

ISSN 1677-9010

as
le
gis

Associação dos Consultores
Legislativos e de Orçamento
e Fiscalização Financeira da
Câmara dos Deputados

CADERNOS ASLEGIS

31

maio/agosto
2007

ISSN 1677-9010

Organizador:
Sérgio Fernandes Senna Pires

DIRETORIA

Presidente: Eduardo Fernandez Silva

Vice-Presidente: Francisco Lúcio Pereira Filho

Secretário-Geral: Francisco José Rocha de Souza

Tesoureiro: Sergio Tadao Sambosuke

Diretor Cultural: Sergio Fernandes Senna Pires

Diretor Social: Manuella da Silva Nonô

Diretor Jurídico: Fernando Carlos Wanderley Rocha

CONSELHO FISCAL

Claudio Nazareno

Maurício Schneider

Maria Ester Camino

CONSELHO EDITORIAL

Alessandro Gagnor Galvão

Ângelo Azevedo Queiroz

José Fernando Cosentino Tavares

Márcia Rodrigues Moura

José Maria G de Almeida Júnior

Maria Diogenilda de Almeida Vilela

Paulo de Sena Martins

Sergio Fernandes Senna Pires

CONTATO

Sergio Fernandes Senna Pires (cadernos@aslegis.org.br)

EDIÇÃO ELETRÔNICA DISPONÍVEL EM: www.aslegis.org.br

Cadernos ASLEGIS / Associação dos Consultores Legislativos e de Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados – vol. 1, n.1 (jan/abr.1997) – Brasília: ASLEGIS, 1977.v.

Quadrimestral
ISSN 1677-9010

I. Associação dos Consultores Legislativos e de Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados

Protagonismo infantil no processo político: as crianças e a elaboração legislativa no fim dos anos 80¹

Sergio Fernandes Senna Pires²

Câmara dos Deputados e Universidade de Brasília

Angela Uchôa Branco³

Universidade de Brasília

*Seriam as crianças capazes de
participarem na política?*

*Existem exemplos dessa
participação na história do processo
legislativo brasileiro?*

*Quais serão as possibilidades e
limitações da participação infantil
nesse contexto?*

¹ Este trabalho foi apresentado no Seminário Internacional de Estudos sobre o Legislativo, realizado em Brasília, de 18 a 20 de setembro de 2007.

² Psicólogo, doutorando em Psicologia pela Universidade de Brasília. Consultor Legislativo da Câmara dos Deputados, desenvolve estudos, em colaboração com pesquisadores nacionais e internacionais, sobre a participação infantil nos processos decisórios e na promoção da cultura de paz.

³ Doutora em Psicologia, professora associada do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, coordenadora do Laboratório de Microgênese nas Interações Sociais e pesquisadora do CNPq.

Resumo

Neste trabalho se discute, à luz da abordagem sociocultural construtivista, o protagonismo infantil na elaboração legislativa ao final dos anos 80. Apresentam-se fundamentos teóricos ao discutir a influência infantil na discussão e aprovação do atual texto do art. 227 da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente em um contexto de co-construção mediante a interação entre sociogênese, canalizações culturais e a ação de sujeitos ativos. Diante das práticas culturais relacionadas à institucionalização da infância, analisa como crenças e valores podem contribuir para a participação infantil nos processos decisórios e para a superação das limitações atuais. À luz dos elementos teóricos apresentados, analisam-se alguns eventos da atuação dos integrantes do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua que se encontram registrados nos Diários da Assembléia Constituinte e do Congresso Nacional. Conclui-se sobre as possibilidades e limitações da participação infantil no contexto dos processos decisórios e sobre as contribuições que a abordagem co-construtivista, efetivamente, pode oferecer para a promoção da participação infantil, tendo em vista que destaca as dimensões da cultura e do sujeito construtivo aí implicadas.

Palavras-chave

Protagonismo infantil; participação infantil; democracia; processo decisório; sociocultura; processo legislativo.

Neste trabalho são discutidas as bases para a participação infantil nos processos decisórios, incluindo os processos políticos. Para tanto, serão articuladas, sob o ponto de vista da Psicologia Social e do Desenvolvimento, contribuições de diversas áreas do conhecimento tais como: Direito, Antropologia, Sociologia, Ciência Política e História.

A forma como a sociedade lida com a infância, suas práticas coletivas e o nível de interação entre as diversas gerações vêm sendo registrados por diversos autores. Ao referir-se como a sociedade europeia, do início do Século XX, entendia a infância, com toda a propriedade, Janusz Korczak abordou a limitação dos adultos em conceder espaço para que as crianças pudessem assumir um papel participativo no contexto social (1919/1984, p.95).

E a nossa abordagem da infância, não será reveladora do egocentrismo do adulto? Educados na escravatura, incapazes de transformar a vida, como poderíamos dar liberdade aos nossos filhos? Deveríamos, em primeiro lugar, libertar-nos das nossas próprias amarras.

Com inspiração no paradoxo expresso por Korczak, este trabalho aborda o protagonismo infantil considerando as relações intergeracionais existentes entre crianças e adultos e tomando em conta a necessidade de compreensão de seus possíveis significados, as perspectivas que promovem ou restringem as suas possibilidades e exemplos da atuação das crianças no contexto social. Surgem, então, algumas questões. O que vem a ser protagonismo infantil? Considerando-se as

práticas sociais associadas à infância, sua institucionalização, a separação entre crianças e o “mundo adulto”, será possível promover a participação real das crianças? Que nível de participação é possível? A partir dessas questões serão apresentadas reflexões e análises baseadas no referencial sociocultural construtivista.

PROTAGONISMO INFANTIL E CONTROLE SOCIAL

Ferretti, Zibas e Tartuci (2004), sob o ponto de vista sociológico, registram que os termos protagonismo e participação são polissêmicos e significam o envolvimento ativo das pessoas nos processos decisórios coletivos. São conceitos passíveis de diferentes interpretações e estão imbricados com outros igualmente polissêmicos, como responsabilidade social, identidade, autonomia e cidadania.

Shier (2001) argumenta que a produção acadêmica sobre o assunto tomou um grande impulso a partir dos anos 90 e que a participação infantil e seus desdobramentos teóricos vêm ganhando espaço nas práticas de sua promoção ao redor do mundo, conforme registrado em diversos estudos (HART, 1992; LANSDOWN, 1995; SAVE THE CHILDREN, 1996; SHIER, 1996; MILLER, 1997; TRESEDER, 1997; WILLOW, 1997; ADAMS; INGHAM, 1998; CROWLEY, 1998). Esses trabalhos vêm comunicando uma mensagem clara: *a criança, como ser autônomo, é capaz de incentivar ações e decisões importantes no contexto de atividades coletivas relevantes.* Mas será que as práticas sociais dos adultos em relação às crianças cooperam para que estas se afirmem como seres participativos no contexto social?

Motivado por essa questão e se referindo a um dos fenômenos mais significativos sobre as possibilidades e limitações da participação infantil nos processos decisórios, Janusz Korcsak, na segunda década do Século XX, percebeu a acentuada separação entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos, destacando a grande influência que poderiam ter no contexto social se a realidade fosse outra: “[deveríamos] *compreender que as crianças ocupam um enorme espaço no mundo e na vida*. Mas não as observamos, tal como antigamente nós não nos apercebíamos da existência da mulher, dos camponeses, das classes e dos povos oprimidos. (1919/1997, p.88, grifo nosso)

Situada como um acontecimento caracteristicamente moderno, imerso em uma série de condições que se conjugam e que estabelecem novas possibilidades de compreensão de um fenômeno que, apesar de apresentar uma dimensão biológica, a infância não é apenas um fenômeno de dimensão biológica, mas *um fato cultural por excelência* (ARIÈS, 1978; BUJES, 2000).

McLaren (1997) e Sarmiento (2005), em seus estudos, demonstram que existe um universo próprio de normas que servem para organizar o desempenho social das crianças, no qual são conduzidos processos de socialização vertical, imposição de normas, idéias, crenças e valores que são predominantemente construídos sob o ponto de vista do adulto. Sarmiento (Ibid) argumenta que essas normas representam *um conjunto de interdições e de prescrições que sucessivamente negam ações, capacidades ou poderes às crianças*.

No contexto social da atualidade, escolarização, controle

social e os critérios modernos de infância se imbricam. As revoluções demográfica, econômica e social que ocorreram a partir do Século XVII, serviram de contexto para que a escola se estabelecesse como um lugar de cuidado da infância (ARIÈS, 1978; KRAMER; LEITE, 1996; KRAMER, 2003). As crianças, que antes aprendiam a realizar as suas tarefas em um contexto laboral ao lado dos adultos, passaram a freqüentar a escola, esse novo local de aprendizagem, que logo se tornou, no mundo ocidental, um espaço para a imposição de disciplina. Deu-se início, então, à separação do mundo adulto do mundo das crianças a que se refere Janusz Korczak e ao que Ariès (1978) chamou de *quarentena*, e Sarmiento (2005), de *ofício de criança*. Boto (2002, p. 57) expressa com precisão a posição que as crianças, atualmente, ocupam nos processos decisórios:

Encontra-se um quê de silêncio, de separação, de isolamento, e também de invisibilidade. A criança é muda; em sua individualidade, é espectador silencioso; é silenciada em sua voz, que, pelo suposto moderno, não saberá falar por si. A criança dita pela razão moderna foi desencantada; sem dúvida. Foi secularizada e institucionalizada. [...] Ao separar a criança do universo adulto, a modernidade cria a infância como uma mônada – unidade substancial ativa e individual; presente, no limite, em todos os seres infantis da espécie humana: sempre a mesma; sempre igual, inquebrantável, inamovível, irreduzível – um mínimo denominador comum.

No entanto, ainda que as práticas sociais relacionadas à infância promovam a invisibilidade e afonia, as crianças seguem participando ativamente da construção cultural. Expressam-se de formas diferenciadas a interpretação, simbolização e comunicação das suas percepções do mundo. Ao interagirem com seus pares e com adultos, se envolvem nas mais variadas ações nos espaços público e privado. Oswald (1992), por exemplo, estudou a negociação e a criação de complexos conjuntos de normas entre crianças, concluindo sobre a *grande capacidade infantil* em lidar com elementos simbólicos. Estudos como este demonstram que as culturas infantis, historicamente posicionadas no tempo e no espaço, não são reproduções, em verdadeira grandeza, de culturas adultas, nem são uma versão imperfeita ou em miniatura do que existe no ambiente social. São fruto de um complexo processo de co-construção⁴ para o qual as crianças estão preparadas para colaborar com os adultos.

De forma geral, na sociedade ocidental, foi se difundindo a percepção de que a criança não estava madura para a vida e que era um ser do futuro. Conseqüentemente, surgiu a compreensão de que as crianças precisavam de um regime especial de preparação para o ingresso na vida adulta, o que auxiliou e agilizou o estabelecimento desse sistema de aprendizagem (ARIÈS, 1978). A ênfase no critério cronológico

⁴ Co-construção - É uma palavra que encerra significado complexo sob o ponto de vista de uma abordagem sociocultural construtivista. Em síntese, representa a elaboração de significados em um sistema de tensões entre os pontos de vista de indivíduos entre si e entre os significados que estão coletivamente negociados e culturalmente disponíveis, podendo resultar em mudanças de todos os vetores iniciais ou mesmo o surgimento de novos significados. Ocorre de forma singular no tempo e no espaço, promovendo uma dinâmica contínua de alterações nos processos de significação que se dão em nível individual e coletivo.

para a passagem à vida adulta teve os seus primeiros momentos na confluência desse fenómeno com o surgimento da necessidade do gerenciamento da vida sob o ponto de vista jurídico (FOUCAULT, 1984; GÉLIS, 1991). O surgimento do Estado-nação, a adoção de sistemas republicanos e democráticos necessitava da codificação de normas para o exercício de direitos de um grande número de cidadãos. Sem uma solução alternativa para a garantia de direitos, os países se lançaram numa intensa produção legislativa. Para que essas leis tivessem a sua eficácia garantida, as pessoas precisavam ser diferenciadas umas das outras. Para esse fim, a idade cronológica serve como uma dimensão facilmente mensurável e extremamente útil para a aplicação de condições jurídicas.

Adultos e crianças acabaram por se diferenciar cada vez mais com o objetivo de *garantir os mitos da inocência, da excessiva vulnerabilidade, e da incapacidade*, cujos efeitos se fazem sentir nos dias atuais, o que é apontado em estudos recentes (BALDASSARI; HART; LOCKETT, 1980; CHECKOWAY; KAMESHWARI; FINN, 1995; MATTHEWS; LIMB; TAYLOR, 1999; FRANCIS; LORENZO, 2002; HILL; DAVIS; PROUT; TISDALL, 2004). A admissão do pressuposto que a criança não está madura para a vida, e que é necessário submetê-la a um regime especial antes de permitir o seu ingresso na vida adulta vem promovendo o conseqüente prolongamento da infância. Tal contexto tem uma conseqüência imediata: *o afastamento das crianças da participação nos processos decisórios*.

PROTAGONISMO INFANTIL, CULTURA E AUTONOMIA

Uma das novidades teóricas introduzidas pela abordagem co-constitutivista em psicologia é considerar a ocorrência simultânea da *sociogênese* e da *disposição ativa, construtiva* e, freqüentemente, *volitiva* do sujeito em relação a seu próprio desenvolvimento. Segundo esse ponto de vista, o ser humano se constitui como sujeito de forma interativa e dinâmica, *assumindo um papel ativo e participativo na construção de sua subjetividade e dos seus ambientes sociais*. Nesse contexto, a autonomia é um dos elementos mais importantes a ser promovido para que as crianças possam participar de forma efetiva, lembrando que a verdadeira autonomia não é absoluta, mas é regulada por um compromisso recíproco entre os sujeitos (ROGOFF, 1995).

A participação pode ser entendida como um sistema complexo de interações que se configura em torno da iniciativa e das responsabilidades compartilhadas durante a condução do processo decisório na realização das ações de um determinado projeto. Crianças e adultos assumem responsabilidades diferentes, nem por isso necessariamente menos importantes, ao longo dos momentos desse processo, desde o surgimento de uma idéia, sua discussão e realização. No entanto, é necessário alertar que a atual separação entre crianças e adultos não facilita este tipo de configuração e o compartilhamento de responsabilidade e compromissos. Adotar o critério cronológico para impor restrições pode ser prático e bastante operacional, mas quando se trata de avaliar capacidades, habilidades, autonomia e desenvolvimento humano este critério, aplicado isoladamente, não é adequado.

Os estudos mais recentes no campo da psicologia e sociologia da infância se contrapõem à suposição da incapacidade e incompletude infantis. Os trabalhos que investigaram as relações entre pares e sobre as trocas e brincadeiras entre crianças foram os que primeiro promoveram uma tomada de consciência sobre a debilidade dos paradigmas que conceituavam as crianças como objetos da ação dos adultos. Ainda no sentido de reforçar a capacidade de participação infantil, Sarmiento (2004, 2005) argumenta que, a par das intensas mudanças por que passa o mundo, as representações, idéias e conceitos sobre as crianças também vêm se modificando rapidamente. Montandon (2001), destaca os trabalhos que tratam da grande influência que as crianças têm nas vidas de seus pais ou familiares (DESALVO; ZURCHER; GROTEVANT, 1986; ALWIN, 1988) e dos os efeitos que as instituições escolares têm na organização da vida infantil (FRONES, 1994; PHADRAIG, 1994).

Esses estudos servem para indicar *a valorização da criança na condição de agente ativo na construção cultural* e que existem critérios alternativos para definir a infância e as relações deste momento desenvolvimental do ser humano com a sociedade adulta. Tais critérios estão relacionados às habilidades para o exercício das funções necessárias, à capacidade individual para o exercício da autonomia, da iniciativa e de poder assumir compromissos e responsabilidades, que são elementos da mais alta relevância quando se deseja promover a participação infantil nos processos decisórios.

Quando se trata de compreender o protagonismo, é

necessário destacar que os espaços coletivos onde ocorrem as negociações e trocas são eminentemente simbólicos e culturais. A cultura organiza a operação simbólica humana, emprestando significado às ações e aos estados emocionais, relacionando-os a sistemas interpretativos mais gerais que são compartilhados por grupos de pessoas. É a participação nesses sistemas semióticos que proporciona a possibilidade da criação de inúmeras configurações simbólicas que acabam por terem a capacidade de se tornarem modos de vida e de permearem as relações intergeracionais.

Segundo Geertz (1973), sob uma ótica antropológica, a cultura deve ser compreendida como conjuntos imbricados de significados, que têm a finalidade de orientar o que ocorre nas mais diversas dimensões constituintes dos seres humanos. São guias simbólicos, muito mais do que padrões concretos de comportamentos, tradições e hábitos. Nesse sentido, as canalizações culturais (VALSINER, 1989, 2007) assumem fundamental importância e se constituem nos processos que disponibilizam significados e sugestões culturais a um indivíduo, de forma que este possa se inserir e participar no universo de valores e significados das culturas pelas quais transita (VALSINER, 1987; BRANCO, 1993, 2006). Porém, é fundamental compreender que a sociogênese promovida pelas canalizações culturais é complementada pelo aspecto construtivista inerente à participação ativa do sujeito nesse processo, o que abre a possibilidade de alterações nos referenciais interpretativos sociais.

Cada grupo humano disponibiliza sugestões culturais, crenças e costumes diferenciados aos seus novos integrantes.

Eventos históricos, práticas de interação entre grupos, avanços tecnológicos, valores culturais, negociações em processos decisórios e a *própria produção legislativa*, entre outros, orientam e servem de contexto e parâmetros para a reorganização de padrões de significados nas novas gerações.

Na história da elaboração legislativa no Brasil, existem dois exemplos icônicos da intensa participação de crianças na definição de parâmetros, princípios e valores que nortearam a ação parlamentar: as elaborações do Estatuto da Criança e do Adolescente e do texto final do art. 227 da Constituição Federal. A análise de alguns fatos registrados nos Diários da Constituinte e do Congresso Nacional, referente à participação infantil, auxiliará na compreensão da dinâmica da sociogênese e das canalizações culturais, diante da disposição ativa dos sujeitos em influir, decisivamente, na construção de seus próprios destinos.

PROTAGONISMO INFANTIL NO BRASIL: CRIANÇAS E O PROCESSO LEGISLATIVO

Milani e Branco (2004) argumentam que, sob o ponto de vista das canalizações culturais, a sociedade brasileira precisa encontrar meios de promover ressignificações em suas concepções coletivas. A noção de desenvolvimento integral do ser humano é incompatível com as crenças e valores sociais existentes sobre a *incapacidade e a incompletude das crianças*. Durante todo o ciclo vital, é possível desenvolver habilidades para o exercício de diferentes funções, adquirir competências, internalizar crenças e valores e aprender a agir

de forma coerente, com autonomia e responsabilidade. Não há, necessariamente, um “tempo certo” para iniciar o exercício da autonomia e da participação. Existem sim possibilidades e limitações, reais ou imaginárias, que servem de guias sociais para a ação dos sujeitos nos processos coletivos. Participar, sob esse ponto de vista, é um direito fundamental, pois se constitui em estratégia de aprendizagem, iniciação e ação intergeracionais, e em instrumento para aperfeiçoar práticas sociais. Deve, portanto, ser alvo de uma promoção coletiva no sentido de propiciar as ressignificações necessárias e a co-construção de novas interações sociais (SHIER, 2001).

Até o final dos anos 80, os princípios legais que organizavam a forma com que o Estado lidava com as crianças estavam registrados no Código de Menores⁵, estabelecido em 1927. A concepção da criança que era regida por essa lei era a da “situação irregular”, conceito que foi sendo construído ao longo da história do País e converge com o paradigma apoiado na incapacidade infantil. Criança “em situação irregular” significava aquela que não provinha de boa família, moradores de rua, abandonados ou filhos ilegítimos. Historicamente, a principal estratégia para lidar com essa realidade foi a filantropia, no que se destacou a ação da Igreja Católica diante a inoperância do Estado (PRIORI, 1999). Logo, a estratégia alterou-se do assistencialismo para a repressão, que foi a tônica dos anos 70 e 80.

⁵ O primeiro Código de Menores foi inspirado no Código Penal de 1890, e vigorou por 60 anos, quando sofreu, em 1979, uma reformulação, na qual se introduziu a doutrina da situação irregular do menor, não se alterando, contudo, a concepção de criança e do adolescente como menor abandonado e delinqüente.

A construção coletiva do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) foi um exemplo de grande significado para a promoção de alterações culturais no Brasil. Nenhuma lei estabelecida no Brasil, até os dias de hoje, teve tão grande participação popular. O espaço para o diálogo social que foi criado naquela oportunidade não teve precedente. Os princípios que embasaram a nova lei provieram de diversas origens, não só de especialistas, não só da população, não só de setores então organizados, mas também das próprias crianças e adolescentes.

Esse fato histórico talvez seja o maior exemplo de uma construção cultural na qual os sujeitos participaram ativamente do que viria a ser imposição legal para toda a sociedade brasileira. É necessário destacar que, quando se trata de transformação cultural, há que se lidar com valores densamente estabelecidos. Ainda que não seja trivial passar da fria letra de textos escritos nas leis para a dimensão das práticas sociais, o trabalho de construção colaborativa do Estatuto representou um importante passo em registrar e difundir princípios e crenças que carregam o potencial para promover transformações (SENNA PIRES, 2004; SENNA PIRES; CAMINO, 2006).

Olhar para a história da elaboração coletiva do Estatuto da Criança e do Adolescente permite a visualização de como as canalizações culturais ocorrem. Esta Lei foi discutida durante o final dos anos 1980, o que ocorreu no contexto de democratização do País, da discussão da alteração dos paradigmas jurídicos e da elaboração da nova Constituição. Percebe-se que à época existiu um clima de intensa mobilização

por mudanças, o que já se constitui em canalização para que os princípios que serviam de marcos para o Código de Menores fossem questionados à luz de uma doutrina que destacasse *o papel ativo do sujeito-criança, em oposição àquela que se organizava com base na tutela do Estado*, como registrado em inúmeros documentos da época.

A partir de 1989, depois da aprovação da Constituição Federal, iniciou-se uma impressionante participação popular para a elaboração do Estatuto. Ocorreram encontros nacionais onde as diversas propostas eram explicadas e discutidas com a população. Estes, por sua vez, levavam a discussão às suas cidades, com uma grande participação das crianças e adolescentes (COSTA, 1992).

As bases para toda a complexa elaboração coletiva do Estatuto da Criança e do Adolescente foram lançadas durante as discussões do conteúdo do art. 227 da Constituição Federal. Tratando sobre os deveres do Estado, da família e da sociedade em relação às crianças e adolescentes, o Texto Constitucional registrou as aspirações, crenças e valores de toda a sociedade sobre o tema. Registros do Congresso Nacional perenizam o esforço e colaboração de dezenas de organizações governamentais e não-governamentais na seleção desses novos princípios. Exemplo deste tipo de colaboração, durante o trabalho Constituinte, pode ser encontrado nos registros da reunião da Subcomissão da Família, do Menor e do Idoso ocorrida no dia 5 de maio de 1987, na qual estiveram presentes: o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMNR); a Legião Brasileira de Assistência; a Fundação do Bem-Estar do Menor; Criança e Constituinte; o Conselho

Nacional das Aldeias SOS; o Movimento Menor de Rua de Duque de Caxias; a Pastoral do Menor; entre outras organizações.

Uma das organizações que estiveram presentes naquela reunião e que tem a proposta de promover a participação infantil nos processos decisórios, o movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) é um exemplo de organização social que investe na participação de crianças e adolescentes. De acordo com as informações contidas nas páginas eletrônicas da Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais (2007) e Ajuda Brasil (2007), é uma entidade sem fins lucrativos fundada em 1985. Está estabelecida em 24 unidades da federação e organiza seus membros por meio de conselhos e comissões locais. Tem por objetivo promover os direitos de crianças e adolescentes das camadas populares, de forma a incentivar a autonomia e ação dessas crianças em favor da defesa de seus próprios direitos e da cidadania. Defendem uma concepção de infância que considera as crianças e os adolescentes em sua condição peculiar de desenvolvimento, cidadãos, sujeitos de direitos, que devem participar das decisões sobre suas vidas, de sua comunidade e da sociedade em geral. Tal concepção converge com os referenciais socioculturais construtivistas quando valoriza a ação do sujeito-criança em seu contexto social, fortalecendo seu papel como agente promotor de mudanças.

Myers (1988) destaca que uma das lições mais importantes que foram aprendidas com a experiência do Movimento Nacional e dos programas destinados às crianças de rua foi a ênfase dada à capacidade das crianças em serem os

agentes do seu próprio desenvolvimento, ou os agentes de mudança em suas próprias vidas. Desde que surgiu, o MNMMR trabalhou com a estratégia de mobilizar a coletividade em favor de propostas de mudança e de atuação política para o que organizou, em maio de 1986, o I Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, proporcionando *espaço público* para o debate sobre a violência, a família, a saúde, entre outros temas de interesse dos integrantes do movimento. Os relatórios produzidos a partir desses debates foram utilizados como subsídios para a elaboração do art. 227 da Constituição Federal e para a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O MNMMR vem participando, com sucesso, em diversos empreendimentos, o que se iniciou com a mobilização para a elaboração do art. 227 da Constituição Federal. Sobre essa participação, Costa (1991, p. 28) diz que “esse nível de maturidade causou espanto a muitas pessoas [...] [os integrantes do movimento] acabaram por se convencer de que era chegada a hora de iniciar a luta pelos direitos da criança e do adolescente”.

De acordo com o Diário da Assembléia Nacional Constituinte (BRASIL, 1987, p. 108), três crianças, representando o MNMMR, fizeram uso da palavra na reunião da Subcomissão da Família, do Menor e do Idoso. A menina Luzimar e os meninos Argemiro e Orlando narraram, aos Constituintes, como as crianças e adolescentes haviam levantado problemas, discutido propostas, realizado vigílias e manifestações, com o propósito de enviar uma mensagem aos parlamentares para que tratassem, com especial atenção, deste artigo da Constituição. Esta reunião contou com a presença do

Sr. Constituinte Presidente Ulysses Guimarães e diversas entidades da sociedade fizeram propostas que convergiram para o atual texto do art. 227 da Constituição Federal.

Vencida esta etapa, em setembro de 1989, coincidindo com o II Encontro Nacional do MNMMR, centenas de crianças se reuniram no Plenário da Câmara dos Deputados e votaram, simbolicamente, a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1989, p. 10.769). Nesta oportunidade houve a entrega de diversos documentos aos parlamentares, entre eles um cujos princípios facilmente podem ser reconhecidos no texto do ECA:

Que a sociedade compreenda, cada vez mais, que crianças e adolescentes são cidadãos, com direitos legítimos, e toda violação desses direitos deve acabar; que as próprias crianças e adolescentes brasileiros possam conhecer os seus direitos constitucionais expressos, basicamente, no art. 227 da Constituição Federal [...] facilitar e incentivar a organização dos meninos e meninas de rua para que eles mesmos possam defender os seus direitos; influir em como o Governo vem tratando os problemas dos meninos e meninas de rua no Brasil. (BRASIL, 1989, p. 3.976)

Mesmo considerando apenas esse pequeno trecho de um dos diversos documentos entregues aos Parlamentares, torna-se visível o desejo das crianças em participar da definição dos seus próprios destinos, afirmando-se como sujeitos autônomos e comprometidos com os objetivos coletivos da sociedade. No

que interessa à análise das canalizações culturais, iniciou-se, a partir da promulgação do ECA, mais um vetor de difusão de valores alinhados com a garantia de direitos para as crianças. A utilização de novos signos lingüísticos foi fundamental para uma canalização bem sucedida. O termo “menor” estava desgastado pelo seu uso indiscriminado com o objetivo de significar alguém, com idade inferior a dezoito anos, que não tinha condições de participação e que necessitava da tutela do Estado. Outra alteração importante foi a instituição de mecanismos de fiscalização social, como os conselhos tutelares, que colaboraram para o aumento da participação nas decisões que antes eram tomadas, monocraticamente, por magistrados.

Os dados apresentados pelo Unicef e IBGE (2001) sobre a infância indicam que, a partir da aprovação do ECA e da intensa canalização cultural pela promoção dos direitos da criança, a situação mudou significativamente. Comparando-se os dados estatísticos dos anos 80 com os atuais, é possível ver avanços. De quase 70 crianças que morriam a cada mil nascidas vivas, hoje são 27. Quanto à exploração do trabalho infantil, no início da década de 90, de acordo com os dados da Organização Internacional do Trabalho, trabalhavam no Brasil entre 5,8 e 6 milhões de crianças. Hoje, estima-se que existam menos de 3 milhões nessas condições, o que representa uma redução de quase 50%. Claramente, a canalização cultural se deu pela indicação clara da necessidade de políticas públicas mais amplas para defesa da criança, para o que os princípios contidos na Constituição Federal e no ECA colaboram decisivamente.

As transformações sociais que foram promovidas a partir

da difusão dos princípios de garantia do espaço infantil são mais amplas. A exemplo disso estão as disciplinas que tratam sobre as crianças e os adolescentes, que são obrigatórias em muitos dos cursos de direito. A Associação Brasileira dos Produtores de Brinquedos (ABRINQ) criou uma fundação que vem participando ativamente e mostrando que o setor empresarial é um interlocutor importante na garantia dos direitos das crianças. No que diz respeito aos meios de comunicação de massa, a Agência de Notícias de Direitos da Infância (ANDI) difunde o que a imprensa diz sobre a criança e sobre os acontecimentos na área temática da defesa dos direitos infantis. Segundo Rizzini (2004) a grande colaboração popular na elaboração legislativa do art. 227 da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente levou o Brasil a ser internacionalmente conhecido como precursor da participação infantil nos assuntos que dizem respeito às suas vidas. No entanto, diante de tantos avanços falta, ainda, assegurar visibilidade e direito à expressão às próprias crianças, de forma sistemática e perene, nos assuntos de seu interesse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intensa participação infantil que se deu na época da elaboração do Estatuto, apesar de não se mostrar estável o suficiente, indicou a capacidade de mudanças, as quais podem ocorrer a partir da inclusão das crianças na discussão dos seus próprios assuntos e o seu envolvimento diretamente no processo decisório. Pode-se entender que houve uma alteração, ainda que temporária e pontual, mas em grande escala, na forma

de perceber e vivenciar a infância como separada do “mundo dos adultos”.

Recentes iniciativas indicam que o Parlamento brasileiro está atento a essa necessidade e propostas como o portal “Plenarinho”, mantido pela Câmara dos Deputados, e projetos como o Parlamento Jovem e a realização de sessões com a presença de crianças são um primeiro passo para garantir e perenizar a participação de crianças e adolescentes nos processos decisórios. Nesse contexto em particular, a Psicologia Social e do Desenvolvimento, juntamente com outras disciplinas, tem contribuições valiosas a oferecer com seu aporte teórico-prático à questão.

A ação das crianças no início da década de 80 mostra que alterou-se, ainda que temporariamente, a concepção generalizada do pressuposto de que a criança não estava madura para a vida, e que não estava preparada para opinar sobre os assuntos que lhe dizem respeito, como no caso exemplificado pela atuação dos integrantes do MNMMR. Para isso, foi garantida às crianças a liberdade por meio da livre expressão de idéias e opiniões. O caso ocorrido com o Estatuto da Criança e do Adolescente foi um exemplo da união que abrangeu toda a sociedade brasileira. Nas principais cidades brasileiras, diversos espaços serviram de local para discussão do tema. Caso as escolas tivessem aderido de forma significativa ao processo de discussão, teria sido possível aproveitar o que Ariès (1978) chamou de “quarentena”, transformando a reunião diária de crianças em locais de gestão efetivamente democrática, promovendo, efetivamente, a difusão de mensagens culturais afinadas com os valores que sustentam a participação infantil.

Esse exemplo demonstra que, no que toca à promoção da participação infantil, as relações de poder que se estabelecem na escola podem variar, canalizar, mas nunca impedir que sejam promovidos, de fato, os diversos níveis de participação (HART, 1997; SHIER, 2001) nos projetos coletivos.

Nesse contexto, promover a participação infantil significa investir na autonomia e na capacidade de autoconstrução e autorregulação de subjetividades. Promover a participação infantil não é incentivar o surgimento de pessoas rebeldes e desordeiras e nem significa a submissão incondicional dos adultos à vontade das crianças. Raciocinar desta forma seria apenas inverter a situação entre oprimidos e opressores sem que houvesse qualquer ganho para a coletividade. Promover a participação é experimentar um sistema complexo de interações que se configura em torno da iniciativa, das responsabilidades compartilhadas e, principalmente, do compromisso que grupos de pessoas, crianças e adultos, podem assumir durante a condução do processo decisório de da realização das ações de um determinado projeto.

No entanto, é necessário notar que os valores que organizaram a separação do mundo entre crianças e adultos não facilitam este tipo de configuração e compartilhamento de responsabilidade e compromissos. Assim sendo, *há que se empreender ações de participação* de diferentes naturezas e mobilizar recursos diversos que, de fato, impliquem em mudanças qualitativas significativas do *status quo* das instituições. Uma delas é o estímulo e a abertura concreta de possibilidades de participação ativa por parte das crianças nos processos decisórios. Ainda que em um contexto hostil

caracterizado por uma cultura opressiva, a participação infantil representa um grande potencial para a realização de transformações socioculturais importantes, como exemplificado pela participação dos representantes do MNMMR de 1987 a 1990. Afinal, a dinâmica social nos dias atuais se caracteriza pela disponibilização contínua de diversos referenciais simbólicos, geradores de uma multiplicidade de orientações para crenças e objetivos. É a própria presença desta pluralidade que, ao se contrapor à hegemonia, abre espaço para mudanças e transformações fundamentais à própria sociedade.

Uma abordagem sociocultural construtivista nos permite, assim, compreender o próprio desenvolvimento do conceito de infância no contexto das sociedades e valorizar a capacidade das crianças em participar dos processos decisórios. É necessário, pois, refletir de forma mais profunda em como a adoção de novos critérios de infância poderá promover maior aproximação entre crianças e adultos e suas formas de compartilhar projetos, responsabilidades e compromissos. Superar a concepção da incapacidade e da incompletude será fundamental aspecto para que a participação infantil se torne uma realidade social.

Afortunadamente, o fenômeno da canalização cultural que atualmente favorece a apatia em relação às questões sociais e práticas culturais ultrapassadas também pode favorecer outros cenários nos quais poderá predominar a ênfase na agência e criatividade dos sujeitos, na disponibilização de multi-referenciais simbólicos e existência de espaços de diálogo para uma ampla comunicação entre os integrantes da cultura, no sentido de promover a participação democrática de todos e,

em especial das crianças que, segundo a perspectiva sociocultural construtivista, podem desempenhar um papel importante nos processos decisórios e para as decisões políticas.

REFERÊNCIAS

ADAMS, E.; INGHAM, S. *Changing places: children's participation in environmental planning*. The Children's Society, 1998.

AJUDA BRASIL. Disponível em: <<http://www.ajudabrasil.org>>. Acesso em: 20 jun. 2007.

ALWIN, D.F. Historical changes in parental orientations to children. *Sociological Studies of Child Development*, n.3, p.65-86, 1988.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS. Disponível em: <www.abong.org.br>. Acesso em: 20 jun. 2007.

BOTO, C.O. Desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: Freitas; M.C.; Kuhlmann, M. (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p.11-60.

BRANCO, A.U. Sociogenese e canalizacao cultural: contribuições à análise do contexto das salas de aula. *Temas de Psicologia*, n.3, p.9-18, 1993.

_____. Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais. *Revista Pro-Posições*, n.17, p.139-155, 2006.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Diário da Assembléia Constituinte (suplemento). Brasília, 1987.

_____. Câmara dos Deputados. Diário do Congresso Nacional. Brasília, 1989.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências*. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/visualizarTextoAtualizado?idNorma=372211>> Acesso em: 20 jun 2007.

BUJES, M.I.E. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. *Educação e Realidade*, n.4 (1), p.25-44, 2000.

CHECKOWAY, B., KAMESHWARI, P.; FINN J. Youth participation in community planning: what are the benefits? *Journal of Planning Education and Research*, n.14 (2), p.134-139, 1995.

COSTA, A.C.G. *De menor a cidadão: notas para uma história do novo direito da infância e da juventude no Brasil*. Ministério da Ação Social, Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, 1991.

- _____. O novo direito da criança e do adolescente no Brasil: o conteúdo e o processo das mudanças no panorama legal. *Cadernos CBIA*, n.2, p.12-22, 1992.
- CROWLEY, P. *Participación infantil: para una definición del marco conceptual*. Bogotá: UNICEF, 1998.
- DESALVO, F.J., ZURCHER, L.A.; GROTEVANT, H. Toward understanding the discipline process: the parent-child interaction model. *Sociological Studies of Child Development*, n.1, p.123-136, 1996.
- FERRETTI, C. J., ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. (2004). Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, n.34, p.411-423, 2004.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- FRANCIS, M.; LORENZO, R. Seven realms of children's participation. *Journal of Environmental Psychology*, n.22, p.157-169, 2002.
- FRONES, I. Dimensions of childhood. In: Qorstrup, J. (Org.) *Childhood matters*. Avebury: Aldershot, 1994. p. 145-164
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA; INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Indicadores sobre crianças e adolescentes: Brasil, 1990-1999*. Rio de Janeiro: UNICEF, 2001.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

GÉLIS, J. A individualização da criança. In: Ariès, P.; Chartier, R. (Orgs.), *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Cia das Letras, 1991. p. 311-329.

HART, R. *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Floreça: UNICEF, 1992.

_____. The meaning of children's participation. *Education for development Bulletin*. Genebra, UNICEF, 1997.

HILL, M., DAVIS, J., PROUT A.; TISDALL K. Moving the participation agenda forward. *Children & Society*, n.18, p.77-96, 2004.

KORCZAK, J. *Como amar uma criança*. São Paulo: Paz e Terra, 1919/1997.

KRAMER, S. *A política da pré-escola no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, S.; LEITE, M.I. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1996.

LANSDOWN, G. *Taking part*. Institute for Public Research: London, 1995.

MATTHEWS, H.; LIMB, M.; TAYLOR, M. Young people's participation and representation in society. *Geoforum*, n.30, p.135-144, 1999.

MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MILANI, F.; BRANCO, A.U. Assessing Brazil's culture of peace. *Peace and Conflict, American Psychological Association*, n.2, p.161-174, 2004.

MILLER, J. *Never too young: how young children can take responsibility and make decisions*. National Early Years Network, 1997.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, n.112, p.33-60, 2001.

MYERS, W. Alternative services for street children: the brazilian approach. In: Bequele, A.; Boyden, J. *Combating child labour*. Genebra: International Labour Office, 1988.

OSWALD, H. Negotiations of norms and sanctions among children. *Sociological Studies of Child Development*, n.5, p.99-114, 1992.

PHADRAIG, M.N.G. (1994). Day care-adult interests versus children's needs? A question of compatibility. In: Qortrup,

J. (Org.). *Childhood matters*. Avebury: Aldershot, 1994.
p. 77-100.

PRIORE, M.D. *História das crianças no Brasil*. São Paulo:
Contexto, 1999.

RIZZINI, I. Infância e globalização: análise das transformações
econômicas, políticas e sociais. *Sociologia*, n.44, p.11-
26, 2004.

ROGOFF, B. Observing sociocultural activity on three planes:
participatory appropriation, guided participation, and
apprenticeship. In: Wertsch, J. V.; Del Rio, P.; Alvarez, A.
(Orgs.), *Sociocultural studies of mind*. Cambridge:
Cambridge University Press, 1995. p. 139-163.

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da
2ª modernidade. In: Sarmento, M.J.; Cerisara, A.B. (Orgs.).
*Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da
infância e educação*. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir
da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, n.91,
p.361-378, 2005.

SAVE THE CHILDREN. *Children's participation pack*. Save
the Children, 1996.

SENNÁ PIRES, S.F. Uma sociedade mais justa e menos
violenta: o desafio da transformação cultural. *Cadernos
Aslegis*, n.24, p.25-37, 2004.

SENNAPIRES, S.F.; CAMINO, M.E.M.B. *Cultura de paz. Direito e Política*, n.8, p.89-112, 2006.

SHIER, H. *Giving children a voice*. Camden Social Services, 1996.

_____. Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, n.15, p.107-117, 2001.

TRESEDER, P. *Empowering children and young people*. Save the Children, 1997.

VALSINER, J. *Culture and the development of children's actions*. New York: Wiley, 1987.

_____. *Human development and culture: the social nature of personality and its study*. MA. Lexington Books, 1989.

_____. *Culture in minds and societies: foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage, 2007.

WILLOW, C. *Hear! Hear! Promoting children and young people's democratic participation in local government*. Local Government information Unit, 1997.