais. Esta estratégia foi adotada por nós para que as crianças se sentissem mais à vontade para falar, pois estariam na companhia de outras crianças falando de temas que direta ou indiretamente envolvem suas infâncias.

⁶ A pessoa que teve como função ser a relatora teve, anteriormente, sua presença solicitada e autorizada pelas escolas. No início do primeiro encontro nos colégios, a relatora foi apresentada aos diretores, professores das turmas e às crianças pesquisadas.

Os grupos focais com as crianças aconteceram em três encontros em cada uma das escolas, com temáticas pré-estabelecidas, durante o mês de março de 2011. Cada encontro teve a duração de 50 minutos. Os temas dos grupos focais referiam-se aos objetivos da pesquisa. Para tanto, planejamos previamente as temáticas, as discussões e os materiais a serem utilizados. Para os dois primeiros encontros foram elaboradas questões de apoio que nortearam a conversa com as crianças (ANEXO B).

Os grupos focais ocorreram de forma lúdica, por meio de apresentações das pesquisadoras, no formato de *slides*, elaborados pelas mesmas, com figuras e conteúdos que fizessem sentido para as crianças; com poucos escritos e, principalmente, com imagens⁷ que facilitassem o entendimento delas. Além disso, realizamos conversas e debates a respeito de temas propostos, como por exemplo, o que é bom e ruim na cidade, o que falta para elas na escola, no bairro e na cidade, que espaços frequentam, quem pode resolver os problemas e as reivindicações delas no município e quais formas existentes para que as crianças sejam ouvidas.

As conversas com as crianças foram filmadas para o registro das informações. Durante o trabalho aparece apenas o conteúdo de suas falas com as letras iniciais dos seus nomes e a idade de cada uma, mantendo o sigilo absoluto e o anonimato delas. Em ocasião alguma, mostraram-se constrangidas com as filmagens. Ao contrário, algumas olhavam para a câmera na hora em que falavam; outras acenavam ou faziam “caretas” e davam risada.

De fato, a técnica do grupo focal possibilitou que as crianças se expressassem com disposição, além de permitir debates entre elas a respeito de diversas questões. Em alguns momentos, concordavam umas com as outras; em outros, entravam em dissenso, demonstrando que têm diferentes pontos de vista. Outra questão positiva acontecia quando um sujeito falava de um assunto e os demais acompanhavam o seu raciocínio e complementavam os debates, a partir das experiências e saberes de cada um.

Em relação aos aspectos negativos, destacamos que, apesar de terem sido poucos, em determinados acontecimentos, as crianças falavam ao mesmo tempo ou dialogavam com o colega ao lado sobre outros assuntos o que, de certa forma, dificultava as transcrições das conversas.

⁷ Todas as imagens e figuras utilizadas nos *slides* com as crianças foram encontradas na *internet* ou elaboradas pelas pesquisadoras; mas, todas tinham o formato de desenho, ou seja, em nenhum momento levamos fotos de pessoas, estruturas e equipamentos.

Destaca-se que a pesquisa com criança necessita de um planejamento atento do tempo (MÜLLER, 2007b), devido aos entraves que o/a pesquisador/pesquisadora pode enfrentar, como no nosso caso, por exemplo: se nenhuma criança aceitasse participar; se os responsáveis não autorizassem; ou ainda, se as escolas marcassem uma atividade extra no horário dos grupos focais com as crianças e, portanto, tivéssemos que alterar a data de algum encontro. Cientes da possibilidade de imprevistos e dificuldades, elaboramos anteriormente um cronograma detalhado que contemplasse estes percalços. Contudo, a fase de campo ocorreu conforme tínhamos planejado devido à atenção e disponibilidade das crianças, de seus responsáveis e dos colégios.

Antes de ir às escolas, foram realizados estudos-piloto com a orientadora para verificarmos se o conteúdo, a forma e o tempo das apresentações estavam de acordo com a faixa etária dos sujeitos pesquisados. Estas experiências foram fundamentais para que pudéssemos corrigir erros e adaptar o material às crianças. Deste modo, o processo de coleta de dados foi se reconstruindo durante a investigação, permitindo-nos conhecer e refletir sobre as dificuldades, imprevistos e problemas que surgiram durante este período tão importante para o trabalho.

Com a aprovação do projeto no Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) da UEM (ANEXO C) e a autorização das direções, ocorreu um primeiro contato com as crianças das duas escolas no início do mês de março, do ano de 2011. Elas foram convidadas a participar da pesquisa, a partir de uma conversa informal na sala de aula, que teve como objetivo a apresentação das pesquisadoras e o convite às crianças.

Ao entrar nas salas, os professores das duas turmas explicaram às crianças que somos pesquisadoras da Universidade e que gostaríamos de fazer um convite a elas. Primeiramente, nos apresentamos e contamos por que estávamos ali; esclarecemos o objetivo da pesquisa e como ocorreria a participação delas, caso aceitassem participar e, se os responsáveis autorizassem.

As crianças, de ambas as escolas, se mostraram atenciosas desde o início. Explicamos com mais detalhes como ocorreria a investigação; falamos que nossas conversas seriam em grupos sobre determinados temas e descrevemos quais eram. Contamos que seriam feitos três encontros e que neles nós levaríamos materiais sobre as temáticas e depois conversaríamos sobre elas. Dissemos que todos poderiam manifestar sua opinião ou se preferissem poderiam apenas escutar os debates. Além disso,

apontamos que a participação era voluntária e que não ganhariam nota e nem qualquer tipo de prêmio no final.

Explicamos também que os encontros seriam filmados para que posteriormente as pesquisadoras pudessem transcrever as conversas para análise das informações. Além disso, expusemos que levaríamos uma pessoa conosco para auxiliar nas gravações. Esclarecemos que em nenhum momento da pesquisa e após a investigação iriam aparecer fotos, vídeos e os nomes delas; apenas apareceria o que eles falaram, com a letra inicial do nome de cada uma e sua idade.

Desde o início, muitos alunos demonstraram interesse, principalmente, quando falamos de outras cidades pelo mundo em que as crianças participam; eles ficaram curiosos quando dissemos que iríamos trazer as sugestões das crianças que foram atendidas naquelas cidades. Enfatizamos a importância da participação das crianças das escolas para que mais pessoas pudessem conhecer as suas opiniões para a cidade. Dissemos também que nós e muitas pessoas defendemos que as crianças precisam ser ouvidas e terem suas sugestões respeitadas.

Feito isso, perguntamos se gostariam de participar e todas da escola particular disseram que sim. Já da escola estadual, dezenove crianças, de um total de 27, concordaram. Deste modo, entregamos a cada uma dois termos de consentimento (ANEXO D) (um para ficar com os pais ou responsáveis com os dados das pesquisadoras, caso quisessem entrar em contato, e outro para entregarem ao professor/professora ou a coordenação a partir do dia seguinte na escola até o nosso próximo encontro). Oferecemos também um convite para cada criança sublinhando a importância da participação delas e com os horários, dias e locais dos encontros (ANEXO E).

Em seguida, questionamos as crianças a respeito do próximo encontro: se preferiam que levássemos exemplos de cidades que promovem a participação infantil ou diversos projetos e curiosidades de diferentes cidades; as crianças das duas escolas disseram que gostariam de conhecer os dois. Então, decidimos que levaríamos um exemplo de uma cidade e experiências de projetos e iniciativas de vários municípios que propiciam a participação das crianças. Por fim, indagamos se tinham alguma dúvida ou queriam dizer alguma coisa; elas tiveram dúvidas em relação aos termos e, deste modo, explicamos mais detalhadamente porque eram duas cópias e como os responsáveis deveriam preenchê-lo se autorizassem a criança a participar. Sem mais dúvidas ou perguntas, agradecemos a elas e aos professores e nos despedimos.

Encontros com as crianças

1º Encontro: Experiências de participação infantil em diferentes cidades do mundo e o que pensam as crianças das escolas sobre o município de Maringá

Com a autorização dos pais e a entrega dos termos de consentimento pelas crianças, realizamos o primeiro encontro na terceira semana de março com os seguintes objetivos: apresentar experiências existentes pelo mundo que valorizam a infância nas cidades, conhecer a percepção das crianças sobre estas experiências e escutar as opiniões e sugestões delas para Maringá.

Antes de iniciar a apresentação das experiências e a conversa com as crianças, agradecemos a elas pela participação na pesquisa. Feito isso, explicamos que, conforme acordado no primeiro dia em que estivemos com elas, levamos um exemplo de uma cidade e vários projetos e curiosidades de outras cidades que promovem a participação infantil. Ilustramos que a exposição das iniciativas seria por meio de *slides*. Além disso, dissemos que poderiam ficar à vontade para perguntar durante a nossa exposição ou dizer algo que chamava a atenção, mas que depois que terminasse, sentaríamos com elas para conversarmos.

Pedimos que fizessem uma roda para assistir a apresentação, para que depois, no momento da conversa, todas pudessem se ver e saber quem estava falando. A roda também tinha como finalidade facilitar a transcrição das conversas; saber qual criança disse o quê.

Dissemos também que eram importantes algumas regras para o funcionamento dos nossos encontros, a saber: 1) levantar a mão antes de falar; 2) falar cada um de uma vez; 3) respeitar o colega enquanto ele estiver falando e não dizer algo que pudesse deixá-lo nervoso ou chateado; 4) que buscassem falar sempre sobre o tema proposto para não fugirmos do objetivo pretendido. Por fim, expusemos que todos teriam o direito de falar e, se não quisessem, poderiam somente escutar.

Neste primeiro encontro, no colégio particular, as crianças perguntaram ou fizeram observações durante a apresentação das pesquisadoras; já as crianças da escola estadual apenas escutaram atentas a exposição.

Em relação ao conteúdo dos *slides* (ANEXO F), foram trabalhadas com as crianças as seguintes experiências: 1) “A cidade da criança”, localizada em Fano, Itália, que realiza diversos projetos a favor da criança. Dentre eles, apresentamos os seguintes:

o *Conselho da Criança*, *As Crianças arquitetas* e a *Multa das crianças*; 2) “Orçamento Participativo Criança” (Vários países); 3) “Câmara Mirim” (Brasil); 4) “Cidade amiga da criança” (Vários países); 5) “Conferência dos Direitos da Criança e do Adolescente” (Brasil). Foi explicado às crianças como ocorre cada iniciativa, como se dá a participação infantil nestas experiências e quais as principais propostas que as crianças daquelas cidades deram para os lugares em que vivem.

Após a apresentação, deu-se início ao debate. Elas falaram a respeito do conteúdo apresentado, do que é bom e ruim em Maringá, os problemas que enfrentam e deram opiniões de como deveria ser a escola e a cidade. A partir dos pontos de vista e das sugestões das crianças, foi feito um quadro sistematizado de cada escola, com o que é bom e ruim na cidade, como deveria ser a escola e como deveria ser a cidade. Ressalta-se que estes quadros foram sendo complementados de acordo com as novas opiniões e sugestões das crianças no decorrer dos demais encontros.

2º Encontro: Estatuto da Criança e do Adolescente

Na penúltima semana de março, ocorreram os segundos encontros com as crianças. Neste, a temática principal era os direitos das crianças, presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente. Conversamos sobre a importância do ECA como um instrumento de defesa dos direitos das crianças. Em seguida, falamos sobre se achavam que algum dos seus direitos que vimos no ECA não estava sendo garantido para elas em Maringá.

Primeiramente, explicamos o conteúdo que iríamos trabalhar no grupo focal. Distribuimos entre elas dez livros do ECA para que fossem olhando enquanto falávamos sobre o Estatuto. Mencionamos que o ECA é uma lei federal que existe no Brasil desde 1990 que trata dos direitos e deveres da criança e do adolescente. Para ilustrar contamos a elas uma história que aconteceu em Maringá, relatada por uma criança, que vivia na rua a um educador social do MNMMR – Comissão Local. Esta criança contou que em uma noite estava dormindo embaixo do toldo de uma loja da cidade e que alguns policiais chegaram gritando e xingando a mesma. Naquele momento, a criança tirou do bolso um Estatuto e disse aos policiais que eles não podiam fazer aquilo, pois ela conhecia os seus direitos e queria que chamassem um Conselheiro Tutelar para que a situação fosse resolvida. Este relato foi contado às crianças das

escolas para que pudessem ter a noção da importância do conhecimento dos seus direitos e do quão importantes são para que elas vivam com dignidade.

Em seguida, citamos que naquele dia iríamos assistir a uma breve apresentação sobre o ECA, por meio de *slides* (ANEXO G). Para tanto, utilizamos uma história do Gibi da “Turma da Mônica” disponível na *internet* que conta sobre o Estatuto de forma lúdica e em uma linguagem infantil⁸. Como a história do Gibi tem 18 páginas no total, retiramos alguns exertos para que ficasse apropriada às crianças naquela ocasião. Além disso, acrescentamos dois *slides* que enfatizam a condição de prioridade absoluta da criança e o direito à participação. Perguntamos se preferiam que uma das pesquisadoras lesse em voz alta e elas fossem acompanhando ou se queriam ler em silêncio, sozinhas; as crianças das duas escolas escolheram que a pesquisadora lesse junto com elas.

Feito isso, demos início a nossa conversa sobre o conteúdo apresentado. De forma geral, as crianças falaram sobre os direitos que acham que não estão sendo garantidos na cidade; se conheciam ou não o ECA; contaram a respeito da participação delas no município; os locais que frequentam; a relação delas com os adultos e ainda deram mais sugestões de como deveria ser Maringá.

No fim do encontro, distribuimos para cada uma um gibi feito pelo PCA – UEM, da “Turma da Helena”, o qual também conta sobre os direitos da criança com uma linguagem infantil. Os gibis foram doados pelo PCA, o qual elaborou estes livros para que sejam distribuídos para crianças.

3º Encontro: Rede de atendimento às crianças na cidade, apresentação sistematizada das opiniões das crianças e o que fazer para que as sugestões delas possam acontecer em Maringá

O último encontro com as crianças nas escolas foi realizado no fim de março. Neste dia, apresentamos a rede de atendimento às crianças e adolescentes na cidade. Nosso intuito foi mostrar quem pode resolver, escutar e atender as suas reivindicações na cidade. Este encontro foi também o cumprimento do compromisso nosso com elas de levar-lhes todas as sugestões delas para Maringá, na forma de *slides* (ANEXO H) e de um mapa elaborado pelas pesquisadoras, feito um para cada escola (ANEXO I).

⁸ Gibi disponível em: http://www.fundacaofia.com.br/ceats/eca_gibi/capa.htm. Acesso em: 03 mar. 2011.

Conversamos sobre os lugares e formas de fazer que as crianças sejam mais ouvidas na cidade.

O mapa continha todas as opiniões das crianças para a escola e para a cidade na forma de figuras, sendo que algumas também possuíam um escrito para auxiliar as mesmas no entendimento do que representavam. As sugestões para o colégio estavam demarcadas por um contorno para melhor visualização. Outras propostas como: “A noite das crianças” e “poder sair à noite”, presentes nas duas escolas, estavam contornadas por uma cor azul escura para representar o período noturno. Essas informações estavam presentes numa legenda, juntamente com a informação de que as proposições se repetiam várias vezes porque foram pensadas para toda a cidade.

No início do encontro, os mapas foram colados nas paredes das salas. Pedimos às crianças que fossem até ele, olhassem e procurassem o que tinham falado. Dissemos que havia uma legenda para explicar algumas observações. Nos dois colégios os sujeitos procuravam no mapa aquilo que tinham dito, apontando uns para os outros e pronunciando: “Esse foi eu que falei!” ou “Quem falou isso?”. Após cinco minutos, solicitamos que voltassem à roda. Com as crianças sentadas na cadeira novamente, mostramos as suas opiniões de forma mais organizada e agrupada nos *slides*.

Observadas as respostas dos encontros anteriores, decidiu-se agrupar as opiniões das crianças em temas nos *slides*, a saber: cultura, segurança, liberdade, transporte/comunicação, higiene, participação e assistência social. Cada sugestão tinha ao lado uma letra; a letra M, significava *melhorar* e N, significava *novidade*, de acordo com as propostas. Ou seja, se já existe na cidade, deve ser aperfeiçoado; ou se não existe, precisa ser criado. Estas categorias foram apresentadas em três grupos: na escola, nos espaços de lazer e em outras sugestões para toda a cidade. Além disso, as crianças, das duas instituições, apresentaram reivindicações de atitudes dos adultos e de outras crianças.

Durante a apresentação, as crianças também iam identificando quem tinha falado cada item, dizendo: “Fui eu!”; apontavam para os amigos; acenavam positivamente com a cabeça no sentido de concordar; perguntavam quem tinham falado; faziam perguntas e expressavam os seus pontos de vista, a todo momento, para as pesquisadoras e para as demais crianças.

Após a exposição, iniciamos a explicação da Rede de atendimento às crianças na cidade, criada pelo ECA. Esclarecemos cada componente presente na Rede que fizemos para apresentação, a saber: prefeitura, secretarias municipais, câmara de vereadores,

vara da Infância e Adolescência, promotoria da Infância e Adolescência, Conselho Tutelar, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), o PCA – UEM, organizações não-governamentais de direitos humanos, escolas, polícia, abrigos, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e o MNMMR – Comissão local.

Em seguida, explicamos algumas formas existentes para que mais pessoas escutem as crianças, como por exemplo, o abaixo-assinado, reuniões com autoridades (prefeito, secretários (as), vereadores (as), conselheiros (as) tutelares, conselheiros (as) de direito, diretor e diretora da escola), entrevistas na rádio ou na televisão, divulgação pela *internet*, criação de uma peça de teatro, vídeo, música, poesia que fosse apresentado na escola e para os responsáveis. Destacou-se que dependendo da forma adotada, poucas ou mais pessoas poderiam conhecer; ou seja, se fosse feito algo na escola, provavelmente, só a comunidade escolar poderia ficar sabendo as opiniões delas, e se fosse feito algo nos meios de comunicação, possivelmente, mais adultos e crianças conheceriam as sugestões delas para a cidade.

No final do encontro, nos despedimos, agradecemos a elas pela participação, interesse, disponibilidade, atenção e contribuições dadas durante toda a pesquisa. Dissemos que todas, independente se falaram pouco ou muito, contribuíram da mesma forma e que aprendemos muito com elas nos encontros.

Entregamos a cada uma um texto na forma de agradecimento especial (ANEXO J) e uma lista de *sites* de cidades, organizações governamentais e movimentos sociais a favor da infância no Brasil (ANEXO K), elaborada pelas pesquisadoras. Também foi entregue um resumo do que foi trabalhado nos três encontros para os pais, mães ou responsáveis, juntamente com o endereço eletrônico e telefone das pesquisadoras caso quisessem tirar alguma dúvida (ANEXO L). Além disso, fizemos um agradecimento na forma de texto aos professores e à direção da escola que, gentilmente, cederam as aulas e o espaço para a realização da investigação (ANEXO M).

As crianças da escola estadual, no decorrer dos três encontros, se mostraram cada vez mais à vontade para falar o que pensam, uma vez que no primeiro encontro ainda estavam tímidas ou até receosas para falar, o que é natural, principalmente, porque, de modo geral, reclamaram que os adultos, dificilmente, escutam as crianças. Já as crianças do colégio particular em todos os encontros falaram bastante e se mostraram menos tímidas.

Ao final desta etapa da pesquisa, ficou a certeza de que esta experiência de escutar as crianças, motivá-las a dar suas opiniões foi, sem dúvida, uma situação de muito aprendizado. Nos satisfez o fato de terem aceitado participar e o terem feito com tanta vontade, alegria e espontaneidade. A cada momento com elas percebemos o quanto vale a pena escutar as crianças e promover espaço para que falem sobre suas vidas, histórias e experiências.

Trajetórias percorridas para desvendar o que dizem as crianças

Após a fase de campo demos início ao processo de transcrição, categorização e análise das falas das crianças. Para tanto, baseamo-nos na proposta de Bardin (1979). Assistimos aos vídeos com as discussões para transcrição e análise, de modo a relacionarmos a realidade investigada com a teoria estudada. Os grupos focais foram transcritos e separados por escola e por dia do encontro com todos os depoimentos dos sujeitos pesquisados e das investigadoras. As transcrições são idênticas aos discursos das crianças. Sendo assim, algumas apresentam os vícios de linguagem e erros gramaticais. No decorrer do trabalho, as falas não são apresentadas de forma integral; são mostrados trechos dos depoimentos durante as discussões e interpretações.

Após a leitura e releitura do material coletado agrupamos as falas em categorias. Segundo Bardin (1979), esta técnica é organizada em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A primeira é a organização das fontes e objetivos da pesquisa. A segunda é a codificação e categorização do material coletado. A terceira fase diz respeito à análise dos dados colhidos confrontados com a teoria. Destaca-se que, conforme Bardin, a análise de conteúdo, na pesquisa qualitativa, não se limita à frequência de assuntos, podendo ser empregada também na análise de temas ausentes nas falas dos sujeitos pesquisados. Utilizamos como técnica da análise de conteúdo a análise temática, a qual: “Consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação [...]” (BARDIN, 1979, p. 105). A autora sublinha que esta técnica utiliza-se da análise das categorias, ou seja, desmembra o texto em unidades, temas agrupados de acordo com as semelhanças.

Devido ao volume e a complexidade das informações obtidas, identificamos e escolhemos algumas categorias, em função daquilo que as crianças nos disseram e dos objetivos da pesquisa e, assim, deixamos outras de fora pelo limite da investigação e pela escassez de tempo para a análise de todas distinguidas. Destaca-se que os temas

descritos neste momento, não são os mesmos usados na apresentação para os sujeitos durante o 3º encontro do grupo focal. Aqueles foram pensados exclusivamente para as propostas das crianças para a cidade, e não para aquilo que consideram bom e ruim. Além disso, visavam uma melhor visualização das sugestões por elas.

Ressalta-se que, durante a fase de campo, não induzimos as crianças a responder acerca dos assuntos; a conversa com elas foi aberta. As categorias foram obtidas a partir de suas falas, durante o processo de análise. Em cada categoria são apresentadas a frequência com que apareceram nas falas dos sujeitos. Além disso, especifica-se a quantidade de vezes que cada opinião figurou em determinada escola. Assim, ao lado das apreciações, colocamos a quantidade e uma legenda. A sigla E.E diz respeito às crianças da escola estadual; a sigla E.P reflete as opiniões das crianças da escola particular. Eventualmente se chamará a atenção para o que é exclusivo do colégio particular e do estadual.

Decidimos apresentar o conteúdo das experiências e do ECA e, ao mesmo tempo, escutar as crianças porque nosso objetivo não foi analisar o ponto de partida delas, ou seja, o que conheciam sem ensinarmos a elas. Nossa intenção foi, efetivamente, propiciar cultura, motivar as crianças e, intencionalmente, ouvi-las, pois já teriam uma base mais sólida sobre a temática discutida. As experiências apresentadas foram subsídios para que pensassem em possibilidades alternativas às existentes em suas realidades. Por fim, entendemos que a exposição das iniciativas não induziu os sujeitos no momento em que fizeram suas sugestões para cidade porque o conteúdo de suas propostas foi, majoritariamente, diferente do que apresentamos de outras localidades. Portanto, o que fizemos não foi uma análise do discurso, mas do conteúdo, pois, nosso foco pautou-se naquilo que as crianças disseram sobre e para o município e não se voltou ao que motivou aquele conteúdo, seus significados, intencionalidades, princípios e contexto no qual foi produzido pelos sujeitos, como realizado na análise do discurso (MINAYO, 2007).

Na próxima seção, apresentamos documentos e legislações do século XX e XXI para a infância na cidade, bem como iniciativas mapeadas a favor da infância ao redor do planeta.

3. CRIANÇAS E CIDADES: DOCUMENTOS, LEGISLAÇÕES E EXPERIÊNCIAS PELO MUNDO A FAVOR DA INFÂNCIA

Nesta seção, iniciamos explicando os princípios teóricos que nos fundamentam quando argumentamos a favor do direito e de sua potencialidade transformadora da realidade. Posteriormente, apresentamos e discutimos o aparato jurídico internacional e nacional para a infância e para a cidade, bem como expomos o mapeamento realizado a respeito de diversas experiências ao redor do planeta em que a participação infantil é enfatizada.

Ao falarmos do potencial emancipatório do direito, fundamentamo-nos em Boaventura S. Santos (2003; 2007), que defende o uso contra-hegemônico do direito na busca por uma sociedade mais justa e solidária.

No contexto atual, para Santos (2007), estamos vivendo em uma conjuntura na qual a democracia e o direito são usados como instrumentos hegemônicos e, deste modo, não vão levar à emancipação social. Com o liberalismo e agora com o neoliberalismo, o direito está sendo usado para garantir o domínio do mercado sobre as pessoas, porque está voltado para atender aos interesses e necessidades mercantis, ou seja, o sistema jurídico deve diminuir os custos das transações econômicas, proteger a propriedade e aplicar as obrigações contratuais. O Estado liberal desarticulou o direito e a emancipação e, portanto, a lei passou a legitimar a injustiça social (SANTOS, 2003).

Conforme Hernandez (2009), a tensão entre emancipação e regulação social de que nos fala Boaventura S. Santos “[...] se rompeu no século XIX, fazendo com que o direito se tornasse um mero instrumento de regulação” (HERNANDEZ, 2009, p. 3). O século XIX é o momento em que a modernidade e o capitalismo se coincidiram e o direito deixou de ser um instrumento de emancipação para ser somente usado para fins regulatórios (HERNANDEZ, 2009).

Santos (2003) propõe o re-inventar do direito sob as condições da globalização, para além do modelo neoliberal e conservador:

[...] o re-inventar do direito por forma a adequar-se às reivindicações normativas dos grupos sociais subalternos e dos seus movimentos, bem como das organizações que lutam por alternativas à globalização neoliberal (SANTOS, 2003, p. 12).

A defesa da democracia, liberdade, emancipação social e participação insere-se na luta pelos direitos humanos. Para tanto, concordamos com Santos (2003) a respeito do potencial emancipatório do direito e na inserção desta questão nas lutas globais de caráter contra-hegemônico:

A questão do papel do direito na busca da emancipação social é, actualmente, uma questão contra-hegemônica que deve preocupar todos quantos, um pouco por todo o sistema-mundo, lutam contra a globalização hegemônica neoliberal (p. 11).

Trata-se de colocar o direito a serviço dos grupos sociais submetidos às mais diversas formas de opressão e exclusão social, de modo a atender às suas necessidades e expectativas (SANTOS, 2003). Assim, nossa preocupação em falar da legislação sobre a infância e a cidade representa o entendimento de que as leis devem e podem ser usadas a favor das pessoas, como instrumentos para mudar a sociedade e torná-la mais humana e justa. A seguir, trazemos as normas internacionais e nacionais que fundamentam os direitos das crianças e a legislação brasileira que regula a função social da cidade.

3. 1 Documentos e legislações para a infância

Neste tópico, abordamos o contexto histórico em que os direitos da infância ganharam destaque, tanto no âmbito internacional como nacional durante o século XX, com vistas a apontar alguns resultados obtidos a partir da ampla mobilização a favor das crianças. Discutimos também o *Estatuto da Cidade*, a lei brasileira que estabelece as diretrizes gerais da política urbana, de modo a relacionar a legislação do Brasil sobre a infância e a cidade, objetos de estudo deste trabalho.

A legislação brasileira (Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990) afirmam que todas as pessoas são cidadãs e, por isso, trazemos o Estatuto da Cidade para reivindicar que sejam garantidos os direitos das crianças previstos no ECA e também na lei que estabelece as diretrizes gerais da política urbana.

Âmbito Internacional: Declaração e Convenção da Infância

Tomás (2006) e Sarmiento et al (2007) analisam que as lutas a favor das crianças e de seus direitos começaram no fim do século XIX quando diversos movimentos sociais e políticos começaram a realizar ações, lutas e estratégias contra as desigualdades sociais no âmbito político, social, jurídico e cultural.

Autoras como Dalmaso (2004) e Tomás (2006) indicam que as primeiras leis relacionadas à proteção da infância começam a ser formuladas durante o século XIX, as quais estavam relacionadas, sobretudo, com o trabalho infantil e com a escolaridade obrigatória. Em relação à regulação da proteção das crianças do trabalho infantil, Dalmaso (2004) identifica que:

As primeiras leis protetoras dos menores nascem a partir da Revolução industrial, tentando melhorar as condições de trabalho e reduzir a jornada, pelos nefastos efeitos causados na saúde das crianças trabalhistas, segundo fora comprovado nas primeiras inspeções às fábricas, realizadas por ordem do governo da Inglaterra, a começo do século XIX (DALMASSO, 2004, p. 453).

Adorno (1999) analisa os acontecimentos históricos que levaram à formulação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, em 1948. Os anos 1930 e 1940 são marcados por diversas ações de discriminação étnica e racial na Europa com os regimes totalitários e pela II Guerra Mundial (1939-1945), os quais foram responsáveis pela morte de milhões de pessoas.

Após a II Guerra Mundial, no ano de 1945, é formada a Organização das Nações Unidas (ONU) com a assinatura da Carta das Nações Unidas e, em 1948, é proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, como uma resposta da comunidade internacional às atrocidades e violência cometidas contra os seres humanos (GONÇALVES, 2009). No artigo primeiro da Declaração, temos: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (ONU, 1948).

Segundo Reis (2006), a fundação da ONU e a Declaração são consideradas, de forma geral, “[...] os marcos fundadores do direito internacional dos direitos humanos” (REIS, 2006, p. 33). A preocupação era criar uma consciência coletiva e direitos universais para “[...] impedir que atrocidades daquela monta viessem a ocorrer novamente [...]” (CARVALHO, 2008, p. 133).

Viram-se os Estados obrigados a construir toda uma normatividade internacional eficaz em que o respeito aos direitos humanos encontrasse efetiva proteção. O tema, então, tornou-se preocupação de interesse comum dos Estados, bem como um dos principais objetivos da sociedade internacional (CARVALHO, 2008, p. 133).

No âmbito político e econômico o período pós-II Guerra Mundial é marcado pelo Estado de bem-estar social nos países desenvolvidos que foi responsável pelo grande crescimento das nações centrais (PAULANI, 2006). A partir de ações

intervencionistas, o Estado garantia os direitos sociais à população. Segundo Corrêa (2007), essa política estatal foi marcada por altas taxas de crescimento, garantia dos direitos sociais aos trabalhadores e mediação na relação capital-trabalho pelo Estado nos países desenvolvidos. Já no Brasil e nos demais países periféricos, este momento histórico não ocorreu do mesmo modo. Nos países periféricos, este período ficou conhecido como “desenvolvimentista”, no qual as nações buscavam se industrializar, com a implementação de algumas políticas sociais e econômicas a favor da classe trabalhadora.

Este foi o cenário em que surgiram as convenções, tratados e declarações internacionais para a proteção dos direitos humanos, dentre eles os direitos da criança. Autores como Alderson (2005), Lansdow (2005), Romanini (2006), Tomás (2006) e Gaitán Muñoz (2006) destacam a importância do século passado para uma maior conscientização global em torno da infância e do reconhecimento dos direitos das crianças na lei.

Desde então, segundo Romanini (2006), a mobilização em prol da infância intensificou-se e a concepção tradicional e adultocêntrica que concebe a criança como um futuro adulto começa a ser questionada por posições que defendem que as crianças devam ser compreendidas como sujeitos de direitos. Ganha destaque no cenário internacional, movimentos e organizações a favor da infância que, ao longo do século XX, defendem na teoria e na prática a cidadania infantil. De acordo com Grossi et al (2003):

Como preocupação distinta dentro do campo dos direitos humanos, os direitos da criança inauguram um novo capítulo na história das lutas pela cidadania, capítulo este não menos permeado por tensões e conflitos que ameaçam a concretização da cidadania da infância (GROSSI et al, 2003, p. 1).

Neste contexto, a preocupação com as crianças vítimas de guerras, maus tratos, violência, abuso e abandono fez com que a comunidade internacional se sensibilizasse com a situação da infância e produzisse uma série de acordos, declarações e convenções (DALMASSO, 2004; TOMÁS, 2006). Desde então, os Estados membros da ONU visam: “[...] adequar suas legislações e implementar medidas conducentes a tais objetivos. De igual forma, nos textos Constitucionais e na legislação interna de cada país se foram garantindo os direitos das crianças” (DALMASSO, 2004, p. 453).

Ramírez (1993) ao analisar a questão da extensão da cidadania para a infância sustenta que existem, principalmente, três premissas que permitem compreender o motivo que leva crianças e seus problemas a se tornarem uma questão social reconhecida globalmente:

[...] a) a infância é uma etapa distinta e importante do ciclo de desenvolvimento humano; b) as crianças são humanos; e c) as crianças têm direitos enquanto seres humanos e membros de um grupo social distinto e importante com base na idade. (...). Consideradas em conjunto, refletem uma tendência ascendente tanto no significado social da infância como na posição social das crianças (RAMÍREZ, 1993, p. 200, tradução nossa).

O autor aponta que, conforme a infância ganha maior reconhecimento social, o que acontece com as crianças passa a ser uma questão que extrapola o âmbito familiar. No entanto, lembra-nos que: “À medida que se dota socialmente as crianças de mais direitos, aumentam-se também as possibilidades de não cumpri-los ou infringi-los” (RAMÍREZ, 1993, p. 200, tradução nossa).

Segundo Lopes e Silva (2007), a legalidade, no âmbito internacional, para a infância, inicia-se com a criação do UNICEF, em 1946, e, em 1959, com a *Declaração dos Direitos da Criança*, proclamada pela ONU.

A Declaração dos Direitos da Criança trouxe a necessidade de proteção legal e cuidados para com as crianças, diante de sua imaturidade física e mental. Além disso, reforçou a ideia de que a humanidade deve oferecer às crianças o melhor dos seus esforços, conforme consta em seu preâmbulo. A Declaração é formada por dez princípios. No primeiro, temos:

A criança gozará todos os direitos enunciados nesta Declaração. Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família (ONU, 1959).

O princípio dois traz que a criança deve gozar de proteção social e de oportunidades para o seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade. Além disso, devem ser levados em consideração os interesses da criança. O princípio oito apresenta indicativos de que a criança deve ser prioridade absoluta nos casos de proteção e socorro. Os princípios nove e dez enfatizam

a proteção da criança contra abuso, exploração, discriminação e negligência (ONU, 1959).

Trinta anos após a Declaração, em 1989, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC), é aprovada na Assembleia das Nações Unidas. Segundo Santos (2007b), a afirmação dos direitos da criança, proclamados na Declaração de 1959 concretiza-se, a nível mundial com a CDC. Desde então, os países signatários reúnem esforços para assegurar os direitos infanto-juvenis em seus territórios.

O momento histórico em que foi aprovada a CDC, no fim dos anos 1980, é marcado pelo neoliberalismo, com o aumento das desigualdades a nível mundial, consequência do desenvolvimento da sociedade capitalista baseada na distribuição de renda injusta e na exclusão social.

O fim da década de 1980 é marcado também por um fator político e econômico importante: o término da Guerra-Fria, em 1989. Esta disputa foi caracterizada pela bipolaridade entre duas potências: Estados Unidos e União Soviética, que disputavam a hegemonia do poder mundial, sendo que a competição entre elas era, fundamentalmente, militar e sem o confronto direto (FERREIRA, 1997).

Segundo Hobsbawm (2009), com o fim da Guerra-Fria todo o sistema de relações internacionais a que o mundo estava acostumado foi destruído. Por isso, era necessária uma nova ordem mundial. Com o revés da União Soviética, houve o esfacelamento das economias planificadas e o triunfo do neoliberalismo, caracterizado pela exclusão e polarização entre ricos e pobres. Este é o modelo de desenvolvimento propagado pelo discurso da globalização, que passou a ter, cada vez mais, políticas internacionais pensadas de modo abrangente, além de corporações e organizações internacionais adquirindo espaço no cenário mundial (FERREIRA, 1997).

Boaventura S. Santos (2003; 2005) conceitua a era neoliberal como: *globalização neoliberal*, *globalização hegemônica* ou globalização “*a partir de cima*”, que é a forma do capital global. Para o sociólogo português, este processo hegemônico de globalização expande-se cada vez mais e atinge as mais diversas áreas geográficas do planeta, incorporando cada vez mais as pessoas e as sujeitando à lei do mercado. Além disso, a globalização neoliberal levou a perda de conquistas sociais e políticas, com a crescente retirada do Estado da regulação econômica e do setor social, transferindo estas áreas para o mercado. Deste modo, os pilares neoliberais são: a privatização, a mercantilização e a liberalização.

Para o autor, o neoliberalismo trata-se de: “[...] um modelo civilizacional assente no aumento dramático da desigualdade nas relações sociais” (SANTOS, 2003, p. 20), o qual produz inúmeras formas de exclusão social. A globalização neoliberal dominante evidencia que a exploração está relacionada a muitas outras formas de opressão que atingem as minorias étnicas, camponeses, mulheres, desempregados, imigrantes, trabalhadores informais, homossexuais, crianças e jovens no mundo todo. Assim, não temos apenas uma exploração, mas várias que atingem diversos grupos sociais; são formas de opressão que produzem a exclusão (SANTOS, 2003; 2005).

Marilena Chauí (1999) afirma que o neoliberalismo surgiu com um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos no final da década de 1940 na Suíça. Este grupo tinha como expoentes: Friederich Hayek e Milton Friedman que se contrapunham à política de Estado de bem-estar social e aos autoritarismos dos anos 1930 aos anos 1970, por conta dos enormes gastos sociais do Estado e por sua função de regular a economia (CHAUÍ, 1999; SADER, 2002). Dentre as medidas recomendadas pela ideologia neoliberal, Chauí destaca:

[...] um Estado que realizasse uma reforma fiscal para incentivar os investimentos privados e, portanto, que reduzisse os impostos sobre o capital e as fortunas, aumentando os impostos sobre a renda individual e, portanto, sobre o trabalho, o consumo e o comércio; (...) um Estado que se afastasse da regulação da economia, deixando que o próprio mercado, com sua racionalidade própria, operasse a desregulamentação; em outras palavras, abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação antigreve e vasto programa de privatização (CHAUÍ, 1999, p. 28).

Assim, no receituário neoliberal, o Estado se exime de suas funções e diminui seus gastos sociais, enquanto o mercado com sua lógica racional e competitiva passa a introduzir suas ideias e valores no campo econômico, social e político (CHAUÍ, 1999). Portanto, o contrato mercantil passa a ser o princípio regulador da vida social, concomitantemente, com a destituição dos direitos levada a cabo pelas privatizações (OLIVEIRA, 1999).

Com o aumento das desigualdades sociais, decorrentes do modelo de desenvolvimento excludente da sociedade neoliberal, movimentos sociais e políticos têm centrado suas ações a favor de diversos grupos sociais, dentre eles a infância, com vistas a garantir a visibilidade social, política e cultural das crianças (TOMÁS, 2006; SARMENTO et al, 2007).

No contexto marcado pelo afastamento do Estado de suas funções sociais, pela desregulamentação da economia, pelo aumento das desigualdades sociais e pela globalização é produzida a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989. Para Tomás (2006), a Convenção faz parte do processo jurídico e normativo de âmbito global para a infância:

A CDC veio conferir uma maior visibilidade às modalidades de internacionalização e de articulação entre as três escalas (local, nacional e transnacional) no domínio dos direitos da criança e criar para a infância um quadro jurídico e simbólico que tornou possível uma melhoria de vida das crianças e o seu reconhecimento como actores sociais, pelo menos do ponto de vista simbólico e teórico (TOMÁS, 2006, p. 155).

A CDC é composta por 54 artigos e está baseada em quatro princípios: 1) a não discriminação; 2) o melhor interesse da criança; 3) o direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento; e 4) o respeito pelas opiniões da criança (SOARES, 2005).

Sob os termos da Convenção, criança é todo o ser humano com menos de dezoito anos, exceto em países em que a lei nacional concebe a maioridade mais cedo. A CDC assegura, no artigo dois, o interesse superior da criança em todas as decisões que envolvem as mesmas. No que diz respeito à participação e à liberdade, temos no artigo doze, o direito da criança de opinar e de ser ouvida em assuntos que fazem parte da sua vida, de acordo com a sua idade e maturidade:

Artigo 12

1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.
2. Para este fim, é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja diretamente, seja através de representante ou de organismo adequado, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo da legislação nacional (UNICEF, 1989).

Os artigos 14 e 15 dizem respeito ao direito à liberdade de pensamento, de consciência, de religião, de associação e de reunião pacífica. O artigo 31 garante o direito da criança ao tempo livre, de participar de jogos e atividades recreativas e de participar da vida cultural e artística.

Conforme dados da UNICEF (2008), no documento intitulado: “Situação Mundial da Infância”, nos últimos vinte anos, cerca de 70 países incorporaram em sua

legislação as diretrizes relacionadas à criança baseadas na CDC, sendo que, atualmente, está ratificada por todos os Estados-membros da Organização das Nações Unidas, exceto pelos Estados Unidos e Somália. As nações que sancionaram o documento são obrigadas, por lei, a atender os direitos das crianças. Desde a adoção da Convenção, muitos aspectos foram melhorados na vida das crianças pelo mundo:

Muito foi alcançado ao longo dos últimos 20 anos. O número anual de mortes de menores de 5 anos caiu de cerca de 12,5 milhões, em 1990, para menos de nove milhões, em 2008. Entre 1990 e 2006, 1,6 bilhão de pessoas em todo o mundo conquistaram acesso a fontes de água de melhor qualidade. Em termos globais, cerca de 84% das crianças em idade escolar estão frequentando o curso primário, e as diferenças de gênero nesse nível de educação vêm sendo reduzidas através do mundo em desenvolvimento. A luta contra a pandemia de aids vem-se intensificando e produzindo resultados, com aumentos persistentes no número de gestantes que recebem medicamentos antirretrovirais para evitar a transmissão do vírus para a criança; e vem aumentando o número de recém-nascidos e bebês que são submetidos aos testes e que em seguida também recebem o programa completo de medicamentos para protegê-los contra o HIV (UNICEF, 2008, p. 4).

A respeito da melhoria na situação da infância a nível mundial, Tomás (2006) destaca o papel da Convenção no que diz respeito a cinco aspectos: 1) teórico e epistemológico; 2) político; 3) jurídico; 4) institucional; e 5) internacional. Os avanços teóricos/epistemológicos relacionam-se ao aumento da maturidade na discussão e respeito acerca dos direitos infantis, o que também reflete na expansão dos estudos científicos da infância:

A infância é agora considerada como uma construção social e não o resultado de um processo biológico. Não assume uma forma universal em todas as sociedades, reflectindo particularidades de classe, gênero, etnia e outras relações culturais. As relações sociais das crianças são dignas de estudo e não meras construções do adulto; elas são agora vistas como pessoas que ajudam activamente a moldar as vidas sociais, bem como as de outros, as da sociedade das quais são membros (TOMÁS, 2006, p. 160).

No âmbito político, expandiu o interesse nos direitos das crianças, tanto da mídia como dos candidatos políticos nos períodos eleitorais, o que não se traduziu em melhoria na vida das crianças (TOMÁS, 2006). No aspecto jurídico, emergiu “[...] o princípio de que a criança tem o direito de expressar as suas opiniões [...]” (TOMÁS, 2006, p. 160) e suas necessidades e sugestões devem ser levadas em consideração nas decisões que afetam suas vidas. O avanço institucional refere-se à expansão de instituições que defendem os direitos das crianças e, no âmbito internacional, a

Convenção “[...] estabeleceu um quase consenso global relativo aos direitos mínimos para as crianças” (TOMÁS, 2006, p. 160).

Podemos citar algumas iniciativas de organização coletiva relacionadas à defesa dos direitos infantis. Em 1951, foi fundada a Associação Internacional de Educadores Sociais (AIEJI), na Europa e que, atualmente, tem sede no Uruguai (RIBEIRO, 2006). Conforme Ribeiro, o contexto em que surgiu a educação social foi a Europa no período pós-II Guerra Mundial, “[...] quando a educação se afirmou como necessidade para integrar socialmente jovens órfãos de guerra” (RIBEIRO, 2006, p. 161). A autora aponta que a nomenclatura inicial (AIEJI) referia-se à Associação Internacional de Educadores de Jovens Inadaptados que, posteriormente, foi chamada de Associação Internacional de Educadores Sociais, focalizando crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Existe também a Rede de Educadores Sociais para a América Latina (REDSAL). Segundo Souza (2010), tanto a AIEJI como a REDSAL:

[...] atuam mais especificamente fundamentadas pela Pedagogia Social, termo que vem despontando-se no Brasil pela influência dos Congressos Internacionais de Pedagogia Social, organizados em São Paulo, a cada dois anos, desde 2006 (SOUZA, 2010, p. 12).

A respeito da educação social podemos citar também os Encontros Nacionais de Educação Social que ocorrem no Brasil desde o ano 2000, com o objetivo de discutir as experiências e práticas de educação social no país (SOUZA, 2010). O primeiro Encontro foi realizado em 2001 na cidade de São Paulo. Segundo Mager et al (2011):

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 (MAGER et al, 2011, p. 54).

Em 2002, o PCA/UEM promoveu e coordenou o II Encontro Nacional de Educação Social em Maringá⁹. Nas palavras dos membros do PCA encontramos um registro da história deste encontro na cidade maringaense:

⁹ O material deste evento pode ser acessado na página do PCA (www.pca.uem.br) ou no Bloco 03 (Biblioteca Central), Sala 2 da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

[...] 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 [...] (MAGER et al, 2011, p. 58).

Nos anos de 2004, 2006 e 2008 os encontros ocorreram nas respectivas cidades brasileiras: Colatina (Espírito Santo), Belo Horizonte (Minas Gerais) e Olinda (Pernambuco), nos quais, segundo Souza (2010):

[...] avaliaram-se as políticas que justificam e sustentam a ação da educação social no Brasil, necessariamente, as referentes às questões voltadas à infância e à adolescência (...). Estas avaliações partiram de lutas sociais para garantir a educação social como um direito (SOUZA, 2010, p. 49).

Na América Latina podemos mencionar também a Rede ANDI (Rede de Agências de Notícias dos Direitos da Infância), formada em 2003, a partir de uma iniciativa de um conjunto de organizações não governamentais que promovem e defendem os direitos da criança e do adolescente (REDE ANDI, 2003). Esta Rede defende a comunicação como uma ferramenta para que os países latino-americanos se desenvolvam. Atua em mobilizações e capacitações de profissionais do jornalismo, além de monitorar a imprensa em doze países da região (REDE ANDI, 2003). Dentre os objetivos, destacam-se:

- Promover a participação efetiva de crianças e adolescentes em diferentes espaços sociais, com especial atenção às atividades relacionadas ao setor de comunicação.
- Promover o intercâmbio de experiências na área de comunicação e direitos entre as organizações integrantes da Rede e na sociedade como um todo (REDE ANDI, 2003).

Outra atuação é a da Associação dos Educadores da América Latina e do Caribe (AELAC), fundada em 1990, no Congresso de Pedagogia em Cuba. Trata-se de uma associação não governamental composta de educadores e instituições de diversos países da América Latina e do Caribe que se interessam pela busca de alternativas aos problemas da educação e da cultura na região (AELAC, 1990). Dentre os objetivos da associação, destacamos:

- Contribuir para a integração da América Latina e Caribe através da educação;
- Trabalhar intensamente a favor dos direitos das crianças e dos educadores;
- Propiciar aos educadores da região que se organizem em grupos de intercâmbio de experiências pedagógicas;
- Estimular a realização de pesquisas pedagógicas entre os países da região (AELAC, 1990).

Estes são apenas alguns exemplos das inúmeras iniciativas realizadas em âmbito mundial que atuam na defesa dos direitos da criança. Devido aos limites deste trabalho, optou-se por apresentar somente essas. São organizações compostas por diversos sujeitos e grupos que têm a defesa dos direitos infantis em suas ações e projetos, envolvendo distintas áreas como o jornalismo, a educação e a cultura em diferentes localidades.

Além das associações internacionais, podemos citar tratados e convenções realizadas na região da América Latina. Em 1994 foi assinada nos países americanos a Convenção Interamericana sobre Tráfico de Menores, visando “[...] assegurar proteção integral e efetiva ao menor, mediante a implementação de mecanismos adequados que garantam o respeito aos seus direitos” (OEA, 1994). O foco desta Convenção era prevenir e sancionar o tráfico internacional de crianças. A partir de então, os Estados obrigam-se a:

- a) garantir a proteção do menor, levando em consideração os seus interesses superiores;
- b) instituir entre os Estados Partes um sistema de cooperação jurídica que consagre a prevenção e a sanção do tráfico internacional de menores, bem como a adoção das disposições jurídicas e administrativas sobre a referida matéria com essa finalidade;
- c) assegurar a pronta restituição do menor vítima do tráfico internacional ao Estado onde tem residência habitual, levando em conta os interesses superiores do menor (OEA, 1994).

Tivemos na América Latina e no Caribe, no ano de 2001, a Conferência Regional sobre Educação em Direitos Humanos, promovida pela ONU e pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e realizada no México. Desta Conferência resultou um documento chamado: “Declaração do México sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Caribe”. O objetivo desta Conferência foi:

[...] analisar o estado atual da educação em direitos humanos na América Latina e no Caribe, debater e adotar recomendações

concretas no âmbito nacional e regional em matéria de educação em direitos humanos (ONU, 2001, tradução nossa).

Dentre as recomendações gerais, destaca-se que os Estados devem incluir em seus planos nacionais de educação os temas dos direitos humanos e democracia, articulando políticas de igualdade com políticas de identidade que permitam a participação da comunidade, com um enfoque interdisciplinar e intersetorial.

A respeito da importância da Convenção dos Direitos da Criança, Sarmento et al (2007) afirmam que, apesar das limitações e críticas sofridas nos últimos anos, aquela representa um avanço no sentido de ampliação da cidadania da infância com o reconhecimento de que as crianças possuem direitos. No entanto, autores como Tomás (2006) e Gaitán Muñoz (2006) enfatizam que os esforços para a melhoria da situação da infância a nível mundial e nacional, ainda não foram suficientes para a universalização dos direitos da criança.

Para Gaitán Muñoz (2006), as crianças ganharam maior visibilidade pública e um lugar mais destacado nas preocupações políticas e sociais, mas as questões da pobreza e exclusão que afetam as mesmas tornaram-se maiores. Portanto, embora as crianças sejam reconhecidas como “sujeitos de direitos” a partir da Convenção e tenham sido desenvolvidos mais estudos nas áreas da educação, saúde e sociologia, as condições de vida de milhares delas continuam marcadas pela injustiça e marginalização social.

Conforme Tomás (2006), muitos dos compromissos assumidos para a criança não são cumpridos devido à agenda da infância não ser reconhecida como uma prioridade social, política e econômica e não pelo fato dos direitos serem inatingíveis e complexos. Além disso, sustenta que um dos problemas para a concretização dos direitos é a falta de conhecimento destes pela sociedade. Diante disso, Tomás (2007) propõe que: “A estruturação do conhecimento sobre os direitos da criança necessita ser feita por meio de discussões e debates numa construção dialógica [...]” (p. 56).

Âmbito Nacional: o Código de Menores e o Estatuto da Criança e do Adolescente

O período em que se situa a investigação em questão sobre a legislação brasileira para a infância é o século XX, porém não podemos deixar de mencionar que o fim do século XIX foi marcado por discussões e ações de assistência e proteção às crianças no Brasil. Foi o momento em que movimentos sociais exigiam leis contra a exploração do

trabalho infantil, ao mesmo tempo, em que médicos desenvolviam pesquisas voltadas para a saúde da criança. Este contexto marcou o início da proteção e preocupação em relação à infância no país (LOPES; SILVA, 2007).

Esta preocupação e assistência com a criança brasileira resultou na aprovação do o Código de Menores, Decreto nº. 17.943-A de 1927, a primeira lei brasileira voltada para a infância e adolescência (MORELLI et al, 2000; MÜLLER; MARTINELI, 2006). Lopes e Silva (2007) assinalam que, um pouco antes da aprovação do Código de 1927, foi criado o “Juizado de Menores”, em 1923, que passou a diferenciar o atendimento da criança do adulto. “Antes disso, a legislação atendia a infância “nivelando-a” aos mesmos aspectos e patamares do desenvolvimento de um adulto” (LOPES; SILVA, 2007, p. 133). As autoras destacam o contexto em que foi produzido o primeiro Código:

O Código de Menores de 1927, construído no contexto histórico da década de 1930, teve como cenário a industrialização nacional efetiva, com organizações sociais em curso, manifestações artísticas e culturais. A Revisão Constitucional de 1926, enfatizava mais presença do Estado em diversos setores da realidade nacional, e esta presença do Estado favoreceu a publicação do Código de Menores, que mudou a realidade do tratamento destinado à infância brasileira (LOPES; SILVA, 2007, p. 133).

Segundo Müller e Martineli (2006), com o Código de 1927, o atendimento era voltado para os “menores”, que eram crianças órfãs, abandonadas ou que cometiam algum ato infracional, que viviam fora da família e da escola e, sendo assim, deveriam estar sob tutela do Estado, como pode ser observado no primeiro artigo do referido Código:

Artigo 1: O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinqüente, que tiver menos de 18 anos, de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código (BRASIL, 1927).

Frota (2007) comenta que o termo “menor” presente no Código referia-se à criança pobre, que precisava ser assistida para não se tornar um marginal no futuro. Deste modo, a infância passou a ser atendida “[...] a partir de um olhar de superioridade, na tentativa de salvamento ou de ‘adestramento’” (FROTA, 2007, p. 7).

Para Lopes e Silva (2007), os documentos e acordos internacionais relacionados à infância, de meados do século XX, contribuíram para trazer ao país a necessidade de modificar, ainda que de forma precária, a legislação e a forma de atender as crianças. Cria-se, então, o Código de Menores, lei n. 6.697, de 1979. As autoras fazem uma

relação desta nova legislação com os documentos internacionais, evidenciando o “atraso” da política nacional em relação ao atendimento infanto-juvenil no país:

Ainda que os documentos e acordos internacionais enfatizassem a valorização do ser humano e da infância, o Código de Menores de 1979 pouco inovou enquanto lei para a infância, ao contrário, agravou ainda mais a situação ampliando os poderes da autoridade Judiciária. O Código é publicado no intuito de atender desvalidos, abandonados e infratores, e também adotar meios de prevenir ou corrigir as causas de “desajustamento” destes menores (LOPES; SILVA, 2007, p. 135).

Em relação ao referido Código, Salles e Bombarda (2010) indicam que as crianças e adolescentes deixaram de ser encarados a partir da condição de carência e abandono, para serem “menores em situação irregular”, que segundo Melin (2005), era entendida como a situação “[...] em que se encontrava a criança privada das condições essenciais à sua subsistência” (MELIN, 2005, p. 4). Para Salles e Bombarda (2010), o Código da década de 1970 estava ancorado na Política do Bem Estar do Menor que tinha como objetivo:

[...] a substituição do enfoque correccional-repressivo, até então sendo empregado pelo Serviço de Assistência ao Menor (SAM), pelo enfoque assistencialista, que seria dado através da Fundação Nacional para o Bem Estar do Menor (FUNABEM). Busca-se com isso que o menor não seja mais visto como uma ameaça social, mas sim como uma pessoa carente (SALLES; BOMBARDA, 2010, p. 4).

Müller e Martineli (2006) apontam que a visão do Código de 1979 sobre a população infanto-juvenil era relacionada à incapacidade e à perversidade:

A definição de criança nesse Código priorizava a sua situação considerada errada em relação ao que deveria ser normal: estar na escola, ter uma família constituída de mãe, pai e avós, andar limpa e sem problemas com a lei. Os considerados normais ou regulares não eram menores. Estes estavam afetos diretamente ao Ministério da Educação, já os menores, diretamente ao Ministério da Justiça. As soluções para os “menores” apareciam na lei, entendendo-se que o culpado daquela situação era ou a família ou a própria pessoa. O poder do juiz era enorme para decidir a seu juízo a gravidade do conflito do menor com a lei e o encaminhamento a ser-lhe dado (MÜLLER; MARTINELI, 2006, p. 11).

Como afirma Santos (2007b), o “novo” Código apenas atualizou alguns termos e situações projetadas no antigo, “[...] mas na mesma concepção de assistência e, sobretudo, de vigilância do menor em situação irregular, termo que consagrou e cujo conteúdo explicitou” (SANTOS, 2007b, p. 133). Deste modo, conforme assinalam

Morelli et al (2000), Melin (2005) e Müller e Martineli (2006), a história da política da criança e do adolescente no Brasil, durante grande parte do século XX, é caracterizada pela negligência, punição, assistencialismo, violência e abandono de crianças e adolescentes.

Com o fim da ditadura militar no país (1964-1985), os anos 1980 são marcados pelo processo de redemocratização do Brasil, que culminou com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, chamada por muitos autores de “Constituição Democrática” (DAGNINO, 2004). A década de 1980 foi um período de grande mobilização social no Brasil em favor da ampliação da participação política da sociedade (DAGNINO, 2004; SILVESTRE; CUSTÓDIO, 2004; MÜLLER; MARTINELI, 2006). Participaram da elaboração da Constituição diversos atores sociais, organizações e movimentos sociais e políticos, com o objetivo de torná-la mais aberta à participação da população. Conforme Lüchmann (2002), este processo de redemocratização é marcado na esfera política:

[...] não apenas pela consolidação do sistema democrático-representativo, como também pela implementação de um conjunto de instrumentos legais que, em grande parte incorporados na Constituição de 1988, possibilitam a implementação de mecanismos participativos na gestão das políticas públicas (LÜCHMANN, 2002, p. 7).

Segundo Silvestre e Custódio (2004), este foi o cenário em que “[...] uma nova concepção de infância começou a ser defendida” (p. 26), fruto de uma ampla mobilização nacional em defesa das crianças. Diversos sujeitos, grupos, organizações e movimentos sociais denunciam a situação de abandono, exclusão e maus tratos que sofriam crianças e adolescentes por todo o país.

O Estatuto da Cidade, discutido no próximo item, também é fruto deste processo de reabertura política, da mobilização e do envolvimento de vários sujeitos e movimentos sociais e políticos que buscavam uma legislação para regulamentar as diretrizes gerais da política urbana e as funções sociais da cidade. Portanto, a criação e aprovação do ECA e, posteriormente, do Estatuto da Cidade, em 2001, ocorreram em um contexto marcado pela redemocratização do país, em que diversos grupos, movimentos sociais e políticos buscavam maior participação na sociedade brasileira (SILVESTRE; CUSTÓDIO, 2004; MOURA, 2002).

É neste período de redemocratização que surge o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), fundado no ano de 1985, que atua na defesa

dos direitos da criança e do adolescente, a partir de uma ação social, cultural e política. Conforme Müller (2001), o Movimento é composto por pessoas que atuam diretamente com as crianças numa prática comprometida com a transformação social.

Segundo Müller et al (2001), o MNMMR centra a sua ação na intervenção direta com meninos e meninas em situação de risco social. É composto por uma coordenação nacional, coordenações estaduais e comissões locais. Os militantes participam diretamente da elaboração de leis, como por exemplo, a participação ativa do Movimento na formulação do ECA e de outras políticas públicas para crianças e adolescentes no país. A respeito dos princípios que fundamentam o Movimento, Müller e Tomás (2007) apontam que:

A orientação do MNMMR baseia-se no princípio de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos legítimos, que devem participar de decisões sobre a sua vida e ser tratados como cidadãos. Procura criar na sociedade as condições para que crianças e adolescentes possam expressar e exercer seus direitos. O MNMMR procura alterar a realidade, através de quatro projectos básicos: a) a Conquista e Defesa de Direitos, com três áreas de actuação: panorama legal, políticas públicas e a defesa contra as violações; b) o Fortalecimento do Movimento; c) a Formação de educadores; e d) a Organização de Meninos e Meninas (MÜLLER; TOMÁS, 2007, p. 6).

O MNMMR representa, no Brasil, um movimento em defesa de crianças excluídas da sociedade, buscando uma maior visibilidade daquelas como sujeitos de direitos (DEBORTOLI, 2008). Com esta atuação, o MNMMR reflete a indignação e a ação de várias pessoas diante da situação de injustiça social contra as crianças e adolescentes, assim como a “[...] consciência de que a luta contra o abandono da infância devia ser politicamente organizada” (MÜLLER; TOMÁS, 2007, p. 6).

Müller e Martineli (2006) e Silvestre e Custódio (2004) ressaltam que na década de 1980, diversos sujeitos, grupos, movimentos e organizações não-governamentais uniram-se para difundir e consolidar um projeto para a elaboração da Constituição Federal que incluísse os direitos da criança e do adolescente. Além disso, a exigência era a extinção do Código de Menores e a urgência da provação de uma lei de acordo com os pressupostos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), e com a realidade do Brasil (MÜLLER; MARTINELI, 2006).

Exigia-se a elaboração do novo texto constitucional para colocar na nova Carta Constitucional os direitos da criança e do adolescente. Diante da habilidade da resolução apresentada e do compromisso desses movimentos sociais, duas emendas populares foram

apresentadas à Assembleia Nacional Constituinte como mais de duzentas mil assinaturas de adultos e de um milhão e quatrocentas mil assinaturas de crianças e adolescentes, na defesa dos direitos da criança e do adolescente. Os textos de iniciativa popular apresentados à Assembleia Nacional Constituinte foram introduzidos no caput do artigo 227 da Constituição Brasileira de 1988 (SILVESTRE; CUSTÓDIO, 2004, p. 26).

No artigo 227 da Constituição Federal temos que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Silvestre e Custódio (2004) salientam que, com a inclusão dos direitos da criança e adolescente na Constituição, a mobilização a favor da infância voltou-se para o Estatuto da Criança e do Adolescente. A discussão e a elaboração do texto ocorreram no Fórum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (FNDCA) que contou com comissões para os debates e a produção do texto. Após a finalização da redação, o documento foi apresentado ao Congresso Nacional. Em 1990, o Estatuto da Criança foi aprovado e tornou-se a lei Federal nº. 8.069 de 13 de julho.

O Código de Menores de 1979 foi substituído pelo ECA. O Estatuto foi uma conquista democrática no país, tendo como princípios orientar para “[...] o estabelecimento de novas relações sociais entre governo, população e sociedade civil” (PALHETA, 2003, p. 89). No lugar do “menor”, da repressão e da punição, assume-se, com o Estatuto, que criança e adolescente são cidadãos, a partir de uma filosofia educativa (MÜLLER, 2001; MORELLI et al, 2000; PALHETA, 2003).

O ECA assume a criança como um sujeito de direitos *em condição peculiar de desenvolvimento*, sendo considerada criança a pessoa com até doze anos de idade incompletos. O artigo 3º traz a necessidade de proporcionar às crianças oportunidades e facilidades para que estas desenvolvam o aspecto físico, mental, social, moral e espiritual em condições de liberdade e de dignidade.

No artigo 4º o Estatuto faz referência à responsabilidade da família, comunidade, sociedade e do poder público para com a criança e com a garantia de seus direitos, em condição de prioridade absoluta:

Art. 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.

Parágrafo Único - A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência do atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- e) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (BRASIL, 1990).

Conforme Silvestre e Custódio (2004), o ECA tem como fundamento a *doutrina de proteção integral* para as crianças. O Estatuto trouxe para o debate político e público uma nova forma de atender às crianças e adolescentes, pautado na educação em oposição às medidas punitivas. Lopes e Silva (2007) fazem uma breve comparação entre o Código de Menores de 1927 e o ECA de 1990, com o intuito de mostrar as diferenças entre a concepção de infância e o atendimento às crianças nestes dois documentos:

Uma diferença evidente observa-se diante da nomenclatura de tais leis. O Código de Menores refere-se a “menores”, e o ECA à “crianças e adolescentes”. Tais leis dentro de seus contextos históricos referem-se a atores sociais diferentes: os “menores” como abandonados e delinquentes menores de 18 anos, as “crianças e adolescentes” a todas as pessoas até 18 anos. O “menor”, que era mantido, por uma doutrina de “situação irregular”, na condição de “infrator”, é transformado em “criança e adolescente”, por uma doutrina de “proteção integral”, na condição de sujeitos de direitos (LOPES; SILVA, 2007, p. 135-136).

Para Rizzini et al (1999) os fundamentos que balizam as políticas para a infância vêm mudando nas últimas décadas, sobretudo, a partir dos anos 80 e 90, com a aprovação do ECA:

Dentro desta perspectiva, a mudança caminha no sentido de substituir os paradigmas que até então vinham orientando políticas e ações sociais. Repudiam-se as práticas assistencialistas, estigmatizadoras e segregadoras que sustentaram por muitas décadas a divisão entre “crianças” e “menores”. Procura-se redefinir os grupos sobre os quais as políticas devem incidir (RIZZINI et al, 1999, p. 2).

Com o Estatuto foi prevista a criação dos Conselhos dos Direitos da criança e do adolescente nas esferas: Municipal, Estadual e Nacional, conforme o artigo 88, enquanto “[...] órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis,

assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais” (BRASIL, 1990). São espaços que fiscalizam, discutem, deliberam e propõem políticas públicas para a infância e adolescência. O Conselho Municipal é formado, de forma paritária, por organizações governamentais e não-governamentais, que discutem, fiscalizam e definem políticas para a infância e adolescência na cidade.

No artigo 131 do ECA é regulamentada a criação de outro conselho, o Conselho Tutelar: “[...] órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei” (BRASIL, 1990). Tem como dever cuidar que os direitos da criança sejam garantidos na cidade. Conforme Silvestre e Custódio (2004):

[...] é um órgão que aplica medidas de proteção e que requisita serviços dos órgãos governamentais e não-governamentais, programas e ações das diversas políticas, quando necessário fiscaliza as ações para que os direitos das crianças e adolescentes sejam respeitados (SILVESTRE; CUSTÓDIO, 2004, p. 40).

O ECA estabelece a integração das políticas públicas voltadas para a infância e adolescência por meio de uma rede de atendimento e de serviços às crianças e adolescentes, formada pelos conselhos e secretarias das políticas públicas; pelos poderes legislativo, judiciário e executivo, Ministério público e o Conselho tutelar. Além disso, a participação da sociedade civil é imprescindível para que a rede se efetive (SILVESTRE; CUSTÓDIO, 2004).

Em relação ao tempo presente, Müller (2007) indica que a mentalidade de muitos adultos, instituições e políticas no Brasil está diferente em relação à criança e aos seus direitos. Uma das causas é, seguramente, a existência do ECA, que considera as crianças cidadãos no presente. No entanto, Müller aponta-nos que, a maioria das crianças brasileiras, ainda não tem assegurado os seus direitos fundamentais, sendo privadas de uma vida digna. Seguindo a mesma linha, Würdig (2007) ressalta que a aprovação do ECA não garantiu uma melhor condição de vida a todas as crianças, uma vez que a infância é o grupo social mais atingido pela miséria, opressão e violência.

Para Kocourek e Arruda (2008), apesar do ECA ter sido construído com ampla mobilização social, ainda permanece desconhecido pela maioria dos brasileiros, sobretudo, crianças e adolescentes. Para as autoras: “Para além do cumprimento dos

direitos previstos por lei, vivemos o desafio da efetivação destes direitos a partir de relações democráticas [...]” (KOCOUREK; ARRUDA, 2008, p. 78).

O desconhecimento das crianças em relação ao ECA foi constatado durante a fase de campo. Durante a conversa sobre os direitos, perguntamos a elas se conheciam o Estatuto. Na escola particular, quatro crianças disseram que sim e cinco disseram que não. No colégio estadual, a falta de conhecimento sobre o Estatuto se mostrou ainda mais presente. Quatro crianças conheciam e seis não.

O fato das crianças não conhecerem o Estatuto não é responsabilidade delas. O ECA completou em 2011 vinte e um anos de existência. Os sujeitos pesquisados fazem parte da época em que a lei vigente sobre a infância no Brasil é pautada em princípios educativos e que garante às crianças o direito à prioridade absoluta.

Se as crianças desconhecem o Estatuto é porque os adultos não estão lhes ensinando os seus direitos. Diante disso, destaca-se a importância da formação política para crianças e adultos, para que conheçam seus direitos e lutem para que estes sejam garantidos e ampliados. Müller (2007) propõe que o aprendizado sobre os direitos seja colocado em prática no cotidiano das crianças, acompanhadas por adultos. É de responsabilidade dos adultos envolvidos com elas, seja no ambiente familiar, escolar ou comunitário, ensinar às crianças os seus direitos.

Em relação à escola, especificamente, é importante que os professores utilizem o Estatuto como um instrumento “[...] para o complemento de sua prática profissional” (MÜLLER; MARTINELLI, 2006, p. 9). No Brasil, é lei o ensino dos direitos da criança e adolescentes na instituição escolar. A lei nº. 11.525 foi promulgada em setembro de 2007, acrescentando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade do ensino dos direitos da criança e do adolescente, de modo que sejam incluídos como conteúdo no currículo escolar do ensino fundamental. Ressalta-se que a lei não exige a criação de uma disciplina específica para tal, mas que os professores e professoras trabalhem os direitos previstos no ECA nas disciplinas existentes.

Apesar das limitações e dificuldades para a implementação do ECA em todos os espaços em que vivem as crianças, não podemos deixar de considerar os enormes avanços trazidos por esta lei. O Estatuto trouxe mudanças na concepção de infância e no atendimento às crianças, garantindo a elas prioridade absoluta. Conforme assinalam Müller e Martineli (2006):

[...] o Estatuto está sendo um instrumento intensamente usado para dotar nossa sociedade de um pouco mais de justiça, tanto para situações mais emergenciais, como, acusar e punir alguém que explora sexualmente a uma criança, quanto para situações mais duradouras, como é o caso de ir criando leis municipais e estaduais a favor da infância e adolescência como prioridade absoluta (p. 18).

O legado da mobilização de diversos sujeitos, grupos, movimentos e organizações em prol dos direitos da criança fazem com que pensemos na importância do ECA como uma ferramenta jurídica de grande significado histórico e cultural para todos aqueles que convivem e trabalham com crianças. De acordo com Lopes e Silva (2007):

Essa conquista da infância de uma lei específica não aconteceu por acaso. Foram muitos debates, fóruns e lutas para que a infância tivesse o reconhecimento de suas particularidades específicas de desenvolvimento, com direitos e garantias assegurados pelo Estado com “absoluta prioridade” (LOPES; SILVA, 2007, p. 137).

Portanto, o Estatuto deve ser encarado como um instrumento de defesa dos direitos infantis e de consolidação da cidadania da infância na busca por uma sociedade mais justa.

Estatuto da Cidade

O Estatuto da Cidade, Lei federal nº. 10.257, aprovado em julho de 2001, estabelece as diretrizes gerais da política urbana e está centrado no pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade, regulamentando os artigos 182 e 183 da Constituição Federal de 1988. No parágrafo único do artigo primeiro, encontra-se:

Para todos os efeitos, esta Lei, denominada Estatuto da Cidade, estabelece normas de ordem pública e interesse social que regulam o uso da propriedade urbana em prol do bem coletivo, da segurança e do bem-estar dos cidadãos, bem como do equilíbrio ambiental (BRASIL, 2001).

A política urbana, conforme o artigo dois, deve ter por objetivo *o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e da propriedade urbana*, por meio de algumas diretrizes, dentre elas:

I – garantia do direito a cidades sustentáveis, entendido como o direito à terra urbana, à moradia, ao saneamento ambiental, à infra-estrutura urbana, ao transporte e aos serviços públicos, ao trabalho e ao lazer, para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 2001).

A função social da cidade seria a regulação da cidade e de seus espaços em prol do interesse da maioria da população de modo a garantir a segurança e o bem-estar dos moradores e o equilíbrio ambiental da cidade (BRASIL, 2001). Neste sentido, as propriedades urbanas devem ter um bom uso para toda a cidade (INSTITUTO PÓLIS, 2002).

No artigo dois temos que a política urbana para o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade envolve também a:

V - oferta de equipamentos urbanos e comunitários, transporte e serviços públicos adequados aos interesses e necessidades da população e às características locais (BRASIL, 2001).

No que diz respeito à preservação e proteção do meio ambiente, o Estatuto estabelece como diretriz a:

XII - proteção, preservação e recuperação do meio ambiente natural e construído, do patrimônio cultural, histórico, artístico, paisagístico e arqueológico (BRASIL, 2001).

A gestão democrática, por meio da participação popular, é enfatizada no parágrafo segundo do artigo dois:

II - gestão democrática por meio da participação da população e de associações representativas dos vários segmentos da comunidade na formulação, execução e acompanhamento de planos, programas e projetos de desenvolvimento urbano (BRASIL, 2001).

Nota-se que o Estatuto faz referência à participação de toda a população e, portanto, inclui as crianças nos processos participativos em relação à dinâmica urbana. Os artigos 43 e 45 também asseguram a gestão democrática da cidade. No artigo 43, ela é garantida, por meio dos seguintes instrumentos:

I - órgãos colegiados de política urbana, nos níveis nacional, estadual e municipal;

II - debates, audiências e consultas públicas;

III - conferências sobre assuntos de interesse urbano, nos níveis nacional, estadual e municipal;

IV - iniciativa popular de projeto de lei e de planos, programas e projetos de desenvolvimento urbano (BRASIL, 2001).

Para Moura (2002), estes mecanismos têm também por objetivo aumentar a relação do poder público com a população, uma vez que esta, tradicionalmente, ficou afastada das discussões urbanas. Já no artigo 45, a gestão democrática é reforçada por

meio da participação popular, com o objetivo de alcançar o controle das ações dos governantes pela população e o pleno exercício da cidadania:

Art. 45. Os organismos gestores das regiões metropolitanas e aglomerações urbanas incluirão obrigatória e significativa participação da população e de associações representativas dos vários segmentos da comunidade, de modo a garantir o controle direto de suas atividades e o pleno exercício da cidadania (BRASIL, 2001).

Evidencia-se, na citação acima, a ênfase dada à participação da sociedade e à gestão democrática. São vários os autores que tratam desta temática como uma das principais novidades trazidas pela referida lei (ROLNIK, 2001; MOURA; 2002; PEREIRA; SANTOS, 2005; ROMANINI, 2006; MARIANO, 2009). Poderíamos acrescentar também como inovação, a inclusão das crianças na gestão democrática urbana. Embora, este Estatuto não faça referência especificamente à criança, quando garante o direito a toda a população, as crianças também estão presentes e têm o direito de participar e exercer a sua cidadania.

O Estatuto é uma estratégia para a construção de cidades mais justas e democráticas, como aponta-nos Moura (2002). Representa a organização de vários grupos e movimentos que lutaram para:

[...] democratizar a gestão e o acesso às cidades, buscando novas formas de participação popular, novas diretrizes que regulem as políticas públicas e novos instrumentos, jurídicos e urbanísticos, que direcionem o desenvolvimento urbano (PEREIRA; SANTOS, 2005, p. 6).

Para Rolnik (2001), as inovações do Estatuto podem ser reunidas em três grupos: 1) novos instrumentos para normatizar as formas de ocupação do solo; 2) gestão democrática e a participação da população nas decisões da cidade; 3) possibilidades de regularização da posse urbana. Conforme o interesse do estudo, nos atentaremos para a segunda novidade apontada pela autora, a gestão democrática:

O desafio lançado pelo *Estatuto* incorpora o que existe de mais vivo e vibrante no desenvolvimento de nossa democracia – a participação direta (e universal) dos cidadãos nos processos decisórios. Audiências públicas, plebiscitos, referendos, além da obrigatoriedade de implementação de orçamentos participativos são assim mencionados como instrumentos que os municípios devem utilizar para ouvir, diretamente, os cidadãos em momentos de tomada de decisão sobre sua intervenção sobre o território (ROLNIK, 2001, grifos da autora).

O Estatuto da Cidade é uma lei para regulamentar o uso da cidade a partir de uma maior participação da população nas decisões sobre a cidade, de um maior cuidado com o meio ambiente, representando “[...] um inegável avanço na luta por um território mais justo e democrático” (MOURA, 2002). O Estatuto, fruto de ampla manifestação social, pode ser considerado mais uma conquista de indivíduos, grupos e movimentos sociais que consideram a cidade um lugar de todos e que, portanto, deve ser pensada e organizada para as pessoas, de modo que estas sejam valorizadas e consideradas na vida urbana.

Ao falarmos do Estatuto da Cidade, nosso intuito foi ver o que há nele a favor da criança. Constatamos que prevê a construção de cidades sustentáveis, com direito à infraestrutura urbana, serviços públicos, espaços e equipamentos urbanos para toda a sociedade e, portanto, para todas as crianças. Além disso, ao enfatizar a participação da população na gestão democrática da cidade, as crianças estão presentes, pois são cidadãs de direitos (ECA, 1990). Trata-se, então, de mais um instrumento a ser usado para que as crianças tenham assegurados os seus direitos na cidade e de viver em um local com equilíbrio ambiental, dotado de ambientes e serviços públicos que garantam o bem-estar delas.

3. 2 Experiências de participação das crianças em diferentes cidades pelo mundo

Quando andamos por Maringá e em algumas outras cidades pelo mundo nos deparamos com incontáveis problemas como os que encontramos na realidade local maringense, tais como: violência urbana; poluição ambiental, visual e auditiva; adultos e crianças pedindo dinheiro nos semáforos; inacessibilidade e/ou a falta de espaços públicos bem cuidados; escassas políticas públicas voltadas para a infância, enfim, uma série de questões que atingem e afligem a maioria da população.

No entanto, existem experiências e iniciativas governamentais e não-governamentais por todo o planeta que têm como objetivo tornar a cidade um lugar melhor para todas as pessoas e, especialmente, para as crianças. Segundo Tomás (2008), “Apesar de serem ainda incipientes, há já espaços e práticas sociais (...) que promovem a participação infantil” (p. 11). Como seria impossível abarcar a totalidade destas iniciativas, devido à complexidade de informações e experiências, neste item, o objetivo é identificar e analisar brevemente algumas delas que promovem a participação infantil na cidade, ou seja, que se mobilizam para que os direitos da criança sejam efetivados.

O critério para a escolha destas cidades se deu pelo fato de serem experiências que mais nos surpreenderam enquanto pesquisadoras desta área. As iniciativas apresentadas aqui são, majoritariamente, as que foram mostradas para as crianças durante a fase de campo. Dentre as ações expostas, algumas se tratam de projetos e outras de políticas, concretizando-se em diferentes possibilidades de intervenção na realidade. Devido ao amplo leque de experiências mapeadas, elaboramos uma lista com o endereço eletrônico de diversas organizações governamentais, cidades e movimentos sociais a favor da infância ao redor do planeta (APÊNDICE A).

Conforme Teixeira (2002), as ações locais surgem, atualmente, em muitas cidades como canais inovadores tanto por parte dos governos como dos movimentos e organizações sociais. O autor ressalta que as experiências locais de participação cidadã embora possam trazer ações inovadoras, apresentam também limitações e ambiguidades; para o autor, torna-se necessário, então, “[...] questionar sua efetividade e a possibilidade de que se constituam em mera estratégia de legitimação dos governos” (TEIXEIRA, 2002, p. 94). Embora sejam experiências que possam nos causar entusiasmo e motivação, é preciso cuidado com os mecanismos que várias cidades vêm adotando, como o Plano/Planejamento Estratégico, para não cairmos no discurso neoliberal, como analisam Maricato (2008; 2009), Vainer (2009) e Arantes (2009).

Maricato (2008) e Vainer (2009) apontam-nos que dentre os modelos de planejamento urbano existentes está o *planejamento estratégico*, desenvolvido no mercado de consultoria internacional, que ganhou destaque no cenário mundial com o receituário neoliberal, porque tem como objetivo: “[...] ser adotado pelos governos locais em razão de estarem as cidades submetidas às mesmas condições e desafios que as empresas” (VAINER, 2009, p. 76). Em crítica a este tipo de planejamento, Vainer sustenta que: “[...] a *nova questão urbana* teria, agora, como nexos central a problemática da *competitividade urbana*” (p. 77, grifos do autor).

Com a lógica neoliberal privatizante e de liberalização dos mercados, as cidades teriam que se instrumentalizar com o plano estratégico para competir e atrair investimentos. Deste modo, o planejamento urbano teria que se adequar às exigências do mercado para que as cidades possam disputar por negócios no mercado global, adotando mecanismos de uma empresa (VAINER, 2009; ARANTES, 2009; MARICATO, 2009). Por conseguinte, os planejadores e políticos locais passam a entender que: “[...] a cidade é uma mercadoria a ser vendida, num mercado extremamente competitivo, em que outras cidades também estão à venda” (VAINER,

2009, p. 78). No entanto, ressalta-se que a abertura das cidades para o mercado é seletiva, pois a presença de pessoas pobres não é visada; o foco são os “[...] *visitantes e usuários solventes*” (VAINER, 2009, p. 80, grifos do autor), ou seja, o projeto volta-se para atrair na cidade, pessoas e grupos que tenham potencial de compra. Maricato (2008) salienta que, apesar do discurso democrático e participativo, os projetos deste tipo de planejamento estão em consonância com o neoliberalismo. Em suma, trata-se da aplicação do ideário neoliberal a nível local com a finalidade de obtenção de lucros e a mercantilização da cidade e não de um plano que tem como objetivo a democratização dos serviços, espaços e equipamentos urbanos.

Ademais, como nos atenta Tomás (2007), existem ao redor do planeta múltiplos conceitos de participação e inúmeras iniciativas que promovem a participação, no entanto, algumas possuem somente um cunho ilusório. A autora adverte ainda que, na maioria das iniciativas de participação infantil, as relações de poder estão presentes e a participação das crianças ocorre de maneira limitada e de forma pontual. Com isso, é importante a observação e análise cuidadosa dessas práticas.

As manifestações que iremos mostrar evidenciam que, mesmo diante de tanta desigualdade e injustiça social, temos projetos que buscam intervir na realidade e melhorar a vida das pessoas. Alguns agem diretamente sobre e com a infância; outros são mais gerais, o que de certa forma atinge, ou deveria, abranger também as crianças.

O intuito de mostrar estas experiências pelo mundo é também de fazer com que diversas práticas locais sejam conhecidas, no sentido que nos diz Boaventura S. Santos (2007) a respeito da *teoria da tradução* e sua importância para articular diferentes sujeitos, movimentos e organizações sociais, conhecimentos, práticas e ações coletivas:

A tradução é um processo intercultural, intersocial. Utilizamos uma metáfora transgressora da tradução lingüística: é traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem “canibalização”, sem homogeneização. (...) Tentar saber o que há de comum entre um movimento de mulheres e um movimento indígena e outro afrodescendente, entre este último e um movimento urbano ou camponês, entre um movimento camponês da África e um da Ásia, onde estão as diferenças e as semelhanças. Por quê? Porque é preciso criar inteligibilidade sem destruir a diversidade (p. 40).

Deste modo, defende o autor que as diferentes resistências e ações protagonizadas por diversos grupos sociais tornem-se compreensíveis entre os sujeitos,

permitindo a eles “[...] ‘conversarem’ sobre as opressões a que resistem e as aspirações que os animam” (SANTOS, 2000, p. 27).

De acordo com Müller (2007), não devemos importar e reproduzir modelos prontos, mas aprender com as experiências positivas é apropriado. Tomás (2007) ao analisar iniciativas que promovem a participação das crianças também sustenta que:

Não há fórmulas que se apliquem a todos os casos e não há modelos ou experiências universais, e é importante considerar que não se podem transpor experiências que funcionam em determinado país ou grupo, sem levar em conta as questões culturais e o contexto (p. 62).

As experiências que contaremos a seguir são exemplos e não padrões a serem seguidos em sua totalidade, porque pertencem a determinada localidade, com características próprias a partir de um contexto social, histórico, político e cultural. São iniciativas positivas que mostram que é possível melhorar a cidade para as crianças e para todos. Trata-se, de acordo com Bauman (1989), de tornar visíveis algumas alternativas à realidade presente.

Durante o texto incluímos alguns comentários das crianças pesquisadas a respeito das experiências apresentadas, de modo a ilustrar os estudos de revisão com as informações produzidas na fase de campo. No encontro em que foram mostradas diferentes iniciativas, percebemos o quanto ficaram surpresas e entusiasmadas. Visivelmente este conteúdo chamou a atenção delas, que ficaram atentas, o tempo todo, durante a exposição. Ter levado aos sujeitos pesquisados as sugestões de outras crianças que vivem ao redor do planeta e que fazem parte daquelas práticas interessou muito as crianças de Maringá.

A cidade das crianças – Fano, Itália

Francesco Tonucci (1997) apresenta uma proposta que surgiu de uma experiência na cidade de Fano, Itália, iniciada em 1991, e que atualmente conta com a adesão de muitas cidades do mundo, chamada: “A cidade das crianças”. As informações aqui apresentadas fazem parte de seu livro intitulado: “La ciudad de los niños”, de 1997. Fano é uma cidade com cerca de 61.675 habitantes, de acordo com dados do ano de 2004¹⁰ e com uma área de 121km².

¹⁰ Fonte: <http://pt.encydia.com/es/Fano>. Acesso em: 15 jan. 2011.

Conforme Tonucci, Fano não é a cidade das crianças, mas é um município que aceitou este desafio e tem construído uma estrutura que denuncia os problemas e propõe mudanças para a vida urbana. Tal iniciativa pode partir de dois caminhos. Tanto do poder institucionalizado: o prefeito e o seu governo a coloca como base de sua política e administração e a comunidade, em conjunto, compartilha dos compromissos assumidos que chegam a todas as secretarias do governo. Ou, pode partir dos próprios cidadãos, que se mobilizam em movimentos e associações e propõem este projeto de cidade que tem a criança como parâmetro (TONUCCI, 1997).

Em Fano, a experiência partiu do governo municipal e previu a abertura de um Laboratório dedicado à formulação e ao desenvolvimento do projeto. A partir de algumas constatações, tais como: as crianças passam muito tempo sozinhas; não podem se encontrar para brincar; não têm espaços e equipamentos; as ruas estão ocupadas por carros; e a cidade é perigosa, o município vem trabalhando para tornar-se mais apto para as crianças.

O autor aponta que a principal decisão foi promover às crianças o papel de protagonistas e desenvolver espaços para que expressem suas opiniões. Para tanto, coube aos adultos, a tarefa de escutá-las e compreender as suas sugestões para a cidade. No entanto, Tonucci adverte:

Fazer com que as crianças falem não significa pedir a elas que resolvam os problemas da cidade, criados por nós. Significa, no entanto, aprender a levar em consideração suas ideias e propostas. Não é fácil dar a palavra as crianças, nem compreender o que dizem. (...). É preciso muita curiosidade, atenção, sensibilidade, simplicidade. (...). É necessário fazer com que, novamente, as crianças se atrevam, desenhem, inventem, e então surgirão ideias, propostas, contribuições (TONUCCI, 1997, p. 62-63, tradução nossa).

Fano passou, então, a oferecer distintas formas de participação democrática em sua dinâmica, dentre elas: o “Conselho das crianças”, um órgão consultivo. Este conselho é composto por um grupo de crianças que colabora com o Laboratório. Todavia, não se trata de um mecanismo igual ao dos adultos, em forma de um “conselho em miniatura”, de maneira a reproduzir as instituições do mundo adulto:

Ao ser um organismo de consulta, os membros do Laboratório deverão garantir por um lado que as crianças possam se expressar de forma livre e autêntica e, por outro lado, encontrar as formas adequadas para dar força aos seus pensamentos, de modo tal que prefeito e assessores se sintam obrigados a escutá-las e considerá-las cada vez mais (TONUCCI, 1997, p. 63, tradução nossa).

O autor explica que o objetivo do Conselho é auxiliar no processo de mudança da cidade e da cultura dos adultos a partir do protagonismo infantil. É constituído por um menino e uma menina de cada uma das escolas primárias do município, totalizando trinta conselheiros. Cada escola adota sua maneira para a escolha das crianças. A única sugestão é que tenham de oito a dez anos. Os conselheiros são eleitos por um período de dois anos.

O Conselho se reúne uma vez por mês na sede do Laboratório, sendo convocado por uma carta que contém os problemas enfrentados pela cidade em diferentes áreas. Uma vez por ano, as crianças do Conselho participam de uma reunião do Conselho Municipal, com direito à voz, representando todas as crianças do município. Nesta sessão, são discutidos os problemas que as crianças encontram nos bairros e escolas e preparadas propostas para ser debatidas junto com os conselheiros municipais. Tonucci indica algumas das propostas mais recorrentes das crianças que o Conselho Municipal vem tentando corrigir:

Quando decidir algo sobre a cidade deveria também haver alguém que conheça as crianças (1992): O Conselho concordou que todos os projetos de alterações para a cidade fossem enviados ao Laboratório, o qual seria capaz de expressar um parecer que refletisse o ponto de vista das crianças.

Os carros ocupam muito espaço nas ruas e acabam com o jogo (1993): O conselho de Trânsito prometeu fechar uma vez por ano, durante todo o dia, a cidade para os carros, para que as crianças possam brincar nas ruas (TONUCCI, 1997, p. 111, tradução nossa).

Tonucci afirma que nas primeiras edições das reuniões entre o Conselho das crianças e o Conselho Municipal o principal comportamento dos adultos era reprimir as crianças ou de dizer que os problemas estavam sendo resolvidos pelo governo, sem buscar compreender o que exatamente aquelas estavam sugerindo. Para o autor, esta dificuldade de entender os pequenos oculta, na verdade, a desconfiança que os adultos têm na capacidade das crianças de expressar suas opiniões. Sendo assim, sustenta que é necessária uma preparação para o mundo adulto, com estudos e experiências de escuta das crianças:

Ajudar os adultos a escutar e compreender as crianças e saber dialogar com elas é, talvez, a tarefa mais importante do Laboratório, mais do que a construção de calçadas e a organização e realização de distintas iniciativas (TONUCCI, 1997, p. 125, tradução nossa).

Esta preocupação de Tonucci é totalmente plausível, visto que uma cidade que se propõe a escutar e assegurar a participação das crianças em sua construção e

organização precisa, inicialmente, saber ouvir e respeitar as opiniões infantis, reconhecendo que as crianças têm capacidade de expressar suas ideias e de colaborar com a vida urbana.

Outra estratégia adotada para a participação das crianças na cidade é chamada de: *As crianças arquitetas*. Trata-se de um projeto para que as crianças da escola infantil e primeiros anos do ensino fundamental possam mostrar suas ideias e propostas para os espaços e equipamentos urbanos, juntamente com os profissionais como arquitetos, urbanistas, engenheiros e professores. Para Tonucci:

[...] conheceremos as necessidades e os desejos das crianças, que provavelmente não poderão ser traduzidas na prática tal como elas dizem, mas serão valiosas indicações para os profissionais encarregados de realizar os projetos (TONUCCI, 1997, p. 65, tradução nossa).

Com este projeto, as crianças participam do processo de definição dos espaços urbanos, por meio de atividades práticas:

Isto cria uma condição nova entre alunos, escolas e cidade, porque os estudantes são chamados a intervir em espaços reais com propostas concretas que, posteriormente, serão apresentadas não aos pais ou ao diretor, mas ao prefeito e aos conselheiros competentes. Porém, qual é o objetivo? Fazer com que os administradores conheçam os pontos de vista, as exigências e as propostas das crianças para que um profissional leve em consideração quando projete os espaços da cidade (TONUCCI, 1997, p. 126, tradução nossa).

Dentre as principais propostas das crianças, o autor destaca: recuperação de praças, monumentos e espaços abandonados; construção de jardins e cabanas; lagos; areia nos parques; e fontes. Conforme Tonucci, as sugestões das crianças são, frequentemente, diferentes dos locais planejados para elas, os quais dificultam que as crianças brinquem. Para as ruas, desejam grandes calçadas, com bancos, árvores, equipamentos para brincar e muros que separem as crianças do trânsito dos automóveis.

Esta foi uma das práticas que mais despertaram a atenção dos sujeitos pesquisados, que se mostraram admirados e animados com um projeto em que as crianças desenham espaços e equipamentos para o lugar em que vivem:

- “Mas, elas desenham e eles fazem o que elas desenham?” (J. P., 15)
 - “Se eles querem construir alguma coisa, eles (adultos) vão lá e falam assim: ‘Como deveria ser um parque para a criança?’ E eles adaptam esse parque para as crianças, pra ter a opinião delas nesse projeto”. (Pesquisadora).

- “Eu acho que tinha que ter esse projeto no...Brasil né?” (G., 10)
- “Qual projeto?” (Pesquisadora)
- “O trabalho com os arquitetos!” (G., 10)

- “Eu gostei muito daquele negócio de desenhar e fazer...como é que chama?” (N., 11)
- “Projetos?” (Pesquisadora)
- “É, projetos!” (N., 11)

- “Professora, mas então as criança são...topo lá né?” (N., 11)
- “São o que?” (Pesquisadora)
- “Tipo...normalmente é topo né? Fazem tudo que elas querem!” (N., 11)
- “Não, não é tudo que elas querem. Elas dão a opinião, a sugestão. Os adultos escutam. Se for possível construir aquilo, de acordo com a cidade, eles constroem. Levam em consideração a opinião das crianças, é isso. Não quer dizer que tudo que elas querem vai acontecer!” (Pesquisadora)
- “Tipo, elas desenham uma coisa...aí eles vê se dá pra construir?” (J. P., 15)
- “Isso! Se dá, se é possível fazer aquilo, se a cidade vai se tornar melhor para as crianças e é possível fazer aquilo, eles fazem!” (Pesquisadora)

Outra proposta interessante criada na cidade foi: “*A multa das crianças*”. As crianças do Conselho, juntamente com as crianças das escolas, em parceria com a Direção de Tráfego, criaram uma multa, com a seguinte frase: “Você é um mal-educado” para aplicar aos motoristas que estacionam em calçadas e locais proibidos e, assim, atrapalham as brincadeiras e os pedestres. Quando contávamos sobre este projeto uma criança daqui disse:

- “Isso é legal! Por causa que aí...tipo...as pessoas não pararem nos lugares onde não podem e também se conscientizam” (M. V., 11)

A afirmação desta criança vai ao encontro do objetivo desta iniciativa que é conscientizar os adultos acerca dos lugares públicos que não podem estacionar. Tonucci nos fala sobre as percepções das crianças de Fano:

As crianças dizem que os adultos sentem-se envergonhados quando encontram este recado delas no pára-brisa de seu carro e não costumam repetir a infração. Além da eficácia, parece importante entregar às crianças “meios” para que manifestem sua desaprovação e reivindiquem seus direitos (TONUCCI, 1997, p. 134, tradução nossa).

Segundo o autor, para que as crianças sejam protagonistas é importante que os adultos desenvolvam uma nova sensibilidade, de modo que esses considerem a realidade infantil, as opiniões e os problemas que as crianças enfrentam na vida urbana.

Diante disso, outra iniciativa criada foi: “À escola vamos sozinhos: uma primeira e pequena experiência de autonomia”, com crianças do ensino fundamental. O objetivo foi promover experiências de autonomia às crianças:

É uma experiência pequena em relação ao objetivo geral, que consiste em dar às crianças a possibilidade de saírem de casa sozinhas, mesmo que em alguns minutos, porém resulta um modo de abrir uma brecha ao protecionismo exagerado das famílias e na desconfiança social generalizada (TONUCCI, 1997, p. 67, tradução nossa).

O autor aponta que um dos principais problemas para implementar esta proposta foi a desconfiança dos adultos em relação aos demais adultos e crianças. Para tanto, foi necessário limitar o acesso dos automóveis e construir uma rede de solidariedade que possibilitasse a concretização do projeto, de modo a comprometer as pessoas envolvidas como professores, pais, comerciantes, jovens, guardas de trânsito e motoristas.

Os professores e diretores das escolas foram convencidos de que tal iniciativa era composta por aspectos educativos, como: o desenvolvimento da autonomia e a educação ambiental. Tonucci assinala que convencer os pais foi a tarefa mais difícil, pois estes consideravam a proposta um risco para seus filhos. Um dos argumentos utilizados foi mostrar que o perigo maior eram os automóveis, uma vez que no momento de chegada e saída da escola, esta era cercada por dezenas de veículos. Nem todos aceitaram, mas a maioria concordou com o projeto.

Já os comerciantes foram solicitados a autorizar que as crianças, no caminho para escola ou para a casa, pudessem parar em seus estabelecimentos para ir ao banheiro, beber água e usar o telefone. O Laboratório distribuiu adesivos para que as crianças soubessem quais locais poderiam entrar e que estariam dispostos a ajudá-las. Já os jovens se mostraram determinados a colaborar com a experiência. Os guardas de trânsito, em conjunto com o Laboratório, produziram cartazes e avisos aos motoristas e os guardas passaram por um curso de atualização chamado: *O guarda amigo das crianças*. Aos motoristas foi criada uma sinalização especial informando a iniciativa.

Tonucci indica que foram realizadas pesquisas para avaliar e recolher informações sobre alguns resultados desta iniciativa. O autor aponta que antes da iniciativa, 68% dos alunos iam para a escola acompanhados e de automóvel. Acompanhados e a pé por adultos eram 12% e sozinhos e a pé, 20%. Após a o início do projeto, somente 20% dos alunos continuam indo acompanhados e de automóvel, enquanto que 76% vão sozinhos. A maioria dos entrevistados mostrou-se satisfeita com

a experiência, sendo 85% dos alunos e 87% dos pais. Os principais motivos destacados foram: aumento da autonomia, a possibilidade de conhecer o bairro e encontrar-se com os amigos. Já os motivos para justificar a negatividade com a iniciativa foram: o perigo e o peso das mochilas.

Dentre as propostas por maior segurança no caminho casa-escola por parte dos pais estão: maior proteção por parte dos guardas e mais espaço para separar os carros das vias dos pedestres. Já as repostas por parte das crianças referem-se a maior respeito por seus direitos por parte dos adultos e, mais especificamente, por parte dos motoristas.

Tonucci conclui que uma das formas de acabar com os medos da população sobre os perigos da cidade e, particularmente, do trânsito é por meio da experiência. Antes da iniciativa, a maioria dos pais demonstrou preocupação e, com o início do projeto, a maioria deles e das crianças declararam estar contentes com a ação. O autor ressalta que para que este projeto pudesse ser realizado, o envolvimento da comunidade foi fundamental.

Além disso, Tonucci salienta que ao repensar a cidade devemos estar atentos para que as crianças não sejam confinadas a uma espécie de “reserva indígena”, na qual tudo é permitido, porém em um mundo separado do universo adulto. Não se trata de desenvolver espaços de participação para as crianças em locais ou contextos separados dos adultos, numa espécie de “lugar destinado à criança para expressar sua opinião”, como nos diz o autor.

Ressalta-se que Fano é uma cidade pequena. Um município de médio ou grande porte não pode simplesmente adotar as mesmas medidas para assegurar o ponto de vista das crianças em suas políticas. Contudo, os princípios e projetos concretizados em Fano são um exemplo de que é possível fazer algo para melhorar a vida das crianças na cidade e, conseqüentemente de todos os moradores. A partir do momento em que o município admitiu-se enquanto espaço organizado por e para adultos, começou a mudar a sua cultura local e sua prática para com as crianças, aceitando o desafio de se (re) construir também para os pequenos, reconhecendo os mesmos enquanto cidadãos capazes de intervir e participar da vida urbana (TONUCCI, 1997). Como disse uma criança durante o grupo focal:

- “Aqui devia ser a Cidade da Criança!” (J. P., 15)

O Conselho da Criança de Cardedeu – Espanha

Trilla e Novella (2001) contam sobre a experiência de Cardedeu, uma pequena comunidade com uma área de 12,89 km² e cerca de 15.775 habitantes de acordo com dados de 2007¹¹, localizada na província de Barcelona. Esta comunidade possui um Conselho da Criança.

A primeira ação deste conselho na cidade foi a reclamação feita ao governo municipal que irrigava um parque muito concorrido justamente na hora da saída das escolas. Assim, quando as crianças podiam utilizar o parque, este estava sempre encharcado. Com a reivindicação do Conselho infantil, a prefeitura mudou o horário de irrigação. Trata-se de um protesto simples, mas que se não fosse o Conselho, provavelmente, o governo continuaria com a mesma proposta de horário.

Os autores contam que as crianças de lá escrevem, frequentemente, cartas ao prefeito e a outros membros do governo, aos meios de comunicação local, denunciando ou propondo algo que lhes atinge diretamente na comunidade ou afetam a população em geral.

Trata-se de um espaço de encontro onde se reúnem crianças para refletir, falar e fazer propostas sobre aspectos relacionados a vida cotidiana de sua cidade que consideram necessários para que todos os habitantes (crianças, adultos, idosos, mulheres...) melhorem suas condições de vida. Em suma, participar de um conselho infantil é envolver-se na vida social mediante o uso da palavra e da ação cooperativa (TRILLA; NOVELLA, 2001, p. 140, tradução nossa).

Para Trilla e Novella (2001), as crianças de diferentes lugares do mundo que estão organizadas em Conselhos Municipais ou em outros locais de participação, aprendem vários fatores de grande importância, a saber: olhar a cidade de maneira mais crítica e assim sugerir mudanças; que existem adultos que lhes escutam; defender o seu e o ponto de vista do outro; desenvolver o sentido de pertencer à cidade, enfim, aprendem a participar: “E o aprendem da única maneira que resulta verdadeiramente eficaz: participando de verdade” (TRILLA; NOVELLA, 2001, p. 137, tradução nossa).

Trata-se de mais um exemplo de que existem pelo mundo afora várias experiências de participação das crianças. O Conselho da Criança desta pequena vila mostra-nos que promover a participação infantil contribui não só para a cidadania da infância, mas também para a melhoria da vida de todos na cidade.

Cidade Amiga da Criança¹²

¹¹ Fonte: <http://dicionario.sensagent.com/cardedeu/pt-pt/>. Acesso em: 15 jan. 2011.

¹² Para mais informações: <<http://www.childfriendlycities.org/>>.

A Cidade Amiga da Criança é uma iniciativa do UNICEF que tem como objetivo a aplicação da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) no âmbito local, de modo que os direitos sejam refletidos em políticas, leis, programas e no orçamento do município (UNICEF, 2008). Dentre os direitos, destacam-se: a) *Influenciar as decisões sobre a sua cidade;* b) *expressar a sua opinião a respeito da cidade;* c) *participar da vida comunitária, familiar e social;* d) *receber os serviços essenciais como saúde e educação;* e) *ter água potável e saneamento adequado;* f) *ser protegida de qualquer forma de violência, abuso e exploração;* g) *ter amigos e brincar;* h) *ter espaços verdes na cidade;* i) *participar de eventos culturais e sociais;* j) *viver em um ambiente não poluído e ser um cidadão de sua cidade com acesso a todos os serviços, independente de sua etnia, religião, renda, gênero ou deficiência.*¹³

Segundo Redin e Didonet (2007), a Iniciativa Cidade Amiga da Criança foi lançada em 1996 para atuar na resolução aprovada durante a II Conferência das Nações Unidas sobre Assentamentos Humanos (Habitat II) com o objetivo de fazer que as cidades tornem-se locais habitáveis para todos, tendo a *criança em primeiro lugar*. Esta conferência declarou que “[...] o bem-estar da criança é o principal indicador de um *habitat* saudável, de uma sociedade democrática e de boa governança” (UNICEF, 2008, p. 37).

Em 2000, foi criada a Secretaria Internacional das Cidades Amiga da Criança¹⁴ com sede no Centro de Pesquisa Innocenti do UNICEF em Florença, Itália. Esta secretaria é responsável pelo compartilhamento de experiências e conhecimentos, promoção de investigações e práticas para implementar os direitos infantis a nível local (REDIN; DIDONET, 2007). A cidade para ser considerada “amiga da criança” deve comprometer-se com fomento à participação infantil em todas as etapas do processo. Para tanto, devem ser adotados um conjunto de nove componentes:

1. Garantir a participação das crianças nas tomadas de decisão;
2. Ter uma estrutura jurídica amiga da criança;
3. Desenvolver uma estratégia de direitos da criança que englobe a cidade como um todo;
4. Criar uma unidade de direitos da criança ou ter um mecanismo de coordenação;
5. Certificar-se de uma avaliação de impacto e análises sobre a vida da criança;

¹³ Referência extraída da página eletrônica do UNICEF: <<http://www.childfriendlycities.org/en/overview/what-is-a-child-friendly-city>>. Acesso em: 12 abr. 2011.

¹⁴ Para mais informações: <http://www.unicef-irc.org/>.

6. Ter um orçamento adequado às crianças;
7. Certificar-se de ter um relatório regular da situação da infância na cidade;
8. Fazer os direitos das crianças serem conhecidos entre adultos e criança;
9. Ter um sistema jurídico de apoio independente para a criança (UNICEF, 2008).

Redin e Didonet (2007) complementam afirmando que um local para ser “amigo da criança” deve ter as crianças como parâmetro, uma vez que elas, historicamente, foram marginalizadas das políticas da cidade:

As cidades têm uma dívida enorme com a infância: retiraram delas o espaço do brincar, do movimento, da liberdade. A vida das crianças se recolheu para dentro das casas e apartamentos, mas estes restringem o movimento, a criatividade, o brincar. (...) A ‘Cidade amiga da criança’ quer devolver-lhes esse espaço e trazer para a vista de todos, nas ruas e praças, nas calçadas e parques, a alegria e a espontaneidade, o riso e as vozes, o movimento e o canto das crianças (REDIN; DIDONET, 2007, p. 38).

O movimento da Cidade Amiga da Criança mobilizou, desde o início, uma diversidade de sujeitos e grupos como autoridades locais, organizações da sociedade civil, organizações não-governamentais, comunidades, agências nacionais e internacionais, especialistas, instituições acadêmicas, crianças e jovens (UNICEF, 2008).

Redin e Didonet (2007) sustentam que esta é uma das iniciativas mundiais para fazer das cidades locais mais bonitas, aconchegantes e inclusivos para todos. Na última década, inúmeras localidades por todo o mundo tornaram-se “amigas da criança”. Segundo Tomás (2008), atualmente, são cerca de 867 municípios pelo mundo que participam desta ação.

Cidade Amiga da Criança - Buenos Aires - Argentina¹⁵

Buenos Aires é uma Cidade Amiga das Crianças desde 2009. Este projeto envolve diversas áreas do município como: o Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Urbano, o Conselho de Ministros e os Centros de Gestão e Participação comunitária.

¹⁵ As informações apresentadas neste tópico foram extraídas do seguinte endereço eletrônico: <<http://buenosairesciudadamiga.blogspot.com/>>. Acesso em 02 fev. 2011.

A cidade criou diversos Conselhos das Crianças e projetos para que as crianças participem das decisões e que tenham seus direitos garantidos, dentre eles o de brincar e ter amigos. Atualmente, a cidade conta com quinze Conselhos das Crianças. As crianças participam de exposições, feiras de livros, feiras populares, visitas a locais históricos. Abaixo destacamos dois projetos desenvolvidos em Buenos Aires:

A noite das crianças: É uma noite no ano para brincar, de forma gratuita, pela cidade. As crianças conhecem parques, campos de futebol, o centro, o batalhão de bombeiros, o zoológico e outros locais. Elas vão de roupas escuras e levam lanternas para perder-se e encontrar-se com as outras crianças. A ideia foi de um Conselheiro infantil. A proposta é que as crianças conheçam a cidade no período noturno, uma vez que, majoritariamente, não saem sozinhas ou com seus amigos neste horário e, portanto, não conhecem como fica a cidade à noite. Nas duas escolas “A noite das crianças” foi uma das propostas que mais chamaram a atenção, como podemos observar nos trechos abaixo do grupo focal:

- “Eu achei que aqui no Brasil também tinha que ter essas coisas!” (G., 10)
- “Qual dessas coisas, principalmente?” (Pesquisadora)
- “A noite das crianças!” (G., 10)
- “O que você gostou mais da Noite das crianças?” (Pesquisadora)
- “Ah saí a noite!” (G., 10)

- “E os ladrões?” (Referindo-se à ‘Noite das Crianças’) (J.P., 15)
- “Podia ter aqui hein!” (M. V., 11)
- “Não, a cidade tem toda uma segurança neste dia, tem os adultos envolvidos, mas elas estão brincando! Eles (adultos) estão lá ajudando só! Tem mais policiais, por exemplo.” (Pesquisadora)
- “Eu queria aquele da...que eles saiam a noite lá, que aqui é muito perigoso né! Tem aquelas coisa de ladrão!” (J.P., 15)

Outro projeto de Buenos Aires é o: *Elsin Jogos*. Um dos Conselhos de Crianças do município criou o Elsin, um personagem fictício para falar com os adultos em defesa das crianças. Ele fala aos pais, professores e adultos, em geral, que quando era criança, não teve oportunidade de brincar e, quando cresceu, tornou-se um adulto triste por isso. A campanha é feita nos bairros com cartazes, na *internet* e em outros meios de comunicação com o intuito de garantir o direito das crianças de brincar pela cidade.

Orçamento Participativo Criança

O Orçamento Participativo (OP) é um dos instrumentos de democracia participativa, sendo utilizado em diversos municípios do mundo. Ocorre por meio de reuniões com a participação direta dos cidadãos na escolha da destinação do recurso público.

Tomás (2008) sustenta que o OP é um mecanismo de gestão partilhada em que participam o governo e os cidadãos. A autora destaca que o OP de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, foi o município pioneiro na implantação deste instrumento, sendo uma referência mundial para a concretização de muitos Orçamentos pelo mundo.

Os OP são uma nova ferramenta através da qual a política tenta reconceptualizar a esfera pública, uma vez que implicam várias mudanças, nomeadamente o desenvolvimento de um espaço público criado a partir da participação directa dos cidadãos na definição de algumas componentes da agenda local na sua dimensão política. Pretende-se com este instrumento criar formas de gestão municipal mais transparentes e mais transversais, o que coloca vários desafios. Primeiro, na relação com os cidadãos, já que os poderes municipais terão que “apresentar contas” aos cidadãos e, segundo, na promoção da participação da população na gestão municipal (TOMÁS, 2008, p. 3).

Segundo Cabannes (2009), atualmente, mais de 1000 cidades pelo planeta adotaram o OP como método de administração pública. O autor assinala que os OP são realizados em todos os tipos de cidades; desde municípios com menos de 20 mil habitantes como Icapuí (Brasil), Rheinstetten (Alemanha), Grottomare (Itália), como também em cidades maiores como Fortaleza (Brasil), Sevilha (Espanha) e Lisboa (Portugal).

Para Streck (2008), na atualidade, cada vez mais se identifica os limites da democracia representativa e procuram-se propostas para a participação mais direta da população. Neste sentido, o OP é uma das formas mais avançadas de garantir a participação popular nos debates e escolhas da cidade, abrindo espaço para que os cidadãos escolham e definam as prioridades para o gasto público (VENANCIO, 2007).

No entanto, Streck (2008) lembra que esta ação deve vir acompanhada de intencionalidade para com o desenvolvimento de uma cidadania ativa para não se transformar em mais um meio de manipulação dos cidadãos.

São muito relevantes os benefícios desta estratégia política para incorporar a população na definição de prioridades para o orçamento público. Silva e Teixeira (2007) destacam que a implementação de iniciativas como esta podem influenciar a cultura política local, no sentido de promover a busca pela justiça na redistribuição da verba

pública e também na esfera estatal, fazendo com que o Estado estabeleça uma relação com a sociedade marcada pelo direito à participação. Para Emir Sader (2002), o OP representa um contraponto às tendências dominantes, uma vez que possibilita o fortalecimento da cidadania e o resgate da importância e do significado da política.

Além disso, conforme Tomás (2008), o OP visa à inserção de grupos sociais tradicionalmente excluídos dos processos de decisão como a infância. Neste caso, são chamados de Orçamentos Participativos de Crianças e Jovens (OPCJ) que têm como principal objetivo promover a participação infanto-juvenil, desenvolvendo práticas de exercício da cidadania e de participação nos espaços em que as crianças vivem (TOMÁS, 2008; RICCI, 2003; PEREZ, 2007). O seu processo é um exercício democrático e cidadão que objetiva escutar e realizar ações a partir do ponto de vista das crianças. A intenção é que as crianças sejam ouvidas sobre suas realidades e condições e que indiquem ações para a melhoria da cidade (PEREZ, 2007).

Tomás (2008) identifica várias experiências de OPCJ pelo mundo: Cotacachi (Equador), Ciudad Guayana (Venezuela), Sevilha (Espanha) e em outras cidades da África do Sul, Canadá e Portugal. Ricci (2003) faz uso da denominação “Orçamento Participativo Mirim”. O autor assinala algumas das cidades brasileiras em que ocorre a experiência: Goiânia (GO), Recife (PE) e Barra Mansa (MG) e Icapuí (CE).

Para Tomás (2007), apesar das diferenças entre os contextos, as iniciativas têm em comum o princípio de incluir as necessidades e a participação das crianças nas cidades:

As potencialidades deste novo cenário são imensas, nomeadamente educar para a cidadania e na cidadania, sobretudo na vertente de efectiva participação e filiação numa comunidade. Mais ainda, os OPCJ favorecem o fortalecimento da cooperação e da solidariedade, fomentam a cultura de diálogo intergeracional e ampliam a esfera pública a grupos sociais tradicionalmente excluídos da mesma... as crianças deixam de ser meros utentes e passam a sujeitos interventivos na cidade (TOMÁS, 2008, p. 11).

O Orçamento Participativo pode possibilitar às crianças o exercício da escolha democrática acerca do orçamento público da cidade, promovendo a participação infantil e incluindo a perspectiva delas em debates sobre as prioridades e o planejamento urbano (TOMÁS, 2008; STRECK, 2008). Neste sentido, concordamos com a argumentação de Streck (2008):

Sabemos que a simples presença de crianças e jovens num grupo, mesmo que seja à mesa da refeição, altera a dinâmica das relações

porque implica ampliar o mundo de vida para fazer caber nele outras realidades, além daquelas dos adultos. Como reage o mundo adulto quando, junto com a preocupação com a geração de emprego e renda, uma criança diz que em seu bairro falta uma praça para brincar ou professores na escola? (p. 50).

Para Matos e Ricci (2007), o OP Criança visa à organização e a mobilização das crianças para a construção de propostas que orientem os recursos públicos da cidade de uma forma mais justa e democrática. Para os autores, trata-se de um “[...] método pedagógico de educação e de cidadania, além de um exercício ativo e cotidiano de direitos [...]” (p. 5). A seguir, apresentamos um exemplo de uma cidade brasileira que conta com o Orçamento Participativo Criança.

Orçamento Participativo Criança Recife – PE¹⁶

Em Recife, ocorre desde 2001, o Orçamento Participativo Criança, destinado a crianças e adolescentes, na faixa etária de 4 a 16 anos, que se reúnem nas escolas públicas e particulares e se organizam para eleger suas prioridades para a cidade e os seus representantes.

Cada escola elege quatro ações, sendo duas referentes à própria instituição e duas que dizem respeito à comunidade. Cada professor fica responsável por uma turma no colégio. Os alunos recebem uma folha personalizada e nela escrevem, desenharam ou colam uma figura para demonstrar qual a melhoria desejam para a escola e comunidade. O professor sistematiza as opiniões dos alunos para que elejam uma prioridade para o colégio e uma para a comunidade. Cada turma elabora um cartaz com as duas prioridades, com o nome da escola e dos alunos, que será exposto na escola.

Feito isso, são votadas dentro de cada colégio, duas prioridades internas e duas externas, além do estudante que será o candidato a “delegado” para compor o Fórum dos Representantes do Orçamento Participativo da Criança e do Adolescente. Os dois candidatos mais votados em todas as escolas serão os “delegados”. Além disso, é criada uma página eletrônica para eleição via *internet* das ações eleitas nas escolas para que qualquer cidadão possa acessar e dar o seu voto. Os representantes eleitos acompanham o processo de construção e viabilidade de orçamentos para a realização das ações selecionadas para a escola e para a comunidade.

¹⁶ As informações apresentadas neste tópico foram extraídas do seguinte endereço eletrônico: <http://www.recife.pe.gov.br/2007/07/02/op_crianca_144801.php>. Acesso em: 17 dez. 2010.

Câmara mirim¹⁷

Outra iniciativa governamental no Brasil é a chamada “Câmara Mirim”, criada há mais de doze anos, existente em mais de cem cidades brasileiras, sobretudo nos estados do sul e em Minas gerais. O objetivo é aproximar as crianças da vivência da política, democracia e cidadania. Quando explicávamos sobre esta proposta, algumas questionaram:

- “No Brasil tem isso?” (J.P., 15)
- “No Brasil tem!” (Pesquisadora)
- “Mas os vereador são as crianças?” (J.P., 15)
- “Não, tem um lugar para os vereadores adultos e em algumas cidades têm os vereadores mirins!” (Pesquisadora)
- “Mas tipo...tem uma casinha que eles vão lá?” (N., 11)
- “Tem...tem um lugar, que elas vão e discutem os problemas. É um lugar público, por exemplo na prefeitura, tem uma sala que vai ser a Câmara mirim para as crianças!” (Pesquisadora)

Câmara mirim em Ipatinga - MG¹⁸

Ipatinga tem a Câmara Mirim desde 2007. O projeto tem sido de grande importância para a inclusão de crianças na esfera política e elas têm contribuído com a criação de projetos de leis para a melhoria da cidade. O objetivo geral do Projeto é:

Promover interação entre a Câmara Municipal de Ipatinga e as escolas, permitindo ao estudante compreender o papel do Legislativo Municipal dentro do contexto social em que se vive, contribuindo assim para formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de compreender, inovar e transformar politicamente a realidade (IPATINGA, 2009).

O projeto ocorre em parceria com as escolas públicas e particulares. Os alunos envolvidos são do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, sendo que cada escola pode indicar de três a seis alunos para a eleição. Os alunos se inscrevem nas escolas e os professores, num período de dez dias antes da votação, auxiliam os candidatos na elaboração de seus projetos e panfletos para a campanha. As escolas do município elegem pelo menos um representante cada. Em 2009, mais de 13 mil estudantes

¹⁷ As informações extraídas do seguinte endereço eletrônico:

<http://www.plenarinho.gov.br/cidadania/Reportagens_publicadas/camara-mirim-uma-escola-de-cidadania>. Acesso em: 15 mar. 2011.

¹⁸ Informações obtidas na página da internet do Plenarinho: http://www.plenarinho.gov.br/cidadania/Reportagens_publicadas/camara-mirim-uma-escola-de-cidadania e no site da Câmara Municipal de Ipatinga: <http://www.camaramirim.mg.gov.br/cmirim/>. Acessos em: 17 mar. 2011.

participaram da eleição de 13 vereadores mirins, com mandatos de dois anos. Os estudantes eleitos reúnem-se uma vez por mês para as reuniões no Plenário da Câmara Municipal da cidade. O projeto conta com um Regimento Interno e um Regulamento Eleitoral¹⁹. A mesa diretora é formada por um (a) presidente, vice-presidente e dois secretários (as).

Em 2009, foi aprovada na cidade uma lei proveniente da Câmara Mirim a respeito dos ferros-velhos. A lei proíbe que esses exponham seus produtos em vias públicas e calçadas. Outra indicação de uma vereadora mirim na cidade e que foi aprovada pela prefeitura local foi à inclusão de aulas de música como conteúdo obrigatório nas escolas públicas e particulares. A vereadora mirim, no ano de 2009, solicitou a implantação do projeto “Música nas Escolas” em toda a rede de ensino. Em resposta, a prefeitura da cidade informou que a Secretaria Municipal da Educação produziu um parecer favorável à implantação do projeto, a partir de 2011.

Câmara mirim em Imbituba – SC²⁰

Em Imbituba, no sul do país, crianças da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental podem participar da eleição para compor a “Câmara Mirim”, que ocorre desde 2007. A eleição envolve a apresentação das propostas de trabalho de cada candidato. Ao todo, são eleitos 15 vereadores mirins com um suplente para cada um. O mandato vale por um ano e as crianças não podem se reeleger.

A Câmara se reúne quinzenalmente e tem um regimento interno. Dentre os deveres dos vereadores, destacam-se: participar de todas as reuniões no plenário da Câmara Mirim; apresentar propostas que visem à melhoria da cidade; obedecer ao regimento interno mirim; comparecer às plenárias uniformizado e justificar a ausência das reuniões.

Dentre as indicações e propostas dos vereadores mirins de 2007 a 2010, destacamos: reforma dos banheiros e quadras das escolas; construção de lombadas próximas às escolas; implantação da coleta seletiva na cidade; construção de armários nas salas de aula para guardar o material escolar; disposição de lixeiras de coleta

¹⁹ Para mais informações ver: <http://www.camaramirim.mg.gov.br/cmirim/docs/Regimento_Interno_Camara_Mirim.pdf>.

²⁰ As informações obtidas neste tópico foram extraídas do seguinte endereço eletrônico: <<http://www.cmi.sc.gov.br/mirim/index.php?id=20>>. Acesso em 24 abr. 2011.

seletiva nas escolas; construção de bancos e plantios de árvores; aquisição de mais computadores e materiais para as aulas de educação física, dentre outras.

Estes são alguns dos exemplos em que as crianças são ouvidas nas cidades e suas propostas tornam-se inclusive leis em muitas delas. Isso ocorre porque além de promover a participação infantil, os adultos realmente levam em consideração as ideias delas e, assumem que o ponto de vista das crianças para uma cidade melhor significa, em muitos casos, uma cidade melhor para todos.

Conferências dos Direitos da Criança e do Adolescente

No Brasil temos as Conferências dos Direitos da Criança e do Adolescente. Com a criação dos Conselhos de direitos da criança e do adolescente nas esferas municipal (CMDCA), estadual (CEDCA) e nacional (CONANDA), a partir da aprovação do ECA, temos a organização das Conferências nestes três níveis, as quais fazem parte da política pública para a infância. Atualmente, é lei que, a cada três anos, sejam feitas as conferências nacionais. Já as estaduais e municipais, geralmente, são realizadas a cada dois anos. No entanto, os conselhos estaduais e municipais têm autonomia para deliberar sobre o período em que ocorrerão.

De acordo com informações do FNDCA, a primeira Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente foi realizada em 1994. Cada conferência tem seus temas, objetivos, resultados e o seu papel na luta pela efetivação dos direitos infanto-juvenis. Nas Conferências estaduais são eleitos representantes que irão para a Conferência Nacional levar as propostas aprovadas nas Conferências Municipais e Estaduais. Ao todo, foram realizadas oito Conferências Nacionais, sendo a última no ano de 2009 (FNDCA, 2010).

A última Conferência Nacional (2009) teve como principal desafio a elaboração de propostas de diretrizes para a Política Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente que deverão nortear a elaboração de um Plano Decenal da Política de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente (FNDCA, 2010). O tema foi: “Construindo diretrizes da política e do plano decenal”. A elaboração das diretrizes foi orientada por cinco eixos: 1) Promoção e universalização dos direitos em um contexto de desigualdades; 2) Proteção e defesa no enfrentamento das violações de direitos humanos de crianças e adolescentes; 3) Fortalecimento do

sistema de garantia de direitos; 4) Participação de crianças e adolescente nos espaços de construção da cidadania; 5) Gestão da Política (FNDCA, 2010).

Abaixo destacamos algumas deliberações do eixo 4: Participação de crianças e adolescente nos espaços de construção da cidadania:

- Sensibilizar permanentemente as famílias, a comunidade, a sociedade em geral e o poder público para que crianças e adolescentes possam ser ouvidos, entendidos e possam participar das decisões a seu respeito, como parte da sua formação para a cidadania.
- Assegurar às crianças e adolescentes o direito de participar, opinar e ter suas ideias consideradas nos espaços de articulação, elaboração, deliberação, execução e fiscalização das políticas públicas voltadas a esse público, nos três níveis de poder e esferas governamentais.
- Viabilizar a participação de crianças e adolescentes nos Conselhos dos Direitos e setoriais nas três esferas de governo.
- Garantir recursos materiais, humanos e estruturais necessários para a organização de crianças e adolescentes em entidades representativas como grêmios e colegiados estudantis, associações e conselhos escolares, para participarem na construção do projeto político-pedagógico e na gestão das escolas, garantindo a defesa dos direitos de crianças e adolescentes no âmbito escolar.
- Incentivar, garantir e promover a criação de fóruns temáticos permanentes de crianças e adolescentes, para a discussão e encaminhamento de questões relativas às demandas da população infanto-juvenil, assegurando e fortalecendo a sua participação nos Conselhos de Direitos e nas Conferências.
- Assegurar a participação de crianças e adolescentes nas conferências de direitos e setoriais, em todos os níveis de governo, para que possam partilhar suas experiências, expressar suas opiniões e exigir seus direitos, com o envolvimento das escolas na divulgação, organização e mobilização (FNDCA, 2010).

Destaca-se que, embora o ECA tenha avançado em muitos aspectos, as deliberações da última Conferência evidenciam que ainda temos muito a fazer para que a participação das crianças seja efetivada.

Maringá

Em Maringá temos, desde 2001, as Conferências Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente e, desde 2005, as Conferências de Meninos e Meninas que antecedem as Municipais, sendo que as últimas foram feitas em 2011. Como ainda não estão disponíveis para consulta as propostas da última Conferência de Direitos, apresentamos a seguir destaques das reivindicações da Conferência de 2009:

- Fortalecimento da articulação da rede que compõe o Sistema de Garantia de Direitos;

- Definição de orçamento específico para a garantia de direitos à criança e ao Adolescente;
- Conhecimento da realidade e demanda do município com relação à criança e adolescente;
- Promover o direito à criança em idade escolar a participar de atividades culturais, políticas e sociais;
- Fortalecer a consciência e participação efetiva das crianças e adolescentes, enquanto agentes políticos e transformadores da sociedade, nos espaços de construção de cidadania (CMDCA, 2009).

Em Maringá, desde 2005, é lei que a cada dois anos além da Conferência Municipal de Direitos infanto-juvenis, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente (CMDCA) promova a Conferência de Meninos e Meninas. A lei municipal é fruto das reivindicações e pressões políticas de organizações de defesa, de movimentos sociais e de crianças e adolescentes da cidade. Desta forma, as conferências fazem parte da política pública do município.

A respeito das Conferências de Meninos e Meninas, Müller e Tomás (2007) assinalam que são um espaço que proporciona que crianças e adolescentes dialoguem, debatam e apontem suas propostas para os governantes e representantes de organizações não-governamentais e movimentos sociais a respeito da infância na cidade.

A escolha do tema das Conferências é feita pelas próprias crianças e adolescentes participantes numa reunião prévia, constituída por meninos e meninas que representam escolas municipais, estaduais, particulares, além de entidades que atuam na defesa dos direitos infanto-juvenis e no atendimento às crianças e adolescentes. A temática escolhida reflete as preocupações de meninos e meninas com os problemas enfrentados por eles na cidade.

As Conferências ocorrem por meio de oficinas lúdico-pedagógicas, tais como: capoeira, fotografia, dança, teatro, artes visuais, jogos cooperativos, esportes, entre outras. Nelas, ocorrem atividades que abordam as políticas públicas da cidade como cultura, esporte e lazer, educação, assistência social, comunicação, saúde, segurança. No final das Conferências são escolhidos os representantes e as propostas para serem apresentadas por crianças e adolescentes na Conferência Municipal dos Direitos que ocorre sempre no mesmo ano da Conferência de Meninos e Meninas.

A I Conferência ocorreu em 2001 com a temática: “Como vivemos e Como queremos viver”, e foi organizada pela Comissão Local do MNMMR e pelo PCA (Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente) na UEM. Segundo Müller e Tomás (2007), participaram cerca de 100

crianças representantes das entidades de atendimento e defesa dos direitos, além de crianças e adolescentes que vinham diretamente da rua. A temática desta Conferência foi sugerida por meninos e meninas que participavam das atividades lúdico-político-pedagógicas do Movimento. Müller e Tomás nos contam de forma detalhada a respeito desta primeira experiência:

Cada oficina começou com a Roda da Conversa, metodologia típica do Movimento, onde todos sentados em círculo têm a oportunidade de pensar, falar e ser escutados. Se esclareceram os objetivos e a discussão aconteceu. Elegeram um coordenador e um secretário para anotar o conteúdo discutido. Identificaram a realidade e fizeram propostas para a transformação da realidade local e indicaram caminhos. Depois foram trabalhar a temática ludicamente coordenados pelos educadores. O almoço foi conjunto no restaurante universitário e à tarde todos reunidos na plenária apresentaram o resultado de sua oficina tanto em termos corporais (como uma roda de capoeira), ou técnicos (como as fotos produzidas) e uma síntese das análises sobre sua realidade e das propostas. O documento final, a Carta de Reivindicações foi entregue ao CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (órgão que define e controla as políticas no município) e ao Prefeito, com cópia a cada entidade que se fez representar na Conferência (MÜLLER; TOMÁS, 2007, p. 12).

Na conferência de 2009 participaram 600 crianças e adolescentes da cidade, com o tema: “Jovens Unidos, Livres da Desigualdade e com Consciência para um Mundo Melhor”. Destacamos abaixo algumas das propostas das crianças para as políticas públicas de Maringá:

Quadro 1: Resumo das propostas das crianças e adolescentes na V Conferência de Meninos e Meninas no ano de 2009 em Maringá.

CULTURA
<ul style="list-style-type: none"> - Projetos culturais com investimentos específicos, para serem desenvolvidos nas periferias, no centro e distritos; - Promover festivais de música, teatro e dança nos bairros e distritos; - Desenvolver oficinas em espaços públicos: escola, centros esportivos e praças;
SAÚDE
<ul style="list-style-type: none"> - Melhoria no atendimento médico, com ampliação no quadro de recursos humanos e na estrutura física nas unidades básicas de saúde; - Maior higiene nas unidades de saúde e política de conscientização da comunidade na preservação da higiene;
EDUCAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Palestras educacionais nas escolas voltadas a melhoria da qualidade de vida dos jovens: sexualidade, drogadição, comportamento e qualificação profissional; - Criar espaços nas escolas para que o jovem possa se expressar mais (jornais e rádios);
ESPORTE

- Melhorar a infra-estrutura no centro esportivo oferecendo modalidades esportivas diversas;

ASSISTÊNCIA SOCIAL

- Formação de um Conselho Jovem como um espaço para o jovem se expressar;
- Participação de jovens em espaços de reflexão e tomadas de decisões no CMDCA, Conselho da Juventude e Fórum DCA;

SEGURANÇA PÚBLICA

- Proporcionar maior segurança nas escolas, praças públicas e outros locais onde haja a permanência de jovens;

Fonte: CMDCA, 2009. (Elaborado pelas pesquisadoras).

As Conferências de Meninos e Meninas têm como objetivo possibilitar às crianças e adolescentes da cidade o exercício da cidadania de forma efetiva. É uma experiência para aqueles se reunirem, trocarem conhecimentos, refletir e propor sugestões para a melhoria da cidade.

Fórum Maringaense pelo Direito às Cidades (FMDC)

O Fórum Maringaense pelo Direito às cidades (FMDC) foi fundado no dia seis de março do ano de 2010. É fruto de diversos movimentos populares, organizações da sociedade civil, instituições públicas, acadêmicas, profissionais e organismos do poder municipal de Maringá. De acordo com matéria publicada na página eletrônica da Universidade Estadual de Maringá (UEM), cerca de 200 pessoas participaram da primeira reunião do FMDC²¹.

Na mesma matéria, em entrevista, a professora Ana Lúcia Rodrigues, participante do Fórum, do Observatório das Metrópoles e docente da UEM aponta que o objetivo do FMDC é criar um espaço de discussão a respeito dos direitos das cidades:

Pensamos em um espaço de articulação na luta pelo acesso democrático à cidade através de análise da situação concreta, possibilitando a criação de condições para se construir coletivamente novas iniciativas e ações que possam expandir a participação.

Por mais que exista legislação federal, estadual e municipal, hoje percebemos que muitas vezes são usadas para defender interesses e especulações imobiliárias. As legislações não são auto-aplicáveis, por isso temos que criar mecanismos intervencionistas e defender a

²¹ Matéria publicada no site da UEM: <http://www.uem.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2179>. Acesso em: 15 dez. 2010.

participação popular nas decisões das Políticas Públicas Urbanas, (UEM, 2010).

Vale destacar que o PCA e o MNMMR – Comissão local - também estiveram presentes desde a criação do fórum, com vistas a incluir as crianças no processo de participação na cidade.

Em maio de 2010 foi aprovada a “Declaração de Fundação do Fórum Maringaense pelo Direito às cidades”, com a participação dos movimentos e organizações supracitados. O FMDC representa mais uma manifestação da sociedade na luta pela ampliação da participação da sociedade civil na elaboração das políticas públicas da cidade.

Destacamos que o FMDC refere-se ao direito às cidades, pois os princípios defendidos pelo Fórum para Maringá são ampliados para os municípios da região metropolitana maringaense. O direito às cidades é compreendido da seguinte forma no artigo 9:

O Direito às Cidades é o direito coletivo de todas as pessoas sem discriminação de gênero, idade, etnia, com deficiência, necessidades especiais, renda, nacionalidade, condição migratória, orientação política, religiosa ou sexual (DECLARAÇÃO DO FÓRUM MARINGANESE PELO DIREITO ÀS CIDADES, 2010).

No artigo 18 da Declaração do FMDC é assegurado às crianças e demais moradores o direito à participação na cidade:

É assegurado a todos (as) crianças, jovens, pessoas idosas, com deficiência, necessidades especiais, moradores (as) de áreas segregadas, migrantes e imigrantes, o direito de participarem no planejamento, desenho, execução, controle, manutenção, reabilitação e melhoramento da cidade.

O FMDC tem atuado em Maringá em diversas manifestações sociais, dentre elas: contra a demolição da antiga rodoviária da cidade para o uso de interesses privados; por mais clareza e justiça no processo de licitação do transporte coletivo público da cidade. Além disso, por se caracterizar como um espaço aberto aos outros municípios da região, o Fórum tem se preocupado e atuado também em municípios vizinhos, como em Sarandí, contra a remoção de um grupo de pessoas de uma área da cidade para a periferia com precária qualidade de espaços, serviços e equipamentos urbanos.

A respeito dos Fóruns, Carvalho (1998) identifica que estes têm se expandido pelo país como uma estratégia de ação participativa, envolvendo diversos sujeitos, movimentos e organizações sociais, universidades e entidades profissionais:

São iniciativas da sociedade civil que se caracterizam pela diversidade dos sujeitos envolvidos, por sua estrutura leve, descentralizada e pouco formal. Ao contrário dos conselhos, não têm interlocução instituída com o Estado mas convidam seus representantes para receber e encaminhar reivindicações sociais, o que lhes dá maior independência, embora por outro lado, esta distância diminua seu poder frente aos governos (CARVALHO, 1998).

Os Fóruns representam espaços marcados por intervenções mais rápidas e informais, sem deixar de agir tanto junto ao governo na formulação de políticas públicas, como na sociedade de modo a promover mudanças na cultura local (CARVALHO, 1998).

Diante disso, a defesa do FMDC é que as ações do poder público sejam debatidas com toda a cidade e que a população participe das decisões do município, com vistas à criação de uma cidade mais justa e democrática para toda a população.

3.3 Breves considerações a respeito das experiências de participação infantil ao redor do planeta

Neste tópico, tecemos alguns comentários sobre as iniciativas apresentadas. Ressalta-se que não pretendemos fazer uma análise crítica delas. O objetivo de mostrá-las foi de noticiar a existência de diversas ações locais pelo mundo.

É importante que as propostas de participação infantil não reproduzam completamente as instituições e os meios de participação adultos, como atenta Tomás (2006). Identificamos que em alguns projetos as crianças elegem, por meio de votos, os chamados “delegados” que irão representá-las nas reuniões e encontros com professores, diretores e governantes para discutir os problemas e soluções para a cidade. Portanto, devemos olhar cuidadosamente para os projetos e iniciativas que têm como discurso a participação infantil e analisar suas possibilidades, limitações e princípios para não incorrerem nos mesmos dispositivos e fundamentos das instituições adultas de participação, deixando de levar em consideração as características da infância (TOMÁS, 2006; SARMENTO et al, 2007).

Destaca-se que a lógica e a dinâmica dos processos de escolha que envolvem as crianças precisam ser problematizadas, sobretudo, a respeito do modo como são

escolhidas e como as crianças eleitas representam as demais. O formato da eleição deve ser respeitoso e o mais inclusivo possível para que as crianças que não sejam escolhidas não se sintam inferiores ou excluídas. É preciso também que as ações com as crianças sejam contínuas e não algo eventual, como ressaltam Müller e Tomás (2007):

As questões que dizem respeito à infância não devem ser apenas um projecto mas uma temática que deve perdurar, que seja contínua através das acções e intervenções, pois requer uma alteração dos paradigmas dominantes (p. 9).

As ações apresentadas, apesar de seus limites, mostram que é possível fazer algo para melhorar a realidade das pessoas. De acordo com Bordenave (1994): “A participação pode ser provocada e organizada, sem que isto signifique necessariamente manipulação” (p. 78). Ou seja, é possível realizar intervenções no presente e buscar mais oportunidades de participação, de modo a aprofundar e consolidar a cidadania.

Segundo Teixeira (2002), a maior proximidade entre sociedade e governo local pode desenvolver canais de discussão e as ações podem ser mais imediatas e efetivas. Além disso, aponta-nos que o nível local configura-se em um âmbito privilegiado para se construir uma cultura política democrática fundada no diálogo e na participação, em contraposição à cultura de espera baseada no assistencialismo. Ao analisar experiências de participação cidadã ao nível local ao redor do mundo, Teixeira destaca que as práticas coletivas realizadas em diversos lugares são marcadas por:

[...] uma lógica presidida por outros valores que não os são da competição e da acumulação, presentes nos sistemas econômicos e de dominação e coerção, próprios do sistema político. Nessas ações, encontram-se elementos de solidariedade, respeito às diferenças, busca da convivência racional mediante o debate público das questões [...] (TEIXEIRA, 2002, p. 194).

Para tanto, é preciso que se aposte na cultura e nas pessoas, como afirma Müller (2007), sendo imprescindíveis também pesquisas e políticas para instrumentalizar as ações. Diante disso, muitas experiências têm o potencial de produzir novas instâncias participativas e criar uma cultura política local marcada pelo aprofundamento da democracia participativa, a partir de ações imediatas no cotidiano, em oposição à ação política dos sujeitos nas democracias representativas que se restringe às eleições (SANTOS, 2005).

A partir destas experiências a nível local e da ampliação da democracia e da participação é que podemos ter esperança de um mundo mais justo para as pessoas, uma

vez que sendo participantes ativos da sociedade, seja por meio de conselhos, associações, movimentos sociais ou outras formas de organização, fazem com que os indivíduos lutem pela efetivação e ampliação da cidadania, entendida, segundo Müller (2001), enquanto um processo que não se esgota, mas que se renova a cada dia, devendo ser estendido a outros âmbitos e espaços da cidade.

Aparentemente, são iniciativas que apresentam uma forma menos adultocêntrica de se pensar a cidade, pois respeitam e priorizam as crianças e promovem o exercício da cidadania infantil. São locais que concebem a criança como cidadã do presente, em contraposição à postura adultocêntrica que vê na criança somente o futuro adulto e esquece e/ou ignora que ela pode contribuir para a melhoria da cidade (TONUCCI, 1997).

Os comentários das crianças ilustram a motivação que sentiram quando conheceram outras cidades, quando perguntamos o que acharam das iniciativas:

- “Que a gente também tivesse aqui! (N., 11)

- “Professora, por que eles não pega o dinheiro dos corruptos aí? E faz isso pra gente aqui? Tem tanto dinheiro!” (J. P., 15)

Vale ressaltar que estas experiências não são encaradas como a “salvação” para todos os problemas da cidade, mas podem ser uma alternativa às formas dominantes e hegemônicas da democracia representativa, sendo capazes de promover o exercício da participação, de modo que os moradores e, especialmente as crianças, opinem, decidam e avaliem as escolhas que fazem parte da vida urbana. Além disso, a ação local dos indivíduos pode não apenas mudar e melhorar a vida deles em um contexto particular, mas pode servir também como estímulo e experiência para tantas outras localidades do mundo no sentido defendido por Santos (2003):

Um determinado combate de incidência local pode bem ser o “motorzinho” que vai ajudar ao arranque do motor maior de um movimento global. Da mesma maneira, um movimento global pode também vir a ser o pequeno motor que ajuda o motor grande de um combate local a arrancar (SANTOS, 2003, p. 33).

Seguindo a defesa de Santos (2003; 2007), estas ações locais podem ganhar mais força se forem sendo conhecidas e, ao mesmo tempo, conectarem-se com outras práticas pelo mundo que se desviam do caminho da globalização hegemônica e valorizam as pessoas. O fortalecimento da participação a nível local pode ter reflexos na esfera nacional e global, na medida em que as ações localizadas forem se fortalecendo em rede

num movimento contra-hegemônico, a partir do intercâmbio de experiências (SANTOS, 2003; 2007).

Portanto, a pesquisa envolve um olhar sensível e local, no entanto sem perder de vista as relações mais abrangentes, conforme salienta Santos (2002), quando afirma a importância das pessoas se organizarem a nível local para lutar por suas defesas e reivindicações. Todavia, o autor enfatiza que não podemos ficar presos à política local e esquecer os níveis nacional e global. É imprescindível uma articulação entre eles para não ocorrer, nos termos definidos por Boaventura S. Santos (2005): “[...] uma falsa sensação de eficácia de cidadania” (p. 5).

Diante disso, em nossa pesquisa, procuramos evidenciar diferentes manifestações da realidade que promovem a participação infantil. Reconhecemos que o estudo das experiências, feito por documentos e outras referências é insuficiente, pois não podemos afirmar, de fato, como é a efetividade prática dessas iniciativas, já que apenas detectamos a existência e características das mesmas, dado o limite de tempo e por não se tratar do objetivo da pesquisa. Deixamos, pois, como sugestão para estudos posteriores o aprofundamento desta temática para análise do fenômeno, a partir da realidade.

Na próxima seção, são apresentadas as opiniões das crianças sobre o que consideram bom e ruim na cidade de Maringá. Em seguida, analisamos as categorias identificadas nas opiniões delas, com vistas a compreender porque Maringá se configura de tal forma.

4. BOM E RUIM NA CIDADE: OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE MARINGÁ

Nesta seção descrevemos todas as opiniões das crianças sobre o que consideram bom e ruim na cidade. Ao todo, participaram da pesquisa 21 sujeitos. As opiniões a respeito do que é *bom* e *ruim* são apresentadas em dois grupos: a) *Relações humanas e sociais* e b) *Espaços, equipamentos, serviços e eventos*. O primeiro grupo é composto pelas manifestações das crianças quanto ao respeito, à liberdade e à participação, sendo tratadas por nós como a *forma*, pois se referem a comportamentos e atitudes reclamados pelas crianças para os adultos e para outras crianças em relação à cidade e à infância.

Já o segundo grupo: b) *Espaços, equipamentos, serviços e eventos*, subdivide-se em três categorias do que consideram bom em Maringá: 1) Escola; 2) Cultura; 3) Lazer e esportes. Em relação ao que avaliam como ruim, o conjunto: b) *Espaços, equipamentos e serviços* separa-se em oito temas: 1) Escola; 2) Comunicação; 3) Transporte/trânsito; 4) Meio ambiente; 5) Obras públicas; 6) Cultura; 7) Segurança; 8) Lazer e esportes. As categorias destes grupos foram tratadas por nós como *conteúdos*, decorrentes das opiniões das crianças sobre fenômenos concretos.

Ressalta-se que, durante a fase de campo, não induzimos as crianças a responder acerca dos temas supracitados; a conversa com elas foi aberta, e os mesmos foram formulados pelas pesquisadoras, posteriormente, durante a fase de classificação das respostas. Sublinha-se que todos os quadros exibidos nesta seção foram elaborados pelas investigadoras. A seguir, apresentamos a síntese da organização das categorias, agrupando as falas das crianças em relação ao que consideram bom e ruim na cidade.

Quadro 2: Síntese da organização dos temas em relação ao que as crianças consideram bom em Maringá.

BOM	
RELAÇÕES HUMANAS E SOCIAIS	ESPAÇOS, EQUIPAMENTOS, SERVIÇOS E EVENTOS
Respeito Liberdade Participação	Escola Cultura Lazer e esportes

Quadro 3: Síntese da organização dos temas em relação ao que as crianças consideram ruim em Maringá.

RUIM	
RELAÇÕES HUMANAS E SOCIAIS	ESPAÇOS, EQUIPAMENTOS E SERVIÇOS

Respeito Liberdade Participação	Escola Cultura Lazer e esportes Comunicação Meio ambiente Segurança Obras públicas Transporte/trânsito
---------------------------------------	---

Para cada categoria mencionada acima elaboramos um quadro. Ao lado do tema referente, apresentamos a frequência com que apareceram nas falas das crianças. Explicitamos nos quadros os itens que os sujeitos opinaram a respeito de cada categoria; ao lado de cada elemento, tem um número, o qual representa a quantidade de vezes que foi citado. Além disso, especifica-se se a apreciação é da escola estadual ou particular. Assim, ao lado das avaliações colocamos também uma legenda. A sigla E.E diz respeito aos estudantes da escola estadual; a sigla E.P reflete as opiniões dos sujeitos do colégio particular. Deste modo, eventualmente, se chamará a atenção para o que é específico da instituição privada e da estadual.

Após a descrição, são analisadas as opiniões das crianças, a partir das categorias: segurança, transporte/trânsito, meio ambiente, cultura, escola, liberdade e participação. Os temas: participação, liberdade, cultura e escola são comuns na análise do bom e do ruim. Já os grupos: segurança, meio ambiente, transporte/trânsito foram analisados em relação somente ao que os sujeitos consideram negativo na cidade. As categorias analisadas foram escolhidas a partir do que as crianças nos disseram e dos objetivos da pesquisa.

4.1 O que as crianças consideram bom em Maringá

a) Relações humanas e sociais

Respeito (1 vez: E. P)

Durante nossas conversas, perguntamos às crianças se achavam que as crianças eram respeitadas em Maringá e somente uma, da escola particular, afirmou que sim:

- “Pra mim são respeitadas as crianças!” (J. P., 15)
- “São? Por quê?” (Pesquisadora)
- “Porque eu nunca vi desrespeitar uma criança” (J. P., 15)

Chama-nos a atenção que, dos 21 sujeitos pesquisados, somente um considere que as crianças são respeitadas na cidade. Destaca-se que, para ele, o fato de nunca ter visto uma criança ser desrespeitada já faz com que considere que nenhuma é vítima de desrespeito. Provavelmente, por ser da escola particular e ter acesso a espaços, serviços e equipamentos urbanos, faz com que esta criança associe que as demais tenham as mesmas possibilidades. Já os sujeitos do colégio estadual, em nenhum momento, avaliam que as crianças são respeitadas no município.

Participação (3 vezes: E.P)

Salienta-se que a participação foi a terceira categoria mais frequente no que os sujeitos consideram bom em Maringá. No entanto, foi citada somente por três crianças, todas da escola particular. Identificamos que o conceito de participação trazido por elas relaciona-se à possibilidade de consumo e ao acesso a espaços privados:

- “E o direito à participação, vocês têm aqui na cidade?” (Pesquisadora)
- “Ah lógico que tem!” (J.P., 15)
- “Por quê, J. P.?” (Pesquisadora)
- “Porque tem ué...” (J. P., 15)
- “Nóis vai no cinema lá, eles te vende o ingresso!” (L.S., 14)
- “Não, vai dá de graça!” (J. P., 15) (Em tom irônico)
- “Ué tem tudo, você tem cinema, você tem quadra , você tem clube, só ser sócio do clube, tem um monte de coisa prá fazê!” (J. P., 15)
- “É só pagá!” (L. S. 14)
- “Eu acho que participação a gente tem sim, porque têm clubes, tem um monte de coisas, igual o J. P. falou! Então acho que participação a gente tem bastante!” (L. P., 11)

Evidencia-se que, para elas, o fato de ter que pagar para frequentar determinados espaços da cidade parece ser normal.

Liberdade (10 vezes: 7 da E.P e 3 da E.E)

A liberdade ficou em segundo lugar dentre aquilo que as crianças citam como bom na cidade, sendo aludida por sujeitos dos dois colégios. Perguntamos se saem sozinhas ou com os amigos pela cidade, sem a companhia de um adulto. Ao todo, sete crianças da escola particular e três da estadual disseram que sim. Em algumas falas percebemos a importância para elas de saírem sozinhas, reforçando a sua autonomia e autoestima, mesmo sendo em pequenos trajetos:

- “É o único lugar que eu vô sozinha é voltá da escola pra casa, eu vô de ônibus sozinha! Foi a melhor coisa que já aconteceu na minha vida assim foi andá sem tá obedecendo coisa de adulto! Foi uma alegria, eu vô pra casa da minha vó e pro mercado sozinha. Quando sai primeira vez pra ir pra casa da minha vó sozinha, eu pulei de alegria! Quase quebrei a minha perna! (Deu risada) (R., 10)
- “É perto da sua casa, a casa da sua vó?” (Pesquisadora)
- “Não!” (R., 10)
- “Não? Você vai a pé ou de ônibus?” (Pesquisadora)
- “Eu vô a pé pra casa da minha vó, foi tão bom!” (R., 10)

- “Agora que tipo eu to maior assim, que quando eu era pequeno era mesma coisa não podia sai de casa, agora eu to maiorzinho assim, minha mãe já fala assim...minha mãe manda eu ir ali no aeroporto velho buscá uns negócio sozinho né...” (G., 10)
- “Você vai a pé?” (Pesquisadora)
- “Não, de ônibus!” (G., 10)

b) Espaços, equipamentos, serviços e eventos

Quadro 4: Opiniões das crianças a respeito do que consideram bom na escola.

ESCOLA – BOM – 3 vezes
a) Escola (1 vez: E. P)
b) Quadra (1 vez: E. E)
c) Sala de jogos (1 vez: E. E)

Constata-se que somente uma criança se referiu à escola como um lugar bom. A escola é uma das principais instituições consolidadas da sociedade e um local que, de forma geral, as crianças passam grande parte de seu tempo.

Em relação aos demais elementos, somente as crianças da escola estadual dizem que é bom a quadra e a sala de jogos, locais que frequentam quando estão fora da sala de aula e do controle mais rígido dos adultos; espaços em que estão mais livres para brincar e se relacionar com outros colegas. Destaca-se que as crianças do colégio estadual estão mais contentes com os espaços escolares do que as da escola particular.

Quadro 5: Opiniões das crianças a respeito do que consideram bom na cultura.

CULTURA – BOM - 1 vez
a) Museu da UEM (1 vez: E. E)

Tivemos somente uma resposta referente à cultura como algo bom na cidade, sendo o museu da Universidade Estadual de Maringá (UEM) o local citado. Possivelmente, as demais não conhecem ou não têm acesso a museus em Maringá. Ressalta-se que, a opinião sobre a cultura, foi dada por uma criança da escola estadual,

ou seja, por uma pessoa que, provavelmente, tem menos oportunidades de acesso aos bens e às atividades culturais no município.

Quadro 6: Opiniões das crianças a respeito do que consideram bom no lazer e esportes.

LAZER E ESPORTES – BOM - 16 vezes
a) Parque do Ingá (6 vezes: 2 da E.P e 4 da E.E)
b) Clubes (2 vezes: 2 E.P)
c) Quadras (1 vez: E. P)
d) Shows (1 vez: E. P)
e) Expoingá ²² (2 vezes: 1 da E.P e 1 da E.E)
f) <i>Shopping</i> (2 vezes: 1 da E.P e 1 da E.E)
g) Festa Nipo-Brasileira ²³ (1 vez: E. P)
h) Praça da catedral (1 vez: E. E)

Na avaliação das crianças a categoria *Lazer e esportes* ficou em primeiro lugar em relação ao que é bom no município. O Parque do Ingá, item mais citado pelas crianças dos dois colégios, é uma reserva florestal localizada no centro da cidade, inaugurado em 1975, que possui uma área de 474.300 m², pertencente à Prefeitura de Maringá. Conta com um lago, mini zoológico e áreas de lazer como pistas de caminhadas e *playground*, sendo, portanto, uma das principais atrações de lazer do município (GARCIA, 2006).

Os clubes foram citados somente por crianças da escola particular, provavelmente, porque as crianças do colégio estadual não têm acesso a este local, por ser um lugar com alto custo financeiro para as famílias. Já o *shopping* foi citado por sujeitos das duas escolas; embora seja um recinto privado, a entrada nele é gratuita. No entanto, o acesso aos produtos, brinquedos e serviços são todos pagos.

Salienta-se que os shows, a Expoingá e a Festa Nipo-Brasileira são eventos que acontecem esporadicamente na cidade. Os shows ocorrem em algumas datas durante o ano; já a Expoingá e a Festa Nipo-brasileira ocorrem uma vez por ano. Ou seja, dentre

²² Feira Agropecuária, Industrial e comercial de Maringá que conta com exposições, atrações artísticas e rodeio.

²³ Festa típica japonesa realizada na cidade com o objetivo de divulgar a tradição nipônica a partir de diversas atrações culturais, gastronômicas e comerciais (SIMÕES, André. Festa Nipo-Brasileira propõe integrar tradição e modernidade. **O Diário.com**, Maringá, 03 set. 2009. Disponível em: <<http://www.odiarario.com/dmais/noticia/337540/festival-nipo-brasileiro-propoe-integrar-tradicao-e-modernidade/>>. Acesso em: 15 maio 2011).

aquilo que as crianças consideram bom na cidade, temos eventos que são pontuais e, portanto, elas têm acesso a eles raramente.

Em relação às quadras, é possível identificar que em Maringá é um dos equipamentos mais fartos para a prática de lazer e esportes. Todavia, nos chama a atenção que somente uma criança tenha citado este local. Já a praça da catedral é um dos espaços abertos mais amplos e bem cuidados que temos na cidade, possivelmente, por ser situado na região central e por localizar-se ao redor de um dos pontos turísticos do município.

As opiniões sobre o que é bom foram pouquíssimas. Uma das falas do grupo focal caracteriza esta constatação:

- “Em relação a aqui em Maringá, o que é bom pra criança?”
(Pesquisadora)
 - “Quase nada!” (M. E., 10)
 - “Quase nada?” (Pesquisadora)
- M. E. (10) e R. (10) falam: “É!”

4.2 O que as crianças consideram ruim em Maringá

Neste item, separamos as opiniões das crianças em dois grupos: a) *Relações humanas e sociais* e b) *Espaços, equipamentos e serviços*. O primeiro é composto pelas manifestações das crianças quanto ao respeito, à liberdade e à participação. O segundo grupo subdivide-se em oito categorias: 1) Escola; 2) Comunicação; 3) Transporte/trânsito; 4) Meio ambiente; 5) Obras públicas; 6) Cultura; 7) Segurança e 8) Lazer e esportes.

a) Relações humanas e sociais

Respeito (23 vezes: 17 da E.P e 6 da E.E)

Dentre as 23 respostas, obtivemos 19 opiniões sobre a falta de respeito dos adultos para com as crianças e com a cidade, sendo seis respostas da escola estadual e treze da particular. Em termos gerais, reclamam que os adultos mexem com as crianças, ignoram as suas opiniões e jogam lixo no chão. Já a falta de respeito das crianças para com a cidade e com os adultos foi citada quatro vezes, sendo todas as respostas dos sujeitos da escola particular. Salienta-se que elas não reclamaram apenas dos adultos, mas também de outras crianças. Disseram que, algumas crianças, não respeitam os mais velhos e a cidade, quando, por exemplo, jogam lixo no chão.

Liberdade (25 vezes: 5 da E.P e 20 da E.E)

A falta de liberdade para as crianças circularem e brincarem pela cidade esteve presente em suas falas nas duas escolas. Elas reclamam da pouca liberdade que têm. No entanto, a frequência das reclamações foi muito maior no colégio público (20 vezes) do que no privado (5 vezes). De forma geral, dizem que não podem andar pela cidade sozinhas ou com amigos e que a falta de segurança é um impedimento para que os responsáveis por elas deixem que brinquem nas ruas ou circulem pelo município.

Participação (27 vezes: 12 da E.P e 15 da E.E)

A falta de participação das crianças ficou evidente em seus depoimentos, ficando em terceiro lugar na frequência das respostas. Tanto as da escola pública como privada, avaliam que não participam da vida familiar, comunitária, escolar e política. Elas reclamam que os adultos não escutam as crianças e que eles decidem o que é melhor para elas, sem consultá-las. Sublinha-se que, de maneira geral, entendem a participação como ajudar a decidir alguma coisa, seja na família, na escola ou na cidade. A repetição com que apareceu reflete os problemas que as crianças enfrentam em Maringá para que o seu direito à participação seja efetivado.

b) Espaços, equipamentos e serviços

Quadro 7: Opiniões das crianças acerca do que consideram ruim na escola.

ESCOLA – RUIM - 43 vezes
a) Escola (1 vez: E. P)
b) Banheiros fedidos (1 vez: E. P)
c) Descarga não funcionando (1 vez: E. P)
d) Banheiros escuros (1 vez: E. P)
e) Não ter quadra (3 vezes: E. P)
f) Não ter acesso ao laboratório de ciências (6 vezes: E.E)
g) Sala de jogos pequena (2 vezes: E.E)
h) Só sair da sala de aula na hora da educação física e quando há aula vaga (2 vezes: E.E)
i) Não participar do grêmio estudantil (4 vezes: E.E)
j) Não serem escutadas pelos alunos mais velhos e pelos adultos (6 vezes: E.E)
k) Ter sopa na merenda escolar em dia de calor (2 vezes: E.E)
l) Falta de opções nas refeições escolares (3 vezes: E.E)

m) Preços altos dos alimentos na cantina (3 vezes: E.E)
n) Biblioteca com poucos livros (1 vez: E.E)
o) Falta de oportunidade para as crianças realizarem teatros (6 vezes: E.E)
p) Falta de escolas para todos (1 vez: E. P)

A escola foi a categoria que mais se repetiu nas falas dos sujeitos, somando, ao todo, 43 respostas. Identifica-se que a maior parte dos depoimentos foi em relação ao espaço físico; à alimentação oferecida; a pouca oportunidade de contato com a arte e a cultura; à escassez de higiene; a ausência de acesso a alguns ambientes; e a falta de adultos (professores (as) e diretores (as)) que escutem as crianças.

A falta de higiene, de quadra e de escola para todos foram críticas feitas somente por crianças do colégio particular. Em relação à higiene, reclamaram das más condições dos banheiros. Chama-nos a atenção, pois se trata de uma escola privada e que, provavelmente, conta com mais frequência com pessoas para a limpeza. Já as crianças da escola pública, que estudam numa instituição com mais estudantes e com menos recursos, não citaram a ausência de higiene no espaço escolar.

As crianças da escola particular fazem críticas por não contarem com uma quadra no colégio; o espaço aberto disponível para elas é pequeno. Já as crianças da escola estadual consideram pequena a sala de jogos para brincar. Uma criança, da escola particular, citou como sendo ruim na cidade a falta de escola para todos, demonstrando preocupação com a falta de acesso à educação de crianças mais desfavorecidas de Maringá.

No que se refere à participação na escola, a qual se daria mediante a um grêmio estudantil e/ou na forma de representantes de turma, as crianças do colégio estadual reclamam por não participarem do grêmio e de não serem escutadas pelos adultos. Sublinha-se que os sujeitos da instituição estadual pesquisados, da 5ª série, não podem participar do grêmio porque a entrada nele é permitida somente a partir da 8ª série. Eles fazem muitas críticas pelo fato dos membros do Grêmio, dos professores e diretores não os escutarem e também reivindicam que a direção deveria mediar e promover a participação deles na escola. Já no colégio particular, as crianças não contam com grêmio e nem com representantes de turma e sugerem que haja representantes de sala para que possam participar mais da vida escolar.

No que diz respeito à alimentação da escola, somente as crianças da escola pública reclamam da merenda. O mesmo não ocorre na instituição particular já que lá não são ofertadas refeições para os estudantes; neste local, os estudantes contam com

uma cantina que vende diversos alimentos. Na escola pública também há uma cantina e as crianças reclamam dos preços altos dos alimentos; já as crianças do colégio particular não manifestaram suas opiniões a respeito dos preços. Possivelmente, não se preocupam com os custos, porque suas famílias têm melhores condições econômicas.

A falta de oportunidades para saírem da sala de aula, de acesso à cultura e à arte na escola foi alvo de críticas somente dos sujeitos do colégio estadual, que mencionaram: a pouca frequência que saem da sala de aula; a falta de acesso ao laboratório de ciências; as poucas opções de livros na biblioteca; e as raras oportunidades que têm para realizarem teatros.

Quadro 8: Opiniões das crianças acerca do que consideram ruim na comunicação.

COMUNICAÇÃO – RUIM – 1 vez
a) Orelhões da cidade não funcionam (1 vez: E. P)

Somente uma criança, da escola particular, falou a respeito da comunicação. Sua reclamação voltou-se para o mau funcionamento dos orelhões públicos da cidade e teve como foco a questão da negligência e o descuido das pessoas com o patrimônio público.

Quadro 9: Opiniões das crianças acerca do que consideram ruim no transporte.

TRANSPORTE/TRÂNSITO – RUIM - 6 vezes
a) Pessoas que não respeitam a sinalização (1 vez: E. P)
b) Pessoas que dirigem alcoolizadas (1 vez: E. P)
c) Poucas lixeiras no ônibus coletivo (2 vezes: E. P)
d) Os lixos dos ônibus coletivos tirados poucas vezes ao dia (2 vezes: E. P)

Assim como na área da comunicação, apenas crianças da escola particular falaram a respeito dos transportes e do trânsito da cidade. De forma geral, suas reclamações centram-se na falta de respeito dos motoristas com a sinalização e com as regras do trânsito. Além disso, consideram ruim a falta de lixeiras e a pouca frequência da retirada dos lixos nos ônibus coletivos. Nota-se que as crianças do colégio público que, possivelmente, utilizam-se deste serviço, não o consideram ruim, pois não demonstraram apreensões com o transporte na cidade.

Quadro 10: Opiniões das crianças acerca do que consideram ruim no meio ambiente.

MEIO AMBIENTE – RUIM – 4 vezes
a) Poluição na cidade (1 vez: E. P)
b) Muito lixo nos parques e praças (3 vezes: 1 da E.P e 2 da E.E)

O meio ambiente foi alvo de reclamações das crianças das duas escolas. Reclamam da falta de higiene e dos lixos deixados nos parques e praças da cidade. A preocupação delas referiu-se à negligência e à falta de cuidado com os espaços urbanos. Já a poluição foi citada somente uma única vez por um sujeito do colégio particular.

Quadro 11: Opiniões das crianças acerca do que consideram ruim nas obras públicas.

OBRAS PÚBLICAS – RUIM – 3 vezes
a) Calçadas ruins (1 vez: E. P)
b) Buracos nas ruas (2 vezes: E. E)

É de se ressaltar que a preocupação com as calçadas foi mencionada apenas uma vez, por uma criança da escola particular. A calçada é um dos espaços que as crianças mais utilizam para suas brincadeiras. Contudo, não foi alvo de reclamações pelas demais. Já os buracos nas ruas foram citados unicamente pelas crianças do colégio público. De forma geral, reclamam que a quantidade de buracos atrapalha suas brincadeiras e a passagem das pessoas, como descrito na fala abaixo:

- “Lá na minha rua da minha casa os vizinhos colocaram uma placa assim bem no meio: ‘Para desviar dos buracos desse bairro só com helicóptero!’” (M. E., 10)

Possivelmente, as crianças do colégio particular não citaram este item porque brincam e frequentam pouco, a pé, as ruas da cidade. Além disso, os bairros em que moram, possivelmente, não sofrem com os problemas dos buracos, presentes em diversas regiões do município.

Parece-nos que as crianças que necessitam mais da cidade, de seus espaços e serviços, observam mais os problemas do município. Neste caso, os sujeitos que tiveram a experiência de brincar na rua e de andar a pé pela cidade, sentem mais falta de realizar o que já vivenciaram. As crianças do colégio estadual detectam mais os problemas e sentem mais as carências dos espaços, serviços e equipamentos urbanos.

Quadro 12: Opiniões das crianças acerca do que consideram ruim na cultura.

CULTURA – RUIM – 14 vezes
a) Poucos museus (2 vezes: E. E)
b) Poucos circos (1 vez: E. P)
c) Poucos livros nas bibliotecas (3 vezes: E.E)
d) Livros mal cuidados (4 vezes: E. E)
e) Livros com pouca ou nenhuma figura (4 vezes: E. E)

Nota-se que as opiniões foram dadas, majoritariamente, pelas crianças da escola estadual. Apenas uma criança, uma única vez, do colégio particular reclamou sobre a cultura, relacionada a pouca frequência de circos em Maringá. De forma geral, as crianças da instituição estadual analisam como ruim: ter poucos museus pela cidade e as poucas opções de livros nas bibliotecas. Também criticam a negligência e desvalorização do patrimônio cultural público e reclamam que os livros, em grande parte, não apresentam figuras. Ou seja, a maioria deles, nas bibliotecas da cidade, não é para as crianças; é para os adultos, porque apresentam muito mais escrita do que imagens.

Quadro 13: Opiniões das crianças acerca do que consideram ruim na segurança.

SEGURANÇA– RUIM – 35 vezes
a) Muitos ladrões e assaltos (9 vezes: 7 da E.P e 2 da E.E)
b) Falta de segurança no trânsito (mortes e assaltos) (2 vezes: E.P)
c) Perigo nas “baladas” (1 vez: E. P)
d) Drogas e traficantes (6 vezes: 4 da E.E e 2 da E.P)
e) Polícia (1 vez: E. P)
f) Demora no atendimento dos policiais (2 vezes: E.P)
g) Bombeiros (1 vez: E. P)
h) Pouca liberdade (associada à falta de segurança) (13 vezes: 2 da E.P e 11 da E.E)

A segurança ficou em segundo lugar na frequência das respostas, sendo, portanto, um dos problemas mais recorrentes nas falas das crianças de ambas as escolas. Pela repetição com que apareceu (ao todo foram 35 vezes), é possível identificar que se trata de uma das principais preocupações delas. Em termos gerais, reclamam dos assaltos, mortes, ladrões, drogas, tráfico e da pouca liberdade que têm.

A preocupação com os ladrões, assaltos e mortes mostrou-se mais presente no colégio particular (11 vezes) do que no estadual (2 vezes). Já a apreensão com as drogas e os traficantes esteve mais presente nas falas das crianças da escola pública (4 vezes) do que na privada (2 vezes). A questão do tráfico e do uso de drogas, embora esteja se espalhando cada vez mais por toda a cidade, ainda é mais perceptível nos bairros pobres e periféricos do município.

A pouca liberdade foi muito mais citada pelos sujeitos do colégio estadual (11 vezes) do que pelos da escola particular (2 vezes). Parece-nos que a preocupação com a falta de liberdade é mais presente nas falas das crianças da escola pública porque elas

precisam muito mais andar pela cidade, pois, provavelmente, no bairro em que moram têm poucas opções e acesso aos espaços e serviços urbanos. Além disso, por andarem bastante a pé, conforme relatado em nossas conversas, aquelas crianças sentem falta de realizar essa ação com mais assiduidade, uma vez que, muitas delas, reclamam que, em tempos atrás, os responsáveis pelas mesmas, permitiam que circulassem e brincassem mais pela cidade. No entanto, com o aumento da insegurança em Maringá, essas experiências são mais escassas para elas.

Alguns itens apareceram somente nas falas das crianças da escola particular, a saber: a polícia; a demora no atendimento dos policiais e dos bombeiros; o perigo que as crianças têm nas “baladas”; e a falta de segurança no trânsito (mortes e assaltos). Ressalta-se que em relação às “baladas”, festas que acontecem em bares ou casas noturnas, é proibido o acesso às pessoas com menos de dezoito anos. Mesmo assim, uma criança reclamou da falta de segurança nesses locais, dizendo que existem pessoas que colocam drogas nos copos de outras para, posteriormente, assaltá-las. Possivelmente, mencionou este fato por já ter escutado um adulto falando sobre esse problema em seu ambiente doméstico, escolar ou nos meios de comunicação. Já a crítica dos sujeitos a respeito dos policiais e dos bombeiros recaiu sobre o mau atendimento deles junto à população.

Quadro 14: Opiniões das crianças acerca do que consideram ruim no lazer e esportes.

LAZER E ESPORTES– RUIM – 22 vezes
a) Não ter opções de lazer em todos os bairros (6 vezes: E.E)
b) Poucas vagas nos centros esportivos (1 vez: E. P)
c) Falta de lugar para brincar (6 vezes: 2 da E.P e 4 da E.E)
d) Parques (“parquinhos”) para brincar muito pequenos (1 vez: E.E)
e) Parques mal cuidados (4 vezes: 3 da E.P e 1 da E.E)
f) Parque do Ingá fechado (4 vezes: E.E)

A área de lazer e esportes esteve presente nas falas das crianças das duas instituições que, de modo geral, reclamam sobre a falta de lugar para brincar e sobre os parques mal cuidados na cidade.

Apenas os sujeitos do colégio estadual citaram a falta de opções de lazer em todos os bairros da cidade; provavelmente, as crianças da escola particular, por terem a possibilidade de acesso aos diferentes locais da cidade, não se preocupam com a ausência de espaços e equipamentos de lazer em seu próprio bairro, o que já não

acontece com as crianças da escola estadual que, possivelmente, não têm tantas condições para se deslocarem pela cidade. Outra questão citada somente por crianças do colégio estadual foi a dimensão dos parques existentes; a queixa foi por eles serem pequenos. Estes parques são os “parquinhos”, espaços de lazer presente em alguns bairros com brinquedos.

O descontentamento referente ao Parque do Ingá também foi exclusivo do colégio estadual. Apesar dos sujeitos o considerarem como bom, criticaram bastante o fato do parque ter permanecido fechado durante muito tempo. Portanto, avaliam como negativo quando não podiam frequentá-lo:

- “É que ele (prefeito) ia abri agora no início do ano que ia ser as férias só que ele falou, falou, falou...até agora nada!” (M. E., 10)
- “A gente queria entrá assim...” (L., 10)

O parque do Ingá é um dos principais espaços de lazer de Maringá utilizado para atividades recreativas e de passeio da população maringaense. Contudo, esteve fechado por dois anos. Assim, na época da realização da pesquisa de campo o acesso a ele ainda estava vedado. De acordo com matéria publicada no jornal “A Gazeta do Povo”²⁴, em janeiro de 2011, o primeiro motivo do fechamento foi a suspeita de contaminação de macacos com febre amarela. Após exames, foi constatado que a morte dos animais não trazia risco aos seres humanos. Entretanto, o local permaneceu fechado, desta vez, para obras, sendo reaberto somente em junho de 2011.

A falta de opções nos centros esportivos foi alvo de preocupação somente por uma criança da escola particular, que criticou os poucos horários e vagas existentes para que as crianças possam participar das atividades desenvolvidas nesses locais.

Em síntese, identifica-se que, além das opiniões apresentadas sobre o que consideram ruim a respeito de espaços, equipamentos e serviços na cidade, as crianças reclamaram da forma como os adultos, de maneira geral, agem com elas e com a cidade. Além disso, consideram ruins os comportamentos de outras crianças em relação ao município e aos adultos.

²⁴ GUILLEN, Fábio. Reabertura do Parque do Ingá é novamente adiada. **Gazeta do Povo**, Maringá, 04 jan. 2011. Disponível em: <<http://www.gazetamaringa.com.br/online/conteudo.phtml?tl=1&id=1083283&tit=Reabertura-do-Parque-do-Inga-e-novamente-adiada>>. Acesso em: 02 maio 2011.

Observa-se que as crianças falaram muito mais aspectos do que consideram ruim do que aquilo que apreciam como bom. A seguir, apresentamos um quadro com o total de itens citados por elas e com a frequência das suas respostas a respeito do que consideram bom e ruim na cidade de Maringá:

Quadro 15: Total de itens citados pelas crianças e frequência de suas respostas a respeito do que consideram bom e ruim na cidade de Maringá.

Total de itens e respostas das crianças sobre o que é bom e ruim na cidade de Maringá		
	BOM	RUIM
Total de itens citados	15	47
Total de frequência das respostas	34	203

No total, citaram 15 itens que avaliam positivamente e 47 que analisam como ruins. A frequência sobre o que é bom totalizou 34 respostas; já a reiteração a respeito do que é ruim em Maringá somou 203.

Em relação ao que analisam como positivo, a categoria mais frequente foi: *Lazer e esportes*, com 16 respostas; em segundo lugar ficou a *liberdade* com dez; e em terceiro ficaram a *participação* e a *escola* com três respostas cada. Já na avaliação do que é ruim na cidade, o tema mais citado foi a *escola* com 43 respostas. Em seguida, ficou a *segurança* com 35 e, em terceiro, a *participação* com 27 respostas.

Destaca-se a constância com que foram citadas pelas crianças dos dois colégios a falta de respeito, de liberdade e de participação na cidade. Elas reclamam que os adultos não as respeitam e não as escutam. Além disso, acham ruim a falta de liberdade para brincar e andar pela cidade, sendo este item muito mais presente nos depoimentos dos sujeitos da escola pública.

A escola foi o principal alvo de críticas das crianças. Suas queixas centram-se na falta de: escolas para todos; espaços físicos; higiene; acesso aos espaços escolares; oportunidades de participação, de contato com a arte e com a cultura; opções nas refeições escolares e de adultos que escutem as crianças. Além disso, reclamam dos altos preços dos alimentos vendidos na cantina. A segurança foi o segundo item mais frequente nos depoimentos dos sujeitos; as preocupações dizem respeito aos assaltos, ladrões, traficantes, mortes e drogas. Além disso, reclamam dos policiais, dos bombeiros e da falta de liberdade.

De forma geral, pudemos detectar que as crianças da escola particular preocupam-se mais com as questões do patrimônio público (negligência e descuido com os espaços e equipamentos urbanos), quando por exemplo, reclamam que os orelhões da cidade não funcionam ou quando criticam que as lixeiras dos ônibus são retiradas com pouca frequência. Além disso, focalizam mais as questões do transporte/trânsito, da poluição, dos assaltos e das mortes em Maringá. Já as crianças do colégio estadual, incomodam-se mais com a falta de liberdade e de participação, com as drogas e com o tráfego, e com as poucas oportunidades de acesso à cultura na cidade.

Outra questão curiosa foi que, em nenhuma das escolas, as crianças deram opiniões sobre a área da saúde no município. Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), do ano de 2009, Maringá possui 230 estabelecimentos de saúde, dentre públicos e privados. Em 2006, foi criado no município o Programa Maringá Saudável com o objetivo de:

[...] promover a adoção de hábitos saudáveis na população: boa alimentação, prática de atividades físicas, abandono/diminuição do uso de cigarros, prevenção dos acidentes e violência e do uso de álcool e outras drogas, realizando trabalho intersetorial (SECRETARIA DE SAÚDE DE MARINGÁ, 2010).

Desde então, foram criados os Espaços Saúde, realizados nas Unidades Básicas de Saúde (UBS), nos fins de semana, onde são feitos exames preventivos e orientações de saúde à população. A cidade também conta com outros projetos como as ATI (Academias da Terceira Idade) destinadas à população idosa e adulta (SECRETARIA DE SAÚDE DE MARINGÁ, 2010). Além disso, há o investimento do governo federal nos últimos anos em programas de saúde, como o Programa Saúde na Família²⁵, o qual atende, na cidade, cerca de 271.390 pessoas (70% da população), segundo Palácios et al (2009). No entanto, entendemos que uma análise mais específica precisa ser feita para que, de fato, possa-se afirmar com mais propriedade que o âmbito da saúde esteja progredindo e atendendo a toda a população maringaense.

²⁵ O Programa Saúde da Família é um programa federal que funciona “[...] mediante a implantação de equipes multiprofissionais em unidades básicas de saúde. Estas equipes são responsáveis pelo acompanhamento de um número definido de famílias, localizadas em uma área geográfica delimitada. As equipes atuam com ações de promoção da saúde, prevenção, recuperação, reabilitação de doenças e agravos mais frequentes, e na manutenção da saúde desta comunidade” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2006).

Quando se identificam tantas dificuldades e numerosas reclamações por parte das crianças, é fundamental a necessidade de se procurar algumas respostas que nos permitam entender o que acontece para que a cidade tenha esta configuração. Por isso, no próximo item, buscamos nas teorias sobre a história das cidades, da antropologia urbana e da sociologia algumas explicações para que Maringá tenha tantos problemas.

4.3 Crianças e cidade: a violação dos direitos no contexto neoliberal

Neste tópico, o intuito é responder por que a cidade de Maringá se apresenta com muito mais aspectos ruins do que bons para as crianças. O que explica ou, que fatores explicam, o fenômeno investigado. De acordo com Melo e Pires (2005), os problemas da cidade não podem ser analisados apenas como consequências do fator econômico, eles também fazem parte da dimensão cultural e, acrescentamos ainda, do âmbito político.

Maringá localiza-se na região noroeste do estado do Paraná, com uma área total de 487,73 km² (IBGE, 2010). É caracterizada como uma cidade de porte médio, sendo cercada por municípios vizinhos, formando a região metropolitana maringaense (TONELLA, 2002). Segundo informações do IBGE (2010), a população do município no ano de 2010 era de 357.117 pessoas, sendo que deste total 349.120, ou 97,76%, vivem na zona urbana. Em relação aos habitantes com menos de 15 anos, os dados indicam que temos na cidade 34.014 meninos e 32.522 meninas, representando 18,63% da população total.

Buscando elementos nas teorias sobre a história de Maringá, encontramos diversos autores que estudaram a origem e o desenvolvimento da cidade (RODRIGUES, 2004; TONELLA, 2002; NETO et al, 2007; MORELLI, 2010). De modo geral, identificamos que o seu processo de urbanização surgiu, desde a fundação do município nos anos 1940, como um *grande empreendimento econômico*, fazendo parte de um projeto imobiliário, organizado pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (CMNP), uma empresa privada colonizadora (RODRIGUES, 2004; MORELLI, 2010).

Segundo Rodrigues (2004), Maringá foi pensada e construída como *cidade planejada*, baseada na ação conjunta da empresa CMNP, do poder público e dos agentes do mercado imobiliário, tendo como pressupostos a ordem e o controle do planejamento. Com vistas a manter o desenho inicial, o município não permitiu a

construção de favelas, existentes na maioria das cidades brasileiras. A população de menor renda fora, então, afastada para cidades vizinhas, as quais contam com precária infraestrutura urbana. Assim, desde o início de sua projeção, Maringá pautou-se em uma distribuição da população de acordo com as condições sociais e econômicas dos moradores. Trata-se, portanto, de uma política urbana segregadora que priva de seus habitantes o acesso pleno e democrático a bens e serviços, reproduzindo processos de desigualdade social (NETO et al, 2007; RODRIGUES, 2004; MORELLI, 2010).

Em relação às diferenças sociais e econômicas do município, Morelli (2010) aponta que o poder público, historicamente, concentrou a implantação de melhorias nas áreas centrais, destinadas, sobretudo, à população com mais posses:

Água, luz, grandes lojas, cinemas, largas avenidas com arborização e ajardinamento são algumas das características do centro de Maringá no início da década de 1970. Entretanto, nos bairros mais afastados, as vendas chegaram aos poucos, a água precisava ser retirada dos poços e o asfalto demorou anos para chegar a muitas ruas (MORELLI, 2010, p. 101).

A explicação para equipamentos e serviços em algumas localidades geográficas pode ser encontrada no modelo de urbanização da cidade, que segundo Rodrigues (2004), é caracterizado como núcleo-periferia. No centro estão localizadas a elite e a classe média alta da população, enquanto que, na periferia, estão a classe média baixa e baixa. Podemos relacionar a cidade de Maringá com os demais municípios brasileiros, a partir da análise do geógrafo brasileiro Milton Santos (1987) quando aponta-nos que, atualmente, as cidades são locais de progresso e desenvolvimento, como também de diversos problemas sociais.

Em Maringá, é perceptível a presença das imobiliárias, que ao longo da história, fizeram parte do seu projeto urbano. Ao andar pela cidade, encontramos, facilmente, diversas construções de prédios. No entanto, essas edificações, como pudemos inferir da teoria, são destinadas às pessoas com mais renda e não àqueles que sofrem com a precariedade de suas moradias.

Nesse sentido, a tão divulgada imagem de cidade planejada, dotada de árvores e avenidas largas, configura-se para alguns segmentos sociais, enquanto outros, sofrem com a carência de serviços e espaços com qualidade para viver dignamente (RODRIGUES, 2004; NETO et al, 2007). Tal constatação confirma o argumento dos autores que chamam a atenção para a degradação dos espaços públicos e para os crescentes processos de exclusão e pobreza nas cidades (BLAY, 1978; GARCIA e

LEMOS, 2005; SAULE JÚNIOR, 2005). Deste modo, as cidades se expandiram com condições de vida desiguais aos seus moradores:

Ao lado de bairros dotados de infra-estrutura urbana, saneamento, enfim de todos os serviços necessários a uma adequada condição de habitabilidade, criavam-se obras carentes de todo e qualquer serviço público (BLAY, 1978, p. 171).

A percepção e condição das crianças no município seguem o mesmo caminho, como observamos em suas falas. A falta de espaços, de segurança, de liberdade e de serviços para viverem com qualidade as suas infâncias e a exclusão delas no processo de participação é evidente na dinâmica urbana do município de Maringá.

Diante da teoria estudada e das falas das crianças identifica-se que a cidade, em termos gerais, apresenta uma série de problemas em todas as dimensões: social, política, econômica e cultural. Este lugar que se apresenta assim é típico do contexto capitalista neoliberal, que segundo o sociólogo Boaventura S. Santos (2002b), é caracterizado como um processo econômico, social, político e cultural. Para o autor, a era neoliberal é um regime que submete a sociedade à lei do valor, por meio de reformas no campo econômico, político, jurídico, educacional, dentre outras, a partir do pressuposto de que “[...] toda atividade social é bem mais organizada quando organizada sob a forma de mercado” (SANTOS, 2002, p. 30). Como consequência têm-se o aumento das desigualdades na distribuição social entre nações ricas e pobres e dentre pobres e ricos em um mesmo país (SANTOS, 2002; 2003).

A orientação neoliberal, em seu início nos anos 60 e 70 do século passado, focou-se na busca por uma saída para a crise enfrentada pelo capitalismo naquele período, quando o sistema dominante dava sinais claros de falência do modelo de desenvolvimento do Estado de bem-estar social e do regime de acumulação fordista (GENTILI, 1996).

No neoliberalismo a política do Estado é minimizada no que diz respeito à garantia dos direitos, ou seja, o poder público se desreponsabiliza das questões públicas. O discurso neoliberal enfoca que a crise social ocorre porque os sistemas institucionais como a saúde, cultura, educação, previdência, dentre outros, não atuam com os mesmos princípios do mercado e, assim, tornam-se dependentes da esfera estatal. A política neoliberal consiste, então, em transferir estas e outras áreas do âmbito político para o do mercado, minimizando o caráter de direito e transformando-o em serviços e bens, oferecidos pela iniciativa privada, fazendo com que o acesso àqueles seja restrito a

quem pode pagar. Os cidadãos tornam-se, então, consumidores e o neoliberalismo transforma praticamente tudo em mercadoria (GENTILI, 1996; AVRITZER, 2002; CHAUI, 2006; SADER, 2009).

O neoliberalismo é uma versão reeditada do sistema econômico e político liberal dos séculos XVII, XVIII e XIX, que tem como um de seus expoentes o filósofo John Locke. Para Locke, o pacto social entre governo e os indivíduos tem como finalidade a manutenção da propriedade: “O *fim maior* e principal para os homens unirem-se em sociedades políticas e submeterem-se a um governo é, portanto, a *conservação de sua propriedade*” (LOCKE, 1998, p. 495, grifos do autor). Sendo a propriedade entendida por ele como: a vida, a liberdade e os bens dos indivíduos.

Na filosofia lockeana, o Estado deveria intervir apenas para manter a liberdade individual, a igualdade formal, a livre iniciativa e o direito à propriedade privada. Deste modo, a primazia é por ações de liberalização em oposição às práticas intervencionistas e regulamentadoras do Estado, sendo o mercado o regulador da vida social. Com sua filosofia, Locke trouxe as bases do pensamento e da teoria liberal, que foram retomados no século XX para constituir os fundamentos da doutrina neoliberal (NETO, 1997; BOBBIO, 1998).

Na crítica de Bauman (2000) ao neoliberalismo, o Estado tende a se juntar ao discurso neoliberal de que este é o “estado natural da humanidade”, de modo a deixar o mercado livre para o capital e as finanças “[...] abandonando todas as tentativas de frear ou regular os seus movimentos [...]” (p. 35), como se esta não fosse “[...] uma opção política dentre outras mas um ditame da razão e uma necessidade” (BAUMAN, 2000, p. 35). O autor chama este período de *economia política da incerteza*, entendida como: “[...] o conjunto de ‘regras para pôr fim a todas as regras’ imposto pelos poderes financeiro, capitalista e comercial extraterritoriais sobre as autoridades políticas locais” (p. 175). É uma economia boa para o mercado, mas que produz cada vez mais diferenças de riqueza e de renda, aumentando a condição de miséria, pobreza e exclusão de parcelas cada vez maiores da população (BAUMAN, 2000).

Esta dimensão social do neoliberalismo, em que as pessoas são submetidas a diferentes formas de exclusão social (SANTOS, 2003), acrescida ao afastamento do Estado da responsabilidade pelos direitos ajuda-nos a explicar, em certa medida, os problemas referentes à segurança, cultura, escola, liberdade, meio ambiente, transporte/trânsito e participação detectados na cidade. Tal situação exprime a despreocupação do governo local com os direitos e políticas públicas, confirmando o

argumento de Bauman (2004) de que os governantes “[...] renunciaram a sua responsabilidade para com o bem da sociedade” (BAUMAN, 2004, p. 308).

Apesar de, atualmente, ser considerada um dos pólos regionais do estado e destaque no cenário estadual como referência na área industrial e de serviços (TONELLA, 2002; MORELLI, 2010), Maringá continua a reproduzir a precariedade de espaços e serviços a grande parte de seus moradores. Na área central concentram-se os bens e equipamentos; já os bairros periféricos e distantes do centro são desprovidos de hospitais, escolas, espaços de lazer, ruas asfaltadas (NETO et al, 2007).

Além do aspecto econômico e político, podemos dizer que alguns valores e características fazem parte da cultura neoliberal, os quais identificamos em função do objetivo de nossa pesquisa, tais como: a insegurança; o individualismo; e a desresponsabilização do indivíduo com o público e com o outro, os quais ocorrem em detrimento das relações comunitárias e da solidariedade (SANTOS, 2002, 2003, 2007; BAUMAN, 2000, 2004). Ademais, a era neoliberal apresenta suas versões para os conceitos clássicos como liberdade e participação.

Segundo Dagnino (2004), o neoliberalismo ao atribuir novos significados à cidadania e à participação, despolitiza estes termos e, deste modo, redefine a noção de política e de democracia, baseando-se numa concepção minimalista tanto de um como de outro: “Minimalista porque restringe não apenas o espaço, a arena da política, mas seus participantes, processos, agenda e campo de ação” (DAGNINO, 2004, p. 108). Portanto, ocorre a apropriação de conceitos pelo discurso e políticas neoliberais.

A condição não-livre das crianças na cidade

A ausência de liberdade para as crianças, como foi possível verificar em seus depoimentos, dificulta a circulação e as práticas lúdicas delas pela cidade:

- “A gente não tem liberdade prá brincá!” (L., 10)

“Quando a gente fala desses direitos, vocês acham que algum desses não tá sendo garantido pra vocês aqui em Maringá?” (Pesquisadora)

- “Liberdade!” (F., 11)

- “Por que liberdade, F?” (Pesquisadora)

- “É porque tem coisa que a gente qué fazê na cidade e não pode!” (F., 11)

- “Eu só posso ir sozinha num mercadinho perto de casa porque minha mãe tem medo que apareça alguém pra me levá! Ela não acha muito seguro!” (J., 10)

- “A minha mãe, às vezes, eu peço pra ela deixá eu ir andá de bicicleta em frente de casa né, mas ela fala: ‘Não! Espera que seu pai vai com você!’ Ela não deixa nem eu nem em frente de casa de bicicleta!” (C., 10)

Esta situação de direito violado pode ser analisada, segundo Maricato (2009), porque a cidade assume outro papel na lógica neoliberal, tornando-se uma engrenagem na máquina de produção e reprodução de riqueza, ou seja, as obras de infraestrutura urbana com investimentos públicos são voltadas, sobretudo, para a valorização imobiliária ou fundiária e não para atender aos interesses da maioria da população, aprofundando a desigualdade e a exclusão territorial. Tal constatação se confirma em Maringá, uma vez que o município já nasce como “*parte de um lucrativo empreendimento imobiliário*” como explica Rodrigues (2004, p. 37, grifos da autora).

A liberdade é um termo muito usado no cotidiano, presente no senso comum, nas teorias científicas, nas políticas e nos discursos da mídia e dos governantes. Portanto, quando se fala em liberdade é, imprescindível identificar de qual liberdade se trata e para quem. Na filosofia política e econômica liberal, a concepção de liberdade restringe-se à liberdade individual, como podemos observar na teoria de John Locke. Para o filósofo:

A liberdade consiste em estar livre de restrições e de violência por parte de outros (...) uma *liberdade* para dispor e ordenar como se quiser a própria pessoa, ações, posses e toda a sua propriedade (...) e, portanto, não estar sujeito à vontade arbitrária de outrem, mas seguir livremente a sua própria (LOCKE, 1998, p. 433-434, grifos do autor).

Destaca-se que a liberdade liberal é, então, voltada para o aspecto individual. As pessoas são consideradas de forma isolada, ou seja, sem relação umas com as outras (BAUMAN, 2000; DALLARI, 2005). É a liberdade para que cada um faça o que considera bom para si e para suas propriedades, sem considerar as relações existentes entre os indivíduos. Neste caso, as leis devem existir para que se garanta o exercício deste tipo de liberdade (BOBBIO, 1987).

Norberto Bobbio (1987) e Zygmunt Bauman (1989; 2000) foram alguns dos autores que estudaram os significados e o conceito liberal de liberdade. Em sua análise, Bobbio (1987) afirma que, a liberdade no liberalismo, é uma *liberdade negativa*, isto é, não há impedimentos para o indivíduo e, portanto, este pode fazer aquilo que quiser, já que não há limites que regulam a sua ação. Trata-se da liberdade para “[...] realizar ou não certas ações sem ser impedido pelos demais, pela sociedade como um todo orgânico

ou, mais especificamente, pelo poder estatal [...]” (BOBBIO, 1987, p. 113). Não há oposição às ações individuais, porque aquela é vista como maléfica e não pode ser tolerada em uma sociedade que valoriza a liberdade individual (BAUMAN, 1989).

Como estamos vivendo no período chamado de neoliberalismo, estes ideais de liberdade são retomados sem levar em consideração a relação com o Outro (BAUMAN, 2000). Este conceito de liberdade vincula-se a ideia de privilégio (BAUMAN, 1989). Ou seja, há liberdade para alguns, enquanto outros estão em uma condição humana essencialmente não-livre, como nos fala o sociólogo: “Se ser livre significa agir sem restrições (...) isso implica que as ações de alguns outros são coagidas” (BAUMAN, 1989, p. 22). O autor destaca que, no contexto atual, a liberdade está tolhida sem que as pessoas percebam, ou seja, os indivíduos não compreendem que a liberdade é um direito que está sendo violado:

[...] nem toda falta de liberdade é sentida e vivida como opressiva; com bastante frequência a obediência a regras e comandos que os atores não formularam nem escolheram não causa nem aflição nem lamento. Há um forte elemento de compulsão, isto é, de falta de liberdade, em cada conduta rotineira; mas a rotina, longe de ser sentida como algo tirânico, é subjacente aos sentimentos de segurança e conforto que no geral são profundamente gratificantes (BAUMAN, 2000, p. 85).

Neste sentido, segundo Bauman, caso acreditem que a liberdade está acontecendo, os indivíduos se sentem bem; se não, não se vê motivo para questionar e buscar maiores graus de liberdade; as pessoas se satisfazem com a liberdade que tem, ou que não tem. Este conceito associa-se à supervalorização do indivíduo e a ação e a responsabilidade daquele centram-se em si mesmo, já que cada um é “proprietário” de si mesmo (BAUMAN, 1989). Pudemos identificar esta relação em algumas falas das crianças; no momento em que um sujeito citava a questão dos lixos nos ônibus de transporte coletivo da cidade, considerando que as pessoas não deveriam jogar sujeira nos equipamentos urbanos, duas crianças discordaram e disseram:

- “Mas já tem gari pra limpá!” (L.S., 14)
- “Tem gari pra limpá...vamo sujá mesmo!” (J. P., 15)
- “Se não tivé o que os gari limpá, eles não têm trabalho!” (L.S., 14)
- “É...tem que sujá!” (J. P., 15)

As declarações ilustram a falta de cuidado e a desatenção das pessoas com as demais e com o que é público no contexto atual. Deste modo, não são avaliadas as consequências das ações e decisões e que essas podem prejudicar a liberdade do outro e

do bem comum (ABIB, 2011). Trata-se, portanto, de um entendimento de liberdade que não vem acompanhado da responsabilidade para com o outro e com o público (BAUMAN, 2000). As pessoas querem liberdade para si e, neste sentido, são responsáveis consigo, mas não com as demais e com o mundo. Embora exista a sensação de liberdade, em termos gerais, os indivíduos são passivos, porque aceitam a realidade, com todas as injustiças e desigualdades, como se fossem naturais. Ademais, segundo Hespanha (2002), sentem a responsabilização pessoal por suas ações e resultados.

Nas falas de alguns sujeitos foi possível detectar a associação da liberdade ao consumo, quando afirmam que a liberdade é poder comprar determinados produtos e ter acesso a espaços privados. Tal situação confirma o argumento de Bauman (1989) de que: “Na nossa sociedade, a liberdade individual é constituída fundamentalmente como liberdade do consumidor [...]” (BAUMAN, 1989, p. 19). Trata-se da liberdade na forma de liberdade de consumo, o que não significa que seja universal, é, pois, seletiva. Para o sociólogo, esta relação pode ser explicada porque no mercado de consumo, além de ser atrativo por sua beleza e inúmeras opções, ele oferece “[...] liberdade a pessoas que noutras áreas da sua vida encontram coacções, muitas vezes sentidas como opressões” (BAUMAN, 1989, p. 100). Assim, proporciona a liberdade de escolha aos indivíduos que não têm opções fora do âmbito do mercado.

Esta circunstância leva à segurança e a estabilidade do sistema social e de seu domínio e não de seus membros. Deste modo, na sociedade guiada pelo consumo qualquer outro entendimento ou forma de liberdade parecem utópicos, conforme evidencia Bauman (1989).

Pelos depoimentos dos sujeitos pesquisados, parece-nos que os da escola pública andam mais a pé pela cidade, seja para irem à casa de familiares, à escola ou para outros locais mais próximos as suas residências. Tal fato faz com que percebam a cidade de modo distinto (D’INCAO, 1992) das crianças do colégio particular, que circulam, frequentemente, por meio de transportes motorizados. A experiência de a percorrerem a pé, permite que conheçam não só município como também as pessoas que cruzam com eles nos lugares em que transitam, observando a cidade de um modo diferente daqueles que andam, sobretudo, de automóveis ou de ônibus, como bem analisa D’Incao (1992).

Contudo, é possível identificar nas falas das crianças, que elas estão com o seu direito à liberdade violado, conforme tratam os artigos 4 e 16 do ECA e, com isso, estão

sendo afastadas das vivências comunitárias e políticas nos espaços públicos da cidade, os quais segundo Castro (2004), garantem a convivência das diferenças.

Maringá proporciona às crianças, de forma limitada, o que Magnani (2003) aponta como uma das características da vida urbana, que é proporcionar às pessoas oportunidades para que “[...] estabeleçam seus trajetos, estruturem seus circuitos, façam suas escolhas” (p. 86), criando redes de sociabilidade, em seu cotidiano. Como vimos nos depoimentos dos sujeitos, a mobilidade deles está restrita no município. Ou seja, têm poucas possibilidades de constituírem seus trajetos. Aqui, as crianças têm escassas chances de se deslocarem pelas regiões, de transitarem entre espaços e equipamentos, de modo a conhecer o município e realizar o exercício das escolhas entre os lugares que transitam. Assim, tornam-se praticamente invisíveis nos locais urbanos, pois as ruas são, para elas e seus familiares, inseguras e pouco acolhedoras. Tal situação confirma as análises de Magnani (2002) sobre a população adulta.

Não tendo possibilidades de experiências de mobilidade por Maringá, conhecem e vivenciam pouco o patrimônio cultural disponível. As crianças não estão, portanto, circulando de um lugar a outro, construindo tanto suas trajetórias de trânsito pela cidade como de exercício para a vida, quando se relacionam com os outros, adquirindo confiança para realizar os seus trajetos (NÚÑEZ, 2003; 2009).

Cada vez mais, as crianças são desprovidas de lugares públicos de qualidade nas cidades, assim como têm sua circulação restrita a ambientes determinados pelo mundo adulto, com a crescente preocupação com a violência e insegurança (OLIVEIRA, 2004). Não conhecem o lugar em que vivem por inteiro, de forma a estabelecer relações sociais e comunitárias e exercitar a sua liberdade. Alguns dos entraves à liberdade são, sem dúvida, a sensação de insegurança e a ausência de segurança, de fato, presentes na sociedade atual.

A insegurança e o medo na cidade: o “perigo” da rua e o receituário neoliberal em prática

A falta de segurança na cidade foi uma das questões mais recorrentes nas falas das crianças, confirmando a afirmação de Bauman (2000) de que um dos maiores problemas contemporâneos, é a insegurança, como observamos nos trechos abaixo da pesquisa de campo:

- “[...] aqui é muito perigoso né! Tem aquelas coisa de ladrão!” (J.P., 15)
- “Aqui é uma cidade muito perigosa né por ser grande” (F., 11)
- “[...] tem bastante malandro né” (N., 11)
- “É...tipo lá na rua casa já roubaram casas né, várias coisas né, e assim não devia ter ladrão assim!” (C., 10)
- “E também uma vez já roubaram o meu pai...com uma arma de fogo e faca! Roubaram a moto!” (M. E., 10)

Além do receio com os assaltos, ladrões e mortes, também demonstraram apreensão com a presença das drogas e dos traficantes na cidade:

- “Também têm muitos traficantes, daí às vezes a gente tá brincando na rua daí vem eles e fica mexendo com a gente, oferece droga, daí a gente sai correndo pra dentro com medo!” (M. E., 10)

Bauman (1998; 2000) explica que o problema de segurança ocorre, dentre outros aspectos, pela fabricação do medo na sociedade. Para o sociólogo, dentre as dimensões responsáveis pela insegurança presente na sociedade atual, a desregulamentação, a prioridade dada à competição irracional do mercado, a liberalização do mercado financeiro em detrimento das outras liberdades e o esfacelamento das redes de segurança outrora oferecidas pelo Estado de bem-estar, pela família e pelas relações interpessoais são alguns dos fatores que levam à incerteza e à insegurança. Ou seja, no trabalho, nenhum emprego mais é garantido; na vizinhança e na família, as redes de segurança se enfraqueceram. O Estado não mais garante a segurança coletiva e os direitos dos seus cidadãos. Deste modo, “Não há mais seguro coletivo contra os riscos: a tarefa de lidar com os riscos coletivamente produzidos foi *privatizada*” (BAUMAN, 1998, p. 52, grifos do autor). O medo fabricado passou a ser lidado de forma individual. Tal situação é analisada pelo autor quando afirma que, o que ouvimos a todo instante, é que devemos “[...] encontrar soluções biográficas para problemas históricos, respostas individuais para problemas sociais. Nós, indivíduos, homens e mulheres na sociedade, fomos, portanto, de modo geral, abandonados aos nossos próprios recursos” (BAUMAN, 2004, p. 308-309).

Como discute Bauman, as soluções e práticas, antes implementadas pelo Estado, são, agora, exercidas pelo indivíduo. O discurso neoliberal focaliza respostas individuais. Ou seja, já que o Estado não realiza políticas de garantia da segurança, a responsabilidade por ela é lançada para as pessoas. Aquelas que detêm as condições sociais e econômicas buscam a segurança privada; já quem não têm, é culpabilizado por sua própria situação.

Boaventura S. Santos (2003) também nos ajuda a explicar a questão da insegurança no contexto atual. O sociólogo chama a atenção para este momento em que as pessoas estão em *permanente angústia* em relação ao presente e ao futuro, em que a única estabilidade garantida é a do mercado e não a dos indivíduos: “Com efeito, a estabilidade dos mercados e dos investimentos só é possível à custa da instabilidade das expectativas das pessoas” (SANTOS, 2003, p. 19). O autor chama esta situação de *fascismo da insegurança*, o qual “Consiste na manipulação discricionária do sentimento de insegurança das pessoas e dos grupos sociais vulnerabilizados pela precariedade do emprego ou por acidentes ou acontecimentos desestabilizadores” (SANTOS, 2003, p. 22-23). Os indivíduos têm suas expectativas em relação ao presente e ao futuro reduzidas e aceitam suportar quaisquer situações em troca de condições precárias de segurança (SANTOS, 2003).

Não podemos deixar de mencionar a respeito da espetacularização da violência feita pela mídia que também incide na sensação de insegurança das pessoas. Segundo Zanotelli e Medina (2007) a mídia faz uso, em geral, de um tom dramático para anunciar e transmitir certos fatos, com o objetivo de chamar a atenção do público para a notícia, sendo esta considerada uma mercadoria a ser comercializada. Para os autores: “Num estilo dramático, as matérias são tratadas como novelas, com a função de distrair o público. Há uma teatralização do horror, onde o sofrimento do Outro é colocado em cena” (ZANOTELLI; MEDINA, 2007, p. 5). Ademais, a mídia utiliza-se de uma linguagem para criar a sensação de insegurança como: “bala perdida, medo, pânico, terror, arrastão, tiroteio, insegurança, crueldade, execução, atentado, seqüestro, violência, brutalidade, ameaças, tragédias e assalto” (Ibid, p. 6), repercutindo na violência simbólica e na banalização da violência. Deste modo, em termos gerais, a mídia cria:

[...] uma overdose (...) de informação sobre a criminalidade e a violência, isso pode ser aparentado a uma forma de anestesiar a população para que a mesma não questione os problemas sociais do país. A população acaba se acostumando com os crimes e as violências e se instaura uma sensação de insegurança e de medo. (...) Assim, a violência vai se tornando uma coisa banal e as pessoas ficam insensíveis ao sofrimento dos outros, abrindo, dessa maneira, a porta para a aceitação do inaceitável: eliminações, torturas, etc. E também estimulando a militarização da “questão urbana” (ZANOTELLI; MEDINA, 2007, p. 13).

A discussão proposta pelos meios de comunicação centra-se na efemeridade e na produção de indignação no público, mas não *produz política*, como analisa Oliveira (1999), pois não leva a um debate mais profundo sobre as causas da produção da insegurança e do medo na sociedade (OLIVEIRA, 1999; ZANOTELLI; MEDINA, 2007).

Outra questão levantada pelas crianças foi em relação aos policiais e a demora no atendimento da polícia e dos bombeiros na cidade:

- “Os policiais...são uma merda!” (J. P.,15)
- “Demora duas hora pra chegá no local!” (L.S., 14)
- F.(11) concorda e diz:
- “É...alguém morre lá!” (F., 11)
- “Os bombeiros são muito ruim, uma vez minha mãe ligou pra eles, que a lavanderia da minha mãe tava pegando fogo lá porque meu pai esqueceu...” (L.S., 14)
- “Demorou o atendimento?” (Pesquisadora)
- “Não, sabe, sabe o que eles falaram pra minha mãe? ‘Se vira!’ No meio da madrugada” (L.S., 14)

Podemos evidenciar que as crianças percebem que o atendimento dos policiais e dos bombeiros não funciona bem no município. A preocupação e reclamação por parte delas estão em sincronia com o que alguns estudos têm apontado, ou seja, a ineficácia, a carência de preparo no atendimento e a falta de condições para o exercício do trabalho dos policiais (SILVA FILHO, 1998; PONCIONI, 2007) e, poderíamos aqui também incluir, dos bombeiros. No entanto, entendemos que não somente eles são os responsáveis pela insegurança na cidade. O poder público também é responsável por tal situação.

Outra explicação para a grande preocupação com a insegurança pode ser dada a partir de um olhar antropológico sobre as especificidades da cultura brasileira (DA MATTA, 1986; MAGNANI, 2003b; 2007). Roberto da Matta (1986) indica-nos que a casa e a rua são “[...] dois espaços sociais fundamentais que dividem a vida social brasileira” (p. 23). Numa sociedade, historicamente, marcada pela colonização portuguesa e pelo trabalho escravo, em que as pessoas, naquela época, consideradas “decentes” não saíam às ruas, a cultura do Brasil ajuda-nos a compreender a relação complexa entre a casa e a rua para os brasileiros (DA MATTA, 1986).

Segundo o antropólogo, temos então, o mundo da casa e o mundo da rua, o da calma e o da insegurança, respectivamente. O primeiro, formado por membros de uma família ou grupo fechado com limites definidos que têm o mesmo sangue, as mesmas

tendências e que conhecem as tradições familiares. Já a rua “[...] é o lugar do movimento, em contraste com a calma e a tranquilidade da casa, o lar e a morada” (DA MATTA, 1986, p. 23).

O autor analisa que o grupo que reside na casa também tem o sentido de defesa dos bens e de proteção dos seus membros mais frágeis, como as crianças. O lar adquire uma dimensão moral e social, além de espaço físico. Contudo, na rua:

Não há, teoricamente, nem amor, nem consideração, nem respeito, nem amizade. É local perigoso, conforme atesta o ritual aflitivo e complexo que realizamos quando um filho nosso sai sozinho, pela primeira vez, para ir ao cinema, ao baile ou à escola. Que insegurança nos possui quando um pedaço de nosso sangue de nossa casa vai ao encontro desse oceano de maldade e insegurança que é a rua brasileira. Não é, pois, ao léu que damos conselhos quando alguém se aventura nesta selva (DA MATTA, 1986, p. 29).

Esta análise antropológica compõe a explicação a respeito da inquietação constante nos depoimentos das crianças ao relatarem o medo de seus familiares quando elas estão nas ruas da cidade, locais, que segundo Da Matta (1986), as pessoas vivenciam o movimento, a surpresa e a insegurança na vida social, em contraposição ao aparente sossego do lar.

Ademais, o olhar antropológico permite-nos constatar que as crianças, em Maringá, não estão tendo a oportunidade de viver a experiência da rua, no sentido definido por Magnani (2003b), que entende aquela: “[...] não como espaço de circulação, mas enquanto lugar e suporte de sociabilidade” (MAGNANI, 2003b). Na visão do antropólogo, a rua é local da diversidade, que possibilita o encontro entre pessoas desconhecidas, a troca de experiências entre elas, o reconhecimento das semelhanças, uma multiplicidade de usos, propiciando a constituição de uma cultura urbana ainda mais rica (MAGANI, 2003b; 2007). No entanto, “Nos tempos que correm é quase automática a relação entre cidade e perigo. (...) E justamente o espaço que aparece englobando todo esse perigo é a rua” (MAGNANI, 2007). O autor, mesmo sem ter se referido às crianças, aponta que: “Sem esse tipo de contato, as pessoas ficariam restritas ao convívio entre os iguais, confinadas ao espaço doméstico” (MAGANNI, 2007).

Tal situação expõe, como reflete D’Incao (1992), a diferença entre a rua brasileira de hoje e a de cerca de 50 anos atrás, quando era local “[...] incorporado ao quintal, à casa” (D’INCAO, 1992, p. 101), usada para a sociabilidade entre as pessoas,

prática que se revela cada vez mais rara atualmente com a especialização e a segregação espacial das cidades o que, de certa forma, se confirma em Maringá.

O nó não dado: a (não) liberdade e a (in) segurança na cidade

Ficou evidente nas falas das crianças que a insegurança é um dos principais obstáculos à circulação e à participação delas na cidade, como observado nos trechos abaixo:

- “Desses direitos que a gente falou aqui, vocês acham que algum desses não está sendo garantido pra vocês aqui na cidade?” (Pesquisadora)
- “Liberdade, porque a gente não pode mais sair de casa pra brincá na rua, por causa que falta segurança!” (M. E., 10)
- “Vocês costumam sair para brincar sozinhos ou com algum amigo?” (Pesquisadora)
- “Normalmente não porque os pais não deixam!” (M. V., 11)
- “Aí os pais tem medo de ladrão assim...” (J.P., 15)
- “Assim às vezes a gente quer sair na rua, quer se divertir e daí vem os pai e tira porque falta muita segurança, as pessoas pode pegá nós!” (M. E., 10)

Como observamos nos depoimentos das crianças, nem a liberdade nem a segurança estão, de fato, acontecendo em Maringá; elas próprias associam, em muitos momentos, a falta de liberdade à de segurança. A ausência de segurança impede que se utilizem dos espaços disponíveis e, ao mesmo tempo, dificulta que tenham acesso a uma vida urbana participativa e com liberdade.

A relação entre liberdade e segurança é analisada por Bauman (2004). O renomado sociólogo disserta sobre o que as crianças constatarem de forma objetiva e simples. Para o autor, “[...] há dois valores igualmente indispensáveis para uma vida humana decente e digna: liberdade e segurança. Não se pode ter um sem ter o outro” (BAUMAN, 2004, p. 317). Para Bauman, a ausência destes dois valores ocorre porque são considerados opostos na prática política, ou seja, entende-se “[...] como sendo necessário sacrificar a segurança sob o argumento de que quanto maior ela for menos livre se é” (BAUMAN, 2004, p. 317). Contudo, vemos que nenhum dos dois valores e direitos se efetivam em Maringá. Limitadas em sua mobilidade pelo município, as crianças desconhecem ou conhecem muito pouco os locais públicos e, deste modo, têm poucas oportunidades de exercício da cidadania.

O trânsito e o transporte: a valorização das máquinas e a *desfocalização* das pessoas e das questões públicas na cidade

A insegurança também esteve presente nos depoimentos das crianças quando citam o transporte/trânsito na cidade. Além disso, é perceptível, em suas falas, a falta de respeito entre as pessoas e a negligência do poder público com os equipamentos urbanos.

As preocupações delas com a falta de segurança no trânsito são coerentes com a realidade local. De acordo com matéria divulgada no Jornal *Paraná TV*²⁶, o ano de 2010 foi o mais violento da história de Maringá no trânsito. Segundo dados da Secretaria de Trânsito²⁷, naquele ano, ocorreram 6.709 acidentes, com 157 mortes, dentre vítimas de acidentes e de atropelamentos. Esta situação preocupante deixou o município em primeiro lugar no Estado, superando a capital Curitiba.

Autores como Tonucci (1997), Granados (1998) e Dyckman (1977) oferecem subsídios teóricos para a explicação do trânsito na sociedade atual, focando em alguns fatores que contribuem para tal situação, dentre eles: a questão do tráfego nas cidades ser voltado para as máquinas; a preferência dos indivíduos ao transporte individual ao coletivo; e a despreocupação do mundo adulto com as crianças no trânsito.

O quadro histórico em que o trânsito foi adquirindo os contornos que apresenta hoje nos remete aos processos de industrialização e de urbanização a partir do século XIX, momento em que a circulação de veículos nas cidades começou a ser considerada um problema sério (DYCKMAN, 1977). No decorrer do século XX, com o aumento da industrialização e da população nas zonas urbanas, a frota de transportes continuou a crescer por todo o mundo (BASTOS et al, 2005). Em decorrência, têm-se pelas cidades uma quantidade expressiva de diversos meios de condução, assim como de comportamentos inadequados, acarretando na ampliação de acidentes de trânsito em todo o mundo (GRANADOS, 1998).

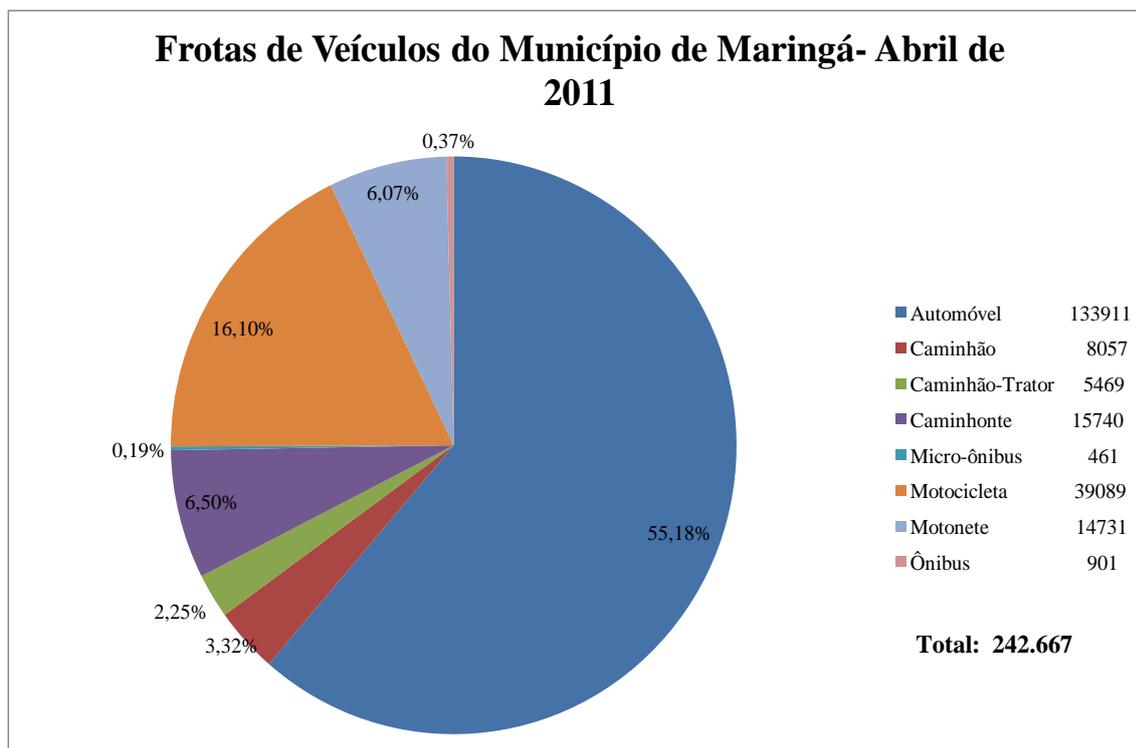
A preferência dos indivíduos por transportes particulares, que contribui de forma significativa para o aumento da frota de veículos, assim como da poluição, foi estudada por Dyckman (1977). O autor aponta que uma série de fatores leva as pessoas a preferirem os automóveis aos veículos coletivos, tais como: “Conforto, conveniência, intimidade, lugar para sentar, liberdade de horário e um número de satisfação

²⁶ PARANÁ TV. Maringá amarga recorde de mortes no trânsito. Maringá, 28 dez. 2010. Disponível em: <<http://www.rpctv.com.br/parana-tv/2010/12/maringa-amarga-recorde-de-mortes-no-transito/>>. Acesso em: 17 jun. 2011.

²⁷ Portal da Secretaria de Trânsito de Maringá: <<http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/166b79ba7247.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2011.

indefiníveis, tudo isso redundando a favor do uso privado do automóvel” (DYCKMAN, 1977, p. 154). Além destes fatores, nós acrescentamos a falta de políticas municipais de incentivo ao transporte público em Maringá. O grande número de veículos particulares no município pode ser verificado nos dados a seguir do Departamento de Trânsito do Paraná (DETRAN-PR)²⁸ a respeito da frota de veículos em Maringá, referentes ao mês de abril de 2011:

Figura 1: Frota de veículos em Maringá no mês de abril no ano de 2011.



Fonte: Departamento de Trânsito do Paraná - DETRAN-PR, 2011. (Elaborado pelas pesquisadoras).

Observa-se que o número de automóveis supera a quantidade total dos demais transportes. Em segundo lugar estão as motocicletas. Este dado permite-nos identificar que os veículos particulares são majoritários no município. Tal situação acarreta no aumento do fluxo de trânsito com veículos individuais enquanto que o transporte público coletivo é deixado em segundo plano, além da ampliação da poluição e do risco de acidentes. A escolha por meios de transporte particulares relaciona-se com o

²⁸ Informações disponíveis na página eletrônica do Departamento de Trânsito do Paraná: <<http://www.detrان.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=311>>. Acesso em 10 maio 2011.

individualismo exacerbado da sociedade atual e com o descuido do governo com as questões públicas, pois não há, em Maringá, uma política urbana que incentive o uso de transportes públicos e menos poluentes.

Tonucci (1997) e Granados (1998) identificam que um dos problemas do tráfego nas cidades é a transformação dessas em locais onde os automóveis são dominantes, ou, “senhores das cidades”, nas palavras de Tonucci. Para os autores, a predominância de automotores produz poluição, perigo e a ocupação dos espaços públicos pelos mesmos, criando “[...] um espaço urbano desumanizado, que favorece a marginalização e a desintegração social [...]” (GRANADOS, 1998, p. 137, tradução nossa).

Romano (2010) ao falar sobre o trânsito em Maringá aponta que, de forma geral, a preocupação do poder público tem sido o fluxo dos veículos e não das pessoas. Esta constatação vai ao encontro do que Tonucci (1997) e Granados (1998) identificaram em seus trabalhos, ou seja, que o desenvolvimento urbano é, fundamentalmente, planejado “[...] em função do tráfego e não das pessoas [...]” (GRANADOS, 1998, p. 137, tradução nossa), com o predomínio de medidas que privilegiam os veículos motorizados (FARIA; BRAGA, 1999).

Com esta situação, segundo Faria e Braga (1999), as crianças que transitam pela cidade são as mais prejudicadas. Pudemos observar esta situação na fala de uma criança:

- “Igual quando gente vai passá na rua, ali da Pernambucanas, que a gente vai passá, a gente olha pra um lado, olha pro outro, então isso confunde às vezes as pessoas!” (M. V., 11)

Ou seja, a atenção é dada para que as máquinas possam circular melhor, enquanto que para os indivíduos restam a má sinalização, os transportes públicos de baixa qualidade, ruas e avenidas que priorizam os meios de transporte em detrimento da circulação das pessoas. O transporte a mobilidade urbana são garantidos para as máquinas e mercadorias, mas não para as pessoas (TONUCCI, 1997; GRANADOS, 1998).

Para Faria e Braga (1999) a insegurança presente no trânsito para as crianças e adolescentes está relacionada com a forma como as cidades são projetadas e construídas. “Os administradores não levam em conta as características e o olhar das crianças e dos adolescentes” (FARIA; BRAGA, 1999, p. 101). Um dos exemplos é semáforo. As autoras sinalizam que o tempo destinado para a travessia das ruas e avenidas com sinais desconsidera as necessidades das crianças. Ou seja, que elas têm um tempo de percepção e velocidade diferentes dos adultos, por seu tamanho natural e

por sua condição biológica. Porém, nos municípios “[...] nem sempre há tempo suficiente para garantir uma travessia segura a estes usuários, que precisam correr para conseguir completar a travessia” (FARIA; BRAGA, 1999, p. 102).

É perceptível a inadequação das cidades, de forma geral, para as crianças, sendo que no o trânsito é ainda mais visível. As crianças, muitas vezes, sequer enxergam as placas e sinalizações que auxiliam os adultos na circulação pela cidade. Esta constatação mostra-nos como os espaços urbanos são pensados, predominantemente, para o mundo adulto e não para as crianças, como analisam Castro (2004), Redin (2007), Müller (2007b) e Tomás e Müller (2009).

A imagem distorcida: os problemas ambientais e as consequências para a infância na cidade

No tocante ao meio ambiente, os depoimentos das crianças recaem sobre a desresponsabilização dos indivíduos e do poder público com a cidade, quando perguntamos o que achavam ruim em Maringá:

- “Poluição!” (N., 11) (Referindo-se à poluição do ar)²⁹.

- “Eu acho que também assim tipo...é...só tem tipo um lugar que dia de domingo a gente pode ir brincá tranquilo que é o Willie Davids, Chico Neto daí a gente pode brincá só que agora tá tudo destruído é muito lixo, caco de vidro lá tem um monte, as crianças não pode andá descalço!” (M. E., 10)

- “Igual aquele perto da Pernambucanas lá do lado, nossa! (Referindo-se à sujeira na praça)” (N., 11)

Segundo Gouveia (1999), a industrialização e a urbanização crescentes desde o século XIX, somadas aos avanços da tecnologia são o marco negativo para o meio ambiente, pois trouxeram uma gama enorme de produtos químicos sendo eliminados. Ademais, as cidades não contavam com sistemas eficientes de saneamento, coleta e destinação de lixo. Assim, o crescimento das cidades e da população vivendo nas zonas urbanas, juntamente com a expansão dos sistemas de produção e de consumo, contribuíram, de forma negativa, para o impacto no meio ambiente (MUCELIN; BELLINI, 2008) e para a saúde humana (GARCIA, 2006). Temos, então, de forma

²⁹ Segundo Garcia (2006), podemos distinguir entre diferentes tipos de poluição: sonora, olfativa, visual e do ar.

geral, cidades, que segundo Gouveia (1999), com seus problemas de poluição e de coleta de resíduos, deixam de promover a qualidade de vida de seus moradores.

Alves et al (2009) evidenciam que os impactos ambientais nas cidades “[...] estão ocorrendo em conseqüência de uma intensa produção espacial atrelado aos interesses mercadológicos, e estes, em detrimento do meio ambiente” (p. 88). Deste modo, mais uma vez, podemos identificar a presença dos interesses do mercado sobressaindo-se em relação ao bem estar das pessoas (ALVES et al, 2009).

Santos (2008) analisa o problema do lixo nas cidades e sua relação com o consumismo exacerbado. São lançados a cada dia no mercado novos produtos a serem consumidos, aumentando, de forma espantosa, os resíduos: “Resíduos ora de embalagens, ora da simples troca de um produto, considerado obsoleto, por um outro, dito mais moderno” (SANTOS, 2008, p. 1018). Assim, temos uma relação estreita entre o consumismo e o aumento da quantidade de lixo e de poluição produzidas nas cidades.

Garcia (2006) analisa os problemas ambientais da cidade de Maringá. Para o autor, as questões do meio ambiente no município, ainda não contam com práticas efetivas que busquem a resolução dos impactos ambientais tanto do poder público como da sociedade de forma geral. Para o autor, um dos obstáculos para a melhoria ambiental é o fato de que a divulgação dos diversos problemas é, frequentemente, “[...] prejudicada ou mitigada pela imagem de *exemplo ambiental*, na qual boa parte de seus munícipes acredita fielmente” (GARCIA, 2006, p. 35, grifos do autor). A publicidade do município procura “[...] criar a ilusão de que a situação ambiental da cidade está suficientemente controlada” (GARCIA, 2006, p. 348).

Contudo, a situação do meio ambiente está longe de ser resolvida no município, assim como em muitas outras localidades pelo mundo, pois, em termos gerais, tanto os indivíduos como o poder público não se preocupam com as questões ambientais. Embora, conhecida como cidade-jardim e preocupada com a construção publicitária de sua imagem (CORDOVIL, 2007), Maringá não vem realizando, de fato, medidas e políticas públicas que melhorem o meio ambiente, uma vez que se investe na imagem do município e não em ações concretas para a preservação e melhoria da degradação do meio ambiente, como sustenta Garcia (2006).

Um exemplo da constatação acima diz respeito à diferença na frequência da coleta de lixo e do sistema de varrição, identificados por Garcia (2006), em meados da década passada. No centro, os lixos eram coletados, diariamente e em dois períodos; já em outras regiões, o serviço era menos contínuo. Em relação à reiteração da varrição:

“[...] na zona central o serviço é executado diariamente; nas áreas próximas ao centro, uma vez por semana; e nas áreas mais afastadas e periféricas, uma vez por mês” (GARCIA, 2006, p. 133). Nota-se a enorme divergência entre o centro e os territórios mais distantes. Demonstra-se a preocupação com a região central da cidade, em detrimento de outras localidades (RODRIGUES, 2004; NETO et al, 2007).

Destaca-se que, a insatisfação das crianças com as questões que envolvem o meio ambiente, relaciona-se com a influência de problemas como o lixo em suas práticas lúdicas e na circulação delas pela cidade. O lixo presente nos espaços urbanos é um impedimento que dificulta as atividades das crianças nos espaços urbanos.

Quando as pessoas jogam lixo no chão demonstra-se que elas não sentem que os espaços urbanos integram os seus ambientes de vida. Não há uma compreensão de que os locais públicos são para utilização de todos e responsabilidade de todos (MAGER et al, 2011).

As crianças sentem-se sensibilizadas com os problemas ambientais da cidade. Contudo, o descompromisso do mundo adulto com essas questões pode fazer com que elas, futuramente, sintam-se desmotivadas com o meio ambiente. Um lugar que não se preocupa ambientalmente pode estar ensinando às crianças que estes temas são irrelevantes para as novas e futuras gerações.

Além disso, a preocupação dos sujeitos pesquisados e suas reclamações em relação ao meio ambiente refletem a apreensão, a nível nacional e mundial, de diversos sujeitos, organizações governamentais e não governamentais, movimentos sociais, instituições acadêmicas que buscam reduzir os impactos negativos do progresso das cidades³⁰. Se, por um lado, as cidades se desenvolvem a cada dia, o risco com o meio ambiente e seus efeitos negativos no território urbano e na qualidade de vida das pessoas, ainda é um problema longe de ser resolvido em grande parte delas, como observamos em Maringá.

Obstáculos à formação política e cultural das crianças no espaço escolar

³⁰ Alguns exemplos no Brasil: CECNA - Centro de Estudos e Conservação da Natureza; FAMA – Federação das Associações Ambientalistas; CDN - Campanha em Defesa da Natureza; FBCN - Fundação Brasileira de Conservação da Natureza; FNAE - Fundação Nacional de Ação Ecológica; Fundação SOS Mata Atlântica; Projeto Tamar; dentre outros. Alguns exemplos pelo mundo: World Wildlife Federation – WWF; Greenpeace; Conservation International; dentre outros.

Em relação à escola, a análise pelo olhar sociológico no contexto neoliberal, centra-se em sua subordinação às demandas do mercado (GENTILI, 1996). Assim, sob este ângulo, a falta de espaços e de condições para as crianças nos colégios pesquisados seriam decorrentes de um modelo de educação focado na preparação dos estudantes para a competição do mercado. Esta seria, portanto, a única função “social” da instituição escolar, segundo Gentili (1996). Deste modo, a explicação seria que a preocupação tanto do poder público como da direção da escola privada não estaria no oferecimento de ambientes acolhedores e amplos, assim como no fomento da participação infantil e em atividades culturais. A formação, nesta lógica, deve estar voltada a determinados conteúdos, os quais, de sobremaneira, devem atender aos interesses mercadológicos, baseados na competição e eficácia (SARMENTO et al 2004; GENTILI, 1996).

Sarmento (2002) ao analisar a crise das escolas a nível mundial assinala que um dos problemas é que a instituição deixou de exercer a sua função de promotora de cidadania. Ou seja, a participação política das crianças não está sendo oportunizada, como podemos observar nos depoimentos dos sujeitos pesquisados. Nenhuma criança, das 21 pesquisadas, já fez parte de um grêmio estudantil. Somente duas afirmaram terem sido representantes de turma. No entanto, a não concretização de suas propostas trouxe a sensação de desânimo para elas, como se pode notar em suas falas:

“Na...eu fui já representante assim, mas ninguém escuta, a gente fala, fala, fala e eles falam que vão fazer mas nunca chegou a fazê!” (L., 10).

- “É lá na minha escola também teve esse negócio aí né, a gente votou e foi meu amigo C. né e ele falou assim que podia falá assim com o diretor prá gente fazê um passeio né combiná tudo aí a gente fazia isso, mas não acontecia nada! (...) a gente ia lá na diretoria mas não acontecia nada, ficava tudo do mesmo jeito!” (R., 10).

- “Daí as pessoas na nossa sala até reclamavam porque eles falavam assim: ‘Ué, L., mas a gente pediu tanta coisa pra você e você não fez nada?’ ” (L., 10)

Em outros depoimentos, quando disseram que já conversaram com adultos, no caso professores e diretores, mesmo não sendo na condição de representantes de turma, o não atendimento às suas reivindicações fez com que também se sentissem desmotivadas.

Um dos princípios e fins da educação escolar é o exercício do preparo para a cidadania, conforme estabelece a Lei nº. 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. A escola, além da transmissão do conhecimento científico tem

também a função de auxiliar a formação cidadã, que inclui aspectos políticos e humanos na dimensão escolar. As formas de participação infantil se dão, sobretudo, em grêmios estudantis, representantes de turma, reuniões pedagógicas e conselhos escolares. O ECA reforça em seu artigo 53, no que se refere ao direito à educação, no inciso IV, que as crianças têm direito de organização e participação em entidades estudantis.

Ademais, de acordo com a Lei Estadual do Paraná nº. 11.057/95 é assegurado nos estabelecimentos paranaenses de ensino fundamental e médio, público ou privado, a livre organização de Grêmios Estudantis para representarem os interesses dos alunos. É dever das escolas garantir o espaço para a divulgação das atividades e as reuniões do Grêmio. A lei estabelece ainda a proibição de interferência estatal ou particular nos grêmios de modo a prejudicar ou dificultar as suas ações ou o seu funcionamento.

No entanto, como pudemos observar nas falas das crianças, as escolas não estão promovendo a participação delas. Os canais participativos dos colégios como os grêmios, representantes de turma, reuniões e conselhos não estão ocorrendo, embora estejam presentes no regimento escolar das duas escolas pesquisadas.

Ou seja, os direitos de participação infantil não estão sendo reconhecidos nas instituições escolares investigadas, confirmando o que analisa Sarmiento (2002), quando mostra que as escolas não estão sendo pensadas e reconstruídas sob a articulação da lógica educativa com a lógica dos direitos das crianças. Ao não fomentarem a participação dos estudantes, aquelas não contribuem para a formação cidadã e democrática (SARMENTO et al, 2004), assim como não permitem que as crianças deixem suas marcas (PINTO, 2003), “[...] dando-lhes oportunidades de opinar e discutir suas idéias e desejos” (PINTO, 2003, p. 68).

O fato das crianças do colégio público se queixarem da falta de acesso ao laboratório de ciências, que é permitido somente a partir da 6ª série, indica que a elas não está sendo garantido a oportunidade de vivenciar o que aprendem na sala de aula. Além disso, têm curiosidade de saber como funciona, quais os materiais existentes lá, como observamos em suas declarações:

- “A gente só vê de fora né, a gente não vê dentro, mas como eu já vi, eu entrei um dia sem ninguém ver só pra olhá mesmo, mas eu achei interessante o laboratório né!” (R., 10).
- “Tipo, a professora ela ensina essas coisas pra gente...que a gente quer vê lá né, mas daí, tipo assim, no livro mostra essas coisas, mas a gente queria vê, daí lá tem, mas não pode ir!” (G., 10)

Esta condição de inacessibilidade impede que as mesmas se utilizem e se apropriem dos espaços disponíveis no interior da instituição. Além disso, a escassez de livros na biblioteca e a falta de oportunidades para realizarem teatros na escola também foram alvo de reclamações. As reivindicações delas coincidem com os depoimentos de crianças investigadas por Pinto (2003) em uma escola pública, na qual a autora observou que os sujeitos valorizavam muito a biblioteca e gostariam de contar com um lugar mais amplo e com mais livros. As situações descritas acima, se resolvidas, provavelmente, poderiam contribuir muito para o processo de aprendizagem e a formação cultural das crianças.

Os sujeitos da instituição estadual igualmente reclamam que saem com pouca frequência da sala de aula. Tal situação ratifica o que mostra Pinto (2003) ao afirmar que nas escolas “[...] é o adulto quem organiza o tempo e o espaço da criança, criando regras de convivência sem a participação delas que acabam indo muitas vezes de encontro aos interesses das crianças” (PINTO, 2003, p. 33).

Apesar dos problemas, as escolas são locais importantes para as relações de sociabilidade entre as crianças, como bem mostra Sarmiento (2002). Tal constatação pode ser verificada nas falas dos sujeitos da escola estadual quando citam como pontos positivos da instituição a sala de jogos e a quadra, espaços em que, provavelmente, estão mais livres do controle dos adultos e tecem suas relações sociais com os colegas. São locais, assim como observou Pinto (2003), importantes “[...] para estabelecer conversas mais reservadas e realizar brincadeiras que transgridem algumas regras estabelecidas pelos adultos” (PINTO, 2003, p. 160). O mesmo não ocorre com as crianças do colégio particular que estão com mais dificuldades e menos contentes com os ambientes escolares, pois lá não contam com sala de jogos e nem quadra, apenas um pátio pequeno onde se reúnem nos intervalos entre as aulas.

A insatisfação das crianças com a cultura na cidade: precária oferta cultural e o comprometimento da cultura política

Na área da cultura, as crianças reclamam que Maringá oferece poucas opções de espaços e atividades culturais e, quando proporciona, são restritas a poucos bairros. Além disso, criticam a insuficiência de espaços culturais como museus e bibliotecas, a falta de objetos culturais voltados para as crianças como livros com mais figuras, e a

negligência com o patrimônio cultural público, como se observa em algumas falas abaixo:

- “A bibliotecas também são muito ruins!” (L., 10)
- “É! A biblioteca lá da UEM é assim a gente ia só que agora a gente já leu quase todos os livros e daí chega lá não tem!” (M. E., 10)
- “Já peguei livros que tava com página rasgada, página rasgada, é...tudo rabiscado! Lápis, caneta, um monte de coisa escrito!” (R., 10)
- “Que nem é...eu acho que...tem às vezes que a gente vai lá na biblioteca, daí tem gente que gosta de ver figuras né, mais daí a gente vai lá e vê um livro bem legal, parece que tá cheio de figura, abre e só letra!” (G., 10)
- “Até desanima! Cê pega assim pra lê, vê a capa, aquela coisa linda, daí cê fala: ‘Ah vai ter muito desenho né!’, daí é esse aí que eu vô querê lê, abre lá: letra, letra, letra, letra, letra, letra!” (M. E., 10).

É evidente o descontentamento dos sujeitos com a falta de oportunidades de acesso à cultura. Confirma-se que a cultura está desvalorizada em nossa sociedade. Segundo Chauí (2006), esta desvalorização pode ser explicada pelas políticas culturais na perspectiva neoliberal, as quais são subordinadas às exigências do mercado e à privatização do que é público (CHAUÍ, 2006; MARCELLINO et al, 2007). Sendo assim, nem todos os cidadãos têm acesso à cultura como direito (CHAUÍ, 2006).

É preciso não esquecer que, sob a lógica do mercado, a mercadoria ‘cultura’ torna-se algo perfeitamente mensurável. A medida é dada pelo número de espectadores e de vendas, isto é, o valor cultural decorre da capacidade para agradar. Essa mensuração tem ainda outro sentido: indica que a cultura é tomada em seu ponto final, no momento em que as obras são expostas como espetáculo, deixando na sombra o essencial, isto é, o processo de criação (CHAUÍ, 2006, p. 136).

No contexto atual, em que a ideologia neoliberal prega a mercadorização de praticamente tudo (SADER, 2009), os bens e objetos culturais são destinados ao consumo. A cultura valorizada no neoliberalismo, conforme Chauí (2006), é aquela voltada para o mercado, que pode ser comprada e vendida, e não aquela voltada para a formação humana, enquanto um direito de todos. Desvaloriza-se a cultura enquanto campo de criação, voltada para o desenvolvimento da imaginação, experiência, sensibilidade e reflexão. A cultura e as políticas culturais no neoliberalismo são, sobretudo, destinadas ao espetáculo e à moda, reduzindo a cultura “[...] à condição de

entretenimento e passatempo, avesso ao significado criador e crítico das obras culturais” (CHAUÍ, 2006, p. 135). A autora complementa dizendo que:

Não que a cultura não tenha um lado lúdico e de lazer que lhe é essencial e constitutivo, mas uma coisa é perceber o lúdico e o lazer no interior da cultura, e outra é instrumentalizá-la para que reduza a isso, supérflua, uma sobremesa, um luxo em um país onde os direitos básicos não estão atendidos (CHAUÍ, 2006, p. 135).

A falta de tradição em investimentos na política cultural pode ser explicada pela atuação do Estado brasileiro, em relação à cultura, de seguir uma tendência antidemocrática e neoliberal (CHAUÍ, 2006). A despreocupação do poder público com a cultura é analisada também por Melo e Pires (2005), os quais afirmam que a secretaria da cultura está dentre aquelas que menos recebem orçamento e importância política nos municípios brasileiros.

Segundo dados mais recentes do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES (2010), no ano de 2009, a despesa de Maringá com a cultura foi de R\$ 3.820.712,99. A cidade conta com seis bibliotecas cuidadas pelo poder público, sendo uma da Universidade Estadual de Maringá (Biblioteca Central) e cinco municipais nos seguintes bairros: Centro, Alvorada, Operária, Mandacaru e Palmeiras.³¹ Existem também alguns projetos desenvolvidos na área cultural, tais como: Projeto Convite ao Teatro; Projeto Convite à Dança; Projeto Convite à Música; Programa Ler é Legal; Projeto um Outro olhar, dentre outros.

Evidencia-se que há investimento na área, contudo, parece haver uma inoperância das políticas e projetos propostos, pois as crianças, nitidamente, estão insatisfeitas com a cultura na cidade. No entanto, não podemos tecer um diagnóstico mais preciso devido à dificuldade em encontrar mais dados disponíveis a respeito da política cultural em Maringá.

A ineficiência das políticas e programas e a falta de acesso aos bens e atividades culturais afastam as crianças do desenvolvimento de uma cultura política baseada na participação e no exercício democrático, o que Chauí (2006) chama de cidadania cultural. Afastadas do direito à cultura, têm poucas oportunidades participativas, como podemos identificar em suas falas. Trata-se de mais uma situação em que os direitos infantis estão sendo violados.

³¹ Informações disponíveis no Sistema de Bibliotecas Públicas Municipais de Maringá: <<http://venus.maringa.pr.gov.br/bibliotecaspublicas/>>. Acesso em: 02 de jul. 2011.

Demonstram-se, mais uma vez, o descaso do poder público e dos adultos, de modo geral, para com as crianças. O município se mostra muito mais atento com as questões comerciais e com sua aparência (RODRIGUES, 2004; CORDOVIL, 2007) do que com a importância de uma política cultural para os seus moradores. Deste modo, não facilita o acesso da população aos espaços e bens culturais existentes, igualando-se a situação de outras cidades brasileiras que não promovem a vivência urbana de grande parcela da população, conforme analisado por Magnani (1994).

A (não) participação das crianças na vida urbana: a reprodução na cidade da ideia de *infans* como aquele que não fala

No que se refere à participação, partimos do princípio de que as crianças participam pouco na cidade e os seus depoimentos confirmaram a nossa suposição. Identificamos que elas, majoritariamente, compreendem que participar diz respeito a ajudar a decidir algo, tanto na família, na escola como na cidade. Contudo, consideram que não participam da vida urbana e reclamam que os adultos não escutam o que têm para dizer e que são eles quem decidem o que é melhor para elas:

- “É, eles só prestam atenção nos maiores!” (N., 11)

- “Eles acham que a gente não tem opinião, que a gente não sabe das coisas, mas a gente sabe, a gente quer o melhor pra cidade, eles acham que só o adulto tem que tá em primeiro lugar, porque eles são adulto, sabe mais das coisas!” (L., 10)

- “Eles acham que eles vê as coisas que é melhor pra nós!” (M. E., 10).

Na seguinte fala uma criança resume como está a participação infantil em Maringá:

- “Eu acho que o direito à participação das pessoas é prioridade mesmo! Porque além da gente ser criança, a gente entende as coisas, não somos burros! A participação de nós assim, de todos nós, está muito baixa! Porque a gente não participa das coisas muito!” (M. V., 11)

Em um âmbito mais geral, podemos encontrar algumas explicações para a escassa participação das pessoas na atual configuração da sociedade e da cultura neoliberal, que enfatizam comportamentos que afastam os indivíduos e os grupos de assuntos que dizem respeito ao bem comum. Assim, as pessoas participam cada vez menos do que é de interesse público e se voltam para temas privados, deixando de

considerar que muitos dos problemas e questões que as afligem são de ordem pública (BAUMAN, 2000), ou como nos diz Demo (2001):

Talvez não esteja em nossos hábitos participar. É mais prático receber as coisas dos outros, mesmo porque é um projeto milenar viver às custas dos outros. Em grande parte a história da humanidade é profundamente isto. (...). A tal ponto, que a participação assusta (DEMO, 2001, p. 25).

Dagnino (2004) atenta para uma *confluência perversa* entre dois projetos políticos no Brasil, presentes desde os anos 1990: o projeto democratizante e o projeto neoliberal: “A perversidade estaria colocada, desde logo, no fato de que, apontando para direções opostas e até antagônicas, *ambos os projetos requerem uma sociedade civil ativa e propositiva*” (DAGNINO, 2004, p. 97, grifos da autora). O projeto democratizante, iniciado na década de oitenta marca a luta de vários sujeitos e movimentos sociais contra o regime militar e a favor do aprofundamento da cidadania e da democracia no país. Com o fim da ditadura, a elaboração da Constituição Federal e as eleições livres, a participação da sociedade tornou-se central neste projeto, acompanhada do “[...] esforço de criação de espaços públicos onde o poder do Estado pudesse ser compartilhado com a sociedade” (Ibid, p. 96), o que refletiu, por exemplo, na criação de Conselhos Gestores de políticas públicas e na implementação de iniciativas como o Orçamento Participativo em muitas cidades brasileiras.

Por outro lado, com as políticas de ajuste neoliberal nos anos noventa e com o Estado se afastando de suas funções sociais, estas foram tornando-se responsabilidades da sociedade civil. Neste contexto, a participação da sociedade é também enfatizada neste projeto, adquirindo, desta forma, uma dimensão perversa. Assim, o Estado não assume suas responsabilidades sociais e, ao mesmo tempo, transfere as mesmas para a sociedade civil. A participação se resumiria à realização de funções que o poder público abandonou com as políticas neoliberais (DAGNINO, 2004).

Pelo olhar antropológico, Velho (1999) demonstra que nas cidades se desenvolvem formas de sociabilidade solidárias e modos de vida mais individualistas, o que de certa forma, pode ser percebido nas crianças aqui. Há comportamentos, concomitantemente solidários e outros mais egocêntricos, quando, por exemplo, criticam a falta de opções culturais em todos os bairros, o descuido com o meio ambiente e, quando entendem que pouco importa jogar lixo no chão ou nos transportes coletivos, já que existem pessoas para realizar a limpeza.

A respeito da relação entre participação e infância, Tomás (2007) aponta que a participação está relacionada, sobretudo, ao universo adulto: “O conceito de participação hegemônico, que vigorou até à década de 90 do século XX, adotava exclusivamente uma focalização adulta e uma intervenção que se fazia de cima para baixo, dos adultos para as crianças” (TOMÁS, 2007, p. 46).

Portanto, a literatura disponível sobre participação infantil é recente (PALHETA, 2003). Deste modo, são ainda pouco explorados os estudos que atentam e analisam esta temática, dentre eles destacamos os trabalhos de: Tonucci (1997), Castro (2002, 2004), Soares (2005), Lansdow (2005), Romanini (2006), Tomás (2006, 2007), Sarmento et al (2007), Tomás e Müller (2007; 2009), Müller (2007), Würdig (2007) e Debortoli et al (2008), Müller (2007b) e Tomás e Soares (2011).

Nossa sociedade constitui-se de forma adultocêntrica, de modo que as crianças foram e são mantidas excluídas da esfera política (SARMENTO et al, 2007; TOMÁS, SOARES, 2011), com base nos discursos que se ouve falar: “isso é coisa de adulto”, “política é coisa séria, não é para criança”, “quando vocês (crianças) crescerem vão entender”. Esta cultura de adultos e excludente foi se consolidando ao longo da história e a criança foi sendo deixada à margem dos processos participativos.

Para Castro (2004), a invisibilidade das crianças na cidade está relacionada com a insuficiente preocupação do mundo adulto com as necessidades e opiniões delas. As falas das crianças retratam, portanto, o que muitos autores como Müller (2007b), Tomás e Müller (2009), Redin (2007) e Castro (2004) identificam, ou seja, que a cidade e sua organização são pensadas e construídas sob a ótica do adulto. São locais feitos para atender muito mais aos interesses do universo adulto do que das crianças. Logo, não se leva em consideração as ideias, necessidades e pontos de vista infantil. Assim sendo, o adultocentrismo ainda permanece no mundo urbano.

Sarmento et al (2007) em estudo sobre as políticas públicas e a participação infantil, sustentam que a infância é o grupo social mais excluído tanto pela invisibilidade perante às políticas públicas como pela marginalização das crianças dos processos de decisão coletivos, como foi possível perceber nas falas dos sujeitos pesquisados:

- “Quase ninguém ouve o que as crianças querem dizer né, o que pode melhorar, o que pode fazer né...então eu acho que é isso né!” (R., 10)
- “Eles acham que a gente não tem poder de nada! É só os adultos, eles que podem...” (L., 10).

Conforme Redin e Didonet (2007), a marginalização das crianças, na esfera política, é explicada, em certa medida, porque os setores políticos, no planejamento e orçamento público, ou ignoram as crianças, não as reconhecem como sujeitos de direitos e/ou promovem a presença delas de forma ocasional e superficial. Para Tomás (2008), pelo fato da participação na democracia representativa ser restrita, de forma geral, às eleições dos representantes do governo, as crianças, por não participarem das eleições, tornam-se invisíveis face aos impactos das decisões políticas, pois não são consideradas cidadãs plenas.

O fato das crianças não serem ouvidas remete à constatação de alguns autores de que a infância ainda é considerada, por muitos setores da sociedade, apenas como uma etapa de preparação para a vida adulta, de formação de futuro cidadãos (TONUCCI, 1997; SARMENTO et al, 2007).

Francesco Tonucci (1997) atenta para os discursos políticos e leis que se referem à criança como “menor”, o que significa que “[...] não se reconhece um direito fundamental, o direito ao presente, ao hoje”. Com esta visão, a criança é compreendida, conseqüentemente, pelo seu futuro na sociedade e não por aquilo que é agora: um sujeito de direitos. É formada para ser um cidadão amanhã e, logo, a infância é vista como um período de preparação e não como uma fase especial que precisa ser vivida de forma digna no tempo presente (TONUCCI, 1997).

Sarmiento et al (2007) indicam que há uma série de elementos que se relacionam e contribuem para a negação das crianças como sujeitos sociais dotados de capacidade de participação, apesar de terem emergido em diferentes contextos históricos e situações distintas. O primeiro deles é a *noção moderna de cidadania*, correspondente a tradição liberal do século XVIII dos estados modernos em que a concepção de cidadania estava ancorada na ligação do indivíduo com a comunidade por meio de princípios civilizatórios que correspondiam ao pensamento racional, à livre iniciativa e a solidariedade. A infância era vista como “vazia” destes pressupostos, destituída de razão, vontade e maturidade. Conseqüentemente, era consenso a legitimação da recusa de cidadania, nas concepções clássicas, para as crianças:

As definições clássicas de cidadania acentuam os direitos e obrigações do cidadão-adulto de participação nas esferas política, social e econômica. Ao mesmo tempo, as noções clássicas de infância acentuam a dependência das crianças em relação aos adultos, sem serem consideradas quaisquer possibilidades destas terem visibilidade

e intervenção social nas esferas económica, política e social (SOARES, 2005, p. 137-138).

Outro elemento apontado por Sarmiento et al (2007) é a escola moderna. A partir do entendimento de *menoridade da infância* (etária e civil) as crianças têm de se preparar para o acesso futuro à cidadania, passando pela frequência obrigatória à instituição social que, na modernidade, tem a função de preparação para a cidadania: a escola. Do mesmo modo que a modernidade constituiu a escola como dispositivo para a aquisição da cidadania, realizou também a *separação das crianças do espaço público*. Afastadas dos locais públicos, passaram a estabelecer relações sociais apenas em ambientes privados como a escola e a casa, lugares em que seriam forjadas para tornar-se cidadãos quando adultas (SARMENTO et al, 2007).

Podemos sintetizar os fatores citados anteriormente em três questões, apontadas por Soares (2005) que contribuem para a escassa participação infantil. Primeiro, os aspectos culturais, referentes à cultura tradicional de silêncio e praticamente inexistente intervenção política e social das crianças. O segundo relaciona-se com a questão do poder perante a participação infantil, levando, frequentemente, a práticas autoritárias e adultocêntricas. E o terceiro diz respeito à menoridade da infância e sua imagem associada à exclusão em relação aos processos participativos que continuam sendo organizados e decididos por adultos em nome das crianças.

Atualmente, no âmbito mundial, segundo informações do Relatório da UNICEF (2009) intitulado: “Situação mundial da infância: celebrando 20 anos da Convenção sobre os direitos da Criança”, a participação infantil é considerada menos importante do que outros princípios que orientam a Convenção nos países que assinaram o documento. Uma das explicações, de acordo com a agência, é que:

[...] a participação das crianças pode ser vista como mais discutível, mais desafiadora ou de mais difícil implementação do que medidas que apóiam a sobrevivência, o desenvolvimento e a proteção da criança, porque está baseada na aceitação da criança como detentora de direitos, e não como objeto de caridade (UNICEF, 2009, p. 32).

No Brasil, confirma-se este argumento da UNICEF de que as crianças ainda não são reconhecidas como sujeitos capazes de participar na vida política, conforme assinala Castro (2001; 2004), em estudo sobre a participação infantil no país. Para a autora, as crianças e os jovens não possuem praticamente nenhuma participação política na dinâmica urbana brasileira, independente da classe social que pertencem. As crianças

ricas, de classe média ou pobres têm sua ação e intervenção cingidas nos espaços urbanos:

Ostracizadas da participação política, distantes das organizações da sociedade civil como por exemplo, as associações de bairro, crianças e jovens, de segmentos sócio-econômicos mais favorecidos restringem-se a espaços cada vez mais planejados e assépticos como as escolas e os shopping centers, ou então, se oriundos de classes sociais mais desfavorecidas, restringem-se, igualmente, aos espaços de ninguém – as ruas – que hoje mostram cada vez menos o sentido do público e da coletividade. Em ambos os casos, crianças e jovens têm em comum a situação de se encontrarem excepcionalmente restritos no espaço urbano, e limitados quanto ao acesso a toda a diversidade que a cidade propicia (CASTRO, 2001, p. 12).

Em um dos depoimentos, uma criança demonstra medo em dizer para os adultos aquilo que sente falta ou gostaria que fosse melhorado no município:

- “A gente...a gente queria assim...a gente tem medo de falá pra uma pessoa o que a gente queria porque ela acha assim que é imaginação nossa, que não tem nada a vê, por isso que a gente não fala! A gente tem um pouco medo de falá!” (L., 10)

A reação desta criança, assim como das outras, de terem receio de falar com os mais velhos pode ser explicada, em parte, pelo fato do mundo adulto, em primeiro lugar: não considerar as opiniões das crianças; segundo: por não reconhecer que elas podem contribuir para a melhoria da realidade a sua volta; e terceiro: pela falta de oportunidades proporcionadas às crianças para que as mesmas falem dos problemas que enfrentam e suas sugestões para o lugar em que vivem.

Maringá, enquanto escala local, baseando-nos no entendimento de Tomás e Soares (2011), não se configura em um espaço que promove a ação política das crianças e, deste modo, não potencializa a participação e o alargamento deste processo na sociedade. Isto porque, não fomenta algumas condições de participação das crianças, tais como: “[...] reconhecimento do direito a participar; capacidades necessárias para exercê-lo; e meios ou espaços adequados para a concretizar” (TOMÁS; SOARES, 2011, p. 264).

A situação das crianças daqui vai ao encontro do que Castro (2001) denomina a respeito da não participação delas na cidade, ou seja, a “privação urbana”: “Sua contribuição nos destinos da cidade onde moram é francamente restrita” (CASTRO, 2001, p. 13).

A não participação das crianças na definição das ações governamentais, em Maringá, é identificada por Morelli (2010) nas décadas de 1970 a 1990, quando: “As ações deveriam ser pensadas e aplicadas para seu bem-estar, contudo sua inclusão no processo, mesmo como observadoras, não fazia parte da cultura da época” (MORELLI, 2010, p. 213). Em nosso estudo, identificamos que ainda faz parte da cultura local a exclusão das crianças dos processos participativos. Contudo, no período investigado pelo autor, as crianças ainda não eram reconhecidas como cidadãos de direitos, dentre eles o de participar, como previsto no ECA desde 1990.

Algumas questões nos preocupam: Até quando a cidade vai ignorar as crianças e deixá-las de fora das discussões que envolvem suas vidas? Será que ainda continuará a reproduzir a cultura adultocêntrica e excludente? Provavelmente sim, se permanecer seguindo os mesmos princípios, ideais e práticas, os quais não promovem a participação infantil, como relatado pelas crianças em seus depoimentos. A participação das crianças, em Maringá, coincide com aquilo que afirmam Tomás e Soares (2011) quando analisam que a participação infantil tem sido despolitizada, ou seja, mantem-se “[...] como uma temática de margem, sem tempo, nem espaço nas agendas políticas” (TOMÁS; SOARES, 2011, p. 253).

Podemos relacionar a baixa participação infantil com a análise de Oliveira (1999) a respeito da anulação política da população adulta. Para o autor, a anulação política representa uma ruptura das relações de dissenso e de silenciamento de grupos sociais excluídos. Transplantando a análise do sociólogo para a realidade local, Maringá configura-se como uma localidade “[...] onde a possibilidade da fala como recurso discursivo para a reivindicação é completamente anulada” (OLIVEIRA, 1999, p. 71). Ou seja, as crianças são sujeitos anulados politicamente porque são marginalizados das decisões políticas e da esfera pública e, portanto, afastadas da participação política na cidade.

Em síntese, a falta de oportunidades de participação compromete o exercício da cidadania infantil. A cidade tem negado às crianças o direito de circular, escolher suas trajetórias pelos espaços e de intervir na dinâmica urbana (CASTRO et al, 2008). Quando a sociedade vê a criança como um ser “menor”, inferior, que precisa crescer para se tornar um sujeito, adota uma postura que exclui e marginaliza a criança e, indubitavelmente, perde a oportunidade de escutá-la e aprender com ela. Concordamos com Alfagame et al (2003) quando assinalam que: “Não escutar as crianças é uma forma de negar-lhes a existência, de mutilar seu direito à participação, de negar-lhes sua

presença pública” (p. 38, tradução nossa). Além disso, está violando um dos direitos infantis que é a participação na vida familiar, comunitária e política, de acordo com o artigo 16 do ECA.

Parece-nos que falta, em Maringá, um “pedaço” (MAGNANI, 1998) para as crianças. A noção de pedaço definida pelo antropólogo corresponde a um espaço intermediário entre a casa e a rua, no qual as pessoas interagem, se relacionam e se apropriam dos espaços urbanos. A soma dos problemas identificados pelas crianças aqui e pelas teorias incide na ausência do “pedaço” a elas, uma dimensão que contribui para a criação de laços sociais familiares e comunitários, para a apropriação dos espaços e para o exercício da cidadania pelos indivíduos no cotidiano em seus bairros (MAGNANI, 1998; 2007).

A marginalização das crianças da esfera política pode levar ao desânimo delas com as questões públicas, como analisa Bauman (1989) a respeito do universo adulto: “Quanto menos satisfatória e mais opressiva a cena pública dirigida pela política, mais entusiasmo têm os cidadãos por ‘se livrarem dela’” (BAUMAN, 1989, p. 133). Esta situação de desconfiança e descrédito pode ser identificada em alguns depoimentos:

- “É, tipo assim, eu acho que...a gente podia ir tipo num teatro e a gente se reuni tipo ou gravá um vídeo falando o que cada criança gostaria de ter em Maringá e mandá pro prefeito só que tipo acho tipo que não daria muito certo!” (M. E., 10)
- “Por que não?” (Pesquisadora)
- “Ele não ia mostrá pras pessoas!” (L., 10)
- “Eles nunca cumprem e nem dão ouvido!” (L.S., 14) (Referindo-se aos políticos e ao cumprimento das leis).
- “Eu acho que os vereadores não fazem nada mesmo, ficam conversando...fazendo campanha ‘ai votem em mim’ só que depois não faz nada!” (N., 11)

Segundo Bauman, este afastamento dos cidadãos da cena pública tem como consequência uma menor pressão por parte daqueles com os governantes para que estes melhorem os serviços públicos. “E assim a deterioração continua, e com crescente velocidade” (BAUMAN, 1989, p. 133). Para o sociólogo: “Sair da política significa uma aceitação indirecta do tipo de governo que pouco tem a ganhar e muito a perder em relação ao envolvimento activo dos seus súditos no processo de tomada de decisões políticas” (BAUMAN, 1989, p. 132).

Ademais, este distanciamento das pessoas da política é fruto da *privatização do público* que, segundo Oliveira (1999) em sua crítica, representa além da privatização das empresas estatais, “[...] a privatização da esfera pública, sua dissolução, a

apropriação privada dos conteúdos do público e sua redução, de novo, a interesses privados” (OLIVEIRA, 1999, p. 58). Este processo tem como algumas de suas consequências a anulação política de grupos socialmente excluídos e a “[...] falsa consciência de desnecessidade do público” (p. 68), por meio de uma ideologia que tem como discurso a obsolescência do Estado, pois em tempos neoliberais o mercado é a principal instituição reguladora da vida social (OLIVEIRA, 1999).

Quando os adultos decidem pelas crianças sem consultá-las e sem dialogar com elas em assuntos que envolvem suas vidas, estão negando às mesmas o direito à participação e, concomitantemente, impedindo que vivenciem, em seu cotidiano, nos espaços urbanos, oportunidades de exercício da cidadania, democracia e liberdade (SARMENTO, 2006; TOMÁS, 2006; ARRUDA; MÜLLER, 2010). Tal situação confirma o argumento de César (2000) de que, embora tenhamos avanços políticos no país, “[...] a sociedade brasileira ainda não cumpriu a exigência de inclusão social e política das mais amplas parcelas da população” (CÉSAR, 2000, p. 142). Para o autor, o Brasil, historicamente marcado pela tradição escravista, dominação política oligárquica e pela dependência de diversos grupos junto ao Estado, culminou com a exclusão de muitos segmentos da população do direito à cidadania.

A afirmação citada acima coincide com a realidade da América Latina, conforme salienta Betancur (2008), ao analisar que, não obstante a consolidação formal da democracia eleitoral na região, “[...] ainda falta muito por melhorar no que diz respeito à justiça social, à eficácia governamental e à inclusão política [...]” (BETANCUR, 2008, p. 2, tradução nossa).

A cidade de Maringá assemelha-se, em muitos aspectos, às cidades contemporâneas e seus problemas, descritos por Magnani (1994; 2003b), tais como: a escassez de áreas verdes e praças; a dificuldade de acesso aos equipamentos; a precariedade de lugares para atividades comunitárias, sociais e culturais para toda a população. Além disso:

Com efeito, o dado da experiência cotidiana mostra um quadro de contrastes exacerbado pela heterogeneidade e desigualdade social e cultural, pela fragmentação e compartimentação de espaços de moradia e vivência, pela violência, pela degradação e perversa distribuição dos equipamentos coletivos. Centro e periferia (...) mercado de ambulantes e shopping-centers, cortiços e mansões, o carro individualizado e transporte público deficiente, o desperdício e a miséria... a lista de contrastes parece não ter fim (MAGNANI, 2003b).

Esta situação, de acordo com o antropólogo, é “[...] resultado do caráter excludente do desenvolvimento urbano e a conseqüente desigualdade da distribuição dos equipamentos, privilegiando alguns setores em detrimento de uma grande maioria” (MAGNANI, 1994).

Em uma cidade em que o meio ambiente não está sendo preservado, a cultura não está sendo valorizada, o trânsito favorece a circulação de máquinas, as crianças estão com os seus direitos violados, a insegurança prevalece na vida dos indivíduos, o que temos não é um município que prioriza as pessoas e o desenvolvimento humano. Pelo contrário, os aspectos citados pelas crianças e por muitos estudiosos, demonstram que a municipalidade, com esta configuração, não atende às necessidades e interesses da maioria da população, pois está muito mais atenta às questões econômicas e a sua imagem. A preocupação de Maringá com a construção e manutenção de sua imagem também pode ser explicada, segundo Maricato (2008), pela centralidade que a imagem ocupa no Plano Estratégico na era neoliberal, ou seja, ela é fundamental em uma cidade que valoriza os negócios imobiliários e busca competir com outras localidades para atrair investimentos do mercado.

No campo das relações sociais e humanas, verifica-se que, em Maringá, falta, segundo as opiniões dos sujeitos pesquisados, respeito, liberdade e participação. As formas como estão sendo estabelecidas as relações, de acordo com o olhar das crianças, indicam a violação de direitos por parte do mundo adulto para com elas na cidade. Tal situação, nos termos de Mager et al (2011), reflete uma realidade imprópria “[...] para a expressão e manutenção adequada de cidadania” (p. 178). Ou seja, a liberdade, participação e cidadania, em Maringá, estão acontecendo de maneira reduzida e inadequada e, portanto, não levam à emancipação, mas sim à marginalização das crianças (TOMÁS; SOARES, 2011).

Esta constatação pode ser explicada porque as cidades, de sobremaneira, não estão sendo pensadas para promover a solidariedade, o respeito, o diálogo, a participação, a liberdade e a justiça. O bem comum está, cada vez mais, perdendo espaço para os interesses individuais e as relações entre as pessoas estão sendo ditadas pelos princípios do mercado, como nos diz Tonucci (1997):

Nas últimas décadas, e de modo espetacular nos últimos cinquenta anos, a cidade, nascida como lugar de encontro e de intercâmbio, descobriu o valor comercial do espaço e tem trocado todos os conceitos de equilíbrio, de bem-estar e de convivência, para seguir

somente programas que têm por objetivo a ganância, o interesse econômico (TONUCCI, 1997, p. 46, tradução nossa).

Uma cidade com esta configuração não poderia ter outros valores dominantes senão o individualismo, o consumismo, a insegurança, a degradação do meio ambiente, a desvalorização das pessoas, dentre outros.

Entretanto, apropriamo-nos do entendimento de Magnani (1996; 1998) quando pensa na cidade como constituída de pessoas que realizam ações, deslocamentos, estabelecem redes de sociabilidade e se apropriam dos espaços, e não somente como um produto das forças econômicas e políticas. Enquanto local da diversidade, que possibilita trocas, iniciativas e diversas experiências entre os sujeitos e grupos sociais, sem, porém, desconsiderar os problemas e a influência dos interesses comerciais e econômicos nas decisões sobre a cidade e a vida da população. Ou seja, Magnani defende que a cidade não é feita somente de instituições e estruturas, mas também de relações entre as pessoas e destas com os espaços urbanos. Portanto, compreende que as transformações na cultura urbana das cidades não levaram a perda dos laços sociais e nem a troca dessas por relações virtuais (MAGNANI, 1998). Provavelmente, se não olhássemos o fenômeno investigado sob diferentes prismas, não perceberíamos as diversas experiências humanas que ocorrem na cidade (MAGNANI, 1996).

Como mostra o antropólogo, apesar dos problemas nas cidades, estas são locais em que os moradores “[...] cultivam estilos particulares de entretenimento, mantém vínculos de sociabilidade e relacionamento, criam modos e padrões culturais diferenciados” (MAGNANI, 1996, p. 17). Tal constatação pode ser aproximada com as crianças daqui. Embora tenham citado muito mais aspectos negativos do que positivos, consideram bom em Maringá, alguns ambientes escolares e espaços de lazer, lugares onde estabelecem relações sociais e práticas culturais. Ou seja, as crianças apropriam-se dos espaços disponíveis na cidade e criam seus arranjos para nela viver, como demonstra Magnani (1996) em estudo sobre a população adulta.

No entanto, é visível que a cidade não é boa para as crianças. A cidade está tolhendo a capacidade das crianças de expressar suas opiniões e, assim, limita a participação delas na vida política e comunitária. Afastadas das relações comunitárias, as crianças não participam daquilo que Sarmiento (2002) afirma como uma das características da vida comunitária: “[...] a construção colectiva dos horizontes de referência, dos valores e das pautas de conduta” (p. 276).

Pela falta de segurança e de liberdade, andam e conhecem muito pouco os espaços urbanos em que poderiam ter a oportunidade de refletir, dialogar e conviver com outras pessoas. Trata-se de uma cidade que não está garantindo o direito a prioridade absoluta nas políticas públicas para as crianças, expresso no ECA. Como vimos e analisamos em suas falas, a escola, cultura, segurança, liberdade, participação e outros direitos não estão sendo assegurados a elas na vida urbana.

O mundo adulto, todavia, em termos gerais, não se incomoda com a situação de violação de direitos das crianças, o que pode ser explicado pela cultura adultocêntrica presente em nossa sociedade, somada ao individualismo exacerbado e ao descomprometimento e desresponsabilização tanto do poder público como dos indivíduos com as pessoas e com a cidade, no sentido definido por Bauman (2004) de cuidado com o Outro, de se ver no mundo em relação ao Outro.

O município de Maringá não potencializa as trocas de experiências, as práticas culturais e sociais na vida pública, que Magnani (2002) entende como sendo partes constitutivas da trama da cidade. Maringá, da forma apresentada pelas crianças e pelas teorias estudadas, restringe o uso e a apropriação dos espaços por aquelas, pois de acordo com Magnani (1996, p. 32) “[...] são as práticas sociais que dão significados ou ressignificam” locais como as ruas, praças, construções, esquinas e outros equipamentos. Como as experiências sociais e culturais das crianças são escassas, por uma série de dificuldades elencadas, elas têm pouquíssimas opções para transitarem, utilizarem e se apropriarem dos espaços e equipamentos urbanos.

Com a política neoliberal, somada a uma cidade que, historicamente, atendeu aos interesses privados, que exclui de grande parcela dos cidadãos o acesso a bens, serviços, espaços e equipamentos urbanos e que preocupa-se com a aparência de “cidade-verde”, o que temos é um município que não está garantindo os direitos das crianças e a justiça social. É preocupante e angustiante uma cidade que se apresenta assim às pessoas. Por isso, na próxima seção, argumentamos a favor da cidade pensada pelas crianças, a partir de suas sugestões e ideias para diferentes áreas do município e para as relações sociais e humanas, visando à melhoria de espaços, equipamentos e serviços, assim como à potencialização da liberdade, autonomia, segurança, emancipação social, mobilidade, cultura e participação infantil.

5. COMO DEVERIA SER A CIDADE: PROPOSTAS DAS CRIANÇAS PARA MARINGÁ

Esta seção engloba as sugestões e análises das propostas das crianças para a cidade de Maringá, tanto para os espaços, serviços, equipamentos e eventos, como para as relações humanas e sociais. Primeiramente, apresentamos as indicações e, posteriormente, analisamos as recomendações das crianças a partir das categorias identificadas em suas falas.

A sistematização das propostas segue a mesma linha de organização do capítulo antecedente. As sugestões são expostas em dois grupos: a) *Relações humanas e sociais* e b) *Espaços, equipamentos, serviços e eventos*. O primeiro grupo é constituído pelas categorias: 1) Respeito; 2) Liberdade; 3) Participação. O segundo é composto pelos temas: 1) Escola; 2) Cultura; 3) Lazer e esportes; 4) Meio ambiente; 5) Segurança; 6) Obras públicas; 7) Comunicação; 8) Transporte/trânsito; 9) Assistência social. Todos os quadros mostrados na descrição foram elaborados pelas pesquisadoras. A seguir, apresentamos a síntese da organização das categorias em relação às propostas das crianças para Maringá.

Quadro 16: Síntese da organização das categorias em relação às sugestões das crianças para a cidade de Maringá.

DEVERIA SER	
RELAÇÕES HUMANAS E SOCIAIS	ESPAÇOS, EQUIPAMENTOS, SERVIÇOS E EVENTOS
Respeito Liberdade Participação	Escola Cultura Lazer e esportes Meio ambiente Segurança Obras públicas Comunicação Transporte/trânsito Assistência Social

Preparamos um quadro para cada tema mencionado acima, sendo que cada um apresenta os itens, a frequência com que foram identificados, bem como a especificação se a sugestão é da escola estadual (E.E) ou particular (E.P).

Após a o relato das propostas, analisamos as categorias: participação, liberdade; autonomia; emancipação social; segurança; mobilidade urbana; cultura; espaços e

formas políticas de participação, as quais foram escolhidas a partir das falas das crianças e de acordo com os objetivos do trabalho. Os temas: participação; liberdade; autonomia; emancipação social e segurança foram analisados em termos conceituais. Trata-se, pois, de uma defesa teórica a respeito de conceitos que são distintos daqueles detectados na análise do fenômeno investigado. Já as categorias: mobilidade urbana; cultura; espaços e formas políticas de participação foram analisadas no âmbito político, ou seja, são ações que podem ser feitas pelo poder público para que a participação infantil possa ser garantida na cidade.

Constatamos que alguns temas supracitados, a saber: cultura, lazer e esportes e transporte/trânsito pertenciam a secretarias municipais e, portanto, foram analisados a partir da política pública de Maringá, com o olhar voltado à aplicação prática. Voltamos então nossa atenção para a possibilidade da resolução dos problemas apontados pelas crianças no desenho dos poderes do município.

5.1 Sugestões das crianças para Maringá

a) Relações Humanas e sociais

Participação (11 vezes: 5 da E.P e 6 da E.E)

Em ambas as escolas, os sujeitos propõem que haja mais oportunidades de participação infantil nas decisões da cidade e que os adultos deveriam escutar mais as crianças e levar em consideração as opiniões delas quando resolvem algo na cidade que envolve a infância. Em alguns momentos, sugerem a existência em Maringá de projetos que apresentamos às crianças, como o “Conselho das Crianças”, “Crianças Arquitetas” e a “Cidade das Crianças”, iniciativas que promovem a participação infantil em diferentes realidades locais.

Liberdade (9 vezes: 1 da E.P e 8 da E.E)

A frequência das sugestões para a *liberdade* foi muito maior na escola estadual (8 vezes) do que na particular (1 vez). Em termos gerais, as crianças demonstram o desejo de ter espaços e momentos em que possam ficar só com outras crianças, sem os adultos e obrigações escolares. Para tanto, os próprios sujeitos ressaltam a importância do aumento da segurança na cidade para que possam vivenciar com liberdade as suas brincadeiras e relações de pares. Nitidamente associam suas sugestões para a liberdade com a necessidade da ampliação da segurança, bem como com oportunidades de ficar

longe do controle dos adultos. Além disso, querem mais liberdade para viver a infância quando afirmam que não querem vestir roupas de adultos ou fazer algo próprio dos adultos, pois querem também se divertir.

Respeito (7 vezes: 5 da E. P e 2 da E.E)

Quadro 17: Propostas das crianças em relação ao respeito na cidade.

RESPEITO – DEVERIA SER – 7 vezes
1) Mais respeito com a cidade (tanto dos adultos como das crianças) (2 vezes: E. P)
2) Mais respeito das crianças para com os adultos (1 vez: E. P)
3) Mais respeito dos adultos para com as crianças (4 vezes: 2 da E. P e 2 da E.E)

Os depoimentos nesta categoria foram divididos em três itens: 1) Mais respeito com a cidade (tanto dos adultos como das crianças); 2) Mais respeito das crianças para com os adultos; e 3) Mais respeito dos adultos para com as crianças. Os dois primeiros tópicos foram citados somente por crianças da escola particular. Já em comum, os sujeitos propõem mais respeito dos adultos para com as crianças, sendo este o item mais citado nas falas sobre como deveria ser o *respeito* em Maringá.

Chama-nos a atenção que as crianças não sugerem apenas mais respeito dos adultos para com elas, mas também de outras crianças para com os adultos. Além disso, reivindicam mais respeito de todos com a cidade, tendo como sugestão que as pessoas cuidem mais do patrimônio e dos espaços públicos do município.

b) Espaços, equipamentos, serviços e eventos

Quadro 18: Propostas das crianças para a escola.

ESCOLA – DEVERIA SER – 52 vezes
1) Mais passeios para outras cidades (4 vezes: 1 da E.P e 3 da E.E)
2) Computador no lugar do caderno (2 vezes: E.P)
3) Quadra (2 vezes: E.P)
4) Piscina (1 vez: E.P)
5) Um dia na semana para assistir filme (1 vez: E.P)
6) Uma sala só para filmes (2 vezes: E.P)
7) Representante de turma (1 vez: E.P)
8) Armário (para guardar os objetos) (1 vez: E.P)
9) Sala de aula mais cheirosa (1 vez: E.P)
10) Restaurante (1 vez: E.P)

11) Mais privacidade para as crianças (2 vezes: E.P)
12) Mais alunos (1 vez: E.P)
13) Sala de <i>paintball</i> (1 vez: E.P)
14) Mais tempo para brincar (1 vez: E.P)
15) Banheira (2 vezes: E.P)
16) Sala só de espelho (1 vez: E.P)
17) Projetos para as crianças (1 vez: E. E)
18) Lanches mais gostosos na merenda (3 vezes: E.E)
19) Lanches mais baratos na cantina (3 vezes: E.E)
20) Adultos (professores e diretores) que escutem mais as crianças (5 vezes: E.E)
21) Participar do grêmio estudantil (3 vezes: E.E)
22) Sala de jogos maior (2 vezes: E.E)
23) Mais jogos (4 vezes: E.E)
24) Ter acesso ao laboratório de ciências (4 vezes: E.E)
25) Mais policiais em todas as escolas (2 vezes: E.E)
26) Mais livros na biblioteca (1 vez: E. E)

A *escola* foi o tema que mais recebeu sugestões dos sujeitos, totalizando 52 respostas. Somente em dois itens as respostas das crianças foram comuns: mais passeios nas escolas e mais participação, sendo que as crianças do colégio particular querem ter representantes de turma e as da escola pública desejam participar do grêmio estudantil e ter mais adultos (professores (as) e diretores (as)) que escutem as crianças.

De forma geral, as propostas podem ser agrupadas em tópicos, a saber: participação; segurança; cultura; alimentação; higiene; liberdade; espaços físicos; e tecnologia. Os grupos: participação, espaços físicos, alimentação e liberdade foram identificados nas duas escolas. Os temas: segurança e cultura estiveram presentes somente nos depoimentos dos sujeitos do colégio estadual; já os temas: higiene e tecnologia foram exclusivos da escola particular.

Em relação às crianças do colégio particular, suas proposições centram-se na construção de ambientes e objetos escolares, como quadras, piscina, sala de filmes, armários, restaurantes, sala de *paintball*, banheira e uma sala só de espelho. Sugerem também mais aspectos voltados para a tecnologia como o uso de computadores no lugar do caderno. A higiene também esteve presente nas propostas com o item: sala de aula mais cheirosa. Além disso, recomendam que a escola ofereça mais tempo para brincar e privacidade para os alunos.

Já os sujeitos da instituição pública preocupam-se mais com a alimentação, pois desejam ter lanches mais gostosos na merenda e alimentos mais baratos sendo comercializados na cantina, já que, provavelmente, suas famílias têm menos condições econômicas para ter acesso a alimentos com custos mais elevados. Indicam também que haja mais projetos, como por exemplo, voltados para o meio ambiente. Em relação aos espaços físicos e objetos, anseiam ter uma sala de jogos maior e com mais opções de jogos. No que diz respeito à segurança, afirmam a necessidade de ter mais policiais em todas as escolas, uma vez que, conforme relatado por elas nos grupos focais, vão com frequência a pé ou de ônibus, sozinhas para o colégio. Além disso, querem mais livros na biblioteca e acesso ao laboratório de ciências, o que demonstra o desejo de terem mais oportunidades de acesso aos bens e atividades culturais no âmbito escolar.

Parece-nos que as crianças da escola particular focalizam mais as questões de tecnologia e dos espaços físicos, pois nitidamente, sentem mais falta de ambientes amplos para conversar e brincar, já que no seu colégio não contam com uma quadra e espaços abertos. Já as crianças da instituição pública centram-se mais nos assuntos da alimentação, cultura, participação e segurança.

Quadro 19: Propostas das crianças para a cultura fora da escola.

CULTURA – DEVERIA SER - 14 vezes
1) Mais bibliotecas (2 vezes: 1 da E.P e 1 da E.E)
2) Mais circos (2 vezes: E.P)
3) Um lugar com vários livros novos (1 vez: E. E)
4) Mais museus (2 vezes: E.E)
5) Exposições voltadas mais para as crianças (1 vez: E. E)
6) Reforma na biblioteca municipal (1 vez: E. E)
7) Mais livros para as crianças nas bibliotecas (4 vezes: E.E)
8) Escritor que faça um livro com as opiniões das crianças (1 vez: E. E)

Assim como na seção anterior a respeito do que é ruim na cidade, quando citaram o que consideram negativo em Maringá, as crianças da escola estadual fizeram muito mais propostas para área da cultura do que os estudantes do colégio particular. De um total de 14 respostas, somente três foram da escola privada, reivindicando mais circos e bibliotecas.

Os sujeitos da escola pública desejam ter mais: bibliotecas, livros para as crianças, museus, exposições voltadas para o público infantil, reforma na biblioteca

municipal e um escritor que faça um livro com as opiniões delas. Em geral, recomendam que as atividades e os bens culturais se aproximem mais das características da infância, uma vez que, segundo as crianças, aqueles são muito mais destinados aos adultos. Evidencia-se que querem ter mais opções culturais na cidade.

Quadro 20: Propostas das crianças para o transporte/trânsito.

TRANSPORTE/TRÂNSITO – DEVERIA SER – 11 vezes
1) Mais lixeiras nos ônibus coletivos (1 vez: E.P)
2) Rodoviária Mirim (1 vez: E.P)
3) Bicicletas para todos para não poluir a cidade (1 vez: E.P)
4) Bicicleta elétrica para as crianças se deslocarem com mais rapidez (1 vez: E.P)
5) Mais ciclovias (1 vez: E.P)
6) Carro econômico movido à bateria (1 vez: E.P)
7) Táxi de graça para as crianças (3 vezes: E. E)
8) Jardineira (ônibus que visita os pontos turísticos da cidade) só para crianças (1 vez: E. E)
9) Jardineira que leve as crianças, mas que deixa as mesmas brincarem nos locais em que pára (1 vez: E. E)

Em termos gerais, as crianças da escola particular focam suas sugestões para a área do *transporte/trânsito* relacionadas com o meio ambiente, quando citam: mais lixeiras nos ônibus coletivos, bicicletas para todos para não poluir a cidade e carro econômico movido à bateria. Além disso, propõem mais ciclovias, bicicletas elétricas para se deslocarem com mais rapidez e uma Rodoviária Mirim, que tivesse ônibus menores só para crianças, sem adultos.

Já os sujeitos do colégio estadual recomendam que haja táxi de graça só para crianças, jardineira (ônibus de passeio) só para as crianças e que deixe as mesmas brincarem nos lugares que visitam. Ou seja, não querem apenas conhecer rapidamente os espaços, mas também anseiam se apropriar deles em suas práticas lúdicas.

Pudemos perceber que em muitas proposições a respeito do transporte/trânsito, existe o desejo das crianças em se deslocarem com mais frequência pela cidade. Evidencia-se a aspiração delas para que o município proporcione mais mobilidade às pessoas.

Quadro 21: Propostas das crianças para as obras públicas.

OBRAS PÚBLICAS – DEVERIA SER – 3 vezes
1) Melhorar as calçadas (1 vez: E.P)

2) Consertar os buracos nas ruas (2 vezes: E.E)

Nesta categoria, as crianças sugerem o melhoramento das calçadas e o conserto dos buracos nas ruas da cidade, sendo o primeiro item citado por um sujeito do colégio particular e o segundo mencionado por dois estudantes da instituição pública. Tais propostas, se atendidas, podem contribuir para as práticas lúdicas, assim como para o deslocamento das crianças, uma vez que são espaços utilizados por elas tanto em suas brincadeiras como em suas trajetórias pelo município.

Quadro 22: Propostas das crianças para o meio ambiente.

MEIO AMBIENTE – DEVERIA SER – 5 vezes
1) Mais limpeza nas ruas (1 vez: E. E)
2) Mais árvores (1 vez: E.P)
3) Espaço reservado para os fumantes (1 vez: E.P)
4) Casa para cachorros abandonados (1 vez: E.P)
5) Mais higiene (1 vez: E.P)

As proposições para o *meio ambiente* foram dadas, majoritariamente, pelos sujeitos do colégio particular. Identificamos somente uma resposta na escola pública a respeito de mais limpeza nas ruas. Os demais itens: mais higiene; casa para cachorros abandonados; espaço reservado para os fumantes; e mais árvores foram propostas exclusivas das crianças da escola privada que, nitidamente, preocupam-se mais com as questões ambientais da cidade.

Quadro 23: Propostas das crianças para a segurança.

SEGURANÇA– DEVERIA SER – 17 vezes
1) Mais segurança (6 vezes: 3 da E.P e 3 da E.E)
2) Mais policiais pela cidade (5 vezes: 4 da E.P e 1 da E.E)
3) Sem tráfico de drogas (1 vez: E.P)
4) Sem ladrões (1 vez: E.E)
5) Mais policiais nos parquinhos (1 vez: E.E)
6) Um policial em cada bairro (1 vez: E.E)
7) Sem bêbados nas ruas (1 vez: E.E)
8) Lei que proíba os bêbados de ficarem em frente às igrejas (1 vez: E.E)

A *segurança* foi alvo de sugestões pelas crianças das duas instituições, ficando em terceiro lugar dentre as categorias mais citadas, somando, 17 respostas. Em comum, os estudantes das duas escolas pedem mais segurança e mais policiais pela cidade. Já os sujeitos do colégio estadual querem um município sem ladrões e sem bêbados nas ruas. Sugerem também mais policiais nos parquinhos e um em cada bairro. Além disso, propõem uma lei na cidade que proíba os bêbados de ficarem em frente às igrejas. Já o que é exclusivo do colégio privado diz respeito ao fim do tráfico de drogas.

Ressalta-se a preocupação das crianças com a segurança em toda a cidade, pois recomendam que haja mais policiais pelo município, o que demonstra que não pensam somente nas regiões onde moram, mas em Maringá como um todo.

Quadro 24: Proposta das crianças para a assistência social.

ASSISTÊNCIA SOCIAL – DEVERIA SER – 1 vez
1) Casa para pessoas de rua (1 vez: E.P)

A sugestão: uma casa para pessoas de rua foi dada por uma criança da escola particular que revela sua apreensão com outras pessoas que vivem em situação de risco social no município.

Quadro 25: Proposta das crianças para a comunicação.

COMUNICAÇÃO – DEVERIA SER – 1 vez
1) Orelhões que funcionem (1 vez: E.P)

Assim como no tema *assistência social*, a *comunicação* foi citada somente por um sujeito do colégio privado que propôs que os orelhões da cidade funcionem já que, segundo ele, aqueles são alvos de descuido e negligência das pessoas.

Quadro 26: Propostas das crianças para o lazer e os esportes.

LAZER E ESPORTES– DEVERIA SER – 50 vezes
1) Mais centros esportivos para a prática de esportes (4 vezes: 3 da E.P e 1 da E.E)
2) Zoológico (3 vezes: 2 da E.P e 1 da E.E)
3) “Noite das crianças” (6 vezes: 5 da E.P e 1 da E.E)
4) Mais horários e vagas nos centros esportivos (1 vez: E.P)
5) Parquinhos novos com mais oportunidades de lazer (2 vezes: E.P)
6) Parquinhos mais bem cuidados (2 vezes: E.P)
7) “Balada” para as crianças entrarem sem bebida alcoólica (3 vezes: E.P)
8) Ruas de lazer em todos os bairros (3 vezes: E.P)

9) Parque de diversão aberto o ano inteiro (3 vezes: E.P)
10) Lugar para cantar e dançar (2 vezes: E.P)
11) Mais restaurantes (1 vez: E.P)
12) Parque grande com rio (1 vez: E.P)
13) Um bairro para as crianças brincarem (1 vez: E.P)
14) Mini-cidade para as crianças (1 vez: E.P)
15) Piscinão (1 vez: E.P)
16) Praia (2 vezes: E.P)
17) Clube público (3 vezes: E.P)
18) Parquinho para as crianças ao lado da catedral (1 vez: E.E)
19) Praças em todos os bairros (1 vez: E.E)
20) Parque do Ingá reformado e aberto (2 vezes: E.E)
21) Lugar para brincar em todos os bairros (4 vezes: E.E)
22) API (Academia da Primeira Idade) em todos os bairros (1 vez: E.E)
23) Praça para brincar e andar descalço (1 vez: E.E)
24) Brinquedos nos parquinhos para as crianças grandes e pequenas (1 vez: E.E)

O tema *lazer e esportes* ficaram em segundo lugar nas categorias que mais receberam sugestões. Dentre aquilo que disseram os sujeitos do colégio particular estão as indicações de mais vagas e horários nos centros esportivos; parquinhos novos com mais oportunidades de lazer; parquinhos bem cuidados; mais restaurantes; maior cuidado com o patrimônio público; festas sem bebidas alcoólicas; ruas de lazer em todos os bairros; parques de diversão abertos o ano todo; parque com rio; um bairro só para as crianças brincarem; uma mini-cidade para as crianças; piscina; praia; e clubes públicos. Já as crianças da instituição pública querem ter um parque ao lado da catedral; praças, mais locais para brincar e API (Academia da Primeira Infância) em todos os bairros; e brinquedos de acordo com a faixa etária das crianças.

Em comum, os estudantes das duas escolas citaram: mais centros esportivos; zoológicos; e a “Noite das crianças”. Além disso, coincidiram em relação às opções de lazer e de prática desportiva em todos os bairros do município, o que demonstra a preocupação deles com a falta de acesso ao lazer e aos esportes em Maringá. Claramente estão insatisfeitos por não contarem com espaços perto de suas casas. Chama-nos a atenção que, majoritariamente, não reivindicam espaços nos quais o acesso é permitido àqueles que podem pagar. De forma geral, querem ambientes,

equipamentos e serviços públicos para que possam vivenciar suas práticas lúdicas e desportivas por toda a cidade.

Sintetizando as propostas das crianças para Maringá, elas desejam além de espaços, serviços, equipamentos e eventos, relações mais respeitadas, mais liberdade e participação no lugar em que vivem. Propõem que haja mais *respeito* com a cidade, tanto dos adultos como das crianças, bem como mais respeito entre todas as pessoas. Indicam que querem mais *liberdade* para brincar, andar pelo município e anseiam vivenciar momentos em que não haja a presença de adultos. Além disso, citam a necessidade do aumento da segurança para que possam ter mais liberdade. Em relação à *participação*, os sujeitos, de modo geral, querem mais oportunidades de participação nas decisões que envolvem suas vidas.

A seguir, ilustramos em um quadro a totalidade de itens mencionados pelas crianças e a frequência de suas respostas a respeito de como deveria ser a cidade:

Quadro 27: Total de itens citados pelas crianças e frequência de suas respostas a respeito de como deveria ser a cidade de Maringá.

Total de itens e respostas das crianças sobre como deveria ser a cidade de Maringá	
	DEVERIA SER
Total de itens citados	89
Total de frequência das respostas	181

Ao todo, foram sugeridos 89 itens. A frequência sobre como deveria ser totalizou 181 respostas. A categoria mais frequente foi: *escola*, com 52 respostas. Em segundo lugar ficaram o *lazer e os esportes* com 50 e, em terceiro, a *segurança* com 17 respostas.

Em síntese, na *escola*, as crianças centram suas propostas para ter mais liberdade, participação, segurança, higiene, cultura, tecnologia, e para a construção/manutenção de espaços físicos. O *lazer e os esportes* ficaram em segundo lugar nas categorias mais mencionadas o que demonstra o anseio das crianças em terem mais oportunidades e opções para a vivência de lazer e desportiva na cidade, sendo que, majoritariamente, querem espaços, equipamentos e eventos públicos no município. Em relação à *segurança*, terceiro tema mais frequente, sugerem mais policiais pela cidade; um município sem tráfico de drogas, ladrões e bêbados nas ruas, para que possam brincar e circular com mais segurança.

Em termos gerais, a diferença entre as sugestões das duas instituições foi pouca. Somente em duas categorias elas se diferenciaram, a saber: *assistência social e comunicação*, mencionadas somente por crianças do colégio particular. Para a *assistência social* desejam uma casa para pessoas de rua; já para a *comunicação*, querem que os orelhões da cidade funcionem.

Chama-nos a atenção que os sujeitos querem ter, sobretudo, espaços, equipamentos, serviços e eventos públicos na cidade. Esta constatação vai na contramão de teorias que apontam que as crianças são apenas consumidoras de produtos e ideias disseminadas pela indústria cultural e pelos meios de comunicação de massa. Por exemplo, querem mais clubes públicos e praças em todos os bairros para o lazer e na área da cultura desejam mais bibliotecas. Na área do transporte/trânsito anseiam mais lixeiras nos ônibus coletivos, bicicletas para todos, mais ciclovias e táxi de graça para as crianças.

De modo geral, as crianças ponderam não exclusivamente sobre questões que possam melhorar as suas vidas na cidade, mas também pensam em outras crianças e adultos quando, por exemplo, propõem que existam espaços, serviços, equipamentos e eventos em todos os bairros e uma casa para pessoas de rua na cidade. Além disso, reivindicam que todos cuidem mais do município e querem mais veículos (bicicletas e carros movidos à bateria) que não poluam a cidade. Estas sugestões revelam a atitude solidária das crianças com outras pessoas e com o lugar em que vivem.

A partir das diversas propostas das crianças para Maringá buscamos, no próximo item, analisar suas sugestões para o município, com vistas a argumentar a favor da cidade pensada por elas para a melhoria dos espaços, equipamentos, eventos e serviços urbanos, como também para as relações humanas e sociais.

5.2 Conceitos a defender para a efetivação da participação infantil na cidade

Após a fase de descrição das propostas, ficou-nos a pergunta: *e agora que temos os resultados, que caminhos seguir no âmbito acadêmico e político?* Primeiramente, levamos a conhecer os resultados da pesquisa às crianças e autoridades das escolas e do município: representante do grêmio estudantil da escola estadual, professores e membros da coordenação e direção dos colégios, uma professora e estudantes do PCA/UEM e dois conselheiros do CMDCA. No entanto, há mais o que refletir. Optamos nesta subseção por realizar uma defesa teórica a respeito dos conceitos que

entendemos que deveriam ser orientadores das políticas públicas na cidade para que as sugestões das crianças possam ser conhecidas e realizadas, tais como: liberdade, autonomia, emancipação social, segurança, mobilidade, cultura e participação.

Vislumbramos apresentar conceitos diferentes daqueles constatados na realidade investigada e discutidos na seção anterior. Não se trata de um otimismo acrítico e ingênuo diante da complexidade da sociedade, mas de um fundamento esperançoso que busca contestar a prática hegemônica daqueles termos, assim como delinear alguns caminhos que nos levem à construção de um mundo melhor.

Diante da quantidade de problemas apontados pelos sujeitos e pelas teorias a respeito das cidades, nos deparamos com a tarefa difícilíssima de pensar em alternativas à realidade injusta. Sabemos que muito há de ser feito para mudar a cidade, mas também entendemos que esta transformação deve começar já. Ademais, os princípios que nos orientam na pesquisa salientam a capacidade humana para agir e transformar o mundo:

[...] 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 do tempo. 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. (...) podemos criar outros códigos e leis para regular a atividade humana presente e futura (MAGER et al, 2011, p. 188).

Para as crianças, as suas preocupações e sugestões para diversas áreas do município e para as relações humanas e sociais são assuntos de grande importância e que necessitam ser resolvidos com urgência pelo mundo adulto, porque o tempo das crianças é o presente, como nos diz Tonucci (1997). De acordo com Spréa (2010), a criança é um sujeito real que “[...] não aguarda o dia em que será alguém, pois ela já o é. (...) sujeito que interfere no mundo e ajuda a construir a realidade a sua volta” (SPRÉA, 2010, p. 65). Por isso, precisam viver com dignidade e qualidade a sua infância.

Em consonância com Maricato (2009), entendemos que a transformação da cidade confronta-se com mudanças em um contexto maior. No entanto, trata-se de encontrar brechas e “[...] anunciar uma nova sociedade a cada momento em cada lugar” (MARICATO, 2008, p. 123).

[...] acreditar que, apesar dos determinantes em última instância (...) há sempre a dimensão universal no particular. É aí que o cotidiano é reconhecido e abre a oportunidade de remeter a consciência a maiores vãos. A definição de projetos transformadores da experiência do dia-

a-dia ocupa um lugar fundamental na construção da utopia (MARICATO, 2009, p. 169).

Com este anseio, nos propusemos a analisar conceitualmente *como deveria ser a cidade*, de acordo com as crianças. Trata-se do *anúncio* (FREIRE, 1997) de uma alternativa à realidade excludente, com o enfoque no âmbito conceitual e político. Mesmo cientes das dificuldades para realizar tal tarefa, nos lançamos ao desafio de realizar proposições porque, embora seja um caminho difícil de ser percorrido e passível de muitas críticas, entendemos, assim como muitos autores, que nosso compromisso social é com as pessoas e com a intervenção na realidade no tempo presente.

Em seguida analisamos em termos analíticos os conceitos: participação, liberdade, autonomia, emancipação social e segurança. Posteriormente, analisamos no âmbito político os temas: mobilidade urbana, cultura, espaços e formas políticas de participação infantil.

Conceitos de participação

Optamos por pensar a participação de forma ampla e específica, teórica e prática. Inicialmente, analisamos conceitualmente esta categoria para, posteriormente, analisarmos como deve ser na prática a participação política das crianças em Maringá.

Participação, em seu significado etimológico, vem do latim *participare*: “fazer parte de, tomar parte em” (CUNHA, 1986, p. 584), ou “fazer participar; compartilhar, pôr a disposição, repartir; ter a sua parte em participar” (MACHADO, 1952, p. 1688). A participação é um processo ativo, coletivo e permanente (OLIVEIRA, 1999b), que requer oportunidade, exercício, negociação, diálogo (DEMO, 1996). Neste sentido, compartilhamos da defesa de Demo (2001) de que *participação é conquista*:

Dizemos que *participação é conquista* para significar que é um *processo*, no sentido legítimo do termo: infundável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo. Assim, a participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir (DEMO, 2001, p. 18, grifos do autor).

Em consonância com muitos autores como Santos (2002b), Tomás (2006) e Müller (2007), entendemos que a participação tem uma dimensão transgressora, ou seja, de ruptura com a ordem social hegemônica e, portanto, pode ser usada a fim de alcançar uma sociedade cada vez mais justa. É apostando no seu potencial emancipatório que

compreendemos que o conceito de participação não se reduz a apenas uma atividade despolitizada (MAGER et al, 2011), mas é: “[...] uma 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” (MAGER et al, 2011, p. 176).

Ressalta-se que a participação da qual falamos engloba processos participativos institucionais e não-institucionais. Trata-se de uma participação ampla e ativa que envolve diversos aspectos da vida social, política e cultural, que faz com que as pessoas tenham mais possibilidades de desenvolver o sentido de responsabilidade e solidariedade, numa perspectiva de emancipação social. Em conformidade com Santos (2005), defendemos uma “participação popular capacitadora”, ou seja, que as pessoas reconheçam seus direitos e lutem por sua efetivação e ampliação de uma “maneira autónoma e participativa” (Ibid, p. 21). À medida que se envolvem com distintas situações de exercício democrático, vão se engajando e se mobilizando em prol da ampliação da participação, tanto em contextos mais restritos como em outros mais alargados, como sinalizam Sarmiento et al (2007).

Com este entendimento de participação como uma potencialidade emancipatória, concordamos com Tomás (2006) e sua definição de participação infantil: “[...] enquanto estabelecimento de relações e relacionamentos sociais mais horizontais entre adultos e crianças e o reconhecimento, por parte dos adultos, da identidade das crianças, da sua voz, das suas diferenças e das suas acções” (TOMÁS, 2006, p. 253).

O direito à participação política já está assegurado no ECA. Assim sendo, ou a sociedade permanece ignorando e privando as crianças de participar ou o mundo adulto se empenha na tarefa de, junto com as crianças, fazer um uso contra-hegemônico do direito (SANTOS, 2003), colocando-o a favor da visibilidade das crianças diante das políticas públicas e da participação delas nos processos de decisão da vida coletiva, como salientam Sarmiento et al (2007).

Müller (2007) sustenta que uma melhor vida para a criança na cidade será aquela projetada e organizada não somente para ela, mas para todos, porque a vida é feita de relações e, assim, crianças, jovens, adultos, idosos, enfim, todos teriam condições para estabelecer relações humanas na cidade com dignidade. Contudo, o governo não pode deixar de assumir o que a legislação brasileira já diz, ou seja, que criança e adolescente são prioridade absoluta. A participação infantil deve se configurar em uma possibilidade para a construção da cidade enquanto um território de garantia dos direitos de todos.

Tipos de participação infantil

A participação envolve questões técnicas que dizem respeito aos vários graus ou tipos de participação. Trilla e Novella (2001) e Lansdow (2005) são alguns dos autores que propõem uma tipologia para a participação infantil. Trilla e Novella (2001) identificam quatro níveis de participação: 1) Participação simples; 2) Participação consultiva; 3) Participação projetiva; e 4) Metaparticipação, sendo que em cada tipo há um aumento da complexidade da participação.

A *participação simples*, o nível mais baixo da participação, ocorre quando os sujeitos são considerados como expectadores em determinado processo e, portanto, não decidem em nenhum momento. “Os indivíduos se limitam basicamente a seguir indicações ou a responder estímulos” (TRILLA; NOVELLA, 2001, p. 145, tradução nossa). Este nível pode ser relacionado com a *informação*, o menor grau da participação definido por Bordenave (1994), quando os dirigentes ou representantes de uma organização apenas “[...] informam os membros da organização sobre as decisões já tomadas” (BORDENAVE, 1994, p. 31). Os sujeitos, portanto, não intervêm no processo, já que as regras e tarefas estão pré-determinadas.

A *participação consultiva* consiste em escutar os sujeitos sobre questões que lhes afetam. No entanto, fica no plano da consulta porque não há compromisso de realização das propostas (TRILLA; NOVELLA, 2001). Seria a fase da *consulta facultativa* ou *consulta obrigatória* (BORDENAVE, 1994), quando há a indagação dos envolvidos, porém as decisões finais cabem aos dirigentes ou autoridades.

A *participação projetiva* diz respeito a processos em que os indivíduos tornam-se agentes, o que requer um maior compromisso e co-responsabilização por parte dos envolvidos (TRILLA; NOVELLA, 2001). Este nível corresponde ao *processo participativo* de Lansdow (2005) que, embora iniciado por adultos, conta com a participação das crianças em diferentes etapas, como por exemplo, expressando suas dúvidas e opiniões com os temas e a metodologia, possibilitando a elas maiores graus de autonomia. Os adultos atuam como mediadores, facilitando a participação infantil como dizem Trilla e Novella (2001).

Por fim, a *metaparticipação* representa o grau mais elevado de participação. Consiste no nível em que os sujeitos reivindicam e geram novos espaços e mecanismos participativos: “Ocorre quando um indivíduo ou coletivo consideram que o reconhecimento dos seus direitos participativos não está acontecendo, ou quando

entendem que os canais estabelecidos de participação não são suficientes ou eficazes” (TRILLA; NOVELLA, 2001, p. 150, tradução nossa). Representa o nível que envolve a decisão para uma participação efetiva. Podemos relacionar este grau com o *processo autônomo* definido por Lansdow (2005), em que as crianças definem temas, objetivos, prioridades e estratégias de determinado projeto e os adultos cooperam com elas. Trata-se, portanto, do grau em que os membros têm mais autonomia para deliberar a respeito de diversas questões de interesse comum (BORDENAVE, 1994).

Características da participação infantil

Sarmiento et al (2007) e Tomás (2008) defendem que as políticas públicas e os adultos devem criar as condições para que as crianças participem atentando-se para as características infantis, as quais são, evidentemente, diferentes das dos adultos. Tomás (2008) defende que a participação infantil não procure reproduzir as instituições adultas de participação política. A autora sustenta que se deve recorrer à imaginação para pensar em formas de participação e estratégias de ação condizentes com as culturas infantis, respeitando os seus direitos.

A participação política das crianças não pode ser pensada através de modos de imitação “macaqueada” dos comportamentos políticos adultos. As crianças não são necessariamente bons parlamentares, mesmo em miniatura, nem dirigentes homunculizados de partidos políticos, ou decisores institucionais em ponto pequeno. São actores sociais políticos competentes, sem deixar de ser crianças. São, aliás, tanto mais competentes, quanto mais respeitados forem na sua condição geracional (SARMENTO et al, 2007, p. 203-204).

Fazendo uso das análises de Sarmiento et al (2007) a respeito dos movimentos sociais de crianças, a cidade que se responsabiliza pelas crianças como prioridade absoluta tem que assumir a participação política delas:

[...] como algo de fundamental para melhorar as suas condições de vida, das suas famílias e das comunidades, discutir outras formas de relações entre adultos e crianças, contribuir para novas formas de conhecimento sobre a infância e construir espaços de participação e promover a discussão da possibilidade e necessidade de articulação entre democracia representativa e democracia participativa (SARMENTO et al, 2007, p. 194).

Neste sentido, a participação infantil precisa ser encarada como um processo em que as crianças possam intervir de forma efetiva nas decisões que fazem parte da suas

vidas, de modo que os adultos respeitem e construam junto com elas as práticas e políticas, no tempo presente, com sensibilidade (WÜRDIG, 2007).

Nota-se que em nenhum momento defendemos que as crianças devem tomar todas as decisões sozinhas. Promover a participação infantil não significa que as crianças terão o direito de fazer tudo, pois não são independentes do mundo adulto (DELGADO; MARCHI, 2007). Ao contrário, a partir do processo de participação, poderão aprender a respeitar o ponto de vista das outras pessoas e dialogar com elas (TOMÁS, 2006). Trata-se, portanto, da defesa da participação infantil a partir do paradigma da criança participativa (SOARES, 2005), que defende a associação entre proteção e participação, considerando que:

[...] a criança é um sujeito de direitos, que, para além da protecção, necessita também de margens de acção e intervenção no seu quotidiano, é a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências (SOARES, 2005, p. 45).

Como nos dizem Mager et al (2011) é pela experiência de vida que as crianças aprendem os conceitos, incorporando-os:

Nós queremos que elas tenham a oportunidade de experienciar, 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 (MAGER et al, 2011, p. 79).

Olhar para a criança e ouvi-la de forma respeitosa e reconhecendo a sua importância, contribuições e direitos é, possivelmente, o primeiro passo para a efetivação da participação infantil, tendo como foco:

[...] a construção de uma nova história que, necessariamente, terá que considerar as crianças como actores sociais e tornar as suas experiências em presenças, combatendo deste modo um olhar sobre a infância que permanece deslocado, desfocalizado e marginalizado (MÜLLER; TOMÁS, 2007, p. 1).

A defesa pelos direitos da criança e pela promoção da participação infantil insere-se na luta pela cidadania ativa, a qual, segundo Sarmiento et al (2004), se opõe à imobilidade e à conformidade social. Ao contrário, diz respeito: “[...] a possibilidade do exercício do direito de contribuir para a mudança social e para a transformação progressiva da sociedade” (Ibid, 2004, p. 10).

A participação, além de um direito, tem um potencial emancipatório (TOMÁS, 2006) e, portanto, é uma ferramenta importantíssima para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Para que seja concretizada a participação, enquanto um processo de desenvolvimento do indivíduo e de um grupo para a construção de uma vida melhor para cada ser humano e para a realidade em que se encontra, não pode ser pensada sem a presença de outros conceitos essenciais que são vinculados a ela. Ou seja, para que a participação infantil seja efetivada é preciso que a cidade trabalhe com outros conceitos em suas políticas e relações como: liberdade, autonomia, emancipação social e segurança.

A liberdade, a autonomia e a emancipação social

Para que as crianças possam participar da cidade ou de processos de decisão é necessário que existam maiores graus de liberdade. A liberdade foi uma das propostas das crianças para que possam circular e realizar suas práticas lúdicas em Maringá. Elas desejam ter mais oportunidades para andar e brincar sozinhas ou com seus pares nos espaços urbanos, sem a presença de adultos, como podemos observar nos trechos a seguir dos grupos focais:

- “[...] um dia só pra criança brincá, podia não ter escola!” (G., 10)
- “É! Só pra criança!” (L., 10).
- “Sem escola, um dia inteirinho só pras criança brincá!” (M. E., 10)
- “É dia das crianças! Porque aquele dia das crianças...o dia das crianças aqui, os nossos pais ficam com a gente tudo! Daí a gente quer um dia das crianças!” (L., 10)
- “Às vezes, a gente paga o maior mico porque a gente qué, igual, esses dias eu fui no cinema com as minhas amigas daí a mãe qué ir junto então, a gente qué ir sozinha, mas daí a gente paga um mico lá que elas fica atrás da gente...a gente quer ficá sozinha!” (L., 10)
- G. (10) concorda e diz: “Parece segurança né!” (Dá risada) (G., 10)

Destaca-se a vontade que as crianças têm de realizar seus deslocamentos sozinhas ou com os amigos pelo município, desenvolvendo sua autonomia. Os seus depoimentos apontam a necessidade que têm de terem mais oportunidades para vivenciar a liberdade na vida urbana:

“[...] eu queria ir pra casa da minha vó, que é ali perto, tudo, só que a gente não pode, a gente não pode!” (L., 10).

“[...] a gente também poderia sair à noite!” (M. V., 11)

A partir do que os sujeitos nos disseram, entendemos ser de fundamental importância argumentar a favor da garantia do direito à liberdade na cidade para que as pessoas possam ir aos locais que desejam, estabelecer suas relações e participar da vida na cidade.

Para que se efetive a ampliação dos graus de liberdade e de participação no município, é necessário que a cidade funcione com outro conceito de liberdade, em contraposição à liberdade negativa e individual do liberalismo constatada na realidade investigada. Freire (1971; 1997), Bobbio (1996) e Bauman (2000) afirmam que, o indivíduo não existe sozinho na sociedade e, que, portanto, a liberdade deve ser concebida considerando a relação entre as pessoas. Para Bauman (2000): “[...] *a liberdade individual só pode ser produto do trabalho coletivo* (só pode ser assegurada *coletivamente*)” (p. 15, grifos do autor). Neste sentido, a liberdade para alguns não implicaria em uma condição de não liberdade para outros. A partir deste entendimento, as crianças também estariam incluídas, uma vez que a liberdade como nos diz Freire (1975) é um processo coletivo que exige uma busca permanente.

Deste modo, a liberdade é entendida neste trabalho em relação à responsabilidade e à justiça social (FREIRE, 1971; BAUMAN, 2000; BOBBIO, 1996). Fazemos uso das palavras de Bauman (2004) para explicar a importância da responsabilidade com as pessoas e com o mundo:

[...] todas as decisões que o ser humano toma em seu ambiente social (pois ninguém está sozinho, todos nós estamos conectados a outras pessoas) têm significado ético, têm um impacto em outras pessoas, mesmo quando só pensamos no que ganhamos ou perdemos com o que fazemos. (...) Não há como negar que em nosso planeta abarrotado e intercomunicado dependemos todos uns dos outros e somos, num grau difícil de precisar, responsáveis pela situação dos demais; enfim, que o que se faz em uma parte do planeta tem um alcance global (BAUMAN, 2004, p. 307).

De acordo com Freire (1997), a responsabilidade é uma exigência da liberdade, porque somos seres de decisões e rupturas que intervimos no mundo para fazer história:

Se fôssemos determinados, não importa por quê, pela raça, pela cultura, pela classe, pelo gênero, não tínhamos como falar em liberdade, decisão, ética, responsabilidade. Não seríamos educáveis, mas adestráveis. Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras de liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio (FREIRE, 1997, p. 122).

Ressalta-se que, conforme nos diz Freire (1971), a responsabilidade só pode ser incorporada pelas pessoas com a vivência, ou seja, é por meio de experiências vividas em tomadas de decisão que os indivíduos podem compreender se os seus interesses e ações podem afetar aos demais e assim se fazerem mais comprometidos com outros e com o mundo. Portanto, é com o envolvimento das crianças em processos participativos com maiores graus de liberdade que poderão desenvolver a responsabilidade para com os demais e com a realidade em que vivem.

Os sujeitos nos dizem, em linguagem própria, objetiva e compreensível, o quanto é importante respeitar as pessoas e a cidade para que todos possam viver bem:

“Então eu acho que também a gente tem que ter respeito pela cidade, pelos adultos, mas também os adultos têm que ter respeito pela gente!” (M. V., 11)

- “Eu sempre vejo o pessoal jogando lixo pela janela e tem gente que acha assim...ah deixá, tem gente que vai limpar! Queria ver se quando você crescer, se você for trabalhar ou fazê alguma coisa, se ficá alguém jogando lixo, você não vai lembrá e não vai refletir! Eu acho que deveria pensar mais nisso e ter mais respeito pela cidade!” (N., 11)

As crianças já estão falando acerca da importância da responsabilidade e do respeito. No entanto, falta a elas maiores graus de liberdade e de participação para vivenciar experiências e práticas em que os valores como respeito, solidariedade e comprometimento possam ser vividos *em relação*.

Tais vivências de exercício de liberdade e de participação devem existir a partir de um conceito de liberdade positiva (BOBBIO, 1996), a qual prescinde do equilíbrio entre liberdade individual e coletiva, ou seja, é a liberdade para que cada indivíduo transforme a sua história e a da sociedade em que vive (BOBBIO, 1996; MAGER et al, 2011). É uma definição associada à autorregulação individual e coletiva na construção de um mundo em que: “[...] as diferenças individuais podem ser encaminhadas e solucionadas democraticamente em favor do bem individual e do bem comum” (ABIB, 2011, p. 20).

Mager et al (2011) enfatizam que este tipo de liberdade se contrapõe à liberdade negativa porque: “[...] 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” (MAGER et al, 2011, p. 184). Neste sentido, nas palavras de Bobbio (1996), os indivíduos devem: “[...] participar direta ou indiretamente

na formação das normas que deverão regular mais tarde sua conduta [...]” (BOBBIO, 1996, p. 389). Trata-se de uma compreensão que necessita da participação das pessoas, é preciso lembrar das crianças, nas decisões, definições de regras e leis que dizem respeito tanto às condições de vida do indivíduo como da comunidade em que faz parte, buscando maiores graus de liberdade dos sujeitos e dos grupos sociais em suas escolhas.

É, pois, um conceito de liberdade que diz respeito à autonomia e à autodeterminação da coletividade (FREIRE, 1971; BOBBIO, 1986; BAUMAN, 2000). Como nos diz Paulo Freire (1971) é preciso promover a liberdade humana para que os sujeitos tenham o direito de discutir as regras e condutas da sociedade de modo a potencializar a sua capacidade criadora:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. (...). E na medida que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (FREIRE, 1971, p. 43).

Com este entendimento de liberdade, as crianças teriam oportunidades de escolher suas trajetórias pelo território urbano e de participar das decisões coletivas da cidade, levando em consideração as consequências de suas ações em relação aos demais seres humanos e ao bem comum.

Bauman (2000) aponta-nos que uma sociedade formada por indivíduos conscientemente autônomos seria aquela em que os sujeitos não se esquecem da *arte de questionar*; que criticam e reavaliam constantemente suas ações, relações e instituições, enfim, que se utilizam da capacidade e da iniciativa humana na busca por uma sociedade mais justa, em que os indivíduos são livres para traçar suas escolhas individuais e coletivas, “[...] onde não apenas se faz uma escolha dentre as opções disponíveis como se examina, questiona e renegocia a gama de opções” (BAUMAN, 2000, p. 112).

Como vimos na seção anterior, as crianças estão com seu direito à liberdade violado. No entanto, o mundo adulto, de forma geral, não está se ofendendo com a falta de liberdade das crianças. Daí a necessidade de rever o conceito hegemônico de liberdade na sociedade e defender a liberdade com responsabilidade e vinculada ao conceito de participação. Com o universo adulto considerando que suas ações podem

estar prejudicando a liberdade e a vida das crianças, a cidade que teríamos seria, possivelmente, um lugar que respeita as crianças e promove uma infância com mais atenção e diversão, pois como nos disseram os sujeitos pesquisados, eles também desejam mais liberdade para viver a infância quando nos dizem que não querem se vestir igual aos adultos ou fazer algo do mundo adulto, pois são crianças e querem se divertir.

A responsabilidade para com a criança implica que os adultos interfiram na realidade e busquem construir junto com as crianças uma cidade melhor para todos; um lugar que valoriza e, seguindo a defesa de Sarmiento et al (2007), dá visibilidade às crianças. É preciso, como nos diz Tonucci (1997), ter responsabilidade social para com as crianças, de modo que os adultos olhem para elas com mais cuidado e preocupação e, as crianças, tenham oportunidades para desenvolver sua autonomia (TONUCCI, 1997).

Se as crianças têm raras oportunidades de sair e conhecer o município em que vivem, terão mais dificuldades de desenvolver sua autonomia e participar na dinâmica urbana. Conhecer a cidade, andar a pé por ela, estabelecer relações de confiança e exercitar a liberdade faz com que a criança tenha um outro olhar sobre a cidade e tenha experiências riquíssimas de emoção, alegria, perigo, dúvida, decisão, autonomia e convivência comunitária, como nos dizem Tonucci (1997) e Castro (2004).

O direito das crianças à liberdade, à convivência comunitária, de ir, vir e estar nos espaços públicos e o direito à participação estão assegurados na legislação brasileira (Constituição Federal, Art. 5º e ECA, art. 4º). Trata-se, por conseguinte, de um dever do poder público e dos adultos oferecer àquelas as condições para efetivarem seus direitos na cidade, para que possam vivenciar experiências fundamentais para sua formação política e humana.

Se as crianças tiverem a oportunidade de viver sua infância com graus crescentes de liberdade, possivelmente, quando adultas, não se esquecerão do quão importante e fundamental é ter autonomia para realizar suas trajetórias e participar de escolhas. Poderão também continuar buscando maiores graus de liberdade, sem se esquecer da responsabilidade com o outro e com o bem comum, porque terão, desde pequenas, a possibilidade de viver a liberdade a partir de um conceito que não deixa de lado as demais pessoas, a responsabilização com o mundo e a participação na vida política.

O conceito de autonomia refere-se ao indivíduo, ou seja, é o desenvolvimento das potencialidades de cada um para que tenha as condições de ir para o mundo por si mesmo, como nos diz Freire (1997). Já quando falamos de indivíduos em relação entre

si e com o ambiente entramos na discussão da emancipação social, um movimento de construção e (re) construção individual e coletivo que, de acordo com Souza (2010), está relacionado com a conscientização dos sujeitos na prática social:

Na prática social, ao se ter o interesse de mobilizar para a conscientização e emancipação, o sujeito, precisa relacionar-se com as perspectivas políticas, culturais, educativas e históricas em seu espaço de ação. O processo de conscientização sobre o contexto em que se vive pode levar ao entendimento da injustiça social e conduzir ao anseio de se transformar esta realidade (SOUZA, 2010, p. 20).

Na busca pela emancipação social há a necessidade, como ressalta Freire (1997), de que as pessoas tenham como um de seus sonhos a promoção de uma sociedade emancipada, “[...] o sonho da reinvenção constante do mundo, o sonho da libertação” (FREIRE, 1997, p. 45), tendo consciência “[...] do outro e de si como um ser no mundo, com o mundo e com os outros” (Ibid, p. 51). Trata-se, portanto, segundo Santos (2002), de um conceito voltado para a coletividade humana, em que as manifestações e mobilizações sociais buscam a transformação da realidade e a construção de um mundo mais justo para todos, podendo ser definido como:

[...] um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político das processualidades das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social (SANTOS, 1996, p. 277).

Em conformidade com Santos (2003; 2006), entendemos que a emancipação social requer dois princípios: o respeito pela igualdade e o reconhecimento da diferença:

[...] o potencial emancipatório das lutas baseia-se na ideia de que uma política da igualdade centrada na redistribuição social da riqueza não pode ser conduzida com sucesso sem uma política do reconhecimento da diferença racial, étnica, cultural ou sexual, e vice-versa (SANTOS, 2006, p. 181).

Entendendo o direito como uma possível ferramenta de luta dos grupos sociais excluídos para a emancipação social, Santos (2003) aposta nas práticas locais em consonância com as ações no âmbito nacional e global. Neste sentido é que as políticas públicas da cidade podem interferir na política e na vida das pessoas, promovendo experiências que vão na contramão da lógica neoliberal e possibilitem a emancipação

social, a partir da transformação tanto individual como coletiva, que garanta os direitos humanos para todos, considerando que:

[...] 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, dominadoras e excludentes (TOMÁS; SOARES, 2009, p. 5).

Para tanto, de acordo com Santos (2007), é preciso “reinventar a emancipação social”, porque “[...] é preciso continuar com a idéia de emancipação social” (p. 19), apesar das enormes e diversas formas de injustiça social, o que requer, segundo o autor, o aprofundamento da democracia por meio de processos com novas bases culturais, sociais, legais e políticas para que os indivíduos e grupos tornem-se, de fato, incluídos socialmente. É neste movimento de ampliação da democracia que podemos centrar a luta pela participação e demais direitos infantis. Entendemos que no caso das crianças, elas precisam ter seus direitos afirmados tanto política como culturalmente, ou seja, precisam se tornar, efetivamente, prioridade absoluta.

Com maiores graus de liberdade, autonomia e de participação, as crianças terão mais oportunidades de exercício da emancipação social que, de acordo com Tomás (2006) e Tomás e Soares (2009), perpassa pelo alargamento do exercício da cidadania às crianças enquanto atores sociais, juntamente com a reivindicação da cidadania a outros grupos e indivíduos excluídos:

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 das crianças como actores, contribuindo, desta forma, para combater a situação de exclusão a que estão sujeitas (TOMÁS; SOARES, 2009, p. 5).

Compartilhamos da afirmação de Soares (2005) de que as possibilidades de emancipação social das crianças “[...] inscrevem-se numa ordem social que deverá ser, necessariamente, uma ordem social plural e partilhada entre adultos e crianças” (p. 128-129). Deste modo, a emancipação social pela qual se busca deve ser obtida numa perspectiva que inclua a todos, sem deixar de respeitar e valorizar as diferenças entre os indivíduos e grupos sociais, como alerta Santos (2006).

A nossa defesa é pela promoção de experiências de liberdade e de participação na cidade numa perspectiva de emancipação social no sentido defendido por Tomás

(2007b) a partir “[...] de uma proposta socialmente inclusiva para as crianças, em que elas fazem parte do diálogo e faz-se através da mobilização social através de um processo de aprendizagem social” (TOMÁS, 2007b, p. 135). O acesso à liberdade na cidade poderá fomentar oportunidades às crianças de vivências comunitárias com outras crianças e adultos, a partir de um entendimento de liberdade “[...] como emancipação plena dos membros da comunidade, como direito a compartilhar o rumo do destino comum” (BAUMAN, 1989, p. 156-157), sendo, portanto, necessariamente, um conceito vinculado ao de participação infantil.

Neste sentido, as ações e movimentos que buscam assegurar os direitos infantis devem ser feitos na luta *pelos* e *com* as crianças, enquanto sujeitos ativos e participantes do processo por uma sociedade emancipada, que se constrói no presente, no cotidiano, em práticas que reafirmam os direitos humanos e procuram, junto com as crianças, a construção de um mundo mais livre, justo e solidário, que entenda a emancipação social como um ideal a ser alcançado todos os dias, começando no presente, como nos diz Santos (1996): “[...] a emancipação por que se luta visa transformar o cotidiano das vítimas de opressão aqui e agora e não num futuro longínquo. A emancipação ou começa hoje ou não começa nunca” (SANTOS, 1996, p. 259).

O enredamento da liberdade e da segurança na cidade

Para que a liberdade e a participação sejam garantidas e promovidas na cidade em maiores graus, a segurança é fundamental, como nos dizem as crianças. Elas nos contaram que não podem sair sozinhas ou com seus pares devido à insegurança. Em suas falas foi possível detectar que, em muitos momentos, associam a necessidade de ter segurança na cidade para que possam ter assegurado o seu direito à liberdade:

- “É, daí...dia de brincá assim na rua, a gente ficá livre! Só que daí também aumenta a segurança né! E sem bêbado na rua!” (M. E., 10)

- “A gente também podia ter alguns policiais nos parquinhos olhando porque as nossas mães não têm assim, deixa a gente ir por causa dessas...” (L., 10)

- “É que tem mãe que trabalhá!” (M. E., 10)

- “Assim às vezes a gente quer sair na rua, quer se divertir e daí vem os pai e tira porque falta muita segurança, as pessoas pode pegá nós!” (M. E., 10)

- “Eu queria que tipo assim...tivesse melhora nos bairros porque...tipo...meu bairro, lá no lugar onde eu moro, o meu bairro é o mais perigoso e porque lá na minha rua mesmo tem uma pessoa, tem

um mendigo, drogado que quando a gente sai na rua ele fala que vai jogá pedra na nossa cabeça e daí a gente não tem mais segurança!” (G., 10)

Como podemos observar, os próprios sujeitos nos dizem que para que possam ter liberdade de ir e vir, utilizar os espaços urbanos, brincar, estabelecer suas relações e participar politicamente, a cidade precisa oferecer segurança a todos. Portanto, eles propõem que liberdade e segurança precisam acontecer juntas, para que as duas possam ser garantidas, de fato, no município.

Bauman (2000) é um dos principais sociólogos contemporâneos que defende que a liberdade e a segurança são valores que têm que ser obtidos juntos, devendo ser considerados conceitos indispensáveis para a vida humana. O sociólogo afirma que na história a humanidade ainda não alcançou uma solução perfeita para o equilíbrio entre a segurança e a liberdade, uma vez que são valores urgentes, mas difíceis de conciliar. Contudo, só podem ser obtidos juntos, porém não plenamente:

A tensão entre a segurança e a liberdade e, portanto, entre a comunidade e a individualidade, provavelmente nunca será resolvida e assim continuará por muito tempo; não achar a solução correta e ficar frustrado com a solução adotada não nos levará a abandonar a busca – mas a continuar tentando. Sendo humanos, não podemos realizar a esperança, nem deixar de tê-la (BAUMAN, 2003, p. 11).

É preciso, conforme o sociólogo, que a segurança não seja sacrificada em nome da liberdade e, vice-versa:

[...] segurança sem liberdade equivale a escravidão (e, além disso, sem uma injeção de liberdade, acaba por ser afinal um tipo muito inseguro de segurança); e a liberdade sem segurança equivale a estar perdido e abandonado (e, no limite, sem uma injeção de segurança, acaba por ser uma liberdade muito pouco livre) (BAUMAN, 2003, p. 24).

Conforme Bauman, a segurança proporciona a certeza, a autoconfiança e alivia o medo que as pessoas sentem para tomar as decisões e se relacionarem. A liberdade permite que os ideais de justiça e bem comum sejam pensados e cultivados em relação ao outro. O pensamento e a conduta autônomos ganham força dentre as pessoas que se sentem mais seguras e com o controle de suas vidas. Daí a importância destes dois conceitos para a efetivação da participação infantil na cidade numa perspectiva de emancipação social.

A partir do que as crianças nos expuseram, argumentamos que o município precisa oferecer segurança aos seus moradores para que aquelas possam circular, brincar

e participar da cidade e os responsáveis por elas permitam que realizem seus trajetos, práticas lúdicas e políticas pelos espaços urbanos:

- “É que também na cidade né podia ter mais segurança aqui pra todo mundo da cidade mais segurança!” (R., 10)
- “Podia pegar um bairro assim...não grande, pras crianças...brincar assim!” (F.,11)
- “E o que teria nesse bairro da criança pra vocês?” (Pesquisadora)
- “Tudo só que menor e...mais, mais segurança, menos tráfico!” (N., 11)

Constatamos também que para as crianças o problema da segurança poderia ser resolvido, sobretudo, com o aumento do número de policiais pela cidade:

- “[...] colocá mais guarda na rua mesmo!” (L.S., 14)
- “Podia ter mais policias vasculhando as ruas!” (T., 10)
- “E podia ter um policial em cada bairro!” (L., 10)
- “[...] tipo guardas que podem tomá conta da gente se alguém for estranho...conversar com a gente sem que a gente conheça, oferecê coisas! Ter um policial perto né porque senão...” (G., 10)
- “Mais policial!” (J. P., 15)

A relação entre segurança e polícia feita pelas crianças pode ser explicada, de certa forma, pelo discurso midiático e do senso comum em que é tão trivial associar a segurança a uma ação de policiamento. Contudo, a segurança pública precisa ser entendida não somente como uma questão policial e individual, mas como um problema social que diz respeito a todos, como nos mostram Bauman (2004) e Santos (2003).

De acordo com Bauman (2000), uma sociedade segura possibilitaria que as pessoas não ficassem imobilizadas no presente e preocupadas com o futuro e, deste modo, teriam coragem para pensar em alternativas à realidade injusta. Para tanto, as instituições políticas, dizem Bauman (2000) e Santos (2003), precisam combater a insegurança e a incerteza da vida humana no contexto atual, sendo que para que tal situação ocorra é preciso: “[...] trazer o poder de volta ao espaço público politicamente administrado” (BAUMAN, 2000, p. 13), uma vez que, na era da globalização, grande parte do poder foi retirado da política e das instituições políticas locais e nacionais, ou seja, o poder tornou-se extraterritorial com a desregulamentação e o enfraquecimento das instituições políticas que deixam livre o mercado na era neoliberal (BAUMAN, 2000; SANTOS, 2003).

Segundo Bauman (2000), as decisões políticas precisam estar novamente perto dos cidadãos para que estes discutam valores, ideais, práticas e leis que governem suas

vidas. Ademais, que tenham instituições políticas eficientes que sirvam de “[...] canal para as reivindicações de uma segurança maior [...]” (BAUMAN, 2000, p. 28). Trata-se, portanto, de uma defesa de que o Estado assumira suas responsabilidades com os problemas históricos e sociais e não deixe a responsabilidade por eles somente nas mãos dos indivíduos:

Deve haver, portanto, essa garantia do Estado, o que eu chamo de seguro coletivo contra o infortúnio individual. Se isso existe, as pessoas se enchem de coragem e, sem receio de tentar, logo podem tornar-se prósperas (BAUMAN, 2004, p. 317).

Numa cidade em que as instituições políticas garantam às crianças e aos demais cidadãos segurança e liberdade, as crianças terão mais possibilidades de serem ouvidas e de participarem politicamente do lugar em que vivem.

Para combater aquilo que chama de *fascismo da insegurança*, Santos (2003) propõe a desprivatização dos serviços sociais, como saúde, segurança, educação e habitação para que se reduza a insegurança e a incerteza em relação ao presente e ao futuro de um grande número de pessoas. Trata-se, portanto, de acordo com Sader (2009), de: “Retirar coisa da esfera mercantil e levar para a esfera pública” (p. 166). Ou seja, é necessário devolver ao âmbito público os direitos, as políticas sociais e a cidadania. Neste sentido, sustenta Sader: “[...] democratizar a sociedade é desmercantilizar a sociedade, é tornar gratuito, universais, como direitos, aquilo que foi cobrado como mercadoria” (SADER, 2009, p. 166). A defesa dos autores é por um Estado que garanta os direitos às pessoas.

Podemos relacionar estas defesas de Bauman (2004), Santos (2003) e Sader (2009) de que o poder público precisa se envolver com as questões que dizem respeito ao bem comum com a proposta de Tonucci (1997) acerca da importância do governo local para que os adultos compreendam o quanto é importante que as crianças saiam sozinhas e se sintam seguras nesta tarefa:

Ajudar aos pais a sair da ótica individualista, pensando que todas as crianças devem se encontrar juntas fora de casa e que todos os adultos devem ser um ponto de referência e de segurança para as crianças. É necessário, de todas as maneiras, reduzir o perigo ambiental, diminuir a velocidade do tráfego, favorecer os deslocamentos a pé ou em bicicletas, aplicar com firmeza as normas que punem quem não respeita os pedestres (TONUCCI, 1997, p. 72, tradução nossa).

Trata-se de uma ação política por parte dos governantes locais que estão mais próximos das pessoas na cidade visando assegurar uma maior segurança às crianças e aos seus responsáveis, pois segundo Tonucci: “Se queremos de verdade que aumente a autonomia das crianças devemos fazer diminuir os medos de seus pais e de todos os adultos” (TONUCCI, 1997, p. 75, tradução nossa).

Santos (2005) defende o alargamento do direito e da política do direito em três escalas: a local, nacional e global e uma nova forma de regulação entre os Estados e as instituições políticas internacionais, as quais devem ter relações de poder mais democráticas que contenham o poder ilimitado do capital financeiro nos países. Deste modo, os direitos e políticas internacionais devem causar segurança e estabilidade para as pessoas e não para o mercado, sendo formulados a partir do diálogo com as partes envolvidas, a partir de princípios de inclusão e de justiça social.

Para que possam exercer seu direito à liberdade e à participação com segurança, a cidade precisa oferecer às crianças espaços públicos de qualidade. Bauman (2009) aponta a necessidade de reconstrução de locais públicos, os quais se encontram cada vez mais desabitados, para que as pessoas - é preciso lembrar das crianças - “[...] possam empenhar-se na realização contínua dos interesses, dos direitos e dos deveres individuais e comunitários, privados e públicos” (BAUMAN, 2009b, p. 680). Os espaços públicos possibilitam o encontro entre as diferenças, a reunião e a convivência comunitária:

Os espaços públicos são os lugares nos quais os estrangeiros se encontram. De certa forma eles condensam – e, por assim dizer, encerram – traços distintivos da vida urbana. É nos locais públicos que a vida urbana e tudo aquilo que a distingue das outras formas de convivência humana atinge sua mais completa expressão, com alegrias, dores, esperanças e pressentimentos que lhes são característicos (BAUMAN, 2009, p. 70).

Conforme Bauman, é preciso que os bairros na cidade se comuniquem entre si, ou seja, que as pessoas andem de uma região para outra, para estabelecer relações e, sobretudo, se encontrem, diminuindo a tendência excludente e segregadora no ambiente urbano, buscando tornar o cotidiano dos sujeitos mais seguro, solidário e alegre, em que possam compartilhar experiências e espaços, pois de acordo com o autor: “Viver na cidade significa viver junto (...) justamente porque somos vizinhos uns dos outros, destinados a nos enriquecer reciprocamente” (BAUMAN, 2009, p. 74). Para que possamos viver com respeito à diversidade e aos seres humanos, diz o sociólogo, é

preciso investir na: “[...] difusão de espaços públicos abertos, convidativos, acolhedores que todo tipo de cidadão teria vontade de frequentar assiduamente e compartilhar voluntariamente e de bom grado” (BAUMAN, 2009, p. 50).

Como assinala Bauman, é na cidade que aprendemos a arte de conviver com as diferenças, a qual será “[...] indispensável para construir uma coexistência segura, pacífica e amigável no mundo inteiro” (p. 88). É preciso, de acordo com o sociólogo, que os seres humanos entendam novamente que é possível viver junto e ser diferente, ou seja, trata-se de um exercício que será fundamental no nível local, mas também no global, começando, imediatamente, pelo espaço em que vivemos e atuamos, a nossa cidade.

Com liberdade e segurança as crianças poderão transitar pelos espaços urbanos, estabelecendo trajetos, relações, práticas culturais e sociais, desenvolvendo a confiança e a autonomia (MAGNANI, 2002; 2003; NÚÑEZ, 2003; 2009). De um obstáculo à circulação, à prática lúdica e política das crianças, conforme as análises do capítulo anterior, a segurança precisa tornar-se um conceito-chave para que, de fato, a cidade garanta o direito à liberdade e potencialize a participação infantil.

Em termos analíticos, participação, liberdade, autonomia, emancipação social e segurança são conceitos interdependentes que precisam ser incorporados pelas pessoas e pelo poder público na prática política. A promoção de maiores graus de liberdade com segurança permite que os indivíduos busquem o controle de suas trajetórias de vida de forma autônoma. As experiências de participação e o princípio ético da responsabilidade para com o outro e com o mundo podem possibilitar que as pessoas, de forma coletiva e comprometida, busquem o bem comum e a construção da emancipação social. Para tanto, o Estado tem que se envolver e assumir as suas responsabilidades com as questões sociais e com os direitos humanos e promover aqueles conceitos em suas ações políticas para que eles atinjam a vida de todos, tanto no âmbito local como global.

A seguir, analisamos em termos políticos os temas: mobilidade urbana, cultura, espaços e formas políticas de participação que foram identificados por nós nas sugestões das crianças para Maringá e que nos levaram a argumentar a favor deles para a concretização e potencialização da participação infantil na cidade.

5.3 Práticas a conquistar para a potencialização da participação infantil na cidade

Detectamos nas falas dos sujeitos categorias que podem garantir e potencializar a participação infantil, a partir de uma ação política, são elas: mobilidade urbana, cultura, espaços e formas políticas de participação. O primeiro diz respeito ao *como ir*, ou seja, como chegar aos espaços e atividades da cidade. Cultura refere-se ao *onde ir*, isto é, reflete as propostas das crianças em ter um amplo leque de oportunidades e de opções de escolhas para as vivências culturais no lazer, bem como diz respeito à formação de uma cultura política baseada na participação. Por fim, os espaços e formas políticas de participação são as nossas defesas, a partir das sugestões dos sujeitos, *de como pode se efetivar a participação infantil* na realidade pesquisada.

A mobilidade da criança na cidade

Os depoimentos das crianças evidenciam que querem transitar mais pelos espaços urbanos. Ou seja, desejam mais oportunidades para circular pela cidade, seja a pé, de ônibus ou de bicicleta. Além disso, demonstram a necessidade de realizar seus trajetos sem a presença de adultos:

“Podia ter uma jardineira né pras crianças...e assim essa jardineira³² levava a gente prum lugar só pras criança né, não podia ter adulto lá sabe? Só pras crianças mesmo!” (R., 10)

- “[...] eu acho que essa jardineira tipo devia passá igual ela passô no Parque do Japão, devia pará em cada atração turística que as crianças podem entrá e ficá lá brincando e tipo...igual no Parque do Japão deixa a gente lá meia hora e daí vai em outro meia hora! Pra gente ficá brincando porque...assim só passa, pára e fala o que que é, onde é que é!” (M. E., 10)

- “Bicicleta elétrica que tivesse pra gente chegá mais rápido! A gente tem que chegar 7h30min aqui né (referindo-se à escola)...igual eu moro lá no Borba Gato, vim de lá à cá é 13 minutos então tem que...tipo assim ter uma bicicleta elétrica pra gente andá!” (M. V., 11)

- “Os táxi tinha que ser de graça!” (G., 10)

- “É! Ia ser bom!” (M. E., 10)

- “Só pras crianças!” (G., 10)

- “E que tivesse uma Rodoviária só pra crianças!” (N., 11)

- “Rodoviária? E como seria uma rodoviária para as crianças?” (Pesquisadora)

- “Ah, sei lá! R.M (Rodoviária Mirim) sei lá...ônibus. Tipo seria igual às rodoviárias só que tivesse a metade...poderia ser um pouquinho menor os ônibus, que assim...não pudesse entrar adultos que pudesse entrar só crianças até assim uns 14 ou 13 anos!” (N., 11)

³² Ônibus da cidade que leva as pessoas para conhecer os pontos turísticos de Maringá.

A nossa motivação em falar da mobilidade urbana, portanto, é decorrente das falas dos sujeitos quando nos dizem que não têm como ir aos espaços e atividades urbanas e sugerem que haja mais meios e oportunidades para se deslocarem pelo município. As propostas dadas pelas crianças (ônibus, táxi de graça, bicicletas para todos) são soluções práticas para se locomoverem e irem para os lugares da cidade. Quando recomendam tais ações, estão nos dizendo como chegar aos espaços e ter acesso às informações no mundo urbano.

As crianças precisam ser vistas e ouvidas na cidade pelos adultos para que esses considerem e incluam aquelas nas decisões sobre a vida urbana. Para tanto, as crianças necessitam andar pelo município, estar nos espaços públicos e para que tal situação ocorra, devem ter uma maior e mais qualificada mobilidade. Deslocando-se pela cidade, seja a pé, de bicicleta ou de ônibus, estarão mais presentes e visíveis nos territórios urbanos, junto com seus pares e os adultos.

A mobilidade urbana é definida como: “Capacidade das pessoas se deslocarem no meio urbano para realizar as suas atividades” (MINISTÉRIO DAS CIDADES, 2005), de modo confortável e seguro (VARGAS, 2008). Vargas (2008) assinala que refletir sobre a mobilidade urbana diz respeito a pensar em formas de garantir o acesso das pessoas ao que a cidade oferece como locais de lazer, cultura, escolas, hospitais, dentre outros.

Existem alguns estudos que enfatizam a necessidade de ampliação da mobilidade para as crianças, a partir de olhares voltados para o desenvolvimento de aspectos biológicos, psicológicos, culturais e sociais. De acordo com Tonucci (1997), a mobilidade é condição de liberdade e princípio da democracia, ou seja, todos têm o direito de poder ir aos lugares de seu interesse e poder realizar esta tarefa, desenvolvendo sua autonomia, com meios de transporte diferentes dos veículos particulares. Neste sentido, defende o autor a necessidade de: “[...] garantir às crianças a sua autonomia para sair de casa, ir jogar com os amigos e ir para escola andando sozinhas” (Ibid, p. 87, tradução nossa).

Malho (2004) aponta a necessidade biológica para discutir a favor da mobilidade para as crianças na cidade, pois elas precisam:

[...] no seu processo de desenvolvimento, de experiências motoras em espaços amplos, diversificados, informais, com possibilidades de convívio com outros para desenvolver a dimensão espacial das inter-relações humanas (MALHO, 2004, p. 54).

Fazendo uso de diversos argumentos trazemos para a discussão a necessidade e a importância da promoção da circulação de todos os cidadãos pelo município, especialmente das crianças, visando: “[...] privilegiar as pessoas e suas necessidades de deslocamento, para garantir o acesso amplo e democrático à cidade e ao que ela oferece” (MINISTÉRIO DAS CIDADES, 2005). Neste sentido, a municipalidade deve desenvolver a mobilidade urbana para as crianças participarem da vida na cidade, entendendo a mobilidade como um conceito essencial para o exercício participativo daquelas.

Segundo Costa (2007), para uma política de mobilidade sustentável são necessárias a intervenção do poder público no planejamento urbano e a definição de um plano que reduza a necessidade de transporte individual das cidades. Considerando que o desenvolvimento da mobilidade é fruto da vivência da criança no lugar em que vive, Neto (1999) e Malho (2004) também destacam que é imprescindível que os adultos e o poder público criem “[...] situações que permitam e incentivem as crianças a olhar/habitar/viver a cidade” (MALHO, 2004, p. 54). Ou seja, a mobilidade das crianças na cidade está associada às decisões governamentais sobre as políticas voltadas para a infância (NETO, 1999).

No Brasil existe um Projeto de Lei (PL 1687/2007) desde 2007 que intenciona instituir as diretrizes da política de mobilidade urbana, tendo como objetivo: “[...] contribuir para o acesso universal à cidade, por meio do planejamento e gestão do sistema de mobilidade urbana” (PL 1687/2007), fundamentando-se nos seguintes princípios:

- I - acessibilidade universal;
- II - desenvolvimento sustentável das cidades, nas dimensões socioeconômicas e ambientais;
- III - equidade no acesso dos cidadãos ao transporte público coletivo;
- IV - eficiência, eficácia e efetividade na prestação dos serviços de transporte urbano;
- V - transparência e participação social no planejamento, controle e avaliação da política de mobilidade urbana;
- VI - segurança nos deslocamentos das pessoas;
- VII - justa distribuição dos benefícios e ônus decorrentes do uso dos diferentes meios e serviços; e
- VIII - equidade no uso do espaço público de circulação, vias e logradouros (PL 1687/2007).

O referido Projeto representa um avanço na política de mobilidade para as cidades brasileiras. Contudo, está arquivado há mais de quatro anos no poder legislativo. Faz-se necessário, portanto, uma maior mobilização da sociedade para que

este projeto saia do papel e se efetive como lei para que as crianças e demais cidadãos possam ter assegurados os seus direitos, dentre eles o de ir e vir, ter acesso aos espaços, equipamentos e serviços urbanos com qualidade e de participar politicamente da cidade.

Em algumas falas dos sujeitos pesquisados percebemos a preocupação deles com o equilíbrio ambiental no município:

- “E também pra não poluir a cidade tivesse várias bicicletas e todo mundo começasse a andá de bicicleta tipo assim!” (M. V., 11)

As crianças nos dizem, de forma simples e objetiva, o que a cidade deve fazer para que seja menos poluída. Muitos estudos apontam a necessidade do estabelecimento de uma política de mobilidade urbana sustentável, em que os transportes públicos coletivos e a circulação a pé ou de bicicleta sejam priorizados nos meios urbanos para o desenvolvimento de uma nova cultura de mobilidade mais inclusiva e sustentável nas cidades (COSTA, 2007; VARGAS, 2008). Além disso, a utilização do transporte a pé ou de bicicleta pode trazer muitos benefícios à população, dentre eles, uma melhor qualidade de vida as pessoas nos deslocamentos urbanos (CYMBALISTA, 2008). Para tanto, é necessário o investimento público nos sistemas de transporte público, nas vias, calçadas e ciclovias para que as pessoas possam transitar com segurança e qualidade.

A respeito das ciclovias, Cymbalista (2008) aponta que, embora não sejam a única solução para os sistemas de transporte, elas podem trazer muitas contribuições, a partir do exemplo em outras cidades pelo mundo:

Um sistema de transporte baseado em ciclovias não pode mais ser um assunto ignorado. Aumentar o número e a qualidade de vias expressas destinadas às bicicletas e fazer com que elas funcionem em rede é fundamental. Grandes capitais mundiais como Berlim e Amsterdã possuem faixas exclusivas que permitem que os deslocamentos possam ser feitos de bicicleta com segurança e conforto (CYMBALISTA, 2008, p. 31).

Uma cidade organizada com ciclovias em toda a sua extensão com segurança e qualidade possibilitaria que as crianças se deslocassem por todos os seus espaços utilizando-se da bicicleta, um dos brinquedos mais prazerosos da infância. Se para os adultos, em muitos momentos, as bicicletas são meios de transporte para o trabalho ou para a realização de atividades físicas, para as crianças são objetos de lazer, aventura, diversão e liberdade.

Cymbalista (2008) aponta também a necessidade de “desprivatização” do transporte individual nas cidades. O autor afirma que há em muitas localidades, como Lyon e Paris na França, o aluguel de bicicletas com preços baixíssimos para as pessoas transitarem. Em sua análise sobre o município de São Paulo, o autor sustenta que é necessário conhecermos as diversas soluções ao redor do planeta para a mobilidade e aprender com as iniciativas, de modo crítico. No entanto, salienta:

O próprio modelo urbano precisa ser modificado. Para construir uma cidade mais justa, é necessário intervir de maneira definitiva nas dinâmicas que seguem expulsando a população carente para áreas distantes e desqualificadas da cidade. As soluções de mobilidade urbana devem ser parte desse objetivo maior (CYMBALISTA, 2008, p. 32).

Castro et al (2008) apontam a necessidade de reconstrução da cidade para que as crianças possam se deslocar pelos lugares a partir de suas decisões, exercendo seu direito de escolha. Elas não podem ter suas experiências de viver *a* e *na* cidade limitadas a espaços fechados, institucionalizados e privados. Para tanto, a cidade precisa proporcionar uma maior mobilidade às crianças, entendendo que a circulação faz parte do desenvolvimento humano.

Para que as crianças possam estabelecer seus trajetos em um município que se preocupa com elas e promove maiores graus de participação, de liberdade e de autonomia com segurança, aquele deve, utilizando-nos das análises de Tonucci (1997), se fazer bonito e adequado para todos os cidadãos, devolvendo a eles a possibilidade de o percorrem a pé, cuidando de seus espaços, suas calçadas, restringindo o uso de carros e criando áreas de encontro.

E uma cidade bonita será aquela que se preocupa com as pessoas, com o meio ambiente e com seus espaços e serviços, oferecendo aos moradores melhores condições de vida. Um município que tenha tal preocupação e atenção, possivelmente, seria um lugar que atenderia muitas das propostas das crianças, tais como:

- “Tem que ter mais lixeira no ônibus” (F., 11)
- “Professora também poderia ter orelhões que prestassem porque a gente vai em um e não presta, vai em outro e não presta! Orelhões também!” (M. V., 11)
- “É fazê um lugar assim...que nem essas pessoas que ficam na rua pedindo dinheiro!” (F., 11)
- “É, tivesse tipo uma casa pra elas!” (M.V.. 11)

A partir das falas dos sujeitos, nossa reivindicação é que a cidade não tenha ambientes qualificados somente em alguns bairros para as crianças, mas que estes locais se estendam e estejam presentes por todo o município e que elas tenham as condições para circular por eles com liberdade e segurança, além de terem oportunidades de participar das decisões sobre os espaços, equipamentos e situações que envolvam suas vidas.

Deste modo, as políticas públicas precisam oferecer às crianças a possibilidade para que transitem de um espaço para outro com segurança, liberdade e com direito à participação nas decisões sobre o que querem fazer e em que local, vivenciando a escolha de trajetórias pelos espaços, como defendem Mager et al (2011). A cidade, como espaço coletivo, não pode restringir a mobilidade das crianças, pelo contrário, deve ofertar a elas possibilidades para que vivenciem suas experiências lúdicas, culturais e políticas nos espaços urbanos, exercitando a autonomia, liberdade e participação.

O acesso à cultura e ao lazer na cidade

As crianças propõem atividades, espaços e serviços para vivenciar a cultura por toda a cidade com liberdade e opções de escolha, como podemos observar a seguir nos trechos dos grupos focais:

- “Deveria ter circos!” (M. V., 11)
- “Professora deveria ter zoológico!” (N., 11)
- N.(11) fala para o J. P.(15) : “Não deveria ter mesmo né?”
- J. P.(15) concorda e repete:
- “Zoológico!” (J. P., 15)

- “Devia ter mais biblioteca também!” (J., 10)
- “É, mais bibliotecas que a gente pudesse ir pra ler uns livros bem legais!” (M. V., 11)
- “E também eu acho que a biblioteca municipal podia receber uma boa reforma hein, geral!” (M. E., 10)

- “[...] devia...ter um lugar né pras crianças ficarem! Um...lugar é...com vários livros novos né, aí podia ter isso pras crianças também!” (R., 10)

- “Podia ter um escritor falando com as crianças pra fazê, tipo assim, um escritor vim aqui na sala fala assim...fazê um livro pedindo opinião pras criança pra fazê um livro!” (L., 10)

Ademais, querem espaços e atividades culturais perto de suas casas, pois verificamos que reivindicam que haja mais vagas nos centros esportivos, mais oportunidades e espaços de lazer em todos os bairros da cidade e não somente em algumas regiões:

- “Lá onde eu moro...tem o...clube (referindo-se ao centro esportivo) só que tem só terça e quinta num horário, quem não pode nesse horário, não tem como participar! Então teria que ter mais horários à tarde!” (M. V., 11)

- “Devia ter um parque assim perto pras crianças!” (C., 10)

- “[...] to morando lá perto do Contorno Norte, daí eu sempre que minha mãe vai visitá a amiga dela (perto da UEM) eu vou no museu mas daí, tipo assim, como eu gosto de visitá o museu queria que tivesse um museu perto da minha casa né!” (G., 10)

- “Eu queria muito que tivesse API é...Academia da Primeira Idade! Tem algumas, só que tipo fica longe...só tem uma lá perto do Cemitério só que queria que tivesse mais perto!” (M. E., 10)

Entendendo o lazer como cultura (MARCELLINO, 1990), identificamos que claramente as crianças estão insatisfeitas por não contarem com espaços perto de suas casas. Reclamam por não terem em seus bairros locais e equipamentos para desfrutar da cultura. Chama-nos a atenção que a posição das crianças volta-se para a democratização do lazer na cidade, salientada por Marcellino (1996), a qual não ocorre apenas com a construção de equipamentos,

Mas a ação democratizada precisa abranger a conservação dos equipamentos já existentes, sua divulgação e incentivo à utilização, através de políticas específicas e a preservação e revitalização do patrimônio ambiental urbano (MARCELLINO, 1996, p. 33).

Em Maringá não percebemos a conservação dos equipamentos pelo poder público e nem o incentivo para que a população se utilize dos espaços e equipamentos existentes. De acordo com Melo (2004), as cidades devem estar comprometidas com a oferta de uma política cultural ininterrupta que promova a oportunidade para que as pessoas vivenciem situações prazerosas, divertidas, sensíveis e reflexivas. Para tanto, defende o investimento público em um projeto pedagógico contínuo na cidade para que os indivíduos se eduquem e compreendam que também são produtores culturais: “Mas, ainda, que entenda como um direito básico o acesso à multiplicidade de oportunidades que a cidade oferece” (MELO, 2004, p. 90).

O que as crianças querem ter na cidade permite-nos dizer que não desejam ter acesso a produtos e conteúdos vinculados à indústria cultural. Sugerem, sobretudo, lugares e equipamentos públicos no município para que possam vivenciar suas experiências e relações com liberdade e participação:

- “Tipo...é...mais clube onde é, mais clubes...só que público! Por exemplo, não precisa pagar pra fazer aula, esse negócio!” (N., 11)
- “[...] deveria ter...um lugar que a gente não precisasse pagar, tipo um clube, que a gente pudesse fazer vários esportes” (M. V., 11)
- J. P. (15) concorda e diz:
- “Verdade!” (J. P., 15)
- “Devia ter mais centro esportivo!” (L.T., 10)
- “Melhorar as calçadas [...]” (L.S., 14)

Mesmo cientes dos inúmeros problemas da cidade, as crianças nos dão sugestões muito práticas para melhorar a cultura e o lazer no município. Chauí (2006) apresenta-nos uma proposta política para a efetivação da cidadania cultural na cidade a partir de uma política cultural e da cultura política. A partir do entendimento da cultura de forma ampla, ou seja, como toda a criação humana, para além das belas artes, mas como uma multiplicidade de manifestações culturais, de normas, hábitos, valores e sensibilidades (FREIRE, 1971; CHAUI, 2006), Chauí defende a efetivação da cultura como direito dos cidadãos ao acesso aos bens, espaços e atividades culturais, assim como à participação na vida política da sociedade.

E para que seja, de fato, uma política cultural democrática que valoriza as crianças, entendemos que a cidade não deve ter espaços e atividades culturais somente em algumas regiões e nem que aqueles sejam pensados sem a participação das pessoas nas decisões políticas. Como os próprios sujeitos nos disseram, o acesso à cultura precisa ser oferecido em toda a cidade e para todos:

- “Em cada bairro! Porque se tiver em um só a gente não pode ir às vezes!” (M. V., 11)
- “Eu acho que aqui em Maringá tinha que ter uma praça perto dá, dos bairros assim, não no centro assim...que nem lá em Sarandi que tem brinquedos pra gente...andá, que...tipo um parquinho...novo, porque senão...a gente tem que ir lá na onde Judas perdeu a meia prá brincar né! (Dá risada)” (G., 10)

As crianças também propõem que as atividades e bens culturais sejam mais voltados para a infância, pois consideram que aqueles são, sobretudo, destinados aos adultos:

- “Eles tinham que pegá mais livros que as crianças gostam! Porque tem uns livros nada a vê, que a gente nem entende! Daí os livros que a gente nem entende tá novinho e os livro que a gente gosta tá tudo rabiscado, sem página!” (L., 10)

- “Nos museus também podia ter coisa é...que as crianças gostam, porque às vezes têm umas coisas que as crianças nem entendem” (L., 10)

A partir da constatação das crianças de que falta no município mais opções de escolha para atividades e bens culturais para a infância, entendemos ser necessário, uma maior aproximação e entendimento do mundo adulto a respeito das culturas da infância, definidas por Corsaro (2011) como: “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128). Sarmiento (2003) complementa este entendimento e estabelece as culturas infantis como a “[...] capacidade das crianças em constituírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos dos adultos de significação e acção” (SARMENTO, 2003, p. 3-4). São, pois, definições que reconhecem a capacidade das crianças de entender e de agir no mundo. Embora inseridas na cultura adulta, elas, simbolizam e agem na realidade de forma particular, constituindo suas culturas (SARMENTO, 2004).

Para que as culturas infantis sejam valorizadas e potencializadas é importante que o mundo adulto incorpore as mesmas na dinâmica e construção da cidade para que as crianças tenham melhores condições e possibilidades de constituírem suas culturas em interação com seus pares e os adultos. Corsaro (2011) apresenta a sua defesa com a qual compartilhamos:

[...] precisamos enriquecer as apropriações das crianças sobre o mundo adulto para incentivar as construções de suas próprias culturas de pares e para melhor compreender as contribuições que as crianças podem dar e dão para nossos mundos adultos (CORSARO, 2011, p. 342).

Para enriquecer as apropriações das crianças a cidade precisa oferecer a elas um leque de oportunidades de acesso a cultura, como as mesmas propõem. Para tanto, é preciso que os adultos e o poder público se atentem a alguns pilares em que se estruturam as culturas infantis, definidos por Sarmiento (2003; 2004): a *interatividade*, a *ludicidade*, a *fantasia do real* e a *reiteração*.

A *interatividade* representa o entendimento de que as crianças estão no mundo em relação com várias realidades e grupos como a família, seus pares, a escola, as suas comunidades, e a partir das suas interações, apreendem valores, ideias, comportamentos que contribuem para sua formação (SARMENTO, 2004).

De acordo com Sarmiento, embora o brincar não seja exclusivo das crianças, pois é uma das atividades sociais mais significativas dos seres humanos, para as crianças a brincadeira é muito séria: “Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (SARMENTO, 2004, p. 23). Sendo assim, a *ludicidade* é “[...] um traço fundamental das culturas infantis” (Ibid, p. 23). Müller (2007) complementa este entendimento ao sustentar que quando se fala do sujeito criança o lúdico está vinculado neste olhar e, portanto, é necessária a sua potencialização por toda a cidade:

E, assim, entre os direitos fundamentais, não podemos deixar de reivindicar também que se cumpra a condição para a arte, a brincadeira, a diversão, o movimento, a oportunidade da criação em amplos níveis como fazendo parte do cotidiano infantil e de todas as idades (MÜLLER, 2007, p. 136).

A *fantasia do real* diz respeito ao modo particular das crianças de transpor o real, de reconstruí-lo de forma criativa pelo imaginário “[...] seja importando situações e personagens fantasiosos pelo seu cotidiano, seja interpretando de modo fantasista os eventos e situações que ocorrem” (SARMENTO, 2004, p. 24). Trata-se de uma maneira própria de lidar com situações dolorosas ou complexas do seu dia-a-dia (SARMENTO, 2004). Por fim, a *reiteração* refere-se a não linearidade temporal: “O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (SARMENTO, 2004, p. 25). Em suas práticas, as crianças estabelecem propostas de continuidade e de rupturas, entre passado, presente e futuro (SARMENTO, 2003; 2004). Deste modo, “O tempo da criança desloca-se da realidade cronológica para a temporalidade diferida da situação imaginária” (SARMENTO, 2003, p. 13).

Os quatro pilares descritos anteriormente podem ser complementados com as questões analisadas por Mager et al (2011) a respeito do que é próprio da cultura da infância, a saber: *o pensamento das crianças e a situação da criança na vida cotidiana*, identificados a partir da atuação dos educadores no projeto de extensão “Brincadeiras” desenvolvido pelo PCA/UEM. O primeiro item: *o pensamento das crianças* é expresso

em palavras durante suas ações e exprime a posição delas acerca de diversos assuntos como classe social, gênero, etnia, cultura, escola, bairro, dentre outros, sendo fruto de um determinado contexto no qual vivem e estabelecem suas relações, assim como “[...] indica a singularidade de cada uma” (MAGER et al, 2011).

O segundo item: *situação da criança na vida cotidiana* engloba dentre outros aspectos, os direitos infantis violados com a crescente pobreza urbana, falta de espaços públicos e de políticas públicas, dentre outras questões. Ressaltam os autores que: “[...] para lutar pelos direitos, é preciso conhecê-los, para então empreender lutas a favor da mudança da realidade nesse sentido” (MAGER et al, 2011). Destaca-se, então, a importância da organização e formação política para as crianças na cidade, como nos diz Müller (2007):

[...] a cultura deve ir incorporando nas crianças a formação política, e uma das formas indispensáveis é que aprendam sobre seus direitos, no caso do Brasil, através do Estatuto da Criança e do Adolescente, colocando-o em prática no seu cotidiano, acompanhadas por adultos (MÜLLER, 2007, p. 140).

Deste modo, as ações cotidianas dos adultos devem incorporar e estimular o exercício da defesa dos direitos infantis junto com as crianças (MÜLLER, 2007). Promover a cultura política das crianças é uma forma de valorizá-las como cidadãs e buscar a construção de uma cidade a favor de todos, em que as gerações mais velhas sintam-se responsáveis pela infância.

Neste sentido, os pilares e fundamentos das culturas infantis apontados podem ser usados para compor as políticas culturais para a infância na cidade, a partir de um reconhecimento do poder público da cultura como direito de todos (CHAUÍ, 2006), visando assegurar às pessoas o direito ao acesso, à fruição e à produção cultural, além da participação nas decisões da vida urbana, como nos diz Chauí.

Fazendo uso da teoria de Chauí para a população adulta, argumentamos a favor de uma cidade que estimule e promova as condições e oportunidades para que as crianças criem, tenham acesso às diferentes manifestações culturais, debatam e participem das decisões a respeito das políticas culturais, desenvolvendo sua cultura política, juntamente com os adultos, baseada na democracia e na participação. Em consonância com a autora, “[...] uma nova política cultural precisa começar como *cultura política* nova, cuja idéia mestra é a idéia e a prática da participação” (CHAUÍ, 2006, p. 145, grifos da autora).

Outra questão a ser ressaltada é a defesa de Tonucci (1997) há mais de dez anos a respeito do desenvolvimento de uma nova sensibilidade para que os adultos escutem as crianças. Para tanto, é preciso investir na cultura para que todos tenham acesso a distintas experiências de desenvolvimento da sensibilidade e reflexão e para que os adultos entendam que a criança é criança “[...] por pouco tempo e nesse pouco tempo precisa fazer aquilo que é necessário para o seu desenvolvimento” (TONUCCI, 2005, p. 15).

Portanto, é preciso (re) valorizar a subjetividade humana investindo em políticas culturais para que as pessoas vivenciem emoções, sensações, visando à potencialização humana. Enfim, que os adultos se sensibilizem com as diversas situações de direitos violados das crianças e busquem, junto com elas, a transformação da realidade injusta e excludente numa perspectiva de emancipação social.

Uma cidade que reconhece e valoriza as manifestações culturais de diversos grupos sociais e os significados que aquelas têm para os sujeitos, possivelmente, será um lugar que promove o direito à cultura para as crianças, estimula o desenvolvimento da subjetividade e potencializa a participação infantil. Enfim, um território que escuta as mesmas e garante a elas muitas de suas propostas, tais como:

- “E eu queria ter um parque assim...que não, sei lá...um parque mais novo ofereça mais oportunidade de lazer” (N., 11)

L. V. (11) complementa:

- “Menos enferrujado!” (L. V., 11)

- “Mais bem cuidado!” (N., 11)

- “Eu já tive muitos passeios na escola né, de outra escola que eu tive (...), e eu fui no museu, mas não...a gente foi só em um, tinha poucas artes né, aí eu pensei na minha cabeça assim: ‘Nossa se tivesse outros museus com coisas mais interessantes né’, seria bem melhor, a gente conhecia mais sobre a cultura!” (R., 10)

Espaços e formas políticas para a participação infantil em Maringá

A participação, considerando os autores que nos fundamentaram na pesquisa (BAUMAN, 2000; SANTOS, 1996; SOARES, 2005; TOMÁS, 2006; SARMENTO et al, 2007) e segundo o seu significado etimológico trata-se de uma questão prática. De acordo com Tomás (2006), a participação está relacionada com:

[...] à forma como as crianças e adultos se apropriam do direito à construção democrática das suas vidas. A concretização desses pressupostos pressupõe que as crianças compreendam e dominem o processo em que estão inseridos. É necessária uma organização

colectiva dos actores, a promoção de espaços de discussão e negociação e a formulação de reportórios de acção para a concretização desses princípios, o que também pressupõe o diálogo com os poderes públicos (TOMÁS, 2006, p. 191).

Fazendo uso da teoria podemos inferir que a participação diz respeito à ação de escutar e ser escutado, ter liberdade para fazer parte de uma determinada proposta e/ou escolha, ter acesso às informações e a espaços da cidade, controlar e fiscalizar uma deliberação, intervir em alguma decisão, como as próprias crianças nos dizem:

- “Eles (adultos) falam que só porque é maior tem que ouvir as opiniões, não é verdade! A gente também! Aqui é uma democracia, tem que ouvi tudo o povo aí!” (N., 11)

“Eles (adultos) acham que a gente não tem opinião, que a gente não sabe das coisas, mas a gente sabe, a gente quer o melhor pra cidade” (L., 10).

- “A gente devia mandá um vídeo pro prefeito, a gente faz esse vídeo aqui na sala né! Mandava pro prefeito, aí seria bom! Na prefeitura né pegá o microfone, qualquer coisa que desse pra falá alto ouvi mesmo e falá assim: ‘Vamos ajudá as crianças! Direitos das crianças e dos adolescentes!’ Todo mundo lá na frente da prefeitura!” (R., 10)

- “Pegá um caminhão e saí pela cidade inteira!” (L., 10).

Enquanto as pessoas não puderem participar e ajudar a decidir os assuntos que fazem parte de suas vidas, elas não estarão satisfeitas, como pudemos identificar em muitas falas dos sujeitos. Eles querem interferir na vida e no lugar em que vivem. Deste modo, a participação necessita de espaços e formas políticas para acontecer, ou seja, para sair da teoria e ir para o nível prático. Os espaços e formas indicados nesta pesquisa referem-se a uma realidade particular. Ressalta-se que em outros contextos e com outras populações estudadas poderão ser identificados outros lugares e formas políticas de participação.

Conforme Tomás (2008), é fundamental a urgência dos grupos sociais excluídos se envolverem em debates e discussões democráticas para expressarem suas necessidades, de forma a participar da tomada de decisão frente aos seus problemas. E para que as pessoas lutem pela garantia e ampliação dos seus direitos, tenham oportunidades participativas e se envolvam em debates democráticos devem existir espaços e formas de participação política na cidade.

As crianças pesquisadas desejam mais oportunidades e espaços de participação política, como por exemplo, querem participar como representantes de turma e membros do grêmio estudantil nas escolas. Para a cidade, reivindicam que haja espaços

de participação infantil. Em relação aos espaços políticos em que a participação das crianças pode ser promovida, identificamos nas falas dos sujeitos os seguintes locais: a escola e outros locais do município (bairro e rua). As crianças indicam situações concretas em que desejam participar na vida urbana:

- “É tipo a gente queria falá pros adultos, tipo em alguma reunião...aquilo que a gente qué, o que a gente queria melhorá na cidade, só que..não tem!” (L., 10)

- “É...também assim a gente podia assim se reuni todo mundo com a professora né que quer nos ajudá né a gente ia no teatro fazia uma peça né sobre esses direitos da criança e do adolescente né, uma peça todo mundo que tá aqui, a gente podia fazê um teatro com um professor com a gente né que estaria ajudando!” (R., 10)

A partir desses locais e dos anseios das crianças é que nós propomos formas políticas de participação. Nas escolas, as formas de participação infantil poderiam ocorrer com os grêmios estudantis, com a organização das turmas por meio da escolha de representantes de sala, com a representação dos estudantes no Conselho escolar, em forma de arte com teatros e apresentações das crianças e com reuniões periódicas com a presença de diretores e professores, como as crianças assinalam:

- “Que nem eu acho que, tipo assim, alguém...o diretor, sei lá devia conversá com o pessoal do grêmio porque, tipo assim, só os adultos, os maiores, só os adolescentes, pode, pode pedir alguma coisa! Eu acho que...eles devia aceitá a nossa opinião! Porque...senão vai ser só o que eles querem e o que a gente qué não vai ter nada!” (G., 10)

- “Eu acho que tipo...o diretor da escola ou alguma professora devia tá ajudando a gente só que eles não ajuda!” (M. E., 10)

Em outros espaços da cidade, como os bairros e a rua, a participação política das crianças poderia ocorrer em associações de bairro, no CDMCA, no Conselho da Juventude, em fóruns e movimentos sociais. Os espaços políticos citados e outros que podem ser criados representam a possibilidade para a conquista do que as crianças propõem para a cidade. São nesses lugares que a participação política delas tem que ser promovida e potencializada *pela e na* cidade, sempre buscando os graus mais elevados de participação visando à construção de um mundo mais justo e democrático.

Os locais políticos citados podem configurar-se de acordo com os diferentes tipos de participação, desde os mais simples aos mais complexos envolvendo decisões por parte das crianças. A partir dos depoimentos dos sujeitos e das teorias estudadas, entendemos que a participação das crianças nestes lugares pode ser de diferentes graus.

Devem existir espaços de participação política para as crianças com pelo menos três características: direito à voz e voto, envolvendo decisões; direito à voz; e acesso às informações e aos espaços, sem voz, pois como salienta Soares (2005) o direito à participação além de prescindir de espaços sociais, necessita também de liberdade e de informação:

O direito à participação está ainda entrelaçado com o direito da criança ao acesso à informação, e este parece-nos um aspecto essencial para que o direito à participação se possa sustentar. Nenhum indivíduo, seja ele adulto ou criança, tem possibilidade de participar em qualquer dinâmica ou processo sem estar minimamente informado acerca do mesmo (SOARES, 2005, p. 408).

O acesso à informação se daria, por exemplo, com uma página na *internet* do CMDCA divulgando o cronograma e as pautas das reuniões, bem como as deliberações feitas pelo conselho. Além disso, a cidade deve adotar uma linguagem clara e acessível quanto às políticas públicas das secretarias municipais, dizendo qual o orçamento, quanto gasta, quais os projetos e atividades desenvolvidos, quantas crianças e adolescentes são atendidos, quantos profissionais estão envolvidos. É preciso, pois, tornar essas informações públicas e compreensíveis a toda população. E ainda, com mais livros, bibliotecas, museus, circos, dentre outros espaços de cultura por toda a cidade, pensados e sugeridos pelas crianças:

- “A biblioteca da escola né, eu fui hoje lá pegá dois livros, e podia ter mais livros do que tem lá. A biblioteca é pequena, tem poucos livros né, então muita gente não vai mais lá porque já leram quase todos os livros ali, devia vim livros novos!” (R., 10)

- “Se a sala de jogos fosse um pouco maior né!” (G., 10)

- “Tivesse mais jogos!” (M. E., 10)

- “Se tivesse mais é...passeios na escola tipo pra outra cidade que seja...não sei, uma cidade que tivesse um ponto de lazer bom tipo *Hopi Hari* que tem aqui, é Beto Carreiro essas coisas!” (N., 11)

- “Bem que aqui na escola a gente podia ter mais passeios né, pra levá a gente pra ver *museis*, parques diferentes, mas não a gente só fica na sala só!” (M. E., 10)

- “A gente podia entrá (referindo-se ao Laboratório de Ciências), saber mais das coisas...” (L., 10)

- “Vê as coisas lá...lá tem escorpião, tem aranha...” (M. E., 10)

Quando propõem entrar no Laboratório de Ciências, ter mais livros, jogos e passeios na escola, assistir a filmes, ter mais espaços culturais por todo o município,

elas já estão fazendo propostas para um tipo de participação, que é ter acesso à informação e aos espaços e atividades urbanas.

No CMDCA, no Conselho da Juventude, nos Conselhos Escolares e em reuniões com professores e coordenadores/diretores, por exemplo, as crianças poderiam participar das discussões com direito à voz, já que, juridicamente, não são aptas para deliberar junto com os adultos.

No entanto, como as crianças não são consideradas aptas no plano jurídico, elas devem ter esferas mais próximas de suas realidades para participar e decidir, junto com seus pares e os adultos. Nas Associações de Bairros, em fóruns, como o Fórum Maringaense pelo Direito às Cidades e em movimentos sociais que são locais de formação política de adultos para se pensar o município, poderia também ser contemplada a formação e ação política própria para as crianças, de uma forma lúdica.

Já em espaços como os grêmios escolares e as representações de turma deveriam envolver decisões por parte das crianças. Para tanto, a instituição estadual precisa mudar o seu regimento interno para que os estudantes da 5ª série possam participar, pois atualmente é a partir do 6º ano. E colégio particular necessita criar formas de participação política como os representantes de sala, como as crianças sugerem para que possam participar da vida escolar.

Os depoimentos dos sujeitos mostram-nos o anseio deles em participar da vida escolar e urbana. As crianças não podem ocupar o papel de sujeitos passivos frente aos processos culturais, educacionais, políticos e sociais, mas sim de sujeitos que, embora em processo de formação que mereçam cuidados e proteção, devem ser compreendidos como detentores de direitos e capazes de participar da dinâmica urbana, e isto não significa fazer todas as suas vontades; significa que as crianças devem ser ouvidas e ter assegurado o seu direito à participação. Além das formas e espaços políticos que temos em Maringá, a cidade deve promover outros lugares e formas de participação infantil como já existentes em outras localidades pelo mundo, conforme mostrado na segunda seção, ou ainda, criar espaços em que as crianças possam exercer a participação.

O caminho para que as crianças cheguem aos espaços de participação política da cidade pode ser realizado, por exemplo, por meio de organizações de defesa dos direitos da criança e do adolescente como o PCA (Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente) e o NEDIJ (Núcleo de Estudos e Defesa de Direitos da Infância e da Juventude), ambos da UEM, por meio dos movimentos sociais como a Comissão Local do Movimento Nacional de Meninos e

Meninas de Rua e o Fórum Maringaense pelo Direito às Cidades, ou ainda com a mobilização em suas comunidades e escolas com reuniões entre crianças, professores, diretores e demais adultos responsáveis por elas. Estas são algumas das formas para que a participação política das crianças no município seja promovida.

A experiência de participação para as crianças pode ser memorável e, assim, contribuir para que cresçam com o entendimento de que podem e devem participar da dinâmica urbana, seja na vida política, social ou cultural, uma vez que tornar-se cidadão é um processo de aprendizagem, como nos diz Müller (2001). Neste sentido, é que a cidade tem que oferecer a oportunidade a todos os cidadãos de vivenciar a liberdade, a autonomia, a cultura e a mobilidade com segurança. O poder público precisa, então, trabalhar com um amplo conceito de democracia. No Brasil, a legislação já compreende que as várias gerações têm direitos, ressaltando que criança e adolescente são prioridade absoluta.

Se os governantes investirem em mobilidade e cultura, que são questões práticas, a participação infantil pode começar a ser garantida e potencializada, ou seja, a cidade possivelmente poderá promover mais espaços e formas políticas e a participação das crianças nestes espaços. Mobilidade e cultura são, pois, ações políticas que devem ser promovidas para a efetivação da participação política.

Criança tem condição e deve exercer sua participação. Para tanto, em termos conceituais, a cidade precisa funcionar com outras concepções de liberdade, autonomia, emancipação social e segurança e, em termos políticos, necessariamente, a criança tem que ter oferta de cultura, de mobilidade, de espaços públicos bem cuidados e de espaços políticos. Mas, o ideal é que ela opine sobre todas essas situações, que participe das decisões, ampliando a participação infantil, de modo que a participação tenha “[...] implicações reais nos quotidianos das crianças” (SOARES, 2005, p. 443). Portanto, a nossa defesa é a de que se ampliem na cidade a frequência e os espaços políticos para que a criança tenha o grau maior de participação, que é o nível da decisão, de modo a intervir na dinâmica urbana da realidade local investigada, sendo a participação um meio para se buscar a emancipação social.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na investigação em questão, buscou-se responder a seguinte pergunta: Quais os fundamentos conceituais e as ações políticas básicas para a efetivação da participação infantil na cidade? Procuramos conhecer as possibilidades e/ou obstáculos à participação infantil em Maringá; o que pensam e querem as crianças para o lugar em que vivem enquanto sujeitos de direitos (ECA, 1990), com o objetivo principal de analisar as opiniões e sugestões delas para a cidade a fim de propor fundamentos conceituais e ações políticas para a potencialização da participação infantil no município de Maringá/PR.

A pesquisa de campo com o uso da técnica do grupo focal foi realizada com 21 sujeitos, sendo dez de uma escola estadual e onze de uma particular, de ambos os sexos, na faixa etária de dez a quinze anos. Ao todo foram feitos três encontros com cada turma nos quais foram apresentados pelas pesquisadoras conteúdos como: experiências de participação infantil pelo mundo; direitos das crianças e dos adolescentes previstos no ECA; a rede de atendimento à infância na cidade e as propostas das crianças investigadas para Maringá. Durante os grupos focais, os sujeitos faziam perguntas, falavam a respeito do que consideram bom e ruim no município, além de como deveria ser a cidade.

Maringá, assim como as demais cidades, possui alguns traços particulares e uma série de características que a identifica com outras localidades. As fronteiras que permitem compreender o que é próprio de Maringá e o que é constitutivo das demais cidades foram buscadas a partir de um olhar multifacetário e transdisciplinar que contribuiu para as análises e explicações do fenômeno investigado, assim como nos amparou nas relações com o contexto mais amplo e geral.

O estudo realizado da história dos direitos das crianças permite-nos dizer que a luta pelos direitos infantis, iniciada no fim no século XIX e intensificada no século passado, representa um movimento político e cultural tanto no âmbito nacional como internacional a favor da infância que deve perdurar e ser reforçado no século atual visando garantir a todas as crianças uma vida mais digna e uma infância com mais qualidade, de modo a questionar teorias e práticas que continuam a reproduzir a menorização e a marginalização das crianças pelo mundo, construindo-se a partir de princípios de inclusão e de justiça social.

Já temos no mundo diversas organizações e movimentos sociais de defesa dos direitos da criança que atuam em diferentes áreas. Estas iniciativas e outras a serem criadas podem compor o quadro de atuação e de mobilização em prol da garantia e conquista dos direitos infantis a nível global, o que requer uma maior comunicação e interação entre organizações e movimentos com vistas a ampliar e articular o amplo mosaico político, cultural e social a favor das crianças nas escolas local, nacional e mundial.

No caso do Brasil, a legislação como o ECA e o Estatuto da Cidade garantem a participação das pessoas nas políticas urbanas, mesmo sem fazer referência à criança, no caso do Estatuto da Cidade. Assegurada a participação dos cidadãos, as crianças também estão incluídas e, portanto, têm o direito de fazer parte da gestão democrática do município. Com os direitos afirmados em forma de lei é preciso, em primeiro lugar, que as pessoas conheçam os mesmos para que possam fazer um uso contra-hegemônico daqueles a partir de um movimento local, mas que deve ser conectado com outros no âmbito global que lutam contra a globalização neoliberal, visando garantir a igualdade a todos e o reconhecimento e respeito às diferenças de cada indivíduo, numa perspectiva de emancipação social.

Neste sentido, o ECA e o Estatuto da Cidade são instrumentos legais a serem usados para se buscar a justiça social, por meio de ações políticas que garantam os direitos das crianças de viverem em uma cidade sustentável, segura, com espaços, equipamentos e serviços públicos de qualidade para todos, o direito à participação dos cidadãos nos destinos das políticas urbanas, sem se esquecer que criança e adolescente são prioridade absoluta. É preciso, portanto, que os direitos humanos sejam orientadores das políticas públicas e das ações com as pessoas e não mais os valores do mercado que levam a exclusão e a exploração de diversos sujeitos e grupos sociais, apostando em seu potencial emancipatório.

Constatamos que há experiências a favor das crianças em diversas localidades do mundo, organizadas tanto pelo poder público como pela sociedade civil organizada. No entanto, nosso olhar para estas iniciativas deve ser crítico no sentido de identificarmos se apenas reproduzem o discurso neoliberal ou se efetivamente são ações que respeitam as crianças e promovem a participação delas. Entendemos que é essencial conhecer os princípios e fundamentos que orientam tais práticas, além da realidade na qual acontecem. Ademais, para que seja uma ação constante, o ideal é que se tornem lei e façam parte da política pública municipal a partir da integração do poder público com a

comunidade e que os grupos e sujeitos envolvidos tenham formação política contínua baseada na cultura da participação para que façam parte da formulação, implementação e avaliação das propostas, numa perspectiva que garanta os direitos e a construção de um lugar que valoriza as pessoas e busca junto com elas maiores graus de justiça social.

Identificamos que muitas das crianças pesquisadas não conheciam o ECA e, deste modo, não conheciam os seus direitos, a rede de atendimento à infância na cidade e, portanto, não sabiam quem são os responsáveis por escutá-las e cuidar para que tenham os seus direitos assegurados. Também não tinham ciência das experiências de participação infantil que acontecem em Maringá como as Conferências de Direitos Infância-Juvenil e as Conferências de Meninos e Meninas, espaços políticos em que deveriam participar para a elaboração das sugestões para as políticas públicas para a infância e adolescência no município. Diante disso, é preciso maior divulgação daqueles eventos e, necessariamente, formação política para que crianças e adultos conheçam os seus direitos, a rede de proteção à infância, as estruturas da cidade, as relações de poder e se organizem politicamente a favor da efetivação e conquista dos direitos em sua realidade.

Pensar como se configura a cidade para as crianças e como podemos propor fundamentos teóricos e ações políticas junto com elas para melhorar a situação da infância na realidade pesquisada, levou-nos a caminhos desconhecidos, porém empolgantes. Os numerosos problemas identificados pelos sujeitos e analisados nesta pesquisa em relação aos espaços, serviços e equipamentos urbanos, bem como às relações humanas e sociais, permitem-nos inferir que estão com seus direitos violados em muitos aspectos, sendo que a política urbana em Maringá marcada pelo receituário neoliberal com o afastamento do poder público da garantia dos direitos, aliada a falta de comprometimento dos adultos, de forma geral, para com as crianças fazem com que a cidade seja ruim para elas e demais cidadãos que sofrem com os processos de exclusão na dinâmica urbana.

Neste sentido, a rede de atendimento à infância na cidade não está conectada ou não está sendo ativada para resolver os problemas das crianças em Maringá, que estão sendo atendidas com pouca atenção e cuidado por parte daqueles que fazem parte da rede e que, portanto, são responsáveis por elas e por seus direitos. Falta uma maior comunicação entre os adultos e as crianças, ou seja, faltam a elas oportunidades para que falem e dialoguem com os adultos, assim como possibilidades reais de participação infantil na vida urbana, pois com a pesquisa inferimos que as crianças não opinam sobre

praticamente nada no município. Por conseguinte, entendemos que o sistema de garantia dos direitos na cidade está falhando no atendimento às crianças.

Enquanto os conceitos de liberdade individual e de insegurança continuarem fundamentando as políticas e as relações humanas e sociais, as crianças vão se deparar com inúmeros problemas no território urbano, seja com o trânsito, meio ambiente, pouca oferta de opções para que criem suas trajetórias e vivenciem a cultura no tempo livre, falta de espaços públicos bem cuidados e, assim, não terão o seu direito à participação efetivado na vida da cidade. A criança, atualmente, está esquecida na dinâmica urbana, que a deixa marginalizada dos processos de decisão. O “lugar” que defendemos para ela na cidade é o de prioridade absoluta, direito garantido pela legislação brasileira.

A partir do nosso estudo conhecemos um pouco mais o que pensam as crianças *sobre e para* a cidade de Maringá. Nossa pesquisa pode servir de subsídio para a intervenção na realidade junto à rede de atendimento à infância no município. Em função do conteúdo das respostas é que a gente pode identificar a rede que deve ser ativada para que venham a acontecer as sugestões das crianças, pois detectamos que a maioria de suas propostas está relacionada com as secretarias municipais, tais como: esportes e lazer, cultura, educação, meio ambiente, segurança, assistência social e cidadania, transportes, dentre outras. Neste sentido, as opiniões e propostas dos sujeitos são um conteúdo prático que nos aproxima da possibilidade de intervenção na dinâmica urbana a favor da participação infantil.

As crianças entendem que a cidade não é boa para as pessoas, sabem de muitos problemas existentes, entretanto quando se promovem oportunidades para que reflitam e imaginem como deveria ser a cidade, fazem várias propostas e nos ajudam a pensar como o município pode ser melhorado, de forma prática, criativa e solidária. Tal constatação pode ser deduzida a partir do total de itens que citaram como ruim em Maringá e de como deveria ser a cidade. A soma de itens a respeito do que consideram negativo totalizou 47; já a soma de elementos propostos chegou a 89, ou seja, os itens sugeridos são quase o dobro dos reclamados pelos sujeitos. Podemos inferir que se estas oportunidades fossem oferecidas com mais frequência e com formação política para todas as crianças na cidade, elas teriam muito mais consciência sobre seus direitos e acerca da rede que precisa ser acionada para que sejam escutadas e conquistarem aquilo que propõem, visando à construção de um lugar melhor para todos.

As opiniões e sugestões das crianças para a cidade levaram-nos a argumentar a favor de conceitos básicos para que a participação infantil seja efetivada e potencializada na realidade investigada. No âmbito conceitual são eles: liberdade, autonomia, emancipação social e segurança. Na esfera política, os temas são: mobilidade urbana, cultura, espaços e formas políticas para a participação infantil.

A nossa base teórica argumentativa é de que para a efetivação da participação infantil em Maringá, a cidade precisa funcionar com conceitos diferentes dos atuais em suas políticas e relações humanas e sociais. Portanto, não adianta a cidade pensar somente a participação no âmbito prático, pois o município, necessariamente, tem que trabalhar com a vinculação daqueles conceitos básicos, os quais são distintos dos constatados na realidade pesquisada, para que, de fato, as crianças participem da vida urbana. Ademais, existem práticas políticas a serem promovidas que compõem a nossa defesa para a concretização da participação infantil. É fundamental que as ações políticas apostem na ampla oferta de cultura, de mobilidade urbana, de espaços e formas políticas para as crianças na cidade. O enredamento dos fundamentos conceituais e de práticas políticas básicas representa a possibilidade de potencialização da participação das crianças em Maringá, não como algo eventual, mas constante e com frequência cada vez maior, buscando o grau mais elevado da participação infantil que é a decisão, de modo que as crianças interfiram na vida urbana.

Uma cidade que trabalhe com conceitos de liberdade com responsabilidade, autonomia e segurança teria uma configuração completamente diferente da identificada na realidade investigada, pois seria um lugar fundamentado em parâmetros que buscam a valorização das pessoas, de seus direitos e a justiça social. Possivelmente, não apresentaria tantos problemas em suas políticas e não teria relações marcadas pela falta de respeito, diálogo e de responsabilidade ética entre os indivíduos e entre estes e o contexto em que vivem. Com a promoção de maiores graus de liberdade na cidade as crianças poderão ter autonomia para realizar suas práticas e trajetórias individuais, assim como terão mais possibilidades de participar das decisões da vida urbana. Inseridas em ações participativas é que as crianças, junto com os adultos, vão se humanizando, compreendendo e vivendo seus direitos, em um processo constante de conscientização e de busca de transformação da realidade por meio de lutas emancipatórias que vão de encontro às desigualdades e exclusão provocadas pela lógica econômica, política, cultural e social do neoliberalismo.

Ao fim da pesquisa fica-nos a certeza do quanto as crianças são criativas, críticas e práticas em suas opiniões e sugestões. Diferentemente do mundo adulto que, frequentemente, encontra dificuldades ou limites nas situações concretas, as crianças enxergam possibilidades reais de mudança tanto em relação aos espaços, serviços e equipamentos urbanos como para as relações humanas e sociais. Pensam em propostas para todo o município e para todos os cidadãos, sendo que suas ideais dariam uma configuração completamente diferente à cidade tal qual a conhecemos e identificamos na realidade pesquisada. Em síntese, elas querem uma cidade mais bonita, com muito mais opções de lazer e de cultura, que cuide das pessoas e do meio ambiente, que ofereça oportunidades para que os moradores estabeleçam suas trajetórias, que tenha mais liberdade e autonomia com segurança para que a participação infantil seja potencializada.

Garantir os direitos das crianças deve ser uma responsabilidade coletiva. Neste sentido, é urgente e necessário assumir um compromisso com a defesa dos direitos infantis. Enquanto a cidade for orientada por um conceito de liberdade liberal existirão pessoas que serão deixadas à margem quando se pensa e organiza a cidade, como as crianças. Um lugar que se preocupa e se responsabiliza de fato com elas, vai escutar e incluir as opiniões, necessidades e direitos infantis na dinâmica urbana, promovendo oportunidades efetivas de participação das crianças. Para tanto, precisa se comprometer e criar as condições para que a participação e demais direitos sejam exercidos por todas as crianças na cidade.

Nos encontros realizados nas duas escolas para a devolução dos resultados da pesquisa às crianças e a autoridades da cidade (representante do grêmio estudantil da escola estadual, professores e membros da coordenação e direção dos colégios, uma professora e estudantes do PCA/UEM e dois conselheiros do CMDCA), apresentamos de forma resumida as propostas das crianças para Maringá, entregamos a cada autoridade um documento com todas as sugestões das crianças e retomamos a apresentação da Rede de atendimento à infância na cidade. O intuito desta reunião foi promover um espaço de comunicação e diálogo entre crianças e pessoas que fazem parte do sistema de garantia dos direitos infantis no município. Durante os encontros, em alguns momentos, as crianças se mostraram desmotivadas, quando diziam que os adultos e os adolescentes do Grêmio Estudantil, no caso da escola estadual, não as escutam. As autoridades sentiram a necessidade de dar uma satisfação às crianças, dizendo o que poderiam fazer em seu local de atuação na Rede. Durante este momento,

a postura das crianças foi de ouvir aquelas pessoas e também de cobrá-las em relação a propostas em que elas não deram uma resposta satisfatória a elas.

Na escola estadual, o diretor comprometeu-se a se reunir com os professores e demais membros da coordenação para discutirem a mudança do regimento escolar para que os alunos da 5ª série pudessem participar do Grêmio, porque naquele encontro, segundo o diretor, ele entendeu que as crianças daquela série já tinham consciência e maturidade para participar daquele espaço político. Possivelmente, se não tivéssemos promovido aquele encontro, o diretor não teria possibilidade de dialogar com as crianças, conhecer suas propostas e compreender que elas têm condições para participar do Grêmio da Escola. Ademais, também se comprometeu a conversar com os professores na próxima reunião pedagógica para que esses realizem mais aulas no laboratório de ciências e de informática. Já o representante do Grêmio estudantil responsabilizou-se por mostrar as sugestões das crianças para a escola para os demais alunos do Grêmio.

Na escola particular, os alunos, com a pesquisa, entenderam que podem se organizar politicamente para terem representantes de turma na sala e se motivaram a falar para outros alunos da escola que eles também têm o direito de terem representantes em cada sala. A coordenadora que estava presente comprometeu-se a apoiá-los na organização para as eleições da representação de sala, bem como de levar as propostas das crianças para o diretor do colégio.

Nos encontros com as duas escolas, os conselheiros do CMDCA comprometeram-se a levar as propostas das crianças para a reunião do CMDCA e apresentar aos demais conselheiros. A professora do PCA responsabilizou-se com a realização de mais pesquisas para escutar as crianças. Ademais, ela e os estudantes do Programa colocaram o PCA à disposição para mais reuniões com as direções das escolas para falar com outras autoridades da Rede de atendimento à infância na cidade.

Em síntese, os encontros de devolução dos resultados da pesquisa às crianças foram um compromisso social e político das pesquisadoras para com as crianças no sentido de apresentar aos responsáveis por elas as propostas que as mesmas têm para a cidade em que vivem. Foi, sobretudo, uma ação política visando à ativação da Rede para a possibilidade de conquista de algumas propostas das crianças para o município.

Sublinhamos, portanto, a importância de que os adultos, sejam eles familiares, professores, diretores, membros do poder público, dos conselhos de direito e tutelar, de movimentos sociais, de ONG's, enfim, todos aqueles que fazem parte da rede de

atendimento à infância na cidade se atentem para as dificuldades, anseios, preocupações e pontos de vista das crianças e busquem, junto com elas, a realização de seus direitos.

O desafio que se apresenta à cidade de Maringá é de se (re) pensar, (re) construir e se (re) organizar a partir de novos parâmetros e concepções, não mais fundados nos interesses privados, mas naquilo que representa o bem comum, de modo a criar uma nova prática política e cultura baseadas no respeito, diálogo, solidariedade, participação e justiça social. Uma cidade que respeite os seus habitantes e promova a todos graus crescentes de liberdade, autonomia, segurança, oferta cultural diversificada, espaços públicos com qualidade, mobilidade urbana, espaços e formas políticas a fim de que a participação seja garantida.

A nossa aposta é de que se as crianças tiverem diversas vivências culturais e políticas na sua infância, quando adultas poderão buscar outros parâmetros para o mundo, ou seja, poderão desejar e lutar por um mundo melhor. Se a cidade oferecer às crianças oportunidades de reflexão, ação e intervenção desde sua infância, será uma forma de garantir seus direitos no presente e, também será uma contribuição para o futuro, visto que um lugar que valoriza as crianças e aposta nelas, poderá ser, talvez, um lugar mais justo e humano amanhã para todos.

Ressalta-se que as propostas feitas na pesquisa em questão são referentes a uma realidade particular. Os nossos indicativos são para a população pesquisada e são uma possibilidade de intervenção na realidade. Em outros contextos com outras crianças, as propostas poderão ser outras. Conscientes da incompletude e da necessidade de estudos futuros deixamos, pois, algumas sugestões para pesquisas possíveis: investigações mais profundas das experiências de participação infantil pelo mundo na realidade em que tais práticas acontecem, pois não era nosso objetivo a análise crítica delas, mas o anúncio de sua existência. Pesquisas com o objetivo de conhecer e analisar que outros espaços políticos poderiam ter ou ser criados na cidade para que a participação infantil seja promovida com mais frequência e em graus crescentes.

De forma geral, a atenção dos estudiosos para os conceitos: liberdade, autonomia, emancipação social e participação volta-se para o mundo adulto, ou seja, temos poucos trabalhos científicos em que aparece a criança quando se fala desses conceitos. Deste modo, entendemos que é de grande importância a realização de mais estudos da infância com aqueles fundamentos conceituais. Outro aspecto a ser destacado é de que futuras pesquisas e adultos envolvidos na rede de proteção à infância nas cidades deveriam se dedicar a pensar a mobilidade urbana e a cultura para a criança, de

modo a refletir como essas categorias podem se concretizar para as crianças em diferentes realidades. Além disso, mais trabalhos podem ser feitos com o uso e o aperfeiçoamento de nossa metodologia, pois se trata de uma metodologia que com uma equipe profissional maior pode ser desenvolvida em larga escala, como por exemplo, poderia ser assumida em conjunto com o CMDCA e secretarias municipais para a realização de um diagnóstico do que pensam e querem as crianças para a cidade.

A defesa pela participação infantil faz parte de um objetivo maior que é a construção de um mundo mais justo, solidário e livre, sendo que este trabalho, seus resultados, análises e considerações são possibilidades reais de intervenção na realidade local que podem se somar e se articular a outros tantos estudos e experiências que trazem propostas e caminhos que podem ser trilhados a favor dos direitos humanos na luta contra a globalização neoliberal em busca da emancipação social.

REFERÊNCIAS

- ABIB, José A. D. Prefácio. In: MAGER, Miryam et al. **Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados**. Maringá: Eduem, 2011, p. 13-22.
- ADORNO, Sérgio. Os primeiros 50 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. **Núcleo de Estudos da Violência – NEV**, São Paulo, 1999.
- ALDERSON, Priscilla. Crianças como investigadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Orgs.). **Investigação com Crianças: Perspectivas e práticas**. Trad. Mário Cruz. Porto, 2005, p. 261-280.
- ALFAGAME, Erika et al. **De la participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción**. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia, 2003.
- ALVES, Karina M. et al. Poluição do ar e saúde nos principais centros comerciais da cidade de Natal/RN. **Holos**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, v. 4, p. 81-95, 2009.
- ARANTES, Otília B. F. Uma estratégia fatal: a cultura nas novas gestões urbanas. In: MARICATO, Ermínia et al. **A cidade do pensamento único: desmanchando consensos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 11-74.
- ARRUDA, Fabiana M.; MÜLLER, Verônica R. A resignificação e a participação infantil: um estudo com crianças da Vila Emília na cidade de Maringá – PR, Brasil. **Uni-pluri/versidad**, Medellín, v. 10, n. 1, p. 3-16, 2010.
- ASSOCIAÇÃO DOS EDUCADORES DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE (AELAC). **O que é a AELAC?** 1990. Disponível em: <http://www.uff.br/feuff/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=14>. Acesso em: 01 jun. 2011.
- AVRITZER, Leonardo. Globalização e espaços públicos: A não regulação como estratégia de hegemonia global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, n. 63, p. 107-121, out. 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.
- BASTOS, Yara G. L. et al. Características dos acidentes de trânsito e das vítimas atendidas em serviço pré-hospitalar em cidade do Sul do Brasil, 1997/2000. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 815-822, mai./jun. 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **A liberdade**. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.
- _____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Em busca da política.** Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. **Comunidade:** a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. Entrevista à Maria Lúcia G. Pallares-Burke. **Tempo Social**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 301-325, 2004.

_____. **Confiança e medo na cidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. Entrevista à Alba Porcheddu: Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009b.

BETANCUR, Alejandro P. Los escenarios de educación informal como proceso de formación ciudadana: El caso del Presupuesto Participativo en Medellín. **Unipluri/versidad**, Medellín, v.8, n. 3, 2008.

BLAY, Eva Alterman. Planejar para quem?: ou a reprodução das favelas em cidades paulistas. In: _____ (Org.). **A luta pelo espaço:** textos de sociologia urbana. Petrópolis: Vozes, 1978, p. 171-179.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade:** para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Igualdade e Liberdade.** Rio de Janeiro: Ediouro: 1996.

_____. Democracia. In: _____ et al. **Dicionário de política.** 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998, p. 319-329.

BORBA, Angela. M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar.** 2005. 279 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

BORDENAVE, Juan E. D. **O que é participação.** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDIM, Maria R.; SILVA, Maria J. A. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, Belo Horizonte, n. 1, p. 51-66, jan./jun. 2008.

BRASIL. **Código de Menores.** Decreto nº. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927.

_____. **Código de Menores.** Lei Federal nº. 6.697, de 10 de outubro de 1979.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente.** Lei Federal nº. 8.069, de 13 de junho de 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Estatuto da Cidade.** Lei Federal nº. 10.257, de 10 de julho de 2001.

_____. **Lei Federal nº. 11.525,** de 25 de setembro de 2007.

_____. **Projeto de Lei – PL 1687/2007.** Institui as diretrizes de política de mobilidade urbana e dá outras providências. Brasília, 2007b.

CABANNES, Yves. **72 Perguntas Frequentes sobre Orçamento Participativo.** UN-HABITAT, 2009.

CARVALHO, Maria do Carmo A. A. Participação social no Brasil Hoje. **Instituto Polis,** São Paulo, 1998.

CARVALHO, Osvaldo F. de. O processo de internacionalização e proteção dos direitos humanos. In: V SEMINÁRIO PROBLEMAS DO ESTADO DEMOCRÁTICO CONTEMPORÂNEO, 2008, Goiânia. **Anais...**Goiânia: Editora da UCG, 2008, p. 132-142.

CASTRO, Lucia R. de. Apresentação. In: _____ **Subjetividade e cidadania:** um estudo com crianças e jovens de três cidades brasileiras. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001, p. 11-20.

_____. A infância e seus destinos contemporâneos. **Psicologia em Revista,** Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47-58, 2002.

_____. **A aventura urbana:** crianças e jovens no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.

CASTRO, Lucia R. de. et al. Cidadania e participação social: um estudo com crianças no Rio de Janeiro. **Psicologia & Sociedade,** Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 181-191, 2008.

CÉSAR, Benedito T. Reflexões acerca da violência político-institucional no Brasil contemporâneo. **Revista Crítica de Ciências Sociais,** Lisboa, n. 57/58, p. 117-145, jun./nov. 2000.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, Francisco de.; PAOLI, Maria C. (Orgs.). **Os sentidos da democracia:** políticas do dissenso e a hegemonia global. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999, p. 27-51.

_____. **Cidadania cultural:** o direito à cultura. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. Introdução: Pesquisando as crianças e a infância: culturas de comunicação. In: _____ (Orgs.). **Investigação com Crianças:** Perspectivas e práticas. Trad. Mário Cruz. Porto, 2005, p. XIII-XX.

CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. CMDCA. **Propostas da V Conferência Municipal de Meninos e Meninas para as políticas públicas de atendimento a crianças e adolescentes.** Maringá, 2009.

CORDOVIL, Fabíola C. S. O projeto urbano como propaganda: a construção da imagem da cidade de Maringá. In: MACEDO, Oigres L. C. de et al (Orgs.). **Pensar Maringá: 60 anos de plano.** Maringá: Massoni, 2007.

CORRÊA, Hugo F. S. **A nova Cepal e o “mal-estar” social na América Latina: uma alternativa de desenvolvimento?** Dissertação (Mestrado em Economia). 2007. 113f. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, mai./ago.2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** 2. ed. Tradução Lia Gabriele R. Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Nuno M. S. Marques. **Mobilidade e transporte em áreas urbanas: o caso da área metropolitana de Lisboa.** 2007. 607f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.

CUNHA, Antônio G. **Dicionário Etimológico.** 2ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

CYMBALISTA, Renato. Um olhar além das fronteiras. In: URBS. **Mobilidade Urbana.** São Paulo: Viva o Centro, 2008, p. 30-32.

DA MATTA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil?** 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando. In: MATO, Daniel (Org.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización.** Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004, p. 95-110.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado.** 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

DALMASSO, Elsa I. A Convenção sobre os Direitos da Criança e o princípio reitor do interesse maior da criança. **Novos Estudos Jurídicos**, Itajaí, v. 9, n. 2, p. 451 – 460, maio/ago. 2004.

DEBORTOLI, José A. O. Imagens contraditórias das infâncias: crianças e adultos na construção de uma cultura pública e coletiva. In: _____ et al (Orgs.). **Infâncias na metrópole.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 71-86.

DEBORTOLI, José A. O. et al. As experiências de infância na metrópole. In: _____ et al (Orgs.). **Infâncias na metrópole.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 19-46.

DELGADO, Ana C. C.; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

_____. Apresentação. Sociologia da Infância: Pesquisa com Crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005b.

DELGADO, Ana C. C.; MARCHI, Rita de Cássia. *La petite souris*: reflexões em torno de uma socioantropologia da infância. **Momento**, Rio Grande, v. 18, p. 89-98, 2007.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1981.

_____. **Pobreza política**. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

D'INCAO, Maria A. Modos de ser e de viver: a sociabilidade urbana. **Tempo Social**, São Paulo, v. 1, p. 95-109, maio. 1992.

DYCKMAN, John W. O transporte urbano. In: DAVIS, Kingsley et al (Orgs.). **Cidades**: A urbanização da humanidade. Tradução de José Reznik. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977, p. 145-168.

FARIA, Eloir de Oliveira; BRAGA, Marilita G. de Camargo. Propostas para minimizar os riscos de acidentes de trânsito envolvendo crianças e adolescentes. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 4, n. 1, p. 95-107, 1999.

FERREIRA, João S. W. **Os contrastes da mundialização**: a economia como instrumento de poder em um sistema internacional excludente. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). 1997. 103f. Universidade de São Paulo: São Paulo, 1997.

FERREIRA, Maria M. M. Os estranhos “sabores” da perplexidade numa etnografia com crianças em Jardim da Infância. In: CARIA, Telmo (Org.). **Experiência etnográfica em ciências sociais**. Porto – Portugal: Afrontamento, 2003, p. 149-166.

FORTUNA, Carlos. Cultura urbana e espaços públicos: sobre as cidades e a emergência de um novo paradigma sociológico. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, v. 63, p. 123-148, 2002.

FÓRUM MARINGAENSE PELO DIREITO ÀS CIDADES. **Declaração do Fórum Maringense pelo Direito às Cidades**, 2010.

FÓRUM NACIONAL DE DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (FNDCA). **Um balanço das Conferências Nacionais dos Direitos da Criança e do Adolescente**: elementos para uma reflexão. Brasília, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 5. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

FROTA, Ana M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, n. 1, 2007.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989.

_____. **Situação Mundial da Infância**. Caderno Brasil. 2008.

_____. **Situação Mundial da Infância: celebrando 20 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança**. 2009.

GAITÁN MUÑOZ, Lourdes. El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. **Política y Sociedad**, Madrid, v. 43, n. 1, p. 63-80, 2006.

GARCIA, Júlio C. **Maringá Verde? O desafio ambiental da gestão das cidades**. Maringá: EDUEM, 2006.

GARCIA, Loreley; LEMOS, Niedja. A dinâmica do espaço urbano enquanto construção cultural: os vales dos rios em João Pessoa, Paraíba (Brasil). **Os Urbanitas**, Ano 2, v. 2, n. 1, fev. 2005. Disponível em: <
<http://www.aguaforte.com/osurbanitas2/niedjaetalli.html> > Acesso em: 15 fev. 2010.

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, Pablo (Orgs). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE. 1996, p. 9-49.

GHON, Maria da Glória M. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 253-274, 2005.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C. de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 79-107.

GONÇALVES, Juliana C. Os direitos humanos e sua tutela no âmbito interno e internacional. **Intertemas**, Presidente Prudente, v. 17, n. 17, 2009.

GONDIM, Sônia M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, São Paulo, v. 12, n. 24, 149-161, 2002.

GOUVEIA, Nelson. Saúde e meio ambiente nas cidades: os desafios da saúde ambiental. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 49-61, 1999.

GRANADOS, José A. Tapia. La reducción del tráfico de automóviles: una política urgente de promoción de la salud. **Revista Panam. Salud Publica**, Panamá, v. 3, n. 3, p. 137-151, 1998. Disponível em: < <http://www.scielosp.org/pdf/rpsp/v3n3/3n3a1.pdf> >. Acesso em: 11 maio 2011.

GROSSI, Ana Patrícia B. et al. Direitos humanos e infância: questões contemporâneas para a educação das crianças. In: XIV Congresso de Leitura do Brasil, Campinas, 2003. **Anais...**: XIV Congresso de Leitura do Brasil, Campinas, 2003.

HERNANDEZ, Matheus C. Boaventura de Sousa Santos e o direito pós-moderno: uma tentativa de compreensão de seu des-pensamento. **Educação em Direitos Humanos**, 2009. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_mateus.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2011.

HESPANHA, Pedro. Individualização, fragmentação e risco social nas sociedades globalizadas. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, n. 63, p. 21-31, out. 2002.

HOBSBAWM, Eric J. **O novo século**: entrevista a Antonio Polito. Tradução de Claudio Marcondes. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Escola de Enfermagem**, São Paulo, v. 35, n.2, p.115-21, jun, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira. 2009.

_____. **Contagem da População**. 2010.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL - IPARDES. **Caderno estatístico**: município de Maringá. 2010.

INSTITUTO PÓLIS. **Vamos mudar nossas cidades?** São Paulo: Instituto Pólis, 2002.

IPATINGA. CÂMARA MUNICIPAL. **Câmara Mirim**. 2009. Disponível em: < <http://www.camaramirim.mg.gov.br/cmirim/> >. Acesso em: 15 mar. 2011.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

KOCOUREK, Sheila; ARRUDA, Marina P. de. O Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente como espaço de construção de cidadania. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre v. 7 n. 1 p. 75-87. jan./jun. 2008.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, 2002.

LANSDOWN, Gerison. **¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan**. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer, 2005.

LISBOA, Carolina et al. Ética na pesquisa com temas delicados: estudos em psicologia com crianças e adolescentes e violência doméstica. In: ZICKER, Fabio et al. (Orgs.). **Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008, p. 176-192.

LOCKE, John. **Dois Tratados sobre o governo**. Tradução Julio Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LOPES, Lindicéia B. F.; SILVA, Irizelda M. Souza. Concepção de infância: uma busca pela trajetória do legalizado. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.25, p. 132 – 140, mar. 2007. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art11_25.pdf >. Acesso em: 08 abr. 2011.

LÜCHMANN, Ligia H. H. **Possibilidades e limites da democracia deliberativa: a experiência do Orçamento Participativo de Porto Alegre**. 2002. 215f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MACEDO, Roberto S. **A etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACHADO, José P. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Lisboa: Confluência, 1952.

MAGER, Miryam et al. **Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados**. Maringá: Eduem, 2011.

MAGNANI, José G. C. O lazer na cidade. **NAU – Núcleo de Antropologia Urbana**, São Paulo, 1994. Disponível em: < <http://www.n-a-u.org/Magnanilazer.html> > Acesso em: 09 jun. 2010. Não paginado.

_____. Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole. In: MAGNANI, José G. C.; TORRES, Lilian. L. (Orgs.). **Na metrópole: textos de antropologia urbana**. São Paulo: EDUSP, 1996, p. 15-53.

_____. Transformações na cultura urbana das grandes metrópoles. In: MOREIRA, A. S. **Sociedade Global: Cultura e Religião**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 56-78.

_____. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

_____. A Antropologia Urbana e os desafios da metrópole. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 81-95, 2003.

_____. A rua e a evolução da sociabilidade. **Os Urbanitas**, v. 1, out. 2003b. Disponível em: < <http://www.aguaforte.com/antropologia/RUA.html> > Acesso em: 15 jun. 2011. Não paginado.

_____. O pedaço das crianças. **Revista E SESC**, São Paulo, jan. 2007. Não paginado.

MALHO, Maria J. A criança e a cidade: independência de mobilidade e representações sobre o espaço urbano. In: V Congresso Português de Sociologia, 2004, Braga, Portugal. **Anais...**: Braga, 2004, p. 49-56.

MARCELLINO, Nelson C. **Lazer e Educação**. Campinas: Papirus, 1990.

_____. **Estudos do lazer**: uma introdução. Campinas: Autores Associados, 1996.

MARCELLINO, Nelson C. et al. Lazer, cultura e patrimônio ambiental urbano – relações e possibilidades. **Licere**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, dez. 2007.

MARIANO, Fábio. Direito à convivência na cidade. In: SOARES, Afonso M. L.; PASSOS, João D. (Orgs.). **A fé na metrópole**: desafios e olhares múltiplos. São Paulo: Paulinas: EDUC, 2009, p. 213-222.

MARICATO, Ermínia. **Brasil, cidades**: alternativas para a crise urbana. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARICATO, Ermínia. As idéias fora do lugar e o lugar fora das idéias: planejamento urbano no Brasil. In: MARICATO, Ermínia et al. **A cidade do pensamento único**: desmanchando consensos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 121-192.

MARTINS, Rita de Cássia. **A organização do espaço na educação infantil**: o que contam as crianças? 2010. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MATOS, Michelle N.; RICCI, Rudá. **OP Criança**: Projeto Pedagógico para a cidadania. São Paulo: Autêntica, 2007.

MELIN, Juliana I. A construção da Política de Atendimento à criança e ao adolescente: de menor a sujeito...o que mudou? In: II JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2005, São Luis **Anais...**São Luis, 2005. Não paginado.

MELO, Victor A de. A cidade, o cidadão, o lazer e a animação cultural. **Licere**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1. p. 82-92, 2004.

MELO, Victor A. de.; PIRES, Fábio de Faria. Espaço, lazer e política: desigualdades na distribuição de equipamentos de cultura na cidade do Rio de Janeiro. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 10, n. 3, 2005.

MINAYO, Maria C. de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria C. de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 9-30.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo - SP: Hucitec, 2007.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Programa Saúde na Família**. 2006.

MINISTÉRIO DAS CIDADES. **Brasil Acessível: Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana**. Brasília, 2005.

MORELLI, Ailton J. **Memórias de infância em Maringá: transformações urbanas e permanências rurais (1970/1990)**. Tese (Doutorado em História Econômica). 2010. 245f. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MORELLI, Ailton J. et al. Desenho da política dos direitos da criança e do adolescente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 5, n. 1, 2000.

MOURA, Geraldo. Os desafios de construção de uma cidade democrática a partir da aprovação do Estatuto da Cidade. **Com Ciência**, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/cidades/cid19.htm>>. Acesso em: 10 out. 2010.

MUCELIN, Carlos A.; BELLINI, Marta. Lixo e impactos ambientais perceptíveis no ecossistema urbano. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 111-124, jun. 2008.

MÜLLER, Fernanda. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. 2007. 218f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007b.

MÜLLER, Verônica R. **El niño ciudadano y otros niños – Concepciones de infancia en una perspectiva histórica y sus relaciones con “el niño” ciudadano de Porto Alegre**. 1996. 276f. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação) - Facultad de Pedagogia, Universidad de Barcelona, Barcelona, 1996.

_____. Aspectos da construção do conceito de infância. In: MÜLLER, Verônica R.; MORELLI, Ailton J. (Orgs.). **Crianças e adolescentes: a arte de sobreviver**. Maringá: EDUEM, 2001, p. 5-46.

_____. **História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MÜLLER, Verônica R. ; MARTINELLI, Telma A. Pacífico. Estatuto da Criança e do Adolescente um instrumento legal dos professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, p. 9-24, 2006.

MÜLLER, Verônica R. ; TOMÁS, Catarina A. Quando a participação faz parte do processo de intervenção - o caso do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de

Rua. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS, JOVENS E FAMÍLIA, 2007, Braga. **Anais...Braga**, 2007. Não paginado.

MÜLLER, Verônica R. et al. Crianças e adolescentes na rua: a arte de sobreviver. In: MÜLLER, Verônica R.; MORELLI, Ailton J. (Orgs.). **Crianças e adolescentes: a arte de sobreviver**. Maringá: EDUEM, 2001, p. 221-255.

_____. O brincar das crianças: aproximações às culturas infantis. **Revista Digital - Buenos Aires**, Ano 11, n. 104, p.1-6, 2007. Disponível em: < <http://www.pca.uem.br> >. Acesso em: 23 jul. 2010.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, Augusto N. S.; NETO, Vicente M. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004, p. 61-94.

NETO, Antônio C. Democracia: velhas e novas controvérsias. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 2, n. 2, p. 287-312, 1997.

NETO, Carlos. O jogo e o tempo livre nas rotinas de vida quotidiana de crianças e jovens. **Tempos Livres**, Lisboa, p. 11-21, 1999.

NETO, Generoso de Angelis et al. Maringá 60 anos: presente e futuro. In: MACEDO, Oigres L. Cordeiro de et al (Orgs.). **Pensar Maringá: 60 anos de plano**. Maringá: Massoni, 2007.

NÚÑEZ, Violeta. Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía "enseñar vs. Asistir". **Revista Ibero-Americana de Educación**, n. 33, set./dez. 2003. Não paginado.

_____. Participación y Educación Social. In: MOURA, Rogério et al (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009, p. 240-257.

OLIVEIRA, Cláudia M. A. Simões de. **O ambiente urbano e a formação da criança**. São Paulo: Aleph, 2004.

OLIVEIRA, Francisco de. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria C. (Orgs.). **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999, p. 55-82.

OLIVEIRA, Francisco de. O que é formação para a cidadania. **Pólis**, 1999b. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/cidadania/entrevchicooliveira.html>>. Acesso em 14/10/2011.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

_____. **Declaração dos Direitos da Criança**. 1959.

_____. **Declaración de México sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe**. Ciudad de México, 2001.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Convenção Interamericana sobre Tráfico de Menores**. Cidade do México, 1994.

PALÁCIOS, Ana R. O. et al. A concepção do Programa Maringá Saudável, suas ações e resultados. **Saúde em debate**, v. 44, p. 34-40, maio 2009.

PALHETA, Rosiane P. Participação, cidadania e direitos da criança em Belém: a experiência do Projeto Sementes do Amanhã na Comunidade de Santana do Aurá. **Movendo Ideias**, Belém, n. 14, p. 89-98, nov. 2003.

PARANÁ. **Lei Estadual nº. 11.057**. Paraná, 1995.

PAULANI, Leda M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio C. F.; NEVES, Lúcia M. W. (Orgs.). **Fundamentos da Educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; EPSJV, 2006, p. 67-107.

PEREIRA, Elson M.; SANTOS, Samuel S. Conhecendo o Estatuto da Cidade. **EXTENSIO - Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis, n. 3, 2005. Disponível em: < http://www.extensio.ufsc.br/20052/Direitos_Humanos_CCE_02.pdf >. Acesso em: 11 abr. 2011.

PEREZ, Maria Aparecida. Cidadania: cultura, lazer e educação para todos. **CEE Participación Educativa**, v. 6, p. 127-149, nov. 2007.

PINTO, Maria R. B. **A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança**. 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

PIRES, A. M. G. A rua como lugar de formação da cidadania, prazer e felicidade. In: CARVALHO, João Eloir (Org.). **Lazer no espaço urbano: transversalidade e novas tecnologias**. Curitiba: Champagnat, 2006.

PONCIONI, Paula F. Tendências e desafios na formação profissional do policial no Brasil. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 22-31, 2007.

RAMÍREZ, Francisco O. Reconstrucción de la infancia: Extensión de la condición de persona y ciudadano. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 1, p. 197-220, 1993.

REDE DE AGÊNCIAS DE NOTÍCIAS DOS DIREITOS DA INFÂNCIA DA AMÉRICA LATINA (ANDI). **A Rede ANDI América Latina: uma articulação estratégica**. 2003. Disponível em: < <http://www.redandi.org/> >. Acesso em: 01 jun. 2011.

REDIN, Euclides et al. Escola cidadã e políticas públicas para a cidade educadora: desafios para repensar a vida em nossas cidades desde a perspectiva da infância. **Revista Eletrônica “Fórum Paulo Freire”**, ano 1, n. 1, p. 2-15, jul. 2005. Disponível

em: < <http://www.ufpel.edu.br/fae/paulofreire/novo/br/pdf/567.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2010.

REDIN, Euclides. Conclusão: como construir uma cidade, um mundo mais feliz? In: REDIN, Euclides et al (Orgs). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 149-152.

REDIN, Euclides; DIDONET, Vital. Uma cidade que acolha as crianças: políticas públicas na perspectiva da infância. In: REDIN, Euclides et al (Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007, p. 23-42.

REIS, Rossana R. Os direitos humanos e a política internacional. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 27, p. 33-42, nov. 2006.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e Educação Social: Conceitos em superfície e fundo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, p.155-178, jan./abr. 2006.

RIBEIRO, Wagner C. Espaço público e qualidade de vida: **Diálogos**, Maringá, v. 12, n.1, p. 89-101, 2008.

RICCI, Rudá. Orçamento Participativo Mirim. **Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 22, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/022/22ruda.htm>>. Acesso em: 12 jul. 2010.

RIZZINI, Irene et al. Políticas sociais em transformação: crianças e adolescentes na era dos direitos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 15, 1999.

RODRIGUES, Ana L. **A pobreza mora ao lado**: segregação socioespacial na região metropolitana de Maringá. 2004. 258f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

ROLNIK, Raquel. Estatuto da Cidade: instrumento para as cidades que sonham crescer com justiça e beleza. **Pólis - Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais**, São Paulo, 2001. Não paginado.

ROMANINI, Rosane. **O lúdico nos espaços e tempos da infância**. 2006. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2006.

ROMANO Celso N. Trânsito em Maringá: críticas e sugestões. **Observatório das Metrôpoles**, Maringá, 2010. Disponível em: < http://www.cch.uem.br/observatorio/index.php?option=com_content&view=article&id=189:transito-em-maringa-criticas-e-sugestoes&catid=31:artigos&Itemid=53>. Acesso em 10 abr. 2011.

SADER, Emir. Para outras democracias. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 649-679.

_____. Entrevista à Maria I. Coelho. **Cronos**, Natal, v. 10, n. 2, p. 165-177, jul./dez. 2009.

SALDAÑA, Jully P. Calderón; URCIA, Luiz A. G. La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. **Revista Salud, Sexualidad y Sociedad**, Centro Latinoamericano de Sexualidad y Derechos Humanos, v. 2, n. 1, 2008.

SALLES, Leila M. F.; BOMBARDA, Fernanda. Do código de menores ao estatuto da criança e do adolescente: um avanço na re-inserção social do adolescente em cumprimento da medida sócio-educativa de liberdade assistida?. In: IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, VII FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, Torres. **Anais...Torres: CPD ULBRA**, v. 10. p. 1-11, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e político na pós-modernidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Introdução geral à coleção. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 13-28.

_____. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002b, p. 25-102.

_____. Poderá o direito ser emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, v. 65, p. 3-76, maio/2003.

_____. A crítica da governação neoliberal: O Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, n. 72, p. 7-44, out. 2005.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Eliane Araque. Criança e adolescente – sujeitos de direitos. **Inclusão Social**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 130-134, mar. 2007b.

SANTOS, Luiz C. A questão do lixo urbano e a geografia. In: I SIMPÓSIO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2008, Rio Claro-SP. **Anais...Rio Claro-SP**, 2008, p. 1014-1028.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SARMENTO, Manuel J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 78, p. 265-283, abr. 2002.

_____. **Imaginário e culturas da infância**, 2003. Disponível em: <[http://www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.iec.minho.pt/cedic/textos%20de%20trabalho)>. Acesso em: 24 set. 2011.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociológicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004, p. 9-34.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago.2005.

_____. Mapa de conceitos na área de estudos da Sociologia da Infância. **Zero-a-seis**, Florianópolis, n. 14, jul./dez. 2006.

SARMENTO, Manuel J. et al. Globalização, Educação e (Re) institucionalização da infância. In: VIII CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 2004, Coimbra, Portugal. **Anais...**Coimbra: 2004, p. 1-13.

_____. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 25, p. 183-206, 2007.

SAULE JÚNIOR, Nelson. O direito à cidade como paradigma da governança urbana democrática. **Pólis - Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais**, 2005.

SECRETARIA DE SAÚDE DE MARINGÁ. **Plano Municipal de Saúde 2010/2013**. Maringá, 2010.

SILVA, Evanildo B.; TEIXEIRA, Ana C. C. A experiência do Orçamento Participativo do Recife. In: ROMANO, Jorge O. et al (Orgs.). **Olhar crítico sobre participação e cidadania: a construção de uma governança democrática e participativa a partir do local**. São Paulo: Expressão Popular: Action Aid Brasil, 2007, p. 121-198.

SILVA FILHO, José V. **Estratégias policiais para a redução da violência**. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 1998.

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

SOARES, Natália F. **Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes**. 2005. 491f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança). Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal, 2005.

_____. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006.

SOUZA, Cléia R. T. **O projeto futuro hoje em Maringá/PR: desafios da educação social rumo à política pública.** 2010. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

SPRÉA, Nélio E. **A invenção das brincadeiras: um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas de Curitiba.** 2010. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

STRECK, Danilo R. Um mundo ao alcance de crianças e jovens: notas sobre o protagonismo de crianças e jovens em orçamento público em cidades brasileiras. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 30, p. 45-61, jan./jun. 2008.

TEIXEIRA, Elenaldo. **O local e o global: limites e desafios da participação cidadã.** 3. ed. São Paulo: Cortez; Recife: EQUIP; Salvador, UFBA, 2002.

TOMÁS, Catarina A. A infância no contexto da globalização: que riscos? In: I ENCONTRO NACIONAL SOBRE MAUS-TRATOS, NEGLIGÊNCIA E RISCO, NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA, 2002, Maia, Portugal. **Anais eletrônicos...Maia**, 2002. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/asas.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2010.

_____. **Há muitos mundos no mundo: direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil.** 2006. 380f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Minho, 2006.

_____. “Participação não tem idade”: Participação das crianças e cidadania da infância. **Contexto & Educação**, Ijuí – SC, v. 78, p. 45-68, 2007.

_____. Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. **Media & Jornalismo**, Lisboa, v. 11, p. 119-134, 2007b.

_____. Contra os silêncios, a invisibilidade e a afonia: a participação das crianças nos Orçamentos Participativos. In: VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 2008, Lisboa, Portugal. **Anais eletrônicos...Lisboa**, 2008. Disponível em: <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/477.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2010.

TOMÁS, Catarina A.; MÜLLER, Verônica R. Crianças, participação e cidades: uma geo-grafia da infância. In: X CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 2009, Braga, Portugal. **Anais...Braga**, 2009, p. 1-9.

TOMÁS, Catarina A; SOARES, Natália F. Participação e Acção pedagógica: a valorização da competência e acção social das crianças. In: X CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Braga, Portugal. **Anais eletrônicos...Braga**, 2009. Disponível em :<<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t6/t6c184.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2010.

_____. A participação infantil: discussões teóricas e metodológicas. In: MAGER, Miryam et al. **Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados.** Maringá: Eduem, 2011, p. 251-272.

TONELLA, Celene. Gestão Urbana e políticas de habitação em localidades de porte médio no Paraná. **Boletim de Geografia**, Maringá, ano 20, n. 2, 2002.

TONUCCI, Francesco. **La ciudad de los niños**: un modo nuevo de pensar la ciudad. Tradução de Mario Merlino. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.

_____. **Quando as crianças dizem**: agora chega! Tradução Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TRILLA, Jaime; NOVELLA, Anna. Educación y participación social de la infancia. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 26, p. 136-164, mai./ago. 2001.

VAINER, Carlos B. Pátria, empresa e mercadoria: notas sobre a estratégia discursiva do Planejamento Estratégico Urbano. MARICATO, Ermínia et al. **A cidade do pensamento único**: desmanchando consensos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 75-104.

VARGAS, Heliana C. (I) mobilidade urbana. In: URBS. **Mobilidade Urbana**. São Paulo: Viva o Centro, 2008, p. 8-11.

VEIGA, Luciana; GONDIM, Sônia M. G. A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político. **Opinião Pública**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2001.

VELHO, Gilberto. Os mundos de Copacabana. In: VELHO, Gilberto (Org.). **Antropologia Urbana**: cultura e sociedade no Brasil e em Portugal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 11-23.

VENANCIO, Rafael D. O. Como funciona o orçamento participativo. **DiverCidade – Revista Eletrônica do Centro de Estudos da Metrópole**, São Paulo, n. 13, abr./jun. 2007. Disponível em: < <http://sala.clacso.edu.ar/gsd1252/cgi-bin/library?e=d-000-00---0diversi--00-0-0Date--0prompt-10---4-----0-0l--1-es-50---20-about---00031-001-1-0utfZz-8-00&a=d&cl=CL1&d=HASH01e6354bf5b13f79762f3366.1.1>>. Acesso em: 15 fev. 2010.

WÜRDIG, Rogério C. **O quebra-cabeça da cultura lúdica**: lugares, parcerias e brincadeiras das crianças: desafios para as políticas da infância. 2007. 229f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo – RS, 2007.

ZANOTELLI, Cláudio L.; MEDINA, Jorge L. B. Análise dos discursos sobre a criminalidade e a delinquência na mídia capixaba e seus efeitos sobre a política de segurança e a percepção de (in) segurança. **UFES Cidadã**, Vitória, v. 2, n. 2, p. 1-15. mar. 2007.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Lista de *Sites* de cidades, organizações governamentais e movimentos sociais a favor das crianças no Brasil e no mundo, elaborada pelas pesquisadoras.

Plataforma de Organizações da Infância (Espanha):

<http://plataformadeinfancia.org/actualidad>

Portal das Cidades Amigas da Criança:

<http://www.childfriendlycities.org/>

Childhood – Jornal Internacional que reúne informações e investigações sobre a infância a nível global:

<http://chd.sagepub.com/>

Portal das Cidades Amigas da Criança (Espanha):

<http://www.ciudadesamigas.org/index.html>

Buenos Aires - Cidade Amiga da Criança (Argentina):

<http://buenosairesciudadamiga.blogspot.com/>

Crianças têm direitos (Portugal):

<http://miudosemiudastemdireitos.blogspot.com/>

Rede Andi (Agências de notícias dos direitos da infância da América Latina):

<http://www.andi.org.br/infancia-e-juventude/page/rede-andi-america-latina>

Câmara Mirim de Imbituba – SC (Brasil):

<http://www.cmi.sc.gov.br/mirim/index.php?id=4>

Câmara Mirim de Ipatinga – MG (Brasil):

<http://www.camaramirim.mg.gov.br/cmirim/>

Cidade Criança – Aracajú - SE (Brasil)

[http://www.aracaju.se.gov.br/crianca/?act=fixo&materia=conselhos da crianca&tipo=conselho](http://www.aracaju.se.gov.br/crianca/?act=fixo&materia=conselhos_da_crianca&tipo=conselho)

Portal dos Direitos da Criança e do Adolescente (Brasil):

<http://www.direitosedacrianca.org.br/>

Portal Pró-menino (Brasil):

<http://www.promenino.org.br/QuemSomos/tabid/174/Default.aspx>

Criança Cidadã – Portalzinho da Controladoria Geral da União (Brasil):

<http://www.portalzinho.cgu.gov.br/001/o-que-somos>

Plenarinho – Câmara de Deputados (Brasil):

<http://www.plenarinho.gov.br/>

Rede Amiga da Criança (Brasil):

http://www.redeamigadacrianca.org.br/index.php?id=92&option=com_content&Itemid=54

Portal *Brasilzinho*:

http://www.brasilzinho.com.br/base_agenda.html

Leãozinho – Receita Federal – Ministério da Fazenda:

<http://leaozinho.receita.fazenda.gov.br/sobre/default.htm>

Estatuto da Criança e do Adolescente – História do Gibi da Turma da Mônica:

http://www.fundacaofia.com.br/ceats/eca_gibi/capa.htm

Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – Comissão Local de Maringá:

<http://www.mnmrmaringa.blogspot.com/>

Infância em Pauta – Maringá:

<http://infanciaempauta.blogspot.com/>

Programa Multidisciplinar de Estudos, pesquisa e defesa dos direitos da criança e do adolescente – PCA – UEM:

<http://pcauem.blogspot.com/>

Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas – NIPIAC – Universidade Federal do Rio de Janeiro:

<http://www.psicologia.ufrj.br/nipiac/>

ANEXOS

ANEXO A – Autorização enviada às direções das escolas para a realização da pesquisa nas instituições de ensino.



Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado em Educação



Ofício nº 002/2011-PPE

Maringá, 01 de janeiro de 2011.

Prezada Senhora:

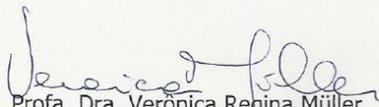
Solicitamos autorização para a acadêmica de Mestrado **FABIANA MOURA ARRUDA** colher dados para a pesquisa intitulada "**Participação das crianças nas cidades: estudos e propostas para a consolidação da cidadania infantil**". Esta coleta de dados contempla: entrevistas semi-estruturadas.

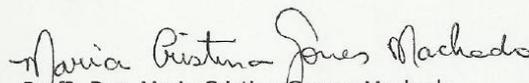
O estudo ora proposto integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, e é orientado pela professora Dra. Verônica Regina Müller.

Os dados colhidos serão eticamente tratados, seguindo as normas prescritas pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Assim, além dos cuidados com a coleta de dados, a identidade dos alunos, professores e da escola serão preservadas.

Agradecemos a atenção e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Atenciosamente,


Prof. Dra. Verônica Regina Müller
Orientadora


Prof.ª. Dra. Maria Cristina Gomes Machado
Coordenadora em exercício do PPE/UEM

ANEXO B - Questões de apoio dos grupos focais com as crianças.

GRUPO FOCAL I – Tema: Experiências de participação das crianças em diferentes cidades pelo mundo.

1. Vocês conhecem ou já ouviram falar de alguma dessas experiências?
2. O que vocês acharam dessas cidades?
3. Seria bom se Maringá fosse como uma dessas cidades ou se tivesse algum espaço para as crianças participarem?
4. Ter conhecido essas experiências, deixaram vocês animados?
5. Vocês acham que mais pessoas deveriam conhecer essas cidades?
6. O que vocês mais gostam na escola?
7. O que vocês menos gostam na escola?
8. O que vocês mais gostam na cidade?
9. O que vocês menos gostam na cidade?
10. Vocês têm alguma sugestão para a cidade de Maringá?

GRUPO FOCAL II – Tema: Direitos das crianças e a participação infantil.

- 1) Vocês conhecem o Estatuto da Criança e do Adolescente?
- 2) Vocês já tiveram a oportunidade de dizer o que vocês gostariam que fosse diferente, ou melhor, na escola, no bairro e na cidade?
- 3) Vocês acham que as crianças são prioridade absoluta (primeiro lugar) na cidade?
- 4) Vocês acham que têm o direito à participação como fala no ECA?
- 5) O que é participação infantil pra vocês?
- 6) Como vocês acham que as crianças poderiam participar mais aqui em Maringá?
- 7) Quais os lugares da cidade vocês frequentam e quando?
- 8) Quando vocês saem com a família quem decide o lugar que vocês vão?
- 9) Existe algum lugar que gostariam de ir, mas não podem? Qual? Por quê não vão?
- 10) Vocês saem sozinhos ou com amigos? Que locais costumam ir?
- 11) Dos direitos que nós vimos hoje no ECA, vocês sentem que algum deles não está sendo garantido aqui em Maringá?

ANEXO C – Parecer favorável do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) da UEM (Observação: à época, o título provisório da dissertação era o que está presente no parecer).



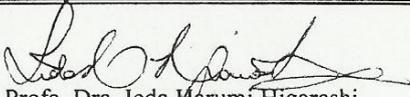
Fundação Universidade Estadual de Maringá

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

CAAE Nº. 0015.0.093.000-11

PARECER Nº. 073/2011

Pesquisador(a) Responsável: Verônica Regina Müller	
Centro/Departamento: CCH/ Departamento de Educação Física	
Título do projeto: Participação das crianças nas cidades: estudos e propostas para a consolidação da cidadania infantil.	
<p>Considerações:</p> <p>Trata-se de protocolo de pesquisa de área temática III, com o objetivo geral de “analisar a qualidade da participação infantil no Município de Maringá-PR e como esta pode potencializar a cultura política das crianças na dinâmica urbana como forma de obtenção de subsídios para o aprofundamento da cidadania infantil na cidade onde vivem as crianças” e como objetivos específicos: “conhecer e caracterizar os espaços institucionais e não-institucionais que a cidade de Maringá oferece às crianças; identificar as sugestões e propostas das crianças para os espaços e serviços da cidade; analisar as possibilidades e limites da participação das crianças na construção e organização da cidade; conhecer e analisar experiências de cidades pelo mundo e no Brasil que têm como política assegurar a participação das crianças nos espaços institucionalizados e não institucionalizados”.</p> <p>Para tanto, pretende realizar a pesquisa de campo através de grupos focais com trinta crianças de dez a doze anos, sendo quinze de escola particular e quinze de escola estadual, todas da cidade de Maringá. Serão quatro encontros com cada grupo de crianças em sua própria escola com uma temática pré-estabelecida, cujas questões norteadoras estão em anexo ao projeto e não apresentam óbices éticos aparentes.</p> <p>Em reunião deste Comitê de 11/02/2011 o projeto restou pendente para as seguintes providências:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Anexar Autorização das escolas para a realização da pesquisa; 2. Informar a destinação final das gravações. <p>Em 22/02/2011 a pesquisadora protocolou novos documentos, sendo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Autorização das escolas para a realização da pesquisa 2. Destinação final das gravações – tanto no corpo do projeto quanto no TCLE foi redigido que “Os encontros serão filmados com a finalidade de apenas transcrição das informações e falas das crianças por parte da pesquisadora para posterior análise dos dados colhidos”. Considera-se, portanto, que a intenção é a <u>destruição das filmagens após o término da pesquisa, ou após a transcrição</u>. Deste modo, nos próximos projetos, recomendamos que esta frase seja incluída no TCLE e no projeto de pesquisa. 	
<p>Parecer:</p> <p>Face ao exposto, tendo o pesquisador atendido à pendência, este comitê de ética em pesquisa se manifesta por aprovar o referido projeto de pesquisa</p>	
Situação: APROVADO	
CONEP: (X) para registro () para análise e parecer	Data: 11/3/2011
Relatório Final para Comitê: () Não (X) Sim	Data: 01/05/2012
<p>O protocolo foi apreciado de acordo com a Resolução nº. 196/96 e complementares do CNS/MS, na 212ª reunião do COPEP em 11/3/2011.</p>	 Prof. Dra. Ieda Marumi Higarashi Presidente do COPEP

ANEXO D – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis pelas crianças.



Universidade Estadual de Maringá

**Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado em Educação**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “Participação das crianças nas cidades: estudos e propostas para a consolidação da cidadania infantil” que faz parte do Curso de Mestrado em Educação e é orientada pela professora Dr^a. Verônica Regina Müller da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é analisar a qualidade da participação infantil no município de Maringá/PR. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: serão realizados grupos focais com trinta crianças, de ambos os sexos, com idades entre dez e doze anos de duas escolas da cidade, sendo uma particular e outra estadual. Cada grupo será formado por quinze crianças, um da escola particular e outro da estadual. Os grupos focais ocorrerão de forma lúdica, por meio de discussões, debates e brincadeiras a respeito de temas propostos pela pesquisadora, como por exemplo, o que elas gostariam de ter na sua escola, no seu bairro e na sua cidade, quais espaços frequentam e o que elas têm de sugestão para a cidade onde moram. Ao todo ocorrerão quatro encontros com cada grupo focal e eles serão filmados para registro das falas das crianças. Os encontros serão filmados com a finalidade de apenas transcrição das informações e falas das crianças por parte da pesquisadora para posterior análise dos dados colhidos. Em nenhum momento da pesquisa e após a investigação irão aparecer fotos, vídeos e os nomes das crianças; apenas aparecerá o conteúdo de suas falas com as letras iniciais dos seus nomes e a idade de cada um, mantendo o sigilo absoluto e o anonimato das crianças. Serão fornecidos os esclarecimentos necessários antes e durante a pesquisa sobre a metodologia e os objetivos, para que as crianças que forem pesquisadas e para que os seus responsáveis, possam contestar e, recusar-se a não participação da investigação. Informamos que poderão ocorrer alguns contratemplos no sentido de alguns responsáveis recusarem em participar da referida pesquisa, ou algumas crianças faltarem nos grupos, porém outras serão procurados. Será mantida uma relação de

respeito e o entrevistado possui total liberdade para informar o que lhe é confortável. Gostaríamos de esclarecer que a participação é totalmente voluntária, podendo seu filho recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Ao término da investigação, pretendemos que este estudo cause reflexões nos adultos e nas crianças sobre a importância de espaços na cidade de participação infantil, de modo a garantir melhor qualidade nas suas infâncias. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo:

- 1- Nome: Fabiana Moura Arruda, Fone (44) 9997-5930. Endereço: Rua Jangada, 122 - Zona 07.
- 2- Nome: Verônica Regina Müller, Fone (44) 3011-4384. Endereço: Avenida Colombo, 5790 – Bloco P03.

Qualquer dúvida o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Sala 01 – Bloco 010 – Campus Central – Telefone: (44) 3261-4444.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Eu, _____, (*responsável pela criança*) após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE**, (*que o(a) meu(minha) filho(a)*) _____ participe da pesquisa coordenada pela Prof^a. Dr^a. Verônica Regina Müller.

Assinatura (pais/responsáveis): _____

Data: ___/___/___

Eu, FABIANA MOURA ARRUDA, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Fabiana Moura Arruda

Endereço: Rua Jangada, 122 - Zona 07 – Maringá

Telefone: (44) 9997-5930

E-mail: fabiana_uem@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

ANEXO E - Convite entregue às crianças para a participação delas na pesquisa (Observação: na época da realização da fase de campo, o título provisório da dissertação era o que está presente nos convites e nos agradecimentos às crianças, aos responsáveis e aos diretores das escolas).

Escola Particular

É IMPORTANTE QUE VOCÊ NÃO FALTE NAS DATAS COMBINADAS

Entrevistas em grupo da Pesquisa: “Participação das crianças nas cidades: estudos e propostas para a consolidação da cidadania infantil” da estudante Fabiana Moura do Curso de Mestrado em Educação da UEM.



Datas: 16, 23 e 30 de março.
Local: Sala de Aula
Horário: Durante aulas de Educação Física

Escola Estadual

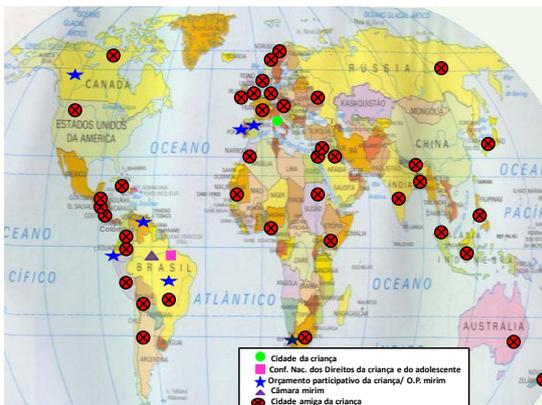
É IMPORTANTE QUE VOCÊ NÃO FALTE NAS DATAS COMBINADAS

Entrevistas em grupo da Pesquisa: “Participação das crianças nas cidades: estudos e propostas para a consolidação da cidadania infantil” da estudante Fabiana Moura do Curso de Mestrado em Educação da UEM.



Datas: 18, 25 e 30 de março.
Local: Sala de Aula
Horário: Durante as aulas de Educação Física

ANEXO F - Conteúdo dos slides utilizados com as crianças no primeiro encontro.



O mapa acima foi elaborado pelas pesquisadoras.



2. ORÇAMENTO PARTICIPATIVO

CRIANÇA



3. CÂMARA MIRIM - Brasil



PROPOSTAS DAS CRIANÇAS:

- Reforma dos banheiros e quadras da escola;
- Coleta seletiva na cidade (reciclagem);
- Construção de armários na sala de aula para guardar o material;
- Construção de bancos e plantio de árvores na cidade;
- Compra de mais computadores e materiais para as aulas de educação física;

4. CIDADE AMIGA DA CRIANÇA



Como uma cidade pode ser Amiga da Criança?

- O prefeito tem que querer;
- Elaboração de um plano com as ações a serem desenvolvidas na cidade;
- Criação de um Conselho da Criança;



Curiosidades

Buenos Aires (ARGENTINA)

- "A noite das crianças"
- "Elsin Jogos"



5. CONFERÊNCIA NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - BRASIL



8ª Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - 2009

- ✓ Participação de crianças e adolescentes em espaços de construção da cidadania.



ANEXO G - Conteúdo dos *slides* utilizados com as crianças no segundo encontro.



CRIANÇA EM PRIMEIRO LUGAR

O ECA garante às crianças o direito à prioridade absoluta:

ORÇAMENTO DE BROGOTÓ	
CONSTRUÇÃO DE ESCOLA	- R\$ 800.000,00
CONSTRUÇÃO DE CRECHE	- R\$ 965.000,00
MERENDA ESCOLAR	- R\$ 98.000,00
TRANSPORTE ESCOLAR	- R\$ 23.000,00
POSTOS DE SAÚDE	- R\$ 352.600,00

DIREITO À PARTICIPAÇÃO

ANEXO H - Conteúdo dos *slides* utilizados com as crianças no terceiro encontro. (Observação: Dado o volume de *slides* e que estes foram específicos para cada escola, optamos por colocar alguns deles).

O QUE PENSAM E QUEREM AS CRIANÇAS PARA A CIDADE DE MARINGÁ

SUGESTÕES E OPINIÕES DAS CRIANÇAS



Cidade??



REIVINDICAÇÕES – ATITUDES:

RELAÇÕES HUMANAS E SOCIAIS:

MAIS RESPEITO PELA CIDADE

+

MAIS IMPORTÂNCIA ÀS CRIANÇAS E PARA O QUE ELAS PENSAM E DIZEM

MAIS LIBERDADE PARA AS CRIANÇAS



JEITOS DE MOSTRAR AS OPINIÕES E SUGESTÕES PARA A CIDADE:

- Abaixo-assinado
- Entrevista na TV e na rádio (da UEM, por exemplo)
- Pronunciamento na Câmara dos Vereadores
- Reunião com autoridades (diretor/diretora da escola, conselheiro (a) de direito, conselheiro (a) tutelar, prefeito, vereador (a))
- Via *Internet*
- Matéria nos jornais
- Entregar as sugestões em forma de carta para as autoridades
- Arte (Por exemplo, uma peça de teatro com o que vocês disseram)

ANEXO I - Mapas elaborados pelas pesquisadoras para cada escola com todas as sugestões das crianças para a cidade.

ESCOLA PARTICULAR:



ESCOLA ESTADUAL:



ANEXO J – Agradecimento das pesquisadoras às crianças.

QUERIDA CRIANÇA:

Gostaríamos de agradecer a você pela participação na Pesquisa: “Participação das crianças nas cidades: estudos e propostas para a consolidação da cidadania infantil”. As informações coletadas durante os nossos encontros na escola serão utilizadas somente para este trabalho e o seu nome nunca será divulgado.

Em março de 2012, o trabalho estará disponível para consulta na forma impressa no PCA (Programa Multidisciplinar de Estudos e Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente), no endereço: Av. Colombo, 5790, Bloco 03 – Biblioteca da UEM. Também estará à disposição via internet no site: <http://www.pca.uem.br> e na forma impressa na biblioteca da escola.

Nosso sincero agradecimento:

Mestranda: Fabiana Moura Arruda (UEM)

Orientadora: Prof. Dra. Verônica Regina Müller (UEM)



ANEXO K – Lista de *sites* de cidades, organizações governamentais e movimentos sociais a favor da infância no Brasil, elaborada pelas pesquisadoras e entregue às crianças.

Lista de Sites de organizações e cidades a favor da infância no Brasil:



Câmara Mirim de Imbituba – Santa Catarina:

<http://www.emi.sc.gov.br/mirim/index.php?id=4>

Câmara Mirim de Ipatinga – Minas Gerais:

<http://www.camaramirim.mg.gov.br/cmirim/>

Cidade Criança – Aracajú – Sergipe

http://www.aracaju.se.gov.br/crianca/?act=fixo&materia=conselhos_da_crianca&ipo=conselho

Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – Comissão Local de Maringá:

<http://www.mnmrmaringa.blogspot.com/>

Infância em Pauta – Maringá:

<http://infanciaempauta.blogspot.com/>

Programa Multidisciplinar de Estudos, pesquisa e defesa dos direitos da criança e do adolescente – PCA – UEM:

<http://pcauem.blogspot.com/>

Portal dos Direitos da Criança e do Adolescente:

<http://www.direitosdacrianca.org.br/>

Portal Pró-menino:

<http://www.promenino.org.br/QuemSomos/tabid/174/Default.aspx>

Criança Cidadã – Portalzinho da Controladoria Geral da União:

<http://www.portalzinho.cgu.gov.br/001/o-que-somos>

Plenarinho – Câmara de Deputados:

<http://www.plenarinho.gov.br/>

Rede Amiga da Criança:

http://www.redeamigadacrianca.org.br/index.php?id=92&option=com_content&Itemid=54

Portal *Brasilzinho*:

http://www.brasilzinho.com.br/base_agenda.html

Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas – NIPIAC – Universidade Federal do Rio de Janeiro:

<http://www.psicologia.ufrj.br/nipiac/>

Leãozinho – Receita Federal – Ministério da Fazenda:

<http://leaozinho.receita.fazenda.gov.br/sobre/default.htm>

Estatuto da Criança e do Adolescente – História do Gibi da Turma da Mônica:

http://www.fundacaofia.com.br/ceats/eca_gibi/capa.htm

Museu da Infância:

<http://www.museudainfancia.unesc.net/?menu=principal>

Contato Fabiana (Pesquisadora): fabiana_uem@hotmail.com

ANEXO L – Resumo do que foi trabalhado nos três encontros para os pais, mães ou responsáveis.

PREZADOS PAIS/ PREZADAS MÃES/ PREZADOS RESPONSÁVEIS:

Este texto é um resumo do que foi apresentado e trabalhado com as crianças durante os três encontros na escola para as entrevistas coletivas na Pesquisa: “Participação das crianças nas cidades: estudos e propostas para a consolidação da cidadania infantil”.

1º Encontro: Experiências de participação das crianças em diferentes cidades pelo mundo.

Neste encontro foram apresentadas às crianças algumas experiências existentes pelo mundo que valorizam as crianças nas cidades, como por exemplo, “A Cidade da Criança” e as “Cidades Amigas das Crianças”. Feito isso, conversamos sobre o que elas acharam destas propostas e o que elas pensam e querem para a cidade de Maringá; quais as necessidades, os problemas e opiniões delas para a cidade.

2º Encontro: Estatuto da Criança e do Adolescente.

Neste dia, nossa conversa foi sobre os direitos e deveres das crianças presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Conversamos sobre a importância do ECA como um instrumento de defesa dos direitos das crianças. Lemos uma história do Gibi da “Turma da Mônica” que conta sobre o ECA e, em seguida, falamos sobre se elas achavam que algum dos direitos que vimos no ECA não estava sendo garantido para elas aqui em Maringá.

3º Encontro: Propostas das crianças para a cidade e a Rede de atendimento à infância e adolescência na cidade.

No último encontro apresentamos às crianças a rede de serviços e atendimento às crianças e adolescentes na cidade e as opiniões delas para Maringá. Nosso objetivo foi mostrar a elas quem pode resolver os problemas, escutá-las e atender as suas reivindicações na cidade. Deste modo, conversamos sobre os lugares e algumas formas existentes para que as crianças sejam ouvidas.

Por fim, gostaríamos de agradecer aos senhores pais, senhoras mães ou responsáveis pela autorização para trabalhar com as crianças na Pesquisa: “Participação das crianças nas cidades: estudos e propostas para a consolidação da cidadania infantil”. As informações coletadas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e os nomes das crianças e das famílias nunca serão divulgados.

Em março de 2012, o trabalho estará disponível para consulta na forma impressa no PCA (Programa Multidisciplinar de Estudos e Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente), no endereço: Av. Colombo, 5790, Bloco 03 – Biblioteca da UEM. Também estará à disposição via internet no site: <http://www.pca.uem.br> e na forma impressa na biblioteca da escola.

Nosso sincero agradecimento:

Mestranda: Fabiana Moura Arruda (UEM) - Contato: fabiana_uem@hotmail.com

Orientadora: Prof. Dra. Verônica Regina Müller (UEM) - Contato: 3061 4384

ANEXO M - Agradecimento aos professores e à direção da escola.



PREZADA PROFESSORA E DIRETORA:

Gostaríamos de agradecer as senhoras pela atenção, disponibilidade e autorização para trabalhar com as crianças durante as aulas na Pesquisa: “Participação das crianças nas cidades: estudos e propostas para a consolidação da cidadania infantil”. As informações coletadas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e os nomes das crianças ficarão em sigilo absoluto.

Em março de 2012, traremos até a escola uma cópia impressa do trabalho para deixar à disposição na biblioteca. Além disso, o trabalho estará disponível para consulta na forma impressa no PCA (Programa Multidisciplinar de Estudos e Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente), no endereço: Av. Colombo, 5790, Bloco 03 – Biblioteca da UEM e via internet no site: <http://www.pca.uem.br>

Nosso sincero agradecimento:

Mestranda: Fabiana Moura Arruda (UEM)

Orientadora: Prof. Dra. Verônica Regina Müller (UEM)



PREZADO PROFESSOR E COORDENADORA:

Gostaríamos de agradecer aos senhores pela atenção, disponibilidade e autorização para trabalhar com as crianças durante as aulas na Pesquisa: “Participação das crianças nas cidades: estudos e propostas para a consolidação da cidadania infantil”. As informações coletadas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e os nomes das crianças ficarão em sigilo absoluto.

Em março de 2012, traremos até a escola uma cópia impressa do trabalho para deixar à disposição na biblioteca. Além disso, o trabalho estará disponível para consulta na forma impressa no PCA (Programa Multidisciplinar de Estudos e Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente), no endereço: Av. Colombo, 5790, Bloco 03 – Biblioteca da UEM e via internet no site: <http://www.pca.uem.br>

Nosso sincero agradecimento:

Mestranda: Fabiana Moura Arruda (UEM)

Orientadora: Prof. Dra. Verônica Regina Müller (UEM)