

JOE GRAEF FILHO

**A POTENCIALIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL
NO INSTITUTO AGRÍCOLA DO MENOR DE DOURADOS -
IAME**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PROGRAMA DE MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO LOCAL
CAMPO GRANDE-MS
2013**

JOE GRAEF FILHO

**A POTENCIALIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL
NO INSTITUTO AGRÍCOLA DO MENOR DE DOURADOS -
IAME**

Dissertação apresentada à
Universidade Católica Dom Bosco,
Programa de Mestrado em
Desenvolvimento Local em Contexto
de Territorialidades, sob a orientação
do Prof. Dr. Heitor Romero Marques,
para efeito de obtenção do título de
Mestre.

**CAMPO GRANDE-MS
2013**

Ficha catalográfica

Graeff Filho, Joe

G734p A potencialidade para o desenvolvimento local no Instituto Agrícola do Menor de Dourados – IAME / Joe Graeff Filho; orientação Heitor Romero Marques. 2013
165 f.

Dissertação (mestrado em desenvolvimento local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

1. Comunidade – Desenvolvimento 2. Menor – Assistência institucional – Dourados, MS I. Marques, Heitor Romero II. Título

CDD – 307.14098171

FOLHA DE APROVAÇÃO

Área de concentração: Desenvolvimento local em contexto de territorialidades

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Local, Cultura, Identidade, Diversidade.

Dissertação submetida à Comissão Examinadora designada pelo Conselho do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local – Mestrado Acadêmico da Universidade Católica Dom Bosco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Local.

Dissertação aprovada em: 22/07/2013

BANCA EXAMINADORA



Prof Dr Heitor Romero Marques – Presidente da Banca
Universidade Católica Dom Bosco



Prof Dr Josemar de Campos Maciel
Universidade Católica Dom Bosco



Prof Dr Helder Baruffi
Universidade Federal da Grande Dourados

“Os apetites humanos conceberam inverter a norma universal da criação, pretendendo, não dar a cada um, na razão do que vale, mas atribuir o mesmo a todos, como se todos se equivalessem [...] Se a sociedade não pode igualar os que a natureza criou desiguais, cada um, nos limites de sua energia moral, pode reagir sobre as desigualdades nativas, pela educação e perseverança.” (Barbosa, Oração aos Moços, p. 43-4).

Dedico este trabalho a meu Pai, que tão cedo os rumos da vida e da morte decidiram por findar nossa convivência física, deixando nas curvas da vida um vazio silencioso, mas, cálido, que perfaz no exemplo deixado o caminho a ser seguido. Onde quer que esteja o músculo vivo que bate em meu peito estará sempre pensando em vós. Que Deus me abençoe para ser um pai tão bom quanto fostes e que tua capa possa cingir minhas costas, para que meus filhos vejam em mim o que vi em ti. Meu Pai, meu Herói.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por todas as bênçãos diárias, sem as quais nenhuma letra deste trabalho seria escrito.

A minha família, em particular a Dona Inez minha mãe, Joice minha irmã e minha amada e paciente esposa Adriana Zaira, por compreenderem e aceitarem meu distanciamento e minhas alterações de humor: Adriana Zaira, sustentáculo que me manteve em pé durante toda luta para cumprir o desiderato do mestrado e é claro, meus filhos, dádiva de Deus, Luz de Nossa Senhora da Imaculada Conceição, que são fogo ardente a impulsionar minha força, enquanto ansiosos aguardamos seus nascimentos. Minha família, minha vida.

Aos fiéis amigos, que me auxiliaram na caminhada, cada qual ao seu modo e dentro de suas possibilidades, assumiram funções que seriam minhas por dever, àqueles que nos momentos mais difíceis dos últimos dois anos foram altaneiros não me deixando esmorecer: meu sócio, amigo e irmão Jeferson Baqueti, por ter segurado todas as pontas e nós durante meu afastamento; a amiga Daysimara Aparecida da Silveira que se manteve firme em nossa coordenação de curso, indo muito além de suas funções para manter a maestria do Curso de Direito; a minha amiga Nádia Sater Gebara, companheira de estrada e de mestrado sempre preocupada e atenta às minhas dificuldades no desenvolvimento da pesquisa e; aos amigos Everton Correa, Robson Moraes, Renato Pereira, Noemi Ferrigolo, Airton Motta, Edson Portes e Prof^a. Dra. Terezinha Bazé de Lima que contribuíram diretamente na produção desse trabalho seja material ou imaterialmente. Enfim a todos meus amigos e companheiros de labuta pela torcida.

A UNIGRAN, na pessoa de sua Magnífica Reitora Rosa Maria D' Amato De Déa a quem agradeço pelo auxílio prestado, confiança e compreensão dispensada, pelo entendimento quanto às dificuldades para o desenvolvimento do trabalho, às vezes em detrimento das funções profissionais. Minha gratidão e respeito.

A todo Corpo Docente do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Local da UCDB, que na pessoa de meu orientador Professor Doutor Heitor Romero Marques, agradeço por cederem sem limites seu conhecimento, pela preocupação séria com o desenvolvimento do mestrando em suas habilidades e competências, pela concessão da possibilidade de criação sem engessamento, pela honestidade, compromisso e companheirismo com o qual foi agraciado.

A todas as pessoas que cederam seu precioso tempo para as entrevistas, sem nada receberem em troca, participação imprescindível na realização do trabalho confiado de bom grado a pesquisa.

Enfim, meu agradecimento especial ao Instituto Agrícola do Menor de Dourados (IAME), na pessoa de seu atual diretor o Senhor John Bergen, por ter franqueado as portas da Instituição, sem impor condições ou critérios, confiante no propósito da pesquisa desenvolvida, vivenciar o dia-a-dia dos Acolhidos além de suprir o trabalho das informações necessárias, me fez crescer como ser humano e vivenciar o verdadeiro espírito da solidariedade e do amor ao próximo.

GRAEFF FILHO, Joe. **A potencialidade para o desenvolvimento local no instituto agrícola do menor de Dourados - IAME**. 165. 2013. Dissertação. Programa de Mestrado em Desenvolvimento Local [mestrado acadêmico]. Universidade Católica Dom Bosco

RESUMO

O Instituto Agrícola do Menor de Dourados (IAME), com mais de trinta e dois anos de funcionamento é uma entidade não governamental de acolhimento de crianças e adolescentes do sexo masculino entre 7 e 14 anos de idade em situação de vulnerabilidade. Como local, o IAME, territorialmente definido, é visto sob o prisma do Desenvolvimento Local com olhar especial para os infantes acolhidos, entendidos como pessoas em desenvolvimento, detentores de direitos e deveres a partir de uma interpretação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e normas correlatas. Como pano de fundo da pesquisa, a interpretação é voltada para uma visão mais ampla e desmistificada que finda por pautar argumentos contrários a ideias preconcebidas relacionadas aos dois princípios norteadores das garantias fundamentais das crianças e adolescentes, proteção integral e prioridade absoluta, particularmente no que tange à prática de atividades determinadas pelos pais ou responsáveis resultantes do poder familiar que encete o desenvolvimento de habilidades para a vida adulta seja em família, ou no exercício de labor regular. Objetivando evidenciar a possibilidade de abrangência do Desenvolvimento Local nas mais diferentes comunidades e em especial analisar as potencialidades para o Desenvolvimento Local no Instituto Agrícola do Menor o trabalho buscou estabelecer, na medida do possível, uma conversa entre os autores que constituem o referencial teórico e entre os atores envolvidos direta ou indiretamente com a Entidade, aquele estabelecido por pesquisa bibliográfica e este por meio de entrevistas gravadas com questionamentos centrais preestabelecidos e observações do local conduzidas de forma estruturada e não estruturada. Ao conhecer o IAME foi possível pautar a importância de seu papel social na cidade de Dourados e a visão que a Instituição possui em relação a si mesma e para com os Acolhidos e ainda a discriminação da sociedade para com o local e seus habitantes. Entrelaçando os preceitos legais para Instituições da espécie e a ordem do possível dado aos poucos recursos que conduzem a sofrível sustentabilidade do local, levantou-se a questão de contrariedade entre o querer jurídico e a execução concreta da proteção integral dos infantes. Na busca dos aspectos históricos da constituição do IAME, foram identificadas algumas distorções que evidenciaram a origem dos problemas relacionados à sustentabilidade para o Desenvolvimento Local e que se mantém até os dias de hoje e são refletidas na forma de gerenciamento administrativo voltada mais para o cuidado, subsistência, atenção afetiva e educacional dos Acolhidos e menos para o cumprimento de protocolos, o que cria certa adversidade que se traduz em debilidades e ameaças destacadas entre outros fatores negativos e positivos constatados no DAFO realizado no local e que findou na elaboração de um possível retrato do IAME. À luz dos principais aspectos que conduzem ao Desenvolvimento Local, entendidos como pertinentes ao objetivo traçado, chegou-se a uma sugestão de mobilização e parcerias possíveis para a sustentabilidade do IAME e garantias de melhor desenvolvimento humano das crianças e adolescentes ali acolhidos.

PALAVRAS-CHAVES: Instituição, Desenvolvimento Local, Criança e Adolescente.

GRAEFF FILHO, Joe. **The potential for Local Development in the lowest agricultural institute: IAME of Dourados.** 165. 2013. Dissertation. Master Program in Local Development [academic master]. Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

The Agricultural Institute of Minors (IAME Dourados-MS), with over thirty-two years of operation, is a non-governmental institute childcare and male adolescents between 7 and 14 years old in a vulnerable situation. The IAME territorially defined is seen through the prism of the Local Development with special look for infants sheltered, understood as developing persons, holders of rights and duties from an interpretation of the Statute of the Child and Adolescent (ECA) and related standards. As groundwork research, interpretation is geared towards a broader and demystified ending guided by arguments against preconceived ideas related to the two guiding principles of fundamental guarantees of children and adolescents, comprehensive protection and priority, particularly with respect the practice of certain activities by the parents or guardians of the resulting family power to engage in the development of skills for adult life, whether in family or in the exercise of regular labor. Aiming to highlight the possibility of inclusion of local development in different communities and in particular examine the potential for Local Development at the Institute of Agricultural Minor, this work sought to establish the extent possible a conversation between the authors who constitute the theoretical and among actors involved directly or indirectly with the entity, one established by literature search and this by means of recorded interviews with predetermined questions and observations from the central site conducted in a structured and unstructured. By knowing the IAME was possible to guide the importance of their social role in the town of Dourados and the view that the institution has in relation to itself and with Welcomed and even societal discrimination towards the place and its inhabitants. Intertwining the legal precepts for Institutions species and order as possible given the limited resources that lead to poorly sustainability interviews, raised the question of opposition between wanting legal and practical implementation of full protection of infants. In search of the historical aspects of the constitution of IAME, identified some distortions that showed the origin of the problems related to sustainability for Local Development and continuing up to the present day and are reflected in the form of administrative management of the Entity focused more for the care, maintenance, care and education of affective and less accepted for compliance with protocols which creates some adversity which translates into weaknesses and threats highlighted among other positive and negative factors noted in the SWOT conducted onsite that ended in the preparation of a possible picture of IAME. The light of the main aspects that lead to local development, understood as relevant to the objective set came to a suggestion of mobilization and possible partnerships for the sustainability of the IAME and guarantees better human development of children and adolescents welcomed there.

KEYWORDS: Institution, Local Development, Child and Adolescent.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1 CONHECENDO O IAME	17
1.1 ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS	21
1.2 A DINÂMICA DE FUNCIONAMENTO	28
1.2.1 A estrutura física	31
1.2.2 A horta e o pomar	37
1.2.3 A escola do IAME	38
1.2.4 Os animais	42
1.2.5 Atividades desenvolvidas no cotidiano	43
1.3 DESFAZENDO EQUÍVOCOS	44
1.4 UM DAFO POSSÍVEL DO IAME E SUA SUSTENTABILIDADE	47
1.4.1 Debilidades	47
1.4.2 Ameaças	48
1.4.3 Fortalezas	49
1.4.4 Oportunidades	50
1.5 UM RETRATO POSSÍVEL DO IAME A LUZ DAS OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS	50
2 ENTENDENDO O DESENVOLVIMENTO LOCAL	58
2.1 PRINCIPAIS ASPECTOS DA CULTURA NO DESENVOLVIMENTO LOCAL	59
2.2 O CAPITALISMO NO CONTEXTO DESENVOLVIMENTISTA	63
2.3 A DIMENSÃO HUMANA DAS NECESSIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO	66
2.4 A GARANTIA DO TERRITÓRIO VIVIDO PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL	77
2.4.1 Entendendo os significados de espaço, territorialidade e território	78
2.4.2 O território vivido pela manifestação cultural	80
2.5 A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA MATRIZ PARA UMA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO LOCAL	87
2.5.1 A Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e alguns aspectos relacionados ao Desenvolvimento Local	89
2.5.2 O papel da educação informal no desenvolvimento local	93
2.5.3 A educação não formal como instrumento de construção do saber para o desenvolvimento local	98
2.5.4 A comunicação entre sujeitos como instrumento hábil à educação.	100
2.6 ENTENDENDO COMUNIDADE COMO INSTRUMENTO QUE CONDUZ AO DESENVOLVIMENTO	105
2.6.1 As ações internas para o desenvolvimento da comunidade	109
2.6.2 As ações externas para o desenvolvimento da comunidade	115
3 UM OLHAR SOBRE A CRIANÇA E O ADOLESCENTE	119
3.1 O CONCEITO DE CRIANÇA E ADOLESCENTE E SUAS DIFERENÇAS	123
3.2 DA SITUAÇÃO DE RISCO OU VULNERABILIDADE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE QUE CONDUZ A SITUAÇÃO DE ACOLHIDO	126

3.3	A CRIANÇA E O ADOLESCENTE COMO SUJEITOS DO DESENVOLVIMENTO LOCAL	132
3.3.1	A família como comunidade primária da criança e do adolescente	136
3.3.2	A criança e o adolescente como sujeitos de desenvolvimento local	138
3.3.3	A questão do trabalho infanto-juvenil e a consequência para o desenvolvimento humano e local	141
3.4	INOVAÇÕES POSSÍVEIS	148
3.4.1	Mobilização e parceria diante das Potencialidades para o Desenvolvimento Local do IAME	149
3.4.2	Um exemplo de mobilização e parceria envolvendo vários atores no IAME	152
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
	REFERÊNCIAS	163

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta dissertação é fruto de um sonho igualmente compreendido dentro de um contexto pessoal, social e profissional, de respostas explícitas à necessidade de desenvolvimento humano intelectual, para o aperfeiçoamento acadêmico, desbravando os caminhos da pesquisa científica com o fim mediato de alcançar o grau de mestre, por meio do Programa de Pós-graduação, Mestrado Acadêmico: Desenvolvimento Local em Contexto de Territorialidades.

Como o próprio invólucro no qual está compreendida a realização do Programa cursado, a aproximação inicial se deu por meio de um agente de desenvolvimento, uma professora e amiga que, com a sutileza que lhe é peculiar, diante da necessidade de aprimoramento de seu antigo aluno, fez o convite para que fosse conhecer o Programa de Desenvolvimento Local.

Diverso da área de conhecimento específico de origem, de início, como tudo, certa temeridade acometeu ao autor do presente relato de pesquisa. Contudo, dado o respeito pela história de vida e profissionalismo da Professora Dr^a Maurinice Evaristo Wenceslau, houve interesse em estudar o projeto do programa e, pouco tempo depois, estava matriculado como aluno especial na então disciplina de Desenvolvimento Local conduzida pelo Professor Dr. Vicente Fidélis de Ávila e pelo Professor Dr. Josemar de Campos Maciel.

A relação de arranjos vivificada logo de início e que se estendeu por todo o Programa, fez despertar um saber doce, acompanhado do prazer pela pesquisa, nunca antes experimentado. A multi e interdisciplinaridade do Programa e, a possibilidade de inter-relacionar o amor pelo Direito com outras áreas do conhecimento, dado a heterogeneidade de seus membros, solidificou-se como o caminho a ser trilhado, para dar concretude ao sonho do aperfeiçoamento intelectual certificado.

A responsabilidade assumida foi crescendo conforme o tempo decorrido, cercado de incertezas e hesitações quanto à capacidade pessoal de atingir o objetivo determinado, visto que as ferramentas estavam ao alcance da mão, a

questão era usá-las para chegar ao entrelaçamento do Direito e da arte do Desenvolvimento Local.

A temeridade acompanhou cada passo da construção do Projeto, tendo por vezes que retrair aspirações e repensar o caminho, sem, contudo, perder o objetivo maior que era estudar e experimentar o Desenvolvimento Local dirigido a Crianças e Adolescentes em situação de risco. Em tais momentos, a orientação do Professor Dr. Heitor Romero Marques, em toda compreensão que lhe é inerente sobre a dimensão humana e o Desenvolvimento Local abriu os caminhos a serem percorridos.

A escolha pelo local e objeto de estudo da investigação não tardou a se estabelecer: A potencialidade para o Desenvolvimento Local do IAME de Dourados. Como consequência, o problema de pesquisa estabelecido foi verificar quais as potencialidades para o Desenvolvimento Local do Instituto Agrícola do Menor de Dourados (IAME)?

E como hipótese visualizada antecipou-se que, pela educação em sentido lato, parcerias com a comunidade e outros aspectos estruturais é possível, considerando o capital humano endógeno, identificar potencialidades para seu desenvolvimento. Porém, quanto mais próximo se chegava do local e mais se progredia no entendimento teórico do Desenvolvimento Local, mais distante parecia a possibilidade de entrelaçamento entre o científico e o empírico, entre o desejo e a possibilidade; mas dominado pelos princípios fundamentais que geraram a necessidade se foi adiante sem esmorecer.

A dissertação teve como objetivo, portanto, observar as potencialidades do Instituto Agrícola do Menor a partir de instrumentos do Desenvolvimento Local para sua sustentabilidade, entendendo nesse contexto seu papel institucional para com os Acolhidos e a qualidade do acolhimento.

De forma mais específica, conhecer o IAME e a realidade de seus Acolhidos, identificando sua importância social na cidade de Dourados; entender a possibilidade de abrangência do Desenvolvimento Local no Instituto Agrícola do Menor, a fim de garantir a proteção integral e prioridade absoluta no acolhimento de crianças e adolescentes em situação de risco; e interpretar os principais aspectos do

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), relacionados com a condição de pessoa em desenvolvimento.

Bem verdade, que o desenvolvimento de cada página se fez demasiadamente demorado, talvez, como afirmava Milton Santos (2006), mais devido ao “escrúpulo e menos à negligência” devido ao natural empoderamento do conhecimento que, por vezes, parece ter nascido das entranhas mentais de quem escreve e não de todo arcabouço teórico utilizado para a construção do saber.

Do entrelaçamento detido no referencial teórico e sua comparação à luz do ensaio exploratório, a dissertação teve no Instituto Agrícola do Menor (IAME) seu objeto, dado a sua relevância no cenário municipal, no acolhimento a crianças e adolescentes do sexo masculino em situação das mais variadas vulnerabilidades.

Para tanto, a pesquisa desenvolvida procurou interpretar conceitos, investigar situações, analisar documentos, procurando manter-se no campo da impessoalidade, para atender aos preceitos da pesquisa científica, buscando não verdades determinadas, mas criticamente fazer contrapontos hábeis a discutir dogmas e desconstruí-los de certa maneira, por meio de observações e entrevistas semiestruturadas, que permitissem identificar as fragilidades e potencialidades do local e de seus atores.

De igual sorte, teve como premissa inicial a vulnerabilidade do próprio local em virtude de sua sustentabilidade, seja ele encartado como comunidade ou simplesmente como local de suma importância social ao desenvolvimento humano na valoração da dignidade alcançada pela educação, afeto, alimento, lazer, entendimento, proteção, identidade e liberdade não conhecidas antes pelos Acolhidos.

Na realização das entrevistas com os Acolhidos, considerando os princípios éticos da pesquisa, foi necessária uma adequação dos questionamentos básicos previamente elaborados, a fim de respeitar a integridade psicológica dos infantes dada à fragilidade emocional com assuntos que envolvem, mesmo que superficialmente, suas relações familiares. Assim, em alguns casos, optou-se por suspender as entrevistas quando evidenciado qualquer tipo de sofrimento na elaboração das respostas.

O trabalho para atingir seu fim foi então estruturado em três capítulos, buscando estabelecer uma conversa entre as falas dos entrevistados e os dados colhidos, os autores referenciados para construção do aporte teórico e as experiências vivificadas na execução do Projeto de Extensão ECA nas Escolas.

Assim, o capítulo 1 busca descrever o Instituto Agrícola do Menor (IAME). Para tanto, foram necessárias várias visitas para colher informações no sentido de criar uma oitiva natural do funcionamento do local e observação para compreender os aspectos mais variados de sua estrutura. A observação sistemática por vezes era interrompida pela interação com os meninos que a todo instante permaneciam próximos e faziam perguntas de todos os tipos, alguns expuseram espontaneamente de suas condições particulares. As falas tidas em caráter informal tratavam da capacidade de desenvolver atividades no local e fora dele, porém, com silêncio quanto à vida familiar anterior ao acolhimento, sendo que nesse sentido com muita prudência eram feitas perguntas aleatórias.

Visando um aprofundamento maior sobre a entidade, seus agentes e os Acolhidos, foram primeiramente realizadas entrevistas com a direção do IAME na pessoa do Senhor John Bergen, com a Assistente Social Coordenadora do Núcleo de Orientação e fiscalização de Entidades da Vara da Infância e da Juventude de Dourados (NOFE) Senhora Liége Dias, com o Professor Robson Moraes dos Santos, Assistente Jurídico da Vara da Infância e da Juventude de Dourados. Em um segundo momento as entrevistas foram realizadas com um dos fundadores do IAME Senhor Estevão Minhos, com as Professoras da Escola do IAME: Professora Edivirges de Souza Nonato e a Professora “E.O.M”, com a Advogada Ana Maria Bovério, que participou indiretamente da fundação do IAME, e com o Juiz da Vara da Infância e da Juventude Dr. Zaloar Murat Martins de Souza. Por fim, foram entrevistados sete infantes acolhidos do IAME, de um universo de trinta e um acolhidos, os quais foram, no decorrer do trabalho, dado a reserva legal de não identificação nominal e visual de crianças e adolescentes em situação de risco, referenciados por letras e números (A1, A2, A3,...).

O número de entrevistas foi reduzido em vista das respostas se tornarem uníssonas, representando a expressão geral dos entrevistados. Foram analisados

ainda documentos inerentes à entidade e relatórios sobre os Acolhidos; fotos antigas e atuais produzidas durante as visitas.

Com o fim de melhor entender o Desenvolvimento Local, no capítulo 2 foi realizada pesquisa em referencial teórico apropriado ao tema, com recorte especial, para discorrer sobre assuntos como cultura, capitalismo, dimensão humana, território, educação e comunidade, mantendo sempre que possível um entrelaçamento com aspectos jurídicos.

No capítulo 3, derradeiro, buscou-se lançar um olhar detido sobre os principais aspectos inerentes à criança e ao adolescente, em particular aos que se encontram em situação de risco. Com o alinhavar jurídico, concebido a partir da interpretação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente e outras normas correlatas atinentes aos infantes, buscou-se traçar um viés crítico entre a beleza do espírito da Lei e a compreensão das mazelas que resultam de uma interpretação desapegada da realidade, a fim de desmistificar determinados assuntos. Por fim, alinhavaram-se inovações, com propostas de mobilizações e parcerias possíveis que venham a auxiliar no desenvolvimento do IAME e de seus Acolhidos. Como exemplo prático foi realizada uma análise do Projeto ECA nas Escolas, desenvolvido pelo Curso de Direito da Unigran o qual mantém laços firmes com o IAME.

1 CONHECENDO O IAME

O Instituto Agrícola do Menor de Dourados (IAME) é uma entidade não governamental, contando mais de 32 anos de existência, com a função social de atendimento a crianças e adolescentes nos termos do artigo 90 e seguintes do Estatuto da Criança e do Adolescente. Responsável pelo acolhimento institucional de infantes em situação de risco, o IAME em particular, é direcionado para meninos em situação de risco e vulnerabilidade na cidade de Dourados/MS e região, acolhendo crianças e adolescentes do sexo masculino entre 7 e 14 anos que podem permanecer até os 18 anos. Destaca-se, o fato desta ser a única Instituição acolhedora da cidade para jovens do sexo masculino nessa faixa etária, com capacidade para acolher até 36 crianças e adolescentes.

Em casos excepcionais e por determinação judicial, conforme relata John Bergen (Diretor do IAME), são acolhidos infantes com mais de 14 anos, porém, nesses casos sempre existem inconvenientes pela idade já avançada e comportamento pelo modo de vida já determinado.

O acolhimento no IAME, como se depreende das entrevistas, é feito por determinação judicial, obedecendo ao ECA, exceto em caráter de urgência, em que a entrega caberá ao Conselho Tutelar, porém, com comunicação imediata ou no prazo máximo de 24 horas, ao Juiz da Infância e da Juventude. Tal consideração se dá em virtude do acolhimento institucional ser medida extrema, quando superadas todas as demais instâncias familiares (ROSSATO, 2010).

A Assistente Social Liége Dias, aduz que no caso de urgência deverá o Conselho Tutelar seguir o protocolo de entrega, como determina a portaria estabelecida pelo Juiz da Vara da Infância e Juventude da Comarca que trata do assunto; o termo de entrega do Acolhido é redigido a fim de garantir que nada ocorra com o mesmo até que o Juiz seja comunicado.

Com a rapidez necessária, o Magistrado ouve os responsáveis pela criança ou pelo adolescente para tratar imediatamente da possibilidade ou não de reintegração familiar, seja na família natural ou na família extensa. Posteriormente o

processo seguirá para julgar a necessidade de perda ou suspensão do poder familiar.

Atendendo as questões jurídicas, no IAME existem crianças e adolescentes que ainda possuem vínculo familiar e outros que aguardam adoção pela perda do poder familiar dos pais. Segundo dados obtidos junto aos relatórios do Núcleo de Orientação e Fiscalização de Entidades (NOFE/Dourados), não há no IAME infantes órfãos.

Em relação à adoção, relata John Bergen que em toda a história da entidade, somente três crianças acolhidas no IAME foram adotadas, sendo que uma das adoções foi para o exterior. Isso ocorre, segundo ele, pela idade dos Acolhidos e pelas características procuradas pelos interessados em adotar. Aponta que, no caso específico do IAME, há certo preconceito em adotar seja por conta da idade já avançada, seja “porque as famílias quando querem adotar querem uma criancinha” seja “por certo preconceito por causa da etnia deles; às vezes são indígenas ou afro-brasileiros” e assim, quando não reintegrados à família, alguns permanecem até a maioridade.

Dentre os objetivos institucionais do IAME se destaca o aspecto lúdico que vai além do fornecimento de atendimento material. Existe no local um espírito fraternal e espiritual que se assemelha com a convivência familiar, mesmo que em uma coletividade, em que pese ser reconhecida a importância da reintegração familiar, a qual também é objetivo da entidade, que mantém sempre que possível a aproximação com a família natural, inclusive auxiliando na sua reestruturação.

Elizalde (2000) vê que a preocupação do sistema em que a sociedade está inserida não contempla a preocupação com as necessidades humanas, diverso do que se observa no IAME. A realidade do Instituto, até pouco tempo, distanciava-se do ideário previsto no ECA quanto à temporalidade do acolhimento que em geral pelo fator idade, os Acolhidos que sofriam a perda do poder familiar permaneciam no local até a maioridade, o que tornava o local uma comunidade construída da lastimável desagregação familiar.

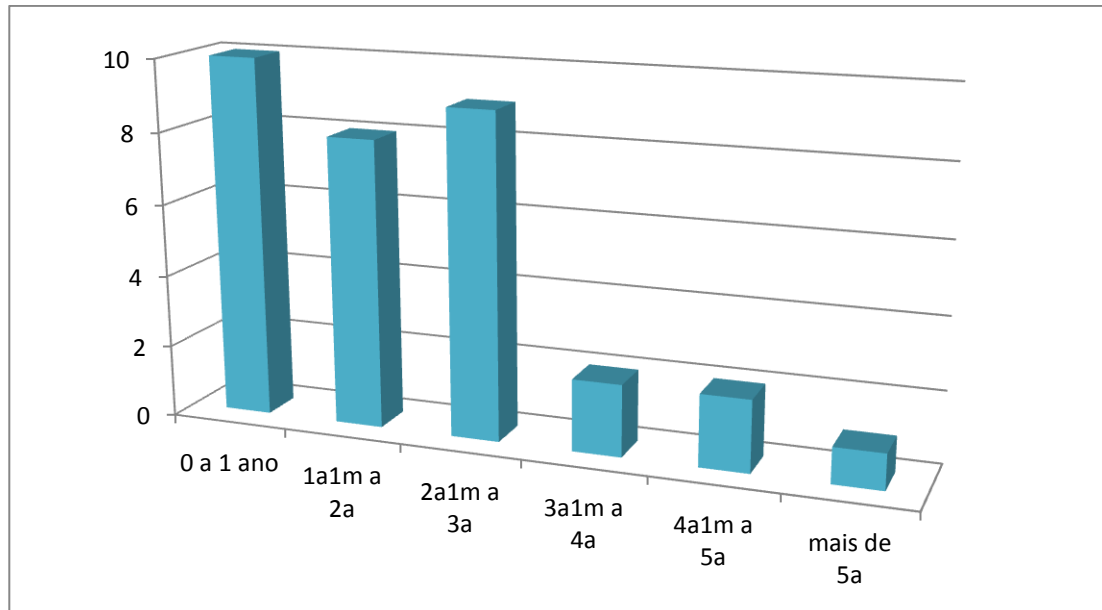
Atualmente o quadro vem mudando frente às políticas empreendidas pelo NOFE, como aponta a Coordenadora Liége Dias, em que há uma busca incansável na reintegração familiar ou, na impossibilidade desta, a busca na família extensa ou até mesmo por meio de família substituta, para melhor acolher a criança.

A Coordenadora do NOFE aponta que tal tarefa deveria ser conduzida pelo próprio IAME, fruto de planejamento semestral individual para cada criança, porém, considerando as condições atuais, em que seu Diretor por ausência de recursos finda por acumular diversas funções, o planejamento fica prejudicado, bem como aponta Liége Dias, o próprio atendimento aos Acolhidos. Nesse sentido, John Bergen também deixou clara a necessidade de adequação com a contratação de equipe multidisciplinar, tendo como fator impeditivo até o momento, questões financeiras para arcar com os custos de assistente social e psicólogo no local, bem como um número maior de monitores.

Mesmo assim, de acordo com os números constantes dos relatórios, o tempo de acolhimento vem diminuindo drasticamente, chegando a parâmetros próximos ao tempo máximo de dois anos previstos pelo ECA, mesmo existindo um número razoável de Acolhidos com tempo superior ao limite legal (gráfico 1).

Para construção deste gráfico foram considerados os apontamentos dos relatórios do IAME fornecidos mensalmente ao Núcleo, além dos relatórios do próprio NOFE, realizando-se recorte temporal de doze meses, considerando um número médio de 32 Acolhidos.

A variação do número de Acolhidos no período compreendido entre os meses de abril de 2012 e março de 2013, bem como em outros períodos anteriores é muito pequena e não interfere no tempo superior ao limite legal de dois anos. Segundo constam dos relatórios do NOFE e igualmente apontado por John Bergen quando da entrevista, a variação está atualmente nos recém-acolhidos, motivo que inclusive alega ser um problema para a integração entre os infantes, pois, durante “um ano inteiro chegam e saem cerca de seis meninos”.



Fonte: NOFE/IAME, relatórios mensais (2012-2013).

Gráfico 01: Número de Acolhidos x tempo de acolhimento entre abril/2012 a março/2013.

Do ponto de vista do Desenvolvimento Local, é nítida a importância e função social que o Instituto possui como lugar de sustentabilidade para sujeitos que, em situação de risco, encontram resguardo para suas vulnerabilidades. A proteção que os Acolhidos encontram no Instituto, vai ao encontro do que Elizalde (2000) entende ser uma necessidade humana fundamental. Analisar a potencialidade para o Desenvolvimento Local no IAME é compreender que por mais transitória que seja a permanência das crianças e adolescentes é importante que a Instituição esteja fortificada para bem atender a seus Acolhidos, com a possibilidade de proporcionar-lhes uma vida digna no momento em que mais precisam.

Em um primeiro momento, a tarefa parece impossível, mas como defende Bartle (2008), “Tal como uma árvore, enquanto ser vivo, [transcende](#) os seus átomos, moléculas e células que a compõem, também uma comunidade, ou qualquer organização social, transcende os seres vivos individuais que a constituem”.

Mesmo com alguns embates legais, fruto do ECA, o objetivo da pesquisa foi detectar as potencialidades do local, encontrando meios para sua autossustentabilidade com vistas ao desenvolvimento, tendo como farol não só o presente, mas, o futuro da Instituição e dos Acolhidos.

1.1 ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS

O Instituto Agrícola do Menor de Dourados não nasceu do acaso. Foi fundado em maio de 1980, fruto do reconhecido problema social de crianças e adolescentes que viviam abandonados nas ruas da cidade de Dourados.¹ Sua regulamentação constitutiva deu-se em 23 de setembro de 1985, tendo como seu primeiro representante legal o Sr. Wilson Rodrigues de França, conforme assentamentos constantes do Livro APJ-04, nº 1.480 do Cartório do 2º Ofício da Comarca de Dourados.

De acordo com o que consta nos documentos e no histórico do IAME, seus idealizadores foram cidadãos da cidade de Dourados. Destacam-se nesse cenário a Dra. Dagma Paulino dos Reis, juíza de menores da época, auxiliada pelo Senhor Estevão Minhos, pecuarista e o Senhor Marcos Fioravanti, tabelião do Cartório do 2º Ofício de Dourados. Juntos com outros tantos atores, impulsionaram a criação do IAME com objetivo de abrigar meninos órfãos, carentes e abandonados, proporcionando-lhes alimentação, saúde, educação e ensino profissionalizante.

Por determinado tempo o IAME foi mantido pelos seus fundadores e demais pessoas que lutavam bravamente pela causa e ainda por doações recebidas. Organizado como entidade não governamental adquiriu declaração de utilidade pública em níveis Municipal e Estadual no ano de 1986 e nessa linha, por meio de arranjos sociais, conseguiu a doação da área rural para construção da sua estrutura física que, segundo o Sr. Estevão Minhos, era parte de uma fazenda dividida por um córrego. Após levantamento topográfico da área vizinha, foi definido, segundo informou John Bergen, atual Diretor do Instituto, que a área total é de aproximadamente 18 hectares.

O Instituto Agrícola do Menor (IAME), fica localizado, aproximadamente a 1.000 metros da margem da Rodovia Estadual Coronel Juca de Matos, Distrito de Picadinha a 15km da cidade de Dourados, e boa parte de sua área, em particular das benfeitorias, pode ser visualizada na foto aérea (Figura 1):

¹ IAME. Disponível em: <http://iame-dourados.com/quem-somos.html>, Acesso em 20 de fevereiro de 2012.



Fonte: disponível em: <http://www.iamе-dourados.com/fotos.html>

Figura 1: foto aérea do IAME

O Sr. Estevão Minhos, que soma hoje 84 anos de idade e participou ativamente da fundação e construção do IAME a convite da Dra. Dagma Paulino dos Reis, retrata em sua entrevista e o que também se depreende de atas da época, os caminhos para a criação do IAME, afirmando que o trabalho foi árduo, mas ninguém se negava a contribuir com doações e serviços. Nunca recebiam não como resposta, “a sociedade colaborava muito”, afirmou.

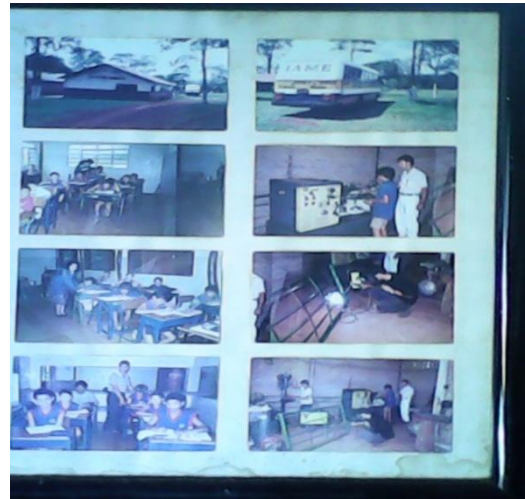
Para construção da sede o Sr. Estevão Minhos informou que por muitos anos foram realizadas promoções sociais como churrascos, bingos, participação em festas juninas da cidade com a exploração de barracas para arrecadar fundos. Boa parte das benfeitorias visíveis na foto acima (Figura 1). Informou ainda, que vários segmentos da sociedade douradense participaram efetivamente da construção, todos preocupados com a realidade dos menores sem lar que perambulavam pela cidade. A partir disso o IAME passou a ser mantido pelas promoções sociais e pelas contribuições de seus sócios fundadores.

O Sr. Estevão relatou ainda que contaram com ajuda primorosa dos fazendeiros da região e de lojas da cidade. Em particular, citou o caso de uma loja de material de construção, “Casa Mariano”, que doou de uma só vez mais de mil sacos de cimento, dentre outras doações. Outra consideração importante feita pelo Sr. Estevão foi que, naquela época, era mais difícil conseguir o necessário, mesmo com a colaboração, pois, a cidade ainda era pequena, considerando nesse contexto a década de 1980.

Extrai-se ainda da entrevista com o Sr. Estevão Minhos que os fundadores objetivaram no início dar aos Acolhidos educação formal e profissionalizante que os habilitassem quando da maioridade a ingressar no mercado de trabalho. Para tanto, construíram no local uma Escola e uma oficina profissionalizante de mecânica, com todos os equipamentos necessários como é possível verificar nas figuras a seguir:



Fonte: acervo pessoal do Sr. Estevão
Figura 2: Escola do IAME



Fonte: acervo pessoal do Sr. Estevão
Figura 3: Fotos antigas do IAME

Nas fotos (Figura 2 e Figura 3) é possível identificar o que fora dito pelo Sr. Estevão que a escola, uma das primeiras instalações a ser construída, em sua fundação recebeu o nome de Escola de 1º Grau Estevão Minhos, em homenagem ao empenho que tivera na construção do Instituto, como igualmente no quadro de fotos ao lado percebe-se a parte interior das salas de aula já ocupada pelos seus primeiros alunos e as atividades profissionalizantes na oficina de mecânica. As fotos, em particular a Figura 3 foi propositalmente distorcida para impedir a identificação dos infantes.

O Sr. Estevão afirmou que preferia a implantação de uma oficina para curso de marcenaria, dada à abundância de madeira que existia na região, mas foi vencido quando da decisão. Contudo, o que importava era dar-lhes educação, destaca o fundador, que faz ainda uma consideração quanto aos planos para o futuro dos adolescentes acolhidos na época: “quando atingiam os dezoito anos e tinham que deixar o IAME, saíam direto para o quartel”, a fim de prestarem serviço militar e depois, segundo indica, já tinham um direcionamento melhor para sua vida adulta.

Na entrevista com o Senhor Estevão foi possível constatar que tão logo foi inaugurado, o Instituto já estava lotado, principalmente com crianças muito jovens e, posteriormente, adolescentes, o que consistiu em uma melhora, pois, considerava o trabalho com os pequenos muito difícil. Essa percepção advém da ideia de orfanato considerada ainda na época quando da “internação de criança e adolescente” como informou Liége Dias, Coordenadora Núcleo de Orientação e Fiscalização de Entidades em Dourados/MS (NOFE).

Questão também significativa, compreendida na entrevista com o Sr. Estevão, foi a implantação logo no início da horta e das mudas de árvores frutíferas que hoje compreendem o pomar, igualmente foi construído na época um açude abastecido com peixes, a parte reservada aos estábulos e mangueiros e os “alojamentos” para acomodar as crianças. O fundador expressa tristeza pela falta de preocupação das administrações em saber como tudo realmente aconteceu e como cada coisa foi adquirida e construída.

É perceptível nesse sentir que a iniciativa de construir o IAME, nos anos de 1980 se deu na vigência do Código de Menores, no qual a criança e o adolescente ainda não eram vistos como sujeitos de ação e havia identificação equivocada entre menores abandonados, com menores infratores, o que veio a ser corrigido legalmente apenas com a entrada em vigor do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no ano de 1990.

Nesse sentido Rodrigues (2001, p. 92-3) destaca que por menor abandonado considerava-se aquele que “não era atendido em suas necessidade básicas” e também como infrator, “abandonado socialmente”, envolvido no processo de marginalização.

Depois de decorridos mais de seis anos de sua criação, segundo histórico oficial do IAME², os fundadores tomaram a iniciativa de transferir a administração da Instituição para Igrejas Batistas da Alemanha, sem que houvesse de imediato o afastamento dos fundadores, fato que ocorreu pouco tempo depois, diante dos recursos vindos de fora que garantiam todo necessário para a manutenção e o desenvolvimento do IAME.

² Disponível em: <http://iame-dourados.com/quem-somos.html>, Acesso em 20 de fevereiro de 2012.

O Senhor Estevão fez algumas considerações quanto a esse período, segundo ele, desde o início foi contrário à transferência da administração. Por mais que o dinheiro de fora fosse interessante para a manutenção do Instituto, a comunidade douradense tinha condições de manter a Instituição como vinha fazendo desde sua criação, mas, novamente foi vencido na questão e, segundo ele, o afastamento dos fundadores e sócios iniciais ocorreu mais por conta da administração fechada que passou a ser conduzida e conclui: “as ideias deles não batiam certo com as da gente” e sempre terminavam por fazer as coisas como queriam, “o torno e os equipamentos da oficina de mecânica venderam tudo, achei muito errado a venda” como também “a venda de vacas de leite boas” que haviam conseguido com doações.

Observa-se nesse sentido que havia um sentimento de pertença muito grande de alguns fundadores, que tentaram permanecer, mas, diante da fragilidade dos arranjos sociais e o empoderamento da nova administração, afastaram-se.

Quando se fala de pertencimento é relevante remeter-se a Santos (2004, p.96), em que retrata o sentimento de pertencer, como identidade com o território e esse formado por vários fatores em que se destaca ser o território o local “das trocas materiais e imateriais e da vida, sobre os quais ela flui”. Esse sentimento ficou muito claro na entrevista com o Senhor Estevão Minhos e igualmente foi determinante na entrevista com John Bergen, como será visto a frente.

Determinados fatos ocorridos em uma das administrações do IAME, que não ficaram muito claros durante a pesquisa, mas, que foram motivos igualmente relevantes para o afastamento de outros apoiadores se deu diante de possíveis desvios de finalidade com valores doados a Instituição. O Dr. Zaloar Murat Matins de Souza, destacou que quando começou a conhecer o Instituto, entrou em contato com um grande empresário da cidade para lhe falar sobre o projeto para possível ajuda financeira e este lhe falou que, em tempos anteriores, já havia auxiliado, mas que diante dos supostos desvios se afastou e deixou de prestar auxílio.

A ajuda vinda do exterior, segundo constam dos arquivos e do histórico disponível no site oficial do Instituto, contribuiu em muito para o crescimento e manutenção do Instituto, com melhora e ampliação da estrutura física. Essa

administração externa perdurou até o ano de 1994 quando foi então repassada para as Igrejas Batistas no Brasil sendo que seu conselho fiscal continuava com as Igrejas Batistas da Alemanha.

Em 1998 as Igrejas Batistas Alemãs decidiram pelo não envolvimento mais com o IAME e, a partir de então, a administração ficou a cargo das Igrejas Batistas do Brasil, mediadas pela Associação Missionária Independente. Como informa John Bergen, foi nesse período que a crise financeira se estabeleceu no Instituto em grande parte pelo corte de fomento financeiro, permanecendo somente uma pequena contribuição, insuficiente para cobrir as despesas.

Atualmente o IAME é dirigido pelo Senhor John Bergen que veio da Alemanha como missionário em 2002. Tendo retornado a Alemanha, voltou ao Brasil em 2008 acompanhado de sua esposa Ana Cláudia para atuar como assistente social no Instituto. Em 2012 assumiu a função de Diretor quando da saída do Senhor Israel de Oliveira que o conduziu no período de 2000 até 2012. John Bergen é auxiliado pela esposa, por um casal de monitores e um egresso que, pelo seu sentimento de pertença, voltou para ajudar no monitoramento dos Infantes.

O fato da administração do IAME ter mudado de mãos em virtude da ajuda financeira externa, beneficiou a Instituição por um tempo, porém, isso custou o afastamento dos atores locais. Uma ação exógena que desarticulou o local e quando cessada, causou e ainda causa grandes dificuldades para o local se reestabelecer, pois, não se desenvolveu a partir de suas potencialidades, um dos fatores que impedem o desenvolvimento sustentável do local, no entender de Ávila (2005).

As consequências da ação exógena na história do IAME são o produto de uma verticalização que impôs ao território, no caso o IAME, uma homogeneização administrativa e financeira que desarticulou os espaço das vivências e os laços de solidariedade que eram mantidos pelos fundadores e demais colaboradores (SANTOS, 1994).

Outro fator que dificulta a manutenção do local é a falta de repasse de recursos públicos conforme consta do §2º do artigo 90 do ECA, *in verbis*:

§ 2º Os recursos destinados à implementação e manutenção dos programas relacionados neste artigo serão previstos nas dotações orçamentárias dos órgãos públicos encarregados das áreas de Educação, Saúde e Assistência Social, dentre outros, observando-se o princípio da prioridade absoluta à criança e ao adolescente preconizado pelo caput do [art. 227 da Constituição Federal](#) e pelo caput e parágrafo único do art. 4º desta Lei.

Segundo o que fora informado por John Bergen, o IAME está aguardando a regularização de repasses a serem realizados pelo Município, após o cumprimento de uma série de protocolos exigidos por lei. Durante a maioria dos anos de funcionamento, os impostos deixaram de ser pagos, o que levou a perda da condição de utilidade pública. Recentemente foi realizado o parcelamento das dívidas tributárias, com possibilidade de retirar as certidões negativas que possibilitarão o apoio, em particular do Município, por meio de repasses financeiros diante da regularização fiscal da Instituição, com o resgate da condição de utilidade pública em âmbito Municipal, Estadual e Federal.

O Município de Dourados, segundo informou o Juiz da Vara da Infância e da Juventude da Comarca de Dourados, mensalmente faz um repasse de cestas básicas, fruto de um compromisso assumido, em audiência da qual participaram A Secretaria de Assistência Social, Ministério Público e Administração do IAME na época, mas que não representa o repasse do artigo 90, §2º do ECA.

Se por um lado o Estado se encontra adstrito a prestar repasse financeiro sem regularização da Instituição, por outro a prioridade absoluta garantida à criança e ao adolescente pelo ECA se sobrepõe à tecnocracia do Estado. Nesse sentido, cabe acrescentar que o IAME é a única Instituição acolhedora na cidade de Dourados; logo, a missão que compete ao Estado é realizada por entidade não governamental. Caso essa deixe de existir o Estado terá obrigatoriamente que assumir a questão e seus gastos serão maiores. Assim, entre os protocolos fiscais e o interesse dos Acolhidos, esses têm sua prioridade garantida pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Recentemente o Município de Dourados, por meio da Secretaria de Assistência Social, decidiu auxiliar o IAME na constituição da Equipe Multidisciplinar enviando para o Instituto, uma psicóloga e uma assistente social, após concurso

público. Porém, esses profissionais não prestarão atendimento exclusivo; passarão somente alguns dias da semana no local.

1.2 A DINÂMICA DE FUNCIONAMENTO

Ao chegar ao IAME em visitas vespertinas, após as 14 horas, sempre foi possível verificar alguém realizando algum tipo de atividade, das mais distintas, desde brincadeiras até trabalhos de manutenção do local, desenvolvidos por todos os Acolhidos considerando seu desenvolvimento etário.

As atividades, por outro lado, têm variação conforme o desenvolvimento de cada Acolhido, considerando fatores etários e de qualificação, os quais serão tratados à frente, por ocasião das atividades desenvolvidas no local que se apresenta bem cuidado e limpo, tanto na área externa quanto dentro das instalações, porém, é claro, precisando de reforma urgente em alguns ambientes, algumas já em andamento, como os banheiros.

Nas visitas matutinas percebeu-se que esse período é destinado à educação formal na escola do próprio IAME, nominada Sala IAME, vez que, pertencente à Escola Geraldinho Neves Corrêa no Distrito de Picadinha e ainda nas Escolas da Rede Municipal de Ensino na cidade de Dourados para os adolescentes que estão mais adiantados em seus estudos. O deslocamento para a cidade é realizado por meio de ônibus escolar, conforme informa John Bergen.

Durante todo o tempo de permanência no local verificou-se uma ligação muito forte das crianças com o diretor John Bergen, em particular, dos mais novos que encontram nele uma referência paterna e de autoridade, e assim dele se socorrem a todo o momento, buscando uma atenção especial, chamando-o de “tio” e levando seus problemas, tais como “Tio John, fulano não quer me passar à bicicleta, ele já passou do tempo de andar, agora é minha vez” ou “Tio John o fulano me deu uma canelada no jogo de futebol...” ou ainda, “Tio John, posso comer o lanche agora? o fulano está comendo... Tio John me ajuda com a tarefa? Não consigo fazer”.

Para John Bergen essa ligação é estabelecida com o passar do tempo, muito diferente dos primeiros dias de acolhimento em que os meninos buscam resolver os problemas sozinhos, geralmente com violência. É por meio de uma rotina de orientação constantes, inseridas em um sistema de regras de convivência que a transformação vai ocorrendo, em que o Acolhido necessariamente deve se adaptar. John Bergen afirma que é sempre uma vitória quando consegue estabelecer essa relação, mesmo que depois dê mais trabalho para atender a todos os chamados. Essa ligação entre os sujeitos pode ser comparada ao que Raffestin (1993) considera como fortalecimento das tessituras que ocorrem no local.

A professora (E.O.M) que ministra aulas para as três turmas iniciais em sistema multisseral (1º, 2º e 3º anos em uma mesma sala), informou que em ocasiões como datas festivas do dia dos pais ou dia das mães, em que é comum realizar atividades de lembranças comemorativas, muitos jovens ficam desmotivados a participarem, alegando “ah não tenho pai ou não tenho mãe, ou não gosto do meu pai ou da minha mãe”. Acrescenta a professora que esses são um dos poucos momentos em que os Acolhidos exteriorizam emoções particulares e terminam por fazer a maioria das lembranças para o John Bergen, pois, reconhecem nele a figura paterna por todo afeto e atenção que dispensa ao meninos.

Em que pese ser perceptível a existência de um sistema de regras de convívio determinantes para a vida em comum dos meninos, são eles tratados com muita atenção e carinho, chamados sempre a refletir sobre suas ações e repreendidos quando necessário, mas compreendidos quanto a suas necessidades de criança e seus conflitos, por menores que sejam.

Nada passa despercebido aos olhos dos monitores. O que chama atenção é a capacidade de comunicação que John Bergen tem para com as crianças, o respeito que nutrem por ele. Mesmo exercendo poder de controle, é ouvido e respeitado tanto pelos pequenos quanto pelos maiores, mas não um respeito advindo da posição de “Diretor”, e sim fruto da peculiar atenção para com todos.

Chega ser difícil conversar com John Bergen por mais de cinco minutos, até mesmo porque ele próprio está sempre acompanhando os meninos em tudo que fazem e lhes dá prioridade absoluta. Uma doação de carinho, afeto e atenção que

difere muito dos apontamentos de autores como Elias (2005, p. 40-1) sobre instituições de acolhimento, no sentido que tais instituições devem ser passageiras, pois, “falta afeto e há isolamento do mundo circundante”.

Tanto o diretor quanto os demais monitores residem no IAME com suas famílias e as crianças vivem todas juntas participando do dia a dia da Instituição. Quando levadas aos cultos na cidade, todas juntas são transportadas pelo ônibus do Instituto, quando tais cultos não são realizados no próprio local, com a participação de pessoas residentes em Dourados.

Quanto ao ônibus do IAME vale destacar que há pouco tempo foi substituído pelo ônibus original, adquirido pelos fundadores. O Novo ônibus foi doado por um empresário da cidade de Dourados que, segundo John Bergen, vem colaborando praticamente sozinho com a reforma dos banheiros. Quanto aos ônibus, antigo e atual seguem as fotos:



Fonte: acervo pessoal do Sr. Estevão Minhos
Figura n. 4: Antigo ônibus do IAME



Fonte: acervo de Joe Graeff Filho
Figura n.5: Novo ônibus do IAME

Na figura n. 4 o ônibus antigo adquirido ainda pelos fundadores que até pouco tempo servia para o transporte dos Acolhidos. Na figura n.5 o ônibus novo, adquirido por doação, o que melhorou muito a qualidade e segurança no transporte dos meninos.

Como fora apontado pela Coordenadora do NOFE, Liége Dias, talvez haja certo isolamento social, pelo aspecto religioso orientado no local de forma fechada em torno de uma única religião e por conta da distância do Instituto com a cidade. Por outro lado, como aponta John Bergen, os Acolhidos vão até o distrito da

Picadinha nos finais de semana para jogarem futebol com as outras crianças. E ainda, é perceptível que o afeto e atenção com os Acolhidos é muito forte, mesmo que conduzido por poucas pessoas.

Nesse sentido, o Professor Robson Moraes dos Santos afirma que, recebem muito mais “acolhimento” e orientação do que estavam acostumados em suas famílias naturais, não que isso supere a necessidade da reintegração familiar, mas conta muito para o desenvolvimento humano dos Acolhidos.

Em que pese à dificuldade de identificar os principais elementos de uma comunidade, o espírito de convivência e as relações mantidas no local, se amoldam ao sentido de comunidade enfatizado por Maritza Montero (2004), quando atribui esse sentido a fatores psicossociais que se dão nas relações e interações das pessoas conforme suas necessidades.

1.2.1 A estrutura física

Para entender melhor a dinâmica de funcionamento do IAME se faz necessário abordar os aspectos físicos do local. Descrever a infraestrutura do Instituto não é tarefa difícil, a partir da observação sistemática do local. Difícil é por meio de uma descrição visualizar todas as instalações e o que está impregnado em suas paredes, que representam uma longa história que já foi palco da vida de centenas de crianças.

Toda área do IAME é delimitada, por cerca comum a toda área rural, com palanques e fios de arame liso. A entrada que dá acesso à sede possui um portão também de arame liso que geralmente permanece aberto, salvo no período noturno e quando os animais estão soltos para pastar no local. Ao chegar é possível visualizar um amplo gramado com trilhas arborizadas margeadas por pedras decorativas pintadas de branco.



Fonte: acervo de Joe Graeff Filho
Figura 6: Entrada do IAME



Fonte: acervo de Joe Graeff Filho
Figura 7: Entrada do IAME e estrutura de convívio

A esquerda de quem entra existe um “galpão”, figuras 8 e 9: espécie de capela no qual são realizados os cultos, com paredes de alvenaria apenas do lado esquerdo e do norte, com uma mureta do lado direito e ao sul, sendo que a parte superior é aberta e o telhado coberto com folhas eternit, contendo bancos de madeira e um pequeno palco com um púlpito.



Fonte: acervo de Joe Graeff Filho
Figura 8: capela, visão externa



Fonte: acervo de Joe Graeff Filho
Figura 9: capela, visão interna

Alguns metros adiante se encontram um alojamento desativado e ao lado a Escola do IAME. A escola é constituída de um prédio simples em alvenaria coberto com telhas de barro e madeiramento aparentemente reformado há pouco tempo. Existem várias janelas, todas de metal, sem grades e na entrada uma porta de ferro. No interior existem duas salas de aula, cada qual com várias carteiras de estudo (mesa e cadeira individuais), um bebedouro e vários banheiros (estes em péssimo

estado de conservação) e alguns com chuveiro. O piso é de cerâmica vermelha; a pintura tanto pelo lado de fora quanto pelo lado de dentro é antiga.



Fonte: acervo de Joe Graeff Filho
Figura 10: Escola IAME visão externa



Fonte: acervo de Joe Graeff Filho
Figura 11: Escola IAME visão interna

Abaixo do prédio da Escola há uma espécie de depósito de máquinas, também em alvenaria, onde ficam guardadas ferramentas e o trator do Instituto. Os implementos agrícolas estão ao relento e distribuídos em várias áreas do local, áreas essas destinadas ao manejo agrícola, distanciadas das casas, nos arredores dos mangueiros. Após o depósito de máquinas, que se encontra na sequência da Escola, existem duas casas de madeira destinadas à moradia de monitores e missionários, quando presentes no Instituto.

Retornando à entrada do IAME, ao lado direito, ao passar por um grande gramado com várias árvores, existe um pequeno parque com balanços e brinquedos. Mais adiante, encontra-se a área comum de convívio dos Acolhidos, um prédio térreo, todo em alvenaria com janelas de metal, sem grades, com sala de televisão conjugada com sala de jogos, sala de jantar, cozinha, lavanderia, quartos, armários e banheiros. É uma das principais instalações do IAME. Em sua parte interna, exceto cozinha e banheiros, esses em reforma, necessitam de uma pintura geral; a que existe tem uma aparência não tão agradável e se confunde, a primeira vista, com sujeira.



Fonte: acervo de Joe Graeff Filho

Figura 12: Parque, área de convívio comum (frontal externa), e área de convívio comum (lateral externa)

A sala de jogos e televisão [sala de estar] fica logo na entrada do prédio à direita, contendo uma televisão antiga, alguns bancos de madeira com e sem encosto, duas mesas de “sinuca”, uma de pebolim e outra de tênis de mesa, com uma imagem da Sagrada Família na manjedoura, pintada na parede. A sala é bem arejada com muitas janelas e ventiladores de teto; o piso de cerâmica antigo encontra-se desgastado.

Passando para o ambiente seguinte adentra-se na sala de jantar, com várias mesas compridas feitas de madeira bem como bancos também de madeira, ou seja, mesas coletivas, onde são feitas as refeições e os estudos dos meninos. Todas as mesas são cobertas com toalhas de plástico na cor azul. A sala de jantar dá acesso visual e físico à cozinha.

O espaço que separa a cozinha da sala de jantar é dividido por duas grandes janelas abertas, que possuem telas para evitar a entrada de insetos. A cozinha é construída em estilo industrial, sendo bem servida de eletrodomésticos para armazenamento e confecção dos alimentos; cabe considerar que o pão consumido no Instituto é feito no próprio local.



Fonte: acervo de Joe Graeff Filho

Figura 13: Sala de jogos, sala de jantar, e cozinha.

Retornando a entrada do prédio, à esquerda, fica o acesso aos quartos e banheiros, bem como aos armários que ficam nos corredores. Os quartos são divididos em dois lados, um reservado aos meninos com até doze anos de idade e o outro para os maiores de doze anos, uma forma escolhida de ter maior controle e segurança, bem como separar os que têm maior liberdade e responsabilidade daqueles que inspiram maiores cuidados.

Questão relevante narrada por John é que muitos pequeninos, como não sabem sequer a data de nascimento, ficam a toda hora perguntando quando atingirão os doze anos para trocar de lado, indo para o que chamam “o lado dos maiores”.

Ao adentrar no corredor dos quartos, em qualquer dos lados, já se depara de imediato com os armários que ficam no corredor e são feitos em um bloco contínuo de alvenaria, com aberturas individuais para cada Acolhido. Essas partes individuais possuem algumas divisões internas, sendo que nenhum possui porta e o conteúdo fica visível. Os Acolhidos guardam seus pertences pessoais nesse espaço, estabelecendo-se respeito mútuo pelo que é de cada um. A visão é antagônica: se por um lado expõe a individualidade por outro representa o desenvolvimento de um sentimento coletivo de respeito pela coisa alheia.

Os quartos são coletivos. Em cada um existem três camas beliche. Assim cada quarto comporta seis Acolhidos e a responsabilidade pela arrumação das camas é de cada um; cabe ressaltar que nenhuma janela dos quartos possui grade.

Durante uma das observações, feita logo após o descanso do almoço, chamou atenção que em cima de algumas camas, “do lado dos menores” havia bichinhos de pelúcia, demonstrando que em meio ao caos da vida dessas crianças permanece vivo seu lado lúdico próprio da idade, preservado no local, mesmo que em quartos coletivos.

Os banheiros foram ampliados e estão em reforma, atualmente são completamente diferentes de dois anos atrás, sendo reconstruídos com qualidade, demonstrando um aspecto muito melhor principalmente quanto à aparência e

limpeza. Os chuveiros possuem água aquecida por aquecimento solar, permitindo um banho e higiene de qualidade às crianças.



Fonte: acervo de Joe Graeff Filho

Figura 14: Armários (lado dos maiores), quarto (lado dos menores), e banheiro.

Ao sair do prédio de convivência, na sequência já se encontram uma quadra de basquete e uma de vôlei com piso de grama, seguidas de um campo de futebol. A quadra de basquete encontra-se imprópria para uso, com o piso quebrado ou esfacelado e as tabelas carcomidas pelo tempo. Os outros dois espaços são adequados.

O campo de futebol sem dúvida é o mais utilizado pelos meninos ao seu lado e após a quadra de basquete, existem três casas de alvenaria. As duas primeiras, geminadas, são destinadas a monitores e a terceira, mais abaixo, é a residência do Diretor. Cabe destacar que as casas da administração não são melhores que as do complexo de convivência das crianças consideradas aquelas apenas pelo seu exterior, sendo que a parte interna não foi visitada.



Fonte: acervo de Joe Graeff Filho

Figura 15: Campo de futebol, casa dos monitores, e casa do Diretor do IAME.

A partir da casa do Diretor, ao lado direito, fica o pomar e do lado esquerdo, separado por uma estrada de chão (um passador) e por uma cerca de arame com cobertura vegetal, ficam as instalações destinadas aos animais do IAME. Os estábulos e estrebarias, mangueiro e outras instalações como galinheiro e chiqueiro, bem como o local destinado ao abate de aves. Todo o espaço está bastante desgastado pelo tempo e uso.



Fonte: acervo de Joe Graeff Filho
 Figura 16: Pomar do lado direito, estábulos, e mangueiros.

Na continuidade da área destinada aos animais existem repartições de pastagem para o gado de leite, sendo que em uma delas fica o açude do IAME e mais à frente uma parte da área que se encontra arrendada.

1.2.2 A horta e o pomar

No IAME desde sua fundação já existia uma horta e um pomar de tamanho significativo. A horta cultivada em um espaço não superior a 200 metros quadrados era bem farta, com uma grande variedade de verduras e legumes que supriam as necessidades dos Acolhidos quanto a esses itens da alimentação. Contudo, há pouco menos de um ano a horta foi desativada.

Em uma das visitas foi observado que no espaço destinado a horta haviam alguns Acolhidos, os de idade mais avançada, realizando a limpeza (capina) do lugar. Em sua entrevista, ocorrida nessa mesma visita, John Bergen apontou que o espaço da horta seria usado para o plantio de milho, visando alimentar os animais e diminuir os gastos com a compra de ração. Porém, em visita posterior foram observados canteiros no espaço da horta, com o cultivo de uma farta variedade de verduras, legumes e, inclusive melancia, o que fora informado por alguns meninos que realizavam tarefas no local.

O pomar, como dito antes, plantado quando da fundação do IAME, é composto por árvores frutíferas de várias espécies, com aspecto de ser bem cuidado. É produtivo e fornece frutas para alimentação dos Acolhidos, como fora observado, nos lanches, café da manhã e almoço. As espécies em maior número são limoeiros, laranjeiras, goiabeiras, mexeriqueiras variadas e mangueiras; foi constatada a ausência de bananeiras, espécie de fácil cultivo na região. Ao todo no local existem dois pomares, um localizado logo após a casa do Diretor e o outro ao lado esquerdo e um pouco acima dos estábulos.

1.2.3 A Escola

A Escola do IAME, pertencente à Escola Municipal Geraldinho Neves Corrêa do Distrito da Picadinha, é composta por duas salas de aula pequenas em que funcionam os primeiros cinco anos do ensino básico em sistema multisseriada, sendo que na primeira sala são ministradas ao mesmo tempo aulas para a 1º, 2º e 3º anos e na segunda sala são ministradas também ao mesmo tempo aulas para o 4º e 5º anos.

As salas de aula são precárias sem qualquer equipamento de multimídia, o espaço é inadequado, principalmente se considerado o trabalho multisseriada realizado. Por outro lado, as cadeiras e mesas de estudo estão em bom estado de conservação. Uma das salas dispõe apenas de duas lousas sendo que estudam ali alunos de três anos ao mesmo tempo, contudo, pela quantidade de janelas no local as salas são bem arejadas (figura 17):



Fonte: acervo de Joe Graeff Filho

Figura 17: Sala do 1º ao 3º anos, sala do 4º e 5º anos (da frente para o fundo), sala do 4º e 5º anos (frente).

Percebe-se nas fotos acima que apesar das condições narradas o aspecto lúdico é forte nas salas, dado ao esforço das duas professoras que fornecem a educação formal aos Acolhidos, procurando conduzir a educação em um ambiente propício ao aprendizado.

O grande problema enfrentado na escola diz respeito ao nível de aprendizado dos Acolhidos. Em sua maioria não alfabetizados em que pese já estarem nas escolas da cidade no terceiro ou quarto anos, sequer conseguem juntar letras, quando muito ler alguma coisa ou até mesmo realizarem contas simples de aritmética. Esse é o resultado de uma vida em que a dignidade da pessoa em desenvolvimento passou muito longe do esperado, somado ao fato dos conflitos familiares e abandono que afastam as crianças da escola.

Das entrevistas com John Bergen e as professoras da Escola do IAME, foi possível constatar que apesar do nível muito baixo de aprendizado dos Acolhidos quando de sua chegada, diante de todo trabalho motivacional que é realizado, os resultados são positivos, pois, os alunos compreendem com mais facilidade o que lhes é ensinado dado ao fato de uma educação mais individualizada. Os infantes se desenvolvem rápido e demonstram prazer em participar das aulas. Segundo John Bergen, quando saem da Escola do IAME para estudarem em anos mais avançados não encontram qualquer dificuldade em acompanhar as aulas, fruto de um atendimento particularizado que busca entender as limitações de cada um para com ele construir o conhecimento.

Para a Professora “E.O.M.”, um fato que lhe entristece é a falta de perspectivas dos meninos, ausência de sonhos, de desejos futuros relacionados a suas vidas. Conta a professora, que alguns em datas festivas simplesmente não expressam desejo nenhum em ganhar presentes. E quando perguntados qual profissão desejariam exercer quando maiores não têm resposta; alguns afirmam que “querem vender papelão” ou, quando muito, serem pedreiros, o que foi constatado nas entrevistas com os meninos.

Por outro lado, aponta ela, quando motivados a discutirem sobre as possíveis profissões a seguir no futuro a história muda, principalmente se percebem a possibilidades de aquisição de bens por meio do trabalho, como é o exemplo do

simples fato de levar para sala de aula um notebook pessoal: “ai, todos querem ser professores”.

Essa motivação se identifica com a visão de Freire (2001) sobre o conhecimento que exige um agir curioso do infante em relação ao mundo. Quando reflete sobre as possibilidades é retirado da passividade e se torna ator de sua vida.

Quando do início do projeto de dissertação, a Escola do IAME era um dos principais objetos de estudo para identificar as possíveis potencialidades do Instituto para Desenvolvimento Local. Contudo, dadas as informações que foram se concretizando com o passar do tempo, a “Sala IAME” está com os dias contados para seu fechamento.

John Bergen afirmou em sua entrevista que a Secretaria de Educação do Município decidiu transferir as salas do IAME para a sede da Escola Geralinho Neves Corrêa no Distrito da Picadinha, por entender que na sede da Escola existem melhores condições para o desenvolvimento do aprendizado dos meninos.

Durante a entrevista com o Juiz da vara da Infância e da Juventude de Dourados, foi confirmado que de fato os meninos passarão a estudar na sede da Escola. A princípio, afirma, segundo fora informado no período vespertino, havendo possibilidade de permanecerem futuramente em período integral.

Segundo o Magistrado, com a criação do Grupo de Apoio à Adoção de Dourados (GAAD) formado basicamente por professores universitários, uma das professoras do grupo lhe disse que realizaram uma visita ao IAME: observaram a precariedade do ensino na escola e propuseram uma pesquisa para encontrar formas para melhorar as questões relativas à educação. Foram realizadas reuniões do grupo com a Secretária de Educação do Município que findou pela decisão de transferir o local da Escola, ao invés de reformá-lo.

Percebe-se, novamente, ações exógenas sem a escuta adequada do local, seja qual for a motivação. Se a escola não é a ideal inclusive por suas instalações e pelo fato de ser multisseriada, por outro lado atende a um público específico durante um tempo também específico e em condições que são particulares.

Tais inserções são objeto, como afirmado anteriormente, de verticalização de tomada de decisões, que aparentam trazer solução a problemas locais, mas terminam por causar desordem no desenvolvimento do lugar (SANTOS, 2004).

Na escola do IAME todos estão sob as mesmas condições e fatos originários, vivem assim, em uma horizontalidade (SANTOS, 2004), já na sede da Escola estarão “incluídos” em um universo geral de condições desiguais, como sempre viveram suas vidas. E mais, segundo informa o Dr. Zaloar, o período vespertino na sede da Escola Geralzinho Neves Corrêa será destinado aos meninos do IAME, um horário específico, diverso dos demais alunos, apesar da proposta de abrir vagas para outros alunos que desejam estudar no período.

A Professora Mestre Eduvirges de Souza Nonato que há mais de seis anos trabalha na educação formal dos meninos do IAME, prioritariamente com o 4º e 5º anos, dá ênfase a visão distorcida que a comunidade da Picadinha tem com relação aos meninos. Segundo ela, os moradores do distrito sequer aceitam o fato de dividir o mesmo ônibus com os Acolhidos e acredita que muitos pais que têm seus filhos na sede da Escola Geralzinho vão buscar outro lugar para os filhos estudarem. Afirma que a discriminação é muito grande e que há pouco interesse em melhor compreender o IAME, valendo a máxima de que seus Acolhidos são menores infratores ou ainda pelas particularidades que o cercam, não desejam qualquer envolvimento.

A professora Eduvirges é firme em apontar que a Escola do IAME realmente precisa de melhoras em sua estrutura física, mas que a educação que recebem no local se desenvolve melhor do que se as crianças estivessem estudando fora. E destaca o fato da realidade na Escola do IAME, que provavelmente encontrará empecilhos se as aulas não forem mais no local.

Os Acolhidos chegam à Entidade nas mais variadas horas, alguns de madrugada e são inseridos na escola já no dia seguinte, contudo, a maioria é entregue ao acolhimento sem documentação pessoal e escolar. A documentação escolar leva às vezes semanas até ser enviada, apesar das buscas incessantes da administração do local em localizar e ter acesso ao histórico escolar dos Acolhidos. Durante todo esse tempo as crianças já são inseridas conforme suas habilidades em

um dos anos, geralmente na alfabetização, pois, apesar de estarem matriculadas em anos mais adiantados, sequer sabem ler e escrever, ou seja, não foram alfabetizadas, mas, estão no terceiro ou quarto anos. Isso é feito como forma de integrá-las o mais rápido possível ao novo meio.

Em uma escola comum, o ingresso do estudante somente ocorre com sua transferência oficial, munido da documentação inerente ao ato. Sendo a escola do IAME transferida para a sede da Escola Geralzinho Neves Corrêa, entende Eduvirges, que sérios problemas virão pela frente, inclusive com a demora no retorno às aulas dos Acolhidos e dificuldades ainda maiores na inclusão das crianças ao grupo.

As perguntas que ficam para serem respondidas no tempo são: Qual será o impacto da decisão? Serão rotulados, como em outros lugares: os meninos do IAME? Terão realmente melhora no seu rendimento escolar, com resultados mais positivos do que alcançam no IAME? E ainda, será que foi considerado pelo grupo e pela Secretaria de Educação, apenas o que viram ou houve análise do momento em que os infantes são Acolhidos e o momento da análise que levou a decisão? E, por fim, foram ouvidos os envolvidos diretamente com o Instituto?

1.2.4 Os animais

No local existe uma série de animais para o consumo de carne e leite, bem como para o lazer dos Acolhidos, são carneiros, porcos, galinhas, patos, vacas de leite e cavalos.

Segundo informou John Bergen, a criação dos animais apesar de fornecer carne para o local, em alguns casos termina por ser mais dispendiosa do que a aquisição de produtos industrializados nos supermercados da cidade, como já fora apontado anteriormente, em particular na criação de galinhas para carne e produção de ovos. Quanto aos porcos restou apenas um que está praticamente pronto para o abate e não há uma definição se haverá a aquisição de mais exemplares.

Existem também inúmeros carneiros doados, contudo, o espaço para o número de exemplares não é o mais apropriado e para o diretor, não são todos que apreciam o consumo dessa carne.

Quanto às vacas de leite, há o projeto de ampliar o número de animais para poder explorar economicamente o leite, além daquele que é consumido no IAME; o número de animais hoje é suficiente para o leite consumido, mas entende que pode ser um meio de conseguir mais fundos para a manutenção do local.

Os cavalos servem para o serviço com os demais animais, mas principalmente para a recreação dos meninos e recebem um cuidado especial de um Acolhido em particular, que tem enorme prazer em realizar tal tarefa, inclusive, esse mesmo Acolhido trabalha na condição de aprendiz uma ou duas vezes por semana no parque de exposições de Dourados, aprendendo as técnicas para manejo de cavalos.

1.2.5 Atividades desenvolvidas no cotidiano

Nas entrevistas com os meninos, foram eles uníssonos em descrever as atividades rotineiras do local, principalmente das que fazem parte. Cada qual, à sua maneira, descreveu que levanta cedo, em torno de 6 horas da manhã, escova os dentes, faz uma oração, toma o café da manhã e “[...] escovamos os dentes novamente”. Após esse ritual vão para escola localizada a poucos metros do local das refeições.

Com as entrevistas dos meninos verificou-se ainda que passam o período da manhã na escola, como já fora apontado antes e após a aula, todos têm a opção de brincar ou fazer alguma atividade, como auxiliar na finalização do almoço, “lavar alguma panela”, arrumar a cama, se ainda não o fizeram, limpar os corredores etc. No caso de desempenharem essas atividades ainda pela manhã, terão o período da tarde todo para brincar, caso contrário, após o período de descanso e brincadeiras, desenvolvem atividades para manutenção do local, segundo uma escala prévia fixada, levando em conta a idade e desenvolvimento de cada infante.

Jogar futebol e andar de bicicleta são as atividades mais prazerosas para todos os entrevistados, e as fazem todos os dias. No meio da tarde é lhes oferecido um lanche e alguns se concentram nas tarefas da escola, outros se já as fizeram, voltam a brincar até o horário do banho e o jantar, após esse, por volta das 21 horas vão dormir.

Paralelo às atividades que envolvem os meninos os demais integrantes do IAME, John e os monitores, realizam as atividades pesadas que envolvem o manejo com os animais, a preparação de algum espaço de terra para cultivo, arrumação de cercas e pequenos consertos nas instalações. No caso de John Bergen, este tem ainda a tarefa de conversar com os meninos, acompanhando-os de forma particularizada na medida do possível.

1.3 DESFAZENDO EQUÍVOCOS

O próprio nome do local Instituto Agrícola do Menor é fruto de uma política antiga em que “menores” eram “internados” em instituições agrícolas para adquirirem uma profissão para aprenderem a trabalhar com a terra e com animais e assim, encontrarem emprego nas fazendas da região e permanecerem longe da criminalidade.

O destaque de nomenclatura regride ao tempo em que não havia diferença entre menor infrator e infantes em situação de risco ou vulnerabilidade. Todos, infratores ou não, baseados nas condições de penúria econômica, abandono e violência eram retirados das ruas e levados a instituições de menores. As de caráter agrícola tinham como objetivo afastar os jovens do seio da sociedade, para que ela pudesse crescer em paz e pela tórrida coincidência se assemelhavam as colônias agrícolas de regime prisional semiaberto para maiores. Ana Maria Bovério, que acompanhou os movimentos sociais para criação do IAME, acrescenta que o nome “Instituto Agrícola” dá uma impressão de escola rural e não de um local de atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco, o que afasta as pessoas ou não as motivam a participar.

No caso do IAME, quando de sua fundação, o termo Instituto Agrícola se justificava pelas próprias intenções dos fundadores, uma escola e “abrigo” para “menores” que no local aprenderiam as técnicas agrícolas e pecuárias para trabalharem nas fazendas da região quando maiores; esta postura ficou clara quando da entrevista com o Senhor Estevão Minhos.

Nos dias atuais o nome permaneceu, mas, o local não é um instituto agrícola, pois, não está inserido nos objetivos da administração dar formação agrícola especializada aos Acolhidos nessa área, sendo assim, o nome não demanda por si só o enraizamento dos Acolhidos. Quanto à territorialização é diferente, pois, com área definida e ocupada, são desenvolvidas atividades que a caracterizam. O poder exercido sobre ele o classifica como dominação em que se impõem suas regras e constitui uma consciência territorial (HAESBAERT, 2005).

Desfazer equívocos antes de tudo é apresentar uma Instituição que desde sua fundação, mesmo sob a vigência do Código de Menores, foi sempre direcionada para acolher crianças e adolescentes em situação de risco e não menores infratores.

Existe no seio da sociedade, como já dito, certa discriminação quanto às crianças do IAME, visto que várias pessoas acreditam que os Acolhidos são adolescentes que praticaram infrações penais. Para o Juiz da Vara da Infância e da Juventude de Dourados, o que existe é uma falta de conhecimento da sociedade sobre o Instituto. Destaca o Magistrado, que por várias vezes buscou levar os diretores do IAME (Israel de Oliveira e agora o John Bergen) para darem visibilidade quanto aos objetivos do Instituto em rádios da cidade e inclusive para conversar com empresários a fim de ampliar o leque de contribuições. John Bergen informou que já participou de alguns programas de rádio e televisão local para falar sobre o IMAE, contudo tais falas ainda não foram suficientes para dar clarividência à sociedade douradense. Como consequência Liége Dias assinala que outras entidades de acolhimento na cidade em datas festivas ficam abarrotadas de presentes para crianças enquanto o IAME é pouco lembrado.

O professor Robson Moraes dos Santos ressaltou em sua entrevista que o IAME não é uma instituição de internação para adolescente em conflito com a lei. Para ele, é uma entidade de acolhimento, no que é seguido por todos os

profissionais entrevistados que, direta ou indiretamente, estão ligados ao Instituto. Afirma, ainda, que todas as crianças e adolescente que são ou foram acolhidos no IAME se encontravam em situação de vulnerabilidade ou de risco a sua dignidade, fruto de causas como eventual abuso sexual, ausência mínima de alimentos e descompasso nas relações intrafamiliares. O afastamento do convívio familiar é imposto, segundo Robson Moraes, em último caso, em virtude do princípio maior da proteção integral, determinado por decisão judicial até que a família natural esteja reestruturada e apta ao desenvolvimento digno da criança e do adolescente.

No mesmo sentido, o professor informa que, diante a impossibilidade de retorno à família natural busca-se, na família extensa e excepcionalmente em família substituta, um lugar adequado ao desenvolvimento das crianças. Na falta dessas oportunidades, encaminha-se o processo para disponibilização à adoção. Pelas peculiaridades do IAME o Professor Robson entende que se justifica a permanência em alguns casos até a maioridade.

Substanciado pelas informações colhidas nas entrevistas com o Professor Robson Moraes dos Santos, John Bergen e Liége Dias e, principalmente com subsídio nos relatórios do Núcleo de Orientação e Fiscalização (NOFE), é possível apontar como causas principais do acolhimento:

1. Drogadição dos pais: uso de substancias entorpecentes ilegais; alcoolismo; prisão por tráfico; fundada suspeita de tráfico de entorpecentes; casa da família usada como ponto de tráfico de drogas.
2. Abuso sexual pela família natural, muitas vezes somado a outros fatores como a drogadição e maus tratos.
3. Abandono material, intelectual e afetivo.
4. Maus tratos e negligência praticados pela família natural.

A orfandade praticamente desapareceu das estatísticas de acolhimento no IAME, promovida principalmente pela política de integração familiar com o encaminhamento das crianças e adolescentes para a família extensa. Era a orfandade responsável pelo maior tempo de acolhimento no IAME, segundo Liége Dias.

Como se vê pelas causas de acolhimento, os infantes que vivem no IAME são apenas aqueles que se encontravam em situação de risco ou vulnerabilidade em

suas famílias ou fora delas. Crianças que precisam de muito apoio, alimentação, vestuário, saúde, afeto e educação (formal, informal e não formal). Essas necessidades são identificadas por Elizalde (2000), como fundamentais, visto que, são inerentes a própria natureza do ser humano.

1.4 UM DAFO POSSÍVEL DO IAME E SUA SUSTENTABILIDADE

A sigla “DAFO” que significa, debilidades, ameaças, fortalezas e oportunidades é uma adaptação para o português da sigla inglesa SWOT³ que por sua vez significa *Strengths* (Forças), *Weaknesses* (Fraquezas), *Opportunities* (Oportunidades) e *Threats* (Ameaças). É uma ferramenta usada para realizar análises de ambientes e definir estratégias. Pela simplicidade do procedimento pode ser utilizado para qualquer espécie de Instituição, como no caso em análise o IAME e seus Acolhidos, a fim de melhor analisar sua gestão e vivências.

1.4.1 Debilidades (dificuldades)

A escuta diversificada e a observação sistematizada do Instituto Agrícola do Menor (IAME), torna possível estabelecer dentre suas estruturas, material imaterial e legal, um rol com as fragilidades consideradas durante a pesquisa, sem, contudo, esgotar todos os aspectos.

1. Ausência de equipe multidisciplinar: psicólogo e assistente social, para o acompanhamento dos infantes;
2. Instrução limitada, cognitivo prejudicado. Quanto mais avançada a idade, maior a defasagem de educação na chegada em que o processo de educação é muito difícil;
3. Ingresso restrito do Acolhido em cursos profissionalizantes, pelo curto tempo de permanência ou pela ausência de educação básica ou ainda de condições para deslocamento até o centro da cidade;
4. Dificuldade de adaptação no local: a falta da mãe e o convívio coletivo no começo do acolhimento;

³ Disponível em: <http://www.significados.com.br/swot/>, acessado no dia 18 de maio de 2013.

5. Dificuldade de desapego dos vícios externos;
6. Insuficiente auxílio financeiro para a manutenção do local e seu desenvolvimento.

1.4.2 Ameaças

Identificar as principais ameaças que comprometem o local ou causam-lhe fragilidade, passa por um processo de análise e discussão obtida nas entrevistas com os agentes que laboram no dia a dia da Instituição e tem como condão destacar aspectos em que se exige mais cautela. Algumas observações se assemelham com dificuldades, porém merecem separação para melhor visualização de todos, a ver-se:

1. Visão diferenciada pela Administração, entre o que representa a entidade IAME e a figura dos Acolhidos nesse contexto, perceptível nos depoimentos de John Bergen (diretor do local) e de outros entrevistados;
2. Ausência de equipe multidisciplinar além de ser uma deficiência do local é uma ameaça na estruturação e resgate do dia-a-dia dos Acolhidos, pois, atualmente o diretor do IAME faz todas as atividades de forma cumulativa, além da administração do local executa os demais papéis, sendo que os monitores têm um alcance de interferência bem menor, ameaçando o tratamento mais individualizado das crianças e dos adolescentes acolhidos;
3. Fechamento em torno de uma única doutrina religiosa;
4. Carência de atividades própria ao Desenvolvimento do Local, pois o IAME sobrevive apenas de doações. As ações no local são mínimas para atender a realidade, como por exemplo, as iniciativas de criar galinhas e porcos que, segundo John, terminam por ser mais caras que comprar direto no supermercado.
5. Discriminação e falta de conhecimento sobre a Instituição e seus Acolhidos, pela sociedade em geral.
6. Práticas exógenas, sem escuta do local, em que uma tentativa de auxílio se torna prejudicial, em particular a transferência da Sala IAME para a sede da Escola Geralzinho Neves Corrêa.

7. Introdução na entidade de equipe multidisciplinar que não esteja envolvida profundamente com o local, possibilitando um universo de disparidades relacionadas ao trabalho educativo dos Acolhidos.
8. Exigências legais, que já resultaram em estudo de revisão estatutária visando reduzir a capacidade de acolhimento de trinta e seis crianças e adolescentes para algo em torno de 20 acolhidos.

1.4.3 Fortalezas

As fortalezas do IAME são reconhecidas no entremeio de sua estrutura e organização e dos benefícios que oferece aos Acolhidos. Em parte alguns aspectos reconhecidos como fortalezas estão em descompasso com requisitos do ECA, mas cumprem com a finalidade primordial de proteção integral e prioridade absoluta. A relação que segue não é finita, mas fruto da análise contextual da Instituição.

1. Possibilidade de viver em uma estrutura física, moral, educacional e alimentar mais estruturada do que vivia na família em que pese à preparação constante para a reintegração familiar;
2. Respeito mútuo, organização, asseio, religiosidade e possibilidade de desenvolver atividades cotidianas, alcançadas pela disciplina, regramento e rotina do local, que estabelece uma visão do sentido de viver em uma coletividade;
3. Segurança, educação e ambiente propício ao lazer saudável e sem perigos os comuns aos lugares de origem;
4. Distanciamento da cidade, em que pese ser entendido por alguns como ameaça à participação comunitária, é importante na transformação do comportamento com menos influência negativa e a beleza do local, importante nesse processo de transformação;
5. Preocupação com o bem-estar da pessoa em desenvolvimento preparando-a para a vida;
6. Sentimento, mesmo que inconsciente, de pertencer a uma “comunidade” pelos benefícios que ela oferece.

1.4.4 Oportunidades

A Escola do IAME era o grande foco de oportunidades para o Desenvolvimento Local, porém, recentemente com a decisão da Secretaria de Educação de remover as Salas para a sede da Escola Geraldinho Neves Corrêa, essa fonte perdeu grandemente suas características, contudo, existem outras forças do Local para melhorar sua sustentabilidade, desde que os arranjos sociais sejam elaborados com a escuta atenta ao Local, considerando principalmente que o local não está programado para o desenvolvimento endógeno. Assim toda ação que tenha esse fim possui maiores chances de sucesso, pois, não há remendos e sim inovações. Desta feita, destacam-se algumas oportunidades:

1. Possibilidade de desenvolver projetos sociais das mais variadas espécies, com a participação dos Acolhidos e administração do IAME;
2. Criação de uma consciência coletiva externa, por meio da informação, do exercício da solidariedade, que envolvam vários atores, não apenas no aspecto econômico, mas também no aspecto sócio-afetivo;
3. Espaço territorializado da Instituição considerando nesse íterim sua estrutura física já existente possibilita práticas que visem atender ao desenvolvimento sustentável do local, consciência não existente no momento;
4. Confirmada à transferência da Escola IAME para a sede da Escola Geraldinho neves Corrêa, o espaço ocupado pela escola poderá ser utilizado para práticas profissionalizantes e culturais, visando uma educação não formal.

1.5 UM RETRATO POSSÍVEL DO IAME À LUZ DAS OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS

Nas considerações iniciais foram apontados os vários sujeitos entrevistados que estão ou estiveram envolvidos com o IAME desde sua criação até os dias

atuais. Ao todo foram entrevistadas quinze pessoas, sendo sete Acolhidos; as entrevistas foram gravadas com autorização dos entrevistados, ou no caso dos Acolhidos, com autorização do Juiz da Vara da Infância e da Juventude de Dourados. As entrevistas foram semiestruturadas com questionamentos voltados para as potencialidades de desenvolvimento do IAME e seu papel social como entidade de acolhimento, considerando ainda o sentimento dos Acolhidos com relação ao local e seu envolvimento no processo de desenvolvimento, bem como suas expectativas.

Observações sistemáticas e assistemáticas foram realizadas durante todo o processo, visando uma aproximação com o local, seus sujeitos e o estudo detido nas rotinas, estrutura física, funcionamento da Escola e relacionamento dos agentes do IAME com os Acolhidos. Para um olhar mais qualificado foram analisados documentos e relatórios junto ao Núcleo de Orientação e Fiscalização de Entidades da Comarca de Dourados.

Do contexto exploratório é possível traçar um retrato atual do IAME e das transformações que estão ocorrendo e as projetadas para acontecer em breve, tendo todo esse arcabouço uma ligação com o DAFO apresentado anteriormente.

O IAME em seus mais de trinta anos de existência como Instituição não governamental, em que pese às trocas de mantenedores, nunca perdeu a característica básica de entidade social que atua em arena esquecida pelo Estado, que tem legalmente a função de exercer o papel que atualmente é desenvolvido pelo IAME e outras Instituições do gênero.

As entrevistas demonstraram que a Instituição, possui uma série de carências, em particular, dificuldades financeiras e de pessoal (equipe multidisciplinar) para oferecer um atendimento pleno aos Acolhidos e cumprir com os protocolos de informações. Por outro lado, persevera sem receber nada em troca, pois, até seu papel social tem sido mal compreendido, resultando em discriminação. No entanto, faz a opção de dar o devido acolhimento humano às crianças e adolescentes que vivem no local, como prioridade absoluta, mesmo que muitas vezes não seja possível realizar relatórios oficiais ou até mesmo laborar na possibilidade de reintegração familiar dos Acolhidos.

Na atual conjuntura o IAME não é uma Instituição que possua um propósito de desenvolvimento endógeno programado. Sobrevive perseguindo a possibilidade de se manter por meio de contribuições das Igrejas Batistas, em particular a comunidade mantenedora, recebendo poucos recursos oriundos da Alemanha e de uma Missão Religiosa Americana e algumas contribuições locais de associados. Repasses mínimos e não contínuos do Município e pagamentos pecuniários oriundos de transações penais realizadas nas Varas Criminais e Juizados Especiais, mas, sobretudo da Vara da Infância e da Juventude, também integram os meios de subsistência do local.

A Comunidade da Igreja Batista, que atualmente é a mantenedora, é pequena e seus poucos membros são desprovidos de capital econômico para dar tranquilidade de funcionamento. Existiram e existem momentos em que até o alimento corre risco de desaparecer da mesa. Na maioria dos meses a receita não cobre os gastos básicos, com energia, impostos, pagamento de salários, aquisição de alimentos e materiais de sobrevivência para higiene e manutenção do local. Em uma “corda bamba” deve decidir quais contas saldar e quais deixar em atraso.

A estrutura física do IAME precisa de reparos, alguns emergenciais, bem como necessita ampliar seu quadro de pessoal. As propostas que recebera de auxílio do Município quanto ao fornecimento de equipe multidisciplinar, poderá cumprir os requisitos legais. Por outro lado, sem a integração devida de tais membros à realidade cotidiana do local, vivendo todos os dias junto aos Acolhidos, poderá trazer mais problemas dos que os existentes, pois, se o fazer for exógeno entrará em conflito com toda estrutura do lugar.

Do ponto de vista do Desenvolvimento Local é tarefa difícil caracterizar o IAME como uma verdadeira comunidade. Apesar do sentimento criado pelas relações do local, a natureza da instituição e sua manutenção, no momento separada do olhar sobre os Acolhidos (a Instituição deve ter recursos para bem atendê-los), acrescido ao fato da temporariedade do acolhimento e do interesse dos Acolhidos, são fatores que dificultam um apontamento concreto.

Dentre os sete Acolhidos entrevistados, a exceção de um que não deseja sair do IAME em hipótese alguma e já está lá a mais de três anos, todos têm como

expectativa retonar ao convívio familiar, em particular, voltar ao convívio com a mãe. Esse fator levou a desconsiderar a necessidade de apresentação gráfica do resultado, vez que até os demais entrevistados já apontavam para mesma expectativa, antes da entrevista com os meninos.

Em que pese às considerações acima, é visível a potencialidade do IAME para o Desenvolvimento Local. Condicionado ao fomento de sujeitos aptos a criarem essa consciência, principalmente pela relevância social da atividade de acolhimento e pelo seu território definido e afastado do centro urbano, pelas condições naturais do local e pela real possibilidade de majorar a integração de agentes externos comprometidos com a causa em virtude da fragilidade de sua sustentabilidade.

Quanto aos Acolhidos, o IAME busca cumprir seu papel no desenvolvimento humano e social dos meninos. A dignidade e demais garantias fundamentais exigidas pela Constituição Federal de 1988 e pelo ECA são respeitadas. Os meninos recebem alimentação, cuidado zeloso com sua individualidade mesmo que para dormir dividam o quarto com mais quatro ou cinco garotos. Recebem educação formal e informal, é garantido o direito ao lazer onde brincam do que desejam na medida das possibilidades e se busca todo o momento a convivência saudável entre todos os moradores e a socialização seja na igreja ou nas práticas desportivas que também é garantida.

No IAME, os Acolhidos encontram quase tudo que precisam em suas vidas, seja material ou imaterial. Por certo lhes falta a presença dos pais, contudo, a atenção e carinho que lhes são despendidos, parecem ser maiores do que o tinham antes do seu acolhimento, pois, se fosse diferente, não estariam acolhidos.

Durante as entrevistas, diversos fatores foram levantados como contrários ao modo do IAME conduzir o acolhimento. Dentre os principais destacam-se: o fechamento religioso, a busca fraca pela reintegração familiar, a falta de socialização comunitária, a falta de visibilidade da entidade como forma de dar maior e melhor conhecimento à sociedade, o isolamento pela localização, a ausência de individualidade que deve ser garantida às crianças e adolescentes, o modo de agir antigo, a fragilidade de manutenção, ausência de sustentabilidade, precárias condições das instalações e da escola com ensino de qualidade questionável, dentre outros.

Com visão orientada somente pelas manifestações acima, poder-se-ia chegar facilmente a conclusão que o IAME não atende a contento função de entidade de acolhimento. Apesar do radicalismo do posicionamento, algumas das questões suscitadas são realmente relevantes e merecem ser resolvidas.

A toda sorte, quando vistas dentro do contexto vivificado pela realidade da estrutura do Estado, das condições anteriores em que viviam os infantes acolhidos, pela situação econômica que vive o IAME há anos e pelas respostas dos próprios Acolhidos a certos questionamentos, surge uma oposição significativa que devolve à entidade sua força como Instituição de acolhimento de infantes em situação de risco.

Os depoimentos colhidos nas entrevistas apontaram para uma dificuldade imensa de se obter do Município, Estado e União, repasses para a manutenção do IAME. Acrescido a tal fato, igualmente resta claro que em Dourados não existe instituição para acolhimento de meninos na faixa etária entre 7 e 14 anos, inclusive quando há em outras instituições de acolhimento, meninos que durante acolhimento alcancem tal idade são enviados para o IAME.

Outro fato a ser considerado é que o Estado, dada a sua natureza, quando cria instituições de acolhimento de igual forma não consegue atender as condições exigidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Primeiro, porque os profissionais que atenderão no local devem ser concursados e nem sempre a pessoa aprovada em concurso público está apta a trabalhar com infantes nas condições mais variadas de risco. Somado a isso, a transitoriedade dos profissionais pela entidade, como se vê em casos concretos em que há mudança constante de assistentes sociais e psicólogos, impedindo um acompanhamento uniforme e mais humanizado das crianças que permanecem acolhidos durante as mudanças de pessoal. Pode até existir uma melhor busca pela reintegração familiar e demais fatores antes citados, mas, é o atendimento diário e humanizado dos infantes, como a necessidade de morar no local e propiciar educação informal que pode fazer a diferença.

Muito se falou sobre os problemas com a estrutura física das instalações do IAME e a necessidade de aprimoramento para garantir melhor qualidade de vida e

individualidade aos Acolhidos, o que demonstra a preocupação das pessoas diretamente envolvidas.

Analisando-se o local de origem dos Acolhidos, a classe social a que pertenciam antes do acolhimento, as condições em que viviam e se desenvolviam, percebe-se que o IAME, da forma como está, é melhor em todos os sentidos, exceto o convívio familiar, do período que antecipou o acolhimento. Caso o objetivo primordial de acordo com as políticas públicas seja a reintegração familiar, quanto melhor as instalações, maior dificuldade será encontrada para o retorno ao convívio com a família, pois, por mais eficiente que sejam as políticas públicas de reestruturação familiar, não haverá uma transformação significativa nas condições econômicas da família de origem. Mesmo assim, permanece a necessidade de melhorar as condições de infraestrutura do Instituto para melhor atender aos Acolhidos.

A situação econômica precária do IAME, que sobrevive a duras penas, com esforço para garantir qualidade de vida aos infantes acolhidos de fato impede a contratação de uma equipe multidisciplinar para dar maior atenção a questões particulares seja no atendimento psicológico, seja nas atividades de assistência social desenvolvidas em cumulação de funções pelo sr. John Bergen. Igualmente impede que haja deslocamentos frequentes à cidade de Dourados para que as crianças possam participar mais ativamente da vida comunitária, pois, sequer sobra dinheiro para o combustível do ônibus e o veículo, que inclusive se encontra acautelado pelo poder judiciário ao IAME e têm capacidade para no máximo quatro passageiros, sendo, portanto, restringidas as idas e vindas à cidade. Mas, como fora abordado anteriormente, a convivência comunitária existe, mesmo que não em grande amplitude; os meninos jogam futebol no distrito da Picadinha e vão aos cultos aos Domingos, sendo levados quando possível às festividades públicas na cidade.

A questão da religião uma praticada conforme a igreja mantenedora do local, realmente é fator de interrogação, pois, a maioria dos Acolhidos não segue a religião “oficial” o que cria uma imposição sobre algo que a Constituição Federal de 1988 concedeu total liberdade. Por outro lado, também foi constatado que antes do acolhimento não seguiam qualquer religião e o fato de ser possibilitado aos infantes,

mesmo que apenas uma religião, já é fator preponderante em sua formação moral e ética.

Quanto a Escola muito já foi abordado, mas, há que se ressaltar que as instalações da Escola realmente precisam de reforma urgente. Todavia, quanto a qualidade do ensino ministrado a visão dos próprios Acolhidos quanto a seus estudos antes do IAME e depois do acolhimento, contradizem a alegada falta de qualidade.

Somente um dos entrevistados preferia a Escola anterior ao acolhimento, os demais, afirmaram que a Escola do IAME é melhor para aprender e apontaram outros fatores como a proximidade com o local onde moram, “antes a Escola ficava longe, agora a gente escova os dentes e caminha só uns metros” afirmou “A3”. Os infantes ouvidos “A1, A2, A3, A4, A6 e A7” afirmaram que na Escola do IAME aprendem com mais facilidade e gostam de estudar o que não ocorria antes, na opinião deles. A5, único a afirmar que preferia a escola onde estudava, afirmou que lá era melhor porque sua irmã, hoje também Acolhida em outra instituição, estudava com ele, demonstrando que o problema não é no educar, mas na convivência familiar.

Os demais entrevistados ao serem questionados sobre a escola divergiram em alguns apontamentos, mas foram uníssomos em afirmar que as crianças chegam ao IAME com sérias deficiências na alfabetização, sequer sabendo escrever o próprio nome, isso ocorre não apenas com os mais novos, mas com os que pela idade já deveriam estar no 4º ou 5º anos do ensino fundamental. Diante de tais fatos não é possível imputar as deficiências da educação a Escola do IAME.

Fator que merece cuidado, visualizado nas observações e ouvido nas entrevistas é a caracterização dos Acolhidos enquanto sujeitos em desenvolvimento. Quando o ECA deixou para trás a condição do “menor objeto”, passou a ver as crianças e adolescentes como sujeitos em desenvolvimento, requerendo portanto, uma nova leitura de sua participação social. Como ator de seu próprio desenvolvimento a criança e o adolescente se transforma em sujeito de ação e suas necessidades assim definidas passam pelo obrigatório arranjo, mediação e consideração tanto na educação formal quanto na informal. No IAME essa

característica não é vista. A forma de construção e condução das regras do local não passa pela escuta dos infantes, pelo espaço para discussão das ações, que devem se amoldar ao que já está posto, para bem viver no local. Contudo, olhando de pórtico mais amplo,   imperioso constatar que a visão estabelecida pelo ECA, busca conduzir a forma geral de desenvolvimento dos infantes e mesmo que a lei não apresente exce es, elas existem e devem ser consideradas.

Os Acolhidos do IAME têm sua origem em famílias desestruturadas e sua orienta o foi prejudicada em toda vida anterior ao acolhimento. Buscar a implanta o de uma metodologia que nunca fora observada, em um lar coletivo em que cada qual adveio de um lugar diferente e que chega ao IAME completamente destruídas pela vida, transcende a ordem do possível, que, aliada a temporariedade do acolhimento, seria a instala o do caos. Com isso, a visão da prote o integral por todas as demais vias, consideradas as particularidades do local, não se torna absurda e indevida, mas aceitável.

2 ENTENDENDO O DESENVOLVIMENTO LOCAL

A conceituação do que vem a ser Desenvolvimento Local ainda é algo que carece de objetividade e clareza. A complexidade do tema conduz à necessidade de explorar diversos aspectos sociais para distingui-lo das determinações corriqueiras sobre desenvolvimento. Para discutir parâmetros que determinam ações das mais diversas espécies como ações desenvolvimentistas que sugerem evolução social, mas, conduzem na maioria dos casos a uma involução futura de comunidades, inclusive com perda de identidade cultural e até mesmo do território apropriado ao longo de toda uma história.

Para Elizalde (2003, p.1) os conceitos dados ao desenvolvimento, em particular o sustentável, em que se faz paralelo ao local, são equivocados e alguns completamente vazios de conteúdo, pois, determinados conforme a conveniência de quem os utiliza para justificar seus projetos e ações. O autor inclusive destaca a superficialidade do conceito para minorar os impactos nacionais quando de acordos internacionais sobre sustentabilidade do desenvolvimento, a ver-se:

[...] Cada cual usa el concepto de sustentabilidad según mejor conviene a su particular interés y visión de mundo. La tan conocida versión de “aquel desarrollo que atiende las necesidades de las generaciones presentes sin menoscabar las necesidades de las futuras generaciones” (Brundtland, 1986), encubre un acuerdo tácito de no profundizar en dicha definición, ya que debe haber sido así gran parte de los acuerdos de la Cumbre Mundial sobre Medio Ambiente de Río 1992 no habrían podido adoptarse.

Difícil é a tarefa de determinar o que é Desenvolvimento Local. Dessa forma para buscar compreender seu objetivo é importante discutir, variáveis que indiquem ações contrárias ou impeditivas do Desenvolvimento Local, para posteriormente com bases firmadas em diversos elementos, construir um repertório teórico que conduza a um caminho possível de tornar tangível essa ideia. Em particular, identificar as potencialidades que o IAME de Dourados possui para se desenvolver.

Entendendo como caminhos hábeis para compreender o Desenvolvimento Local, imperioso discutir os principais aspectos sobre cultura, educação, tecnologia e informação, espaço e território, comunidade e comunitarização, potencialidades

locais para o desenvolvimento e suas interligações temáticas que corroboram para a construção desse ideário.

2.1 PRINCIPAIS ASPECTOS DA CULTURA NO DESENVOLVIMENTO LOCAL

Os aspectos apresentados nesse item não possuem a intenção de discutir todos os conceitos sobre cultura, considerando inclusive que o tema perpassa o trabalho quase que por inteiro. O propósito é apresentá-los como meio ao contexto do Desenvolvimento Local, sendo consequência natural informar seus conceitos de forma determinada para posteriormente contextualizar a cultura no objeto foco do trabalho.

Segundo Laraia (2001, p.25), no findar do século XVIII e sob as luzes nascentes do século IX, o termo *Kultur* de origem germânica, caracterizava “todos os aspectos espirituais de uma comunidade”, sendo que por outro lado o termo *Civilization* de origem Francesa dizia respeito em particular “às realizações materiais de um povo”. Edward Tylor (1871, p.1), *apud* Laraia (1997, p.25) informa que os dois termos *Kultur* e *Civilization* foram fundidos por Tylor no termo inglês *Culture* que o definiu como aquele que:

[...] tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.

Como se vê, Tylor, na concepção de Laraia (1997), encerrou em um único termo todos os aspectos da “realização humana”. Destaque especial é que nesse viés fica entendido que a cultura é fruto do aprendizado humano que ocorre quando esse está inserido na comunidade. Ademais, se a cultura é adquirida pelas experiências do meio, significa dizer que não é estática e sim dinâmica, pois, o homem quando aprende algo acresce a esse conhecimento sua interpretação e vivência próprias, fazendo com que determinado aspecto cultural evolua.

Não é diferente a posição de Laraia (1997, p.44), ao afirmar que: “O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado”. Entendimento semelhante a Rousseau (1999, p.156) que concebia o homem como essencialmente bom no instante de sua irracionalidade. Porém, após esse momento se torna racional e já

não pode ser separado da sociedade, seja ela qual for, e é por ela corrompido, ou seja, deixa de ser natural para ser social.

Esse mesmo homem recebe como herança, todo “conhecimento e a experiência” de muitas gerações que o precederam e assim, “[...] a manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções [...]”. Contudo, por mais inteligente que seja não é o ente sozinho que o faz, senão o labutar de todo meio ao qual pertence (LARAIA, 1997, p. 44).

O homem se desenvolve em conjunto com o meio social ao qual pertence, acumulando novas técnicas que possibilitam melhor atender as necessidades de sua evolução.

Laraia (1997, p.51) sem desprezar a capacidade instintiva do ser humano nos primeiros anos de vida assume posição radical ao afirmar que “[...] tudo que o homem faz, aprendeu com os seus semelhantes e não decorre de imposições originadas fora da cultura”. É possível que figure a interpretação de que o homem é fruto apenas da cultura do meio a que pertence, desprovido de instintos. O fato, do ser social absorver a cultura do lugar e evoluir a partir do conhecimento acumulado que lhe é transmitido, não retira dele os instintos de sobrevivência que lhe são intrínsecos e não desaparecem com o passar de sua vida.

Mesmo em comunidades onde o valor da vida é desprezado, como cita Laraia (1997) o caso dos pilotos japoneses camikases, o ato reflexo em defesa própria é fruto da instintividade do homem.

Ao analisar cultura, é imperioso trazer as conclusões que Laraia (1997, p. 48-9) apresenta quanto às contribuições de Alfred Kroeber (1949) para o conceito de cultura, dada a sua importância para o Desenvolvimento Local a ver-se:

1. A cultura, mais do que a herança genética, determina o comportamento do homem e justifica as suas realizações.
2. O homem age de acordo com os seus padrões culturais. Os seus instintos foram parcialmente anulados pelo longo processo evolutivo por que passou.
3. A cultura é o meio de adaptação aos diferentes ambientes ecológicos. Em vez de modificar para isto o seu aparato biológico, o homem modifica o seu equipamento superorgânico.
4. Em decorrência da afirmação anterior, o homem foi capaz de romper as barreiras das diferenças ambientais e transformar toda a terra em seu hábitat.
5. Adquirindo cultura, o homem passou a depender muito mais do aprendizado do que a agir através de atitudes geneticamente determinadas.
6. Como já era do conhecimento da humanidade, desde o Iluminismo, é este processo de aprendizagem (socialização ou

endoculturação, não importa o termo) que determina o seu comportamento e a sua capacidade artística ou profissional. 7. A cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Este processo limita ou estimula a ação criativa do indivíduo. 8. Os gênios são indivíduos altamente inteligentes que têm a oportunidade de utilizar o conhecimento existente ao seu dispor, construído pelos participantes vivos e mortos de seu sistema cultural, e criar um novo objeto ou uma nova técnica.

O resumo dos aspectos conceituais apontados por Laraia (1997) representa que o homem em face da sua cultura, age conforme esse acúmulo de conhecimento, de acordo com seus padrões culturais. Nesse sentido, desenvolver-se como comunidade seria fazer-se a partir desse cabedal cultural que lhe é próprio. Desenvolve-se endogenamente e não apenas do que lhe é imposto exogenamente por uma cultura a qual não pertence, mesmo que isso seja para o seu bem, pois, como se verifica acima o processo acumulativo da cultura limita ou estimula a ação do homem.

Em vista do exposto pode-se inferir que o processo de Desenvolvimento Local, do “conjunto de homens-coletivos” (ÁVILA, 2005) a partir do elemento cultural conduz à hipótese que o fenômeno ocorre de dentro para fora e não o contrário. A comunidade utiliza elementos exógenos com o fim de enriquecer sua cultura e não com fim de comprometê-la.

Seguindo nos caminhos percorridos por Ávila (2005, p.26), busca-se outra base conceitual de cultura em Nicola Abbagnano (2007, p. 225) que destaca o termo cultura a partir de dois significados:

[...] o primeiro e mais antigo, significa a *formação* do homem, sua melhoria e seu refinamento [...] No segundo significado, indica o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de *civilização*.

Percebe-se no primeiro significado apontado por Abbagnano (2007), a ideia da busca do homem perfeito ou do constante aperfeiçoamento. Tal condição imputada apenas ao ser humano, o que lhe faz diferente dos animais irracionais, por meio de uma educação devida às “boas artes” como a filosofia, poesia, a capacidade de eloquência, dentre outras, não restando nesse conceito espaço à técnica, imputada a época aos escravos os quais eram considerados apenas instrumentos animados (ABBAGNANO, 2007, p.225).

A concepção do homem civilizado desapegado da técnica parece contrariar toda história do desenvolvimento, pois, essa está impregnada no ser humano inserido em qualquer cultura coletiva da qual o sujeito advém e está inserido. A arte pela arte conduz a um vazio de sua própria representação como algo de importância cultural coletiva.

No entender de Abbagnano (2007, p.228) no segundo significado, ao contrário do primeiro, a cultura não se manifesta na formação do indivíduo e sim no resultado de uma “formação coletiva e anônima de um grupo social” no qual vale o pensar e fazer coletivo em função dos valores cultivados em uma comunidade os quais são repassados de uma geração a outra. Esse mesmo autor apresenta o problema atual da cultura que muito tem a ver com o Desenvolvimento Local. Abbagnano (2007), ao retratar as expectativas do mundo atual em problemas como a industrialização e a pesquisa que cada vez mais especializadas, requerem do homem o conhecimento específico quanto a uma função ou a uma determinada área do conhecimento, deixando de lado “a formação total e autêntica do homem”.

O sentido retro referido aponta uma forma possível de interpretar a chamada cultura geral, um braço diverso do tecnicismo especializado que não respeita ou não se interessa pelos valores culturais de um local. No entender Abbagnano (2007, p.228) a cultura geral:

[...] Em primeiro lugar, é uma C. "aberta", ou seja, não fecha o homem num âmbito estreito e circunscrito de ideias e crenças. O homem "culto" é, em primeiro lugar, o homem de espírito aberto e livre, que sabe entender as ideias e as crenças alheias ainda que não possa aceitá-las ou reconhecer sua validade. Em segundo lugar, e por consequência, uma C. viva e formativa deve estar aberta para o futuro, mas ancorada no passado. [...] Em terceiro lugar, a C. se funda na possibilidade de *abstrações operacionais*, isto é, na capacidade de efetuar escolhas ou abstrações que permitam confrontos, avaliações globais e, portanto, orientações de natureza relativamente estável [...].

Com esse espírito conciliador entre as necessidades impostas pela industrialização e pesquisa e a liberdade do homem em sua capacidade de escolha e abstração em ver o novo, mas, ponderá-lo diante das particularidades valorativas do seu eu social, a cultura não se fecha em um casulo, mas se expõe para a formação que ancorada no seu passado se abre ao futuro. Uma cultura dinâmica, mas que valoriza sua história.

2.2 O CAPITALISMO NO CONTEXTO DESENVOLVIMENTISTA

Em que pese à afirmação anterior de que a cultura não deve se fechar em um casulo, mas ser dinâmica buscando formação, fazendo do presente cumulação de valores para as futuras gerações, existe como existiu no passado um embate com o sistema econômico capitalista adotado em quase todo o mundo e a submissão dos povos tidos como subdesenvolvidos ou de terceiro mundo. Esses povos são reféns do modelo criado pelos países que detém o poder econômico e a tecnologia para produção em massa.

Johnson (1997, p.29) informa que o capitalismo é um sistema econômico que surgiu na Europa entre o século XVI e XVII e sob ponto de vista de Karl Marx, “[...] é organizado em torno do conceito de capital e da propriedade e do controle dos meios de produção por indivíduos que empregam trabalhadores para produzir bens e serviços em troca de salário”. Com este enfoque os meios de produção são utilizados pelo assalariado, mas controlado pelo capitalista que visa lucro e mais acumulação de meios de produção.

O Capitalismo nesse sentido, não observa o local que atinge com seus ideais, o homem lhe serve como instrumento de transformação, mas não conduz o desenvolvimento do meio e do próprio homem enquanto ser social inserido na comunidade, apenas existe troca força de trabalho por salário. O local não aproveita a tecnologia de produção para se desenvolver e existe somente enquanto existir interesse do capital que lhe é exógeno.

Johnson (1997) condena a identificação do capitalismo como “livre concorrência”. Esta não depende dos fatores pouco destacados e ainda apresenta prejuízos aos lucros do capitalista que busca dominar de forma rápida o mercado e os meios de produção, anulando a concorrência, por meio da criação de grandes conglomerados que diminuem as pequenas empresas, fazendo com que a livre iniciativa seja realizada por um grupo cada vez menor. Para o autor o sistema capitalista inicial que visava ainda a concorrência entre empresas deu lugar, na visão de Marx [citado pelo autor], ao “capitalismo monopolista ou avançado”. O Sistema capitalista monopolizante, por meio da fusão de empresas criam grupos

empresariais com grande poder econômico, capazes de criar rivalidade com Países-Estados, impondo seus produtos e regras de comércio sobre recursos e produtos.

Nesse sentido se verifica que a industrialização dos países considerados subdesenvolvidos se tornou dependente dos meios de produção, ou seja, recursos tecnológicos dos países desenvolvidos frente à ausência de transferência de tecnologia. Falando-se então do desenvolvimento dos subdesenvolvidos, ao custo de ampliar o poder econômico dos capitalistas desenvolvidos, criam-se correntes as quais se aprisionam os destinatários do malfadado “desenvolvimento”.

Ao entender melhor o funcionamento do sistema capitalista, em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, encontra-se em Cardoso (1973, p.53) a desigualdade do crescimento capitalista a ver-se:

[...] com as contradições que lhe são próprias e com a exploração capitalista típica, o processo histórico tem mostrado que o regime capitalista se diversifica e se amplia. Seria mais fácil a implantação de uma ordem igualitária se houvesse freios puramente econômicos para a expansão capitalista [...] o crescimento capitalista é desigual. Em várias etapas e ciclos implica na (sic.) exploração brutal dos trabalhadores, mormente nos países da periferia, que tentam percorrer de modo diverso caminhos já trilhados pelos países centrais em outras épocas [...].

Não se pretende abrir fogo ao sistema capitalista, inclusive porque caracterizaria um contrassenso no atual mundo globalizado. Mas nas palavras de Cardoso (1973), impor determinados limites como forma de impedir a simples exploração da mão de obra de um local com devolutiva apenas do salário, desprezando toda cultura e potencialidade que o local oferece, seria um meio de apaziguar as destruições que opera em longo prazo. Quando se faz tal retrato não se vislumbra apenas a interferência do mercado externo, mas na atual conjuntura, em termos de Brasil, do mercado interno e até mesmo do fomento estatal.

Quando surge a proposta de desenvolvimento de determinado local, essa se dá nos moldes capitalistas, sem olhar para o local. Indústria é palavra que cria enormes expectativas, pela criação de empregos diretos ou indiretos e renda. Entretanto, vê-se que fica um vácuo quando a indústria vai embora. Sua permanência se dá enquanto houver interesse econômico próprio. Se durante sua instalação e funcionamento apenas trocou produção por salários, sua saída indica a ruína do local, o que representa uma indagação a respeito se houve ou não

desenvolvimento. Esse é um dos grandes problemas do desenvolvimento dependente apontado por Fernando Henrique Cardoso (1973, p.56):

[...] mas parece-me que a originalidade da caracterização da forma contemporânea de industrialização que leva ao “desenvolvimento dependente” requer também para análise do processo político se busquem as especificidades estruturais próprias da situação de dependência que ordenaram as relações entre as classes locais e o Estado de modo complexo e sobredeterminado pela situação de dependência.

Mesmo retratando o quadro capitalista brasileiro em 1973, a obra de Cardoso se faz atual quando afirma que:

[...] basicamente mantém-se a situação de dependência [...] porque mesmo o setor industrial desenvolve-se de forma incompleta [...] vulgarmente os economistas referem-se a este problema em termos de “dependência tecnológica”. De fato ele é um indicador da deficiência da acumulação.

A indústria latino-americana hoje depende, na maioria das vezes, de tecnologia que não domina. O fomento para a produção se dá sem a transferência de tecnologia, o que torna o setor industrial refém das vontades internacionais, em particular de grandes multinacionais que buscam ampliar seus nichos de mercado trazendo para o local em que se instalam apenas a vontade de auferir lucro.

Há razão no final da citação de Cardoso, afirmando que há uma “deficiência da acumulação”. O desenvolvimento dependente por meio de capital estrangeiro com sua tecnologia transforma o local, suas características, modo de vida, influência na cultura do lugar, e por vezes a destrói totalmente, sem transferir nada. Essa forma de desenvolvimento, contribui muito para criação dos bolsões de pobreza que crescem todos os dias nas periferias de grandes e médias cidades, fruto da oferta de emprego em contrapartida a ausência de qualificação e baixos salários.

O desenvolvimento dependente cria obstáculos à acumulação de novos conhecimentos que se agreguem a cultura local capazes de transformar o contexto social dando aos seus entes maior significação social e humana, quando o local serve apenas base para transformação de bens e não de pessoas ou de comunidades.

O capitalismo globalizado continua cego aos interesses locais. Mesmo com todo avanço tecnológico as pessoas continuam a morrer dos mesmos males sofridos

no passado (ELIZALDE, 2000). Continua ausente o respeito à dignidade humana em seus valores materiais e imateriais em sua acepção mais simples: igualdade, liberdade, saúde, habitação, alimentação e afeto.

2.3 A DIMENSÃO HUMANA: DAS NECESSIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO

Buscando em Rousseau (1999, p. 164-5), inspiração inicial para compreender a dimensão humana das necessidades, no Discurso sobre a desigualdade, é possível constatar que o homem, diverso dos animais, ao buscar sua subsistência enquanto selvagem observa os irracionais apoderando-se da capacidade instintiva de várias espécies transformando isso em conhecimento. Imitando os demais, porém, com muito mais facilidade, consegue saciar sua fome pela junção intelectual que lhe é própria. Da mesma forma descreve Rousseau, a necessidade de proteção que pela força física tornou o homem capaz de se defender das intempéries e de ataques violentos de animais bravios, mesmo desprovido de utensílios e armas. Uma força tamanha que não seria possível para o homem contemporâneo equivaler-se, dada à evolução tecnológica e o menor uso da força física.

É fato que a evolução do homem é fruto de suas necessidades e que para supri-las permanece em constante desenvolvimento, aprimorando suas técnicas e acumulando experiências a fim de garantir sobrevivência digna. Quanto mais aumentam as suas necessidades, maior a busca por instrumentos que a satisfaçam.

Mas a evolução não se dá de forma isolada. O homem se desenvolve em sociedade, e as necessidades que lhe são intrínsecas, igualmente o são para a comunidade a qual pertence e assim para toda a humanidade. Elizalde (2000), em seu artigo, *Desarrollo a Escala Humana: conceptos y experiencias*, trata das necessidades humanas fundamentais como teoria que rompe com a visão de crescimento econômico dominante no mundo.

Na construção de uma proposta de teoria, Elizalde (2000, p. 52) evidencia que as necessidades humanas fundamentais estão impressas na natureza do homem, não sendo possível modificá-las. Enfrentando a questão busca classificá-las, por considerá-las poucas em sua razão mais determinante: “[...] *subsistencia*,

protección, afecto, entendimiento, creación, participación, ocio, identidad y libertad". Afirma ainda o autor que nenhuma delas se sobrepõe a qualquer outra: são como o próprio organismo humano, que dá junção de cada órgão ou função, formam o ser vivo.

A dignidade humana é, segundo Ferreira (2001): "autoridade moral, honestidade, honra, respeitabilidade, autoridade, decência, decoro, respeito a si mesmo, amor-próprio, brio, pundonor". Assim, dignidade por meio da interpretação de seu conceito, se dá pelo respeito às necessidades fundamentais do ser humano. Todos são portadores dos mesmos direitos fundamentais os quais desejam ser plenamente satisfeitos, como forma de garantia a sua própria natureza humana, ou seja, sua dignidade humana que representa a igualdade material e moral dos homens em sociedade.

Sabendo que há muito tempo já existia a concepção de que todo ser humano possui direitos e liberdades que lhe são fundamentais, somente após todo terror sofrido pela humanidade com a Segunda Guerra Mundial, tornou-se imperioso trabalhar a reconstituição de valores intrínsecos ao ser humano "como paradigma e referencial ético a orientar a ordem internacional", o que deu origem a Declaração Universal dos Direitos Humanos no ano de 1948 (PIOVESAN, 1998).

A compreensão dos direitos humanos, introduzida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 é segundo Piovesan (1998, p. 25-6) delineada pela "[...] universalidade e indivisibilidade desses direitos [...]", significando que valores como liberdade e igualdade se entrelaçam de tal forma que um não existe sem a presença do outro. Segundo a autora a Declaração combinou "[...] o discurso liberal e o discurso social da cidadania[...]."

Cassese *apud* Piovesan (1998, p. 26), com a cautela necessária apresenta os quatro grupos de direito humanos a ver-se:

"[...] Primeiramente, trata a Declaração dos direitos pessoais (os direitos à igualdade, à vida, à liberdade e à segurança, etc. – arts. 3º a 11). Posteriormente, são previstos direitos que dizem respeito ao indivíduo em sua relação com grupos sociais no qual ele participa (o direito à privacidade da vida familiar e o direito ao casamento; o direito à liberdade de movimento no âmbito nacional ou fora dele; o direito à nacionalidade; o direito ao asilo, na hipótese de perseguição; direitos de propriedade e de praticar a religião – arts. 12 a 17). O terceiro grupo de direitos se refere às liberdades civis e aos direitos políticos exercidos no sentido de contribuir para a

formação de órgãos governamentais e participar do processo de decisão (liberdade de consciência, pensamento e expressão; liberdade de associação e assembléia; direito de votar e de ser eleito; direito ao acesso ao governo e à administração pública – arts. 18 a 21). A quarta categoria de direitos se refere aos direitos exercidos nos campos econômicos e sociais (ex: aqueles direitos que se operam nas esferas do trabalho e das relações de produção, o direito à educação, o direito ao trabalho e assistência social e à livre escolha do emprego, a justas condições de trabalho, ao igual pagamento para igual trabalho, o direito de fundar sindicatos e deles participar; o direito ao descanso e ao lazer; o direito a saúde, à educação e o direito de participar livremente na vida cultural da comunidade – arts. 22 a 27)” (sic).

No contexto da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a ideia fixada é que os direitos humanos vistos como universais são inerentes à condição humana (PIOVESAN, 1998), ou seja, sua observância caracteriza o respeito à dignidade da pessoa humana.

A Constituição Federal do Brasil em seu artigo 1º, inciso III, indubitavelmente explicitou dentre os princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito a dignidade da pessoa humana, recepcionando os direitos declarados em 1948.

Segundo Sarlet (2001), nunca na história brasileira uma Constituição trouxe um capítulo próprio destinado aos princípios fundamentais, conferindo destaque especial, logo após o início do texto constitucional. Para Sarlet (2001, p.62),

O Constituinte deixou transparecer de forma clara e inequívoca a sua intenção de outorgar aos princípios fundamentais a qualidade de normas embasadoras e informativas de toda ordem constitucional, inclusive (e especialmente) das normas definidoras de direitos e garantias fundamentais, que igualmente integram (juntamente com os princípios fundamentais) aquilo que se pode – e neste ponto parece consenso - denominar de núcleo essencial da nossa Constituição formal e material.

A dignidade como princípio elementar do direito pátrio foi repisado em diversos capítulos seguintes da Constituição. Ao tratar da ordem econômica em seu artigo 170, *caput* trouxe: “[...] tendo por finalidade assegurar a todos existência digna [...]”. Mais à frente no foco do presente trabalho, ao estabelecer a ordem social para a família no artigo 226, §7º o fez nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, acrescido do artigo 227, *caput*, ao garantir à criança e ao adolescente o direito a dignidade (SARLET, 2001).

É relevante frisar que a dignidade como valor intrínseco ao ser humano não pode ser conferida pelo ordenamento jurídico, senão garantida por ele como forma

lapidar de distinguir homens de animais irracionais. Despir o homem de sua dignidade é acometê-lo a morte. Para Sarlet (2001, p. 71) retratar “o direito a dignidade” é em verdade estabelecer “o direito de reconhecimento, respeito, proteção e até mesmo de promoção e desenvolvimento da dignidade”.

É possível evidenciar que a Constituição não declarou somente o valor ético e moral da dignidade humana como fundamento de uma sociedade justa, mas possível dizer que impregnou a dignidade de valor jurídico para essa mesma sociedade, tornando-se a referência dos direitos fundamentais como também de toda ordem jurídica (SARLET, 2001).

Elizalde (2000, p. 52), afirma que as necessidades fundamentais são iguais para todos, pobres ou ricos, em que pese à pobreza estar ligada à falta de meios de subsistência. Afirma o autor que “não se morre apenas de fome, mas também da falta de afeto e identidade”, caso contrário não haveria meio de justificar atos horrendos praticados por jovens abastados que primeiro matam seus colegas nas escolas dos Estados Unidos e depois cometem suicídio.

A sociedade de consumo está, de forma crescente, voltada para satisfação de poucas necessidades fundamentais, por vezes necessidades criadas pela produção sem fim de novas tecnologias que geram bens de consumo com fim único de lucro, desmerecendo outras necessidades fundamentais que geram o equilíbrio.

Elizalde (2000) entende que as necessidades fundamentais não possuem hierarquia, por serem similares e estarem integradas umas às outras e conclui que “*La privación en cualquiera de ellas más allá de un cierto nivel conduce al desmoronamiento del sistema de necesidades y consecuentemente de la vida.*”

Na visão do autor retro referido fica claro que desmerecer qualquer das necessidades, fomentando outras, gerará um colapso no sistema que repercutirá em problemas sociais das mais variadas espécies atingindo todas as classes sociais.

A era da produção de consumo em massa, da globalização da informação, da tecnologia sem transferência de conhecimento, criou uma necessidade de carga laboral extrema para aquisição de bens materiais e assim necessidades como afeto, identidade, lazer, participação, proteção, liberdade e compreensão, são deixadas de lado, em prol de uma subsistência social criada e geralmente desnecessária.

É notório que adultos e crianças são extremamente carentes de diversas necessidades fundamentais. Há pais que trabalham dia e noite para angariar fundos de sobrevivência em um sistema que desmerece a família em troca de bens de consumo. A relação entre pessoas perde a cada dia o afeto e a compreensão. O lazer fica condicionado a meios eletrônicos e ausência do contato humano. As comunidades perdem sua identidade e desvalorizam o que é seu por direito, em busca de valores exógenos que se perdem com tanta rapidez como são adquiridos.

Compreendendo tudo isso, Elizalde (2000) aponta que a inovação é necessária para toda sociedade. Seria um contra senso levantar bandeiras contra a evolução e defender o retorno à idade da pedra. Porém, o processo de inovação não pode ser levado a efeito devastando o meio ambiente, a cultura e os valores morais como vem ocorrendo. O custo social do desenvolvimento meramente materialista, de cunho consumista, é alto e por vezes irreparável.

A liberdade do sujeito envolto nessa mutação cultural é restringida a cada dia, em que seu endividamento aumenta e com isso a necessidade de mais trabalho para compensar a necessidade criada. Como em uma roda que não para de girar, a família, em particular os filhos, ficam desprovidos de atenção e educação informal familiar. Para evitar cobranças os pais findam, quando podem, por comprar o afeto de seus filhos com presentes e imputam à escola e ao Estado o dever de educar as crianças, que por consequência crescem sem apego a cultura do grupo familiar, desprovidos de valores éticos e morais.

Assolando ainda mais a sociedade, o desenvolvimento econômico do modelo globalizado cria desigualdades sem fim no seio social, pois não tem olhar para o local. Enquanto o mundo todo se conecta e faz fluir informações em milésimos de segundos, boa parte da população dos países em desenvolvimento, como o Brasil, sofre pelas necessidades básicas, em vista de uma vida digna: como subsistência, saúde, saneamento básico etc. É impossível negar que apesar de todas as políticas públicas para erradicar a pobreza, a afirmação de Elizalde (2000, p. 57) de que todos são iguais, porém alguns são mais iguais que outros, não desaparece do contexto da sociedade contemporânea.

Essa lógica que a sociedade opera, transforma em dispensáveis todos os seres humanos que por razões mais diversas não se constituem em sujeitos de

crédito. Elizalde (2000, p. 54-5) afirma de forma categórica que “a exclusão de pobres, idosos, enfermos crônicos entre outros, se torna necessária para manter os níveis de competitividade a serem alcançados no modelo consumista atual”.

Em uma referência ao Brasil, Elizalde (2000, p. 55) informa a impressão de Castro quanto à discriminação gerada pela desigualdade social, no que aponta que esse fato faz com que “metade da população não durma porque tem fome e que a outra metade não dorme por medo dos que tem fome”. Repisando, se por um lado é necessária a constante evolução, por outro não é admissível ver seres humanos despidos de sua dignidade pela exclusão social.

A luta pelos direitos do ser humano busca há muito tempo chegar à materialidade da igualdade, superando toda e qualquer forma de discriminação. A igualdade entre os homens é fruto do Estado de Direito Liberal, que veio romper com o absolutismo anterior ao final do século XVIII, freando-o no que dizia respeito aos “excessos, abuso e o arbítrio do poder”. Dessa maneira o discurso liberal como meio capaz de fazer frente ao absolutismo se resumia apenas ao direito à liberdade, segurança e propriedade, enquanto instrumentos de resistência à opressão (PIOVESAN, 1998). Do contexto apontado pela Autora não é observado na liberdade formal a garantia aos direitos sociais, culturais e econômicos, mesmo que exista uma igualdade.

O primeiro período do Estado Liberal, considerado por Bobbio (1992, p.70-1) como de universalização dos direitos humanos caracteriza o que chama de “os direitos de liberdade negativa, os primeiros direitos conhecidos e protegidos, valem para o homem abstrato”. Nesse sentido o autor aponta que “[...] na atribuição e no eventual gozo dos direitos a liberdade não vale para os direitos sociais e nem mesmo para os direitos políticos, diante dos quais os indivíduos são iguais só genericamente, mas não especificamente”.

Os direitos humanos vistos como uma liberdade que é igual para todos, caminha na esteira da igualdade formal, bem caracterizada pelo Artigo 5º da Constituição Federal de 1988, não alcançando a igualdade material, particularidades sociais e políticas, que se traduzem em liberdade positiva por respeitar as desigualdades entre desiguais.

Segundo Piovesan (1998), não basta para a efetivação da igualdade seu modelo abstrato ou formal, é necessário descer às especificidades, observando às diferenças entre grupos sociais e indivíduos para se chegar à esperada igualdade material.

Essa possibilidade se tornou viável com a multiplicação dos direitos humanos, o que ampliou também o leque de titulares de direito, em particular pelas diversas convenções internacionais que visam eliminar toda e qualquer forma de discriminação entre seres humanos, como por exemplo, a proteção especial da mulher, dos idosos, das crianças, do combate à tortura etc. Segundo a autora (1998, p.130) “esse sistema internacional de proteção realça o processo de especificação do sujeito de direito, em que o sujeito de direito é visto em sua especificidade e concreticidade”.

Como já dito alhures, o valor da igualdade, como necessidade fundamental, caracterizador da dignidade humana, foi recepcionado expressamente pela Constituição de 1988, garantindo como efetivação do direito à igualdade, a proibição a toda e qualquer forma de discriminação. Contudo, a garantia constitucional é apenas uma das pernas de implantação da necessidade humana de respeito à igualdade que se caracteriza como combate a discriminação.

Importante frisar que não serão as normas proibitivas, orientadoras ou incriminadoras, que resolverão a questão da desigualdade social e ausência de respeito à cultura de uma comunidade, pois, a lei sozinha nada faz.

O que conduz a implantação de uma igualdade material é a construção de consciência ética, pública e privada, que permita a integração ou inclusão social daqueles que vivem à margem da sociedade por meio de ações afirmativas, que criem ou reestabeçam o valor que o próprio ser humano como ente individual ou coletivo tem por sua vida, que são valores subjetivos, endógenos. Junto a isso a construção também de uma consciência ética de respeito que a sociedade de maneira objetiva deve possuir pelo ser humano seja ele quem for, venha de onde vier. A isso Flávia Piovesan (1998) chama de “promoção da igualdade”.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 5º, inciso XLI e XLII, ratificando o artigo 1º da Convenção da ONU sobre Eliminação de toda e qualquer forma de discriminação Racial estabelece que:

Artigo 5º, inciso XLI, da CF/88 – A lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdade fundamentais;

Artigo 5, inciso XLII, da CF/88 – A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

No sentido de dar cumprimento normativo, formal e abstrato ao mandamento constitucional, Piovesan (1998) destaca que foi promulgada em 1989 a Leis n. 7.716, que definiu crimes contra discriminação racial, bem como a Lei n. 8.081 de 21-9-1990 que estabeleceu os crimes e as penas, para atos de discriminação e preconceito praticados pelos meios de comunicação ou por publicação de qualquer natureza. A Lei n. 7.716/89 foi alterada, majorando seu espectro de ação, pela Lei n. 9.459 de 1997 que passou a punir crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou precedência nacional.

Verifica-se que as referidas leis não alcançaram na época todos os nichos sociais vulneráveis, contudo, com a evolução legislativa atual, as mulheres, crianças e adolescentes, idosos e pessoas com necessidades especiais, tiveram seus direitos a igualdade definidos por lei como exemplo, a Lei n. 9029/95 com relação a prova antecipada de gravidez para admissão laboral; os artigos 372 e seguintes da CLT que dispõem sobre duração, condições de trabalho e a discriminação da mulher no local de trabalho; o Decreto nº 4.377/02 sobre a eliminação de discriminação contra a mulher; Lei n. 11.340/06, conhecida como Lei Maria da Penha que trata da violência doméstica e familiar contra a mulher; a Lei n. 8.069/90 que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei n. 7.853/89 que consolida as normas de proteção à pessoa portadora de necessidades especiais; Lei n. 10.741/03 que estabelece o estatuto do Idoso, dentre diversos instrumentos legais criados para proteger aqueles compreendidos entre os que pelas suas condições físicas, psíquicas, sociais e econômicas são considerados vulneráveis e suscetíveis a alguma forma de discriminação e maus-tratos.

Como se vê, o Brasil vem andando bem em sua criação legislativa para proteger toda e qualquer forma de discriminação, garantindo a igualdade para

aqueles que na realidade concreta são diferentes, ocorrendo uma valoração legislativa enorme que visa garantir os direitos sociais, culturais e econômicos a fim de alcançar a igualdade material.

Como bem salienta Piovesan (1998, p. 134), somente os instrumentos proibitivos de discriminação não são suficientes para resolver a questão da inclusão social dos considerados vulneráveis. Corroborando o que foi dito anteriormente são necessárias ações afirmativas que garantam o que realmente se pretende que é a efetiva igualdade social de “grupos que sofreram ou sofrem um consistente padrão de violência e discriminação”.

As ações afirmativas como forma de aceleração e concretude da igualdade substantiva, por meio de políticas públicas ou incentivo à iniciativa privada, devem ter já em seu princípio a característica de temporariedade, a qual não deve se perder com o tempo. As ações afirmativas são emergenciais, como o próprio combate a discriminação também o é. Essas ações não podem ser carregadas de perpetuidade, pois, como instrumentos de busca da igualdade poderão se tornar no futuro instrumentos de desequilíbrio social, com inversão de valores.

Para Piovesan (1998), a própria Convenção Internacional Contra a Discriminação possibilita a discriminação ao reverso, ou seja, “positiva”. Isso nada mais significa que ações afirmativas “mediante a adoção de medidas especiais de proteção ou incentivo a grupos ou indivíduos, com vistas a promover sua ascensão na sociedade, até um nível de equiparação com os demais” (PIOVESAN, 1998, p. 135). A partir do momento em que há o equilíbrio as medidas especiais devem desaparecer para se manter a igualdade alcançada.

Nesse sentido Marques e Brostolin (2011) ao tratar do papel social da educação comentam que ações de assistência, ou seja, afirmativas, criam um paradoxo com a retórica neoliberal. Pois, os mais diversos segmentos sociais pregavam, a liberdade da iniciativa privada e sua autonomia das mãos do Estado, criando assim um Estado mínimo. Cobram desse mesmo Estado uma solução para a questão da pobreza que ofende a dignidade do ser humano. E, aduz o autor (2011, p. 18):

En ese contexto, hay un terrible engaño de encaminamiento de las políticas públicas: lo que debería ser política de generación de empleo y renta, con

estimulo a la participación del individuo en la producción, ha sido pecaminosamente transformado en asistencialismo. En realidad esa cuestión de asistencialismo es muy compleja [...] en la prisa de solucionar los problemas sociales relativos a tal situación los gobiernos hacen la opción por fornecieren comida y dinero directamente a los pobres y no establecen políticas duraderas para propiciar soluciones también duraderas

As ações afirmativas, em particular as políticas públicas sociais devem percorrer o caminho de assistência e não de assistencialismo e, no entender de Ferreira (2001), assistência é “serviço gratuito, de natureza diversa, prestado aos membros da comunidade social, atendendo às necessidades daqueles que não dispõem de recursos suficientes”. Contudo, se tal assistência não vier acompanhada de instrumentos hábeis a inclusão profissional, por exemplo, das pessoas sem recursos para sua subsistência, uma ação que seria afirmativa se tornará negativa. Isso causará desestímulo à inclusão pelo próprio indivíduo que se acomodará na situação que se encontra, e com a perpetuidade da ação estará criado o assistencialismo público.

Se o combate à discriminação em busca da igualdade social visa proporcionar ao sujeito condições de, a partir do Local (compreendido sua territorialidade, cultura e identidade) desenvolver-se, a ação afirmativa de auxílio à subsistência será temporária e eficaz. Em pequeno espaço de tempo o sujeito terá condições de se auto sustentar garantindo com isso suas necessidades fundamentais, alcançando sua dignidade humana.

Outro exemplo possível nessa seara se dá no que diz respeito aos adolescentes internados nas Unidades de Internação (UNEIS). O adolescente levado ao “cárcere” se tiver apenas segregada sua liberdade, como castigo e proteção à sociedade, pouco importará as condições de infraestrutura, alimentação e saúde do local, boas ou más, não se desenvolverá e ao retonar à liberdade ao mundo do crime retornará. Contudo, se acompanhado do ambiente salubre receber educação formal, informal e profissional, estará recebendo a oportunidade de desenvolver a sua própria condição humana digna, igualitária e sustentável.

Paralelamente ao universo dos direitos e garantias fundamentais, consagrados tantos pelo direito internacional como pela própria Constituição de 1988, impossível não retomar a questão da globalização e da sociedade de consumo na qual o Brasil está inserido. Se por um lado guerreia-se para efetivar

vida digna a “todos” seres humanos, por outro, a nova estrutura de pobreza globalizada, parece afastar ou dificultar o alcance desejado, mesmo com as melhores ações afirmativas.

Santos (2004, p.70-4) aponta para uma pobreza globalizada, caracterizada pelo período atual no qual o desemprego e valor agregado ao salário daqueles que tem emprego, a cada dia piora. O sistema, em menos de cinquenta anos, passou por três espécies diferentes de pobreza: a primeira que seria uma pobreza de inclusão setORIZADA por local e não comunicativa na qual “o dinheiro ainda não constitua um nexO social obrigatório, a pobreza era menos discriminatória”.

A segunda espécie de pobreza apontada pelo autor (2004) é a pobreza marginalizada, identificada como cancro social, “cuja produção acompanha o próprio processo econômico [...] o consumo se impõe como dado importante, pois constitui o centro da explicação das diferenças e da percepção das situações [...]”

A pobreza considerada marginalizada gera ao poder público, a necessidade de encontrar soluções de contenção temporárias, sendo possível visualizar aqui a aplicação das já referidas medidas afirmativas, para trazer equilíbrio e dignidade ao sujeito.

Em razão do momento em que vive a sociedade, Santos (2004), considera a existência de uma terceira espécie de pobreza a qual denomina “pobreza estrutural globalizada”. Segundo informa, resulta de um sistema de ação deliberada. Trata-se de uma pobreza perversiva, generalizada, permanente, global, estabelecida por meio de um conluio de atores com participação estatal na qual os pobres são excluídos. Essa pobreza, que retrata como dívida social, seria produzida pelas empresas e instituições globais, em que a questão do capital comanda as ações mundiais com reflexo no contexto local, sendo que suas potencialidades não são fomentadas, para manter o sistema global.

Nesse sentido se apresentam dois caminhos contraditórios. Por um lado, a busca da garantia à vida digna com igualdade, a fim de atender as necessidades fundamentais e por outro, um sistema de capital, em que o fomento ao consumo e conseqüente empobrecimento da sociedade são molas impulsionadoras de uma exclusão e desigualdade cada vez maior.

Consoante com o discurso de Elizalde (2000), a sociedade gira em torno de um sistema em que não há preocupação com a sustentabilidade local, com a sustentabilidade das necessidades humanas fundamentais. Existe um sistema de bens que criam necessidades e não o contrário. O caminho deveria ser inverso: necessidades criam bens a satisfazê-las.

O cenário atual clama pelo consenso de um desenvolvimento equilibrado, para o ser humano e para a comunidade, em que a igualdade não seja apenas formal, que o discurso não se estabeleça no plano abstrato em que projetos visem um todo, como se as coisas fossem unas, mas respeitando as diferenças se atinja a igualdade material. Para isso, necessidades básicas devem ser satisfeitas a fim de propiciar a inclusão social não apenas de pessoas, mas, de comunidades inteiras. Fomentar o capital social é um dos caminhos para a dignidade individual e coletiva.

2.4 A GARANTIA DO TERRITÓRIO VIVIDO PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL

O fenômeno da verticalização homogeneizante devastadora do desenvolvimento causado pela globalização da economia e da informação, bem como das novas tecnologias é motivo de risco para manutenção solidária do território vivido.

Santos (1994) trata a questão da verticalização como fator de universalidade desordeira causada nas regiões em que se inserem, pois, a aparente ordem que estabelecem é em próprio proveito, exclusivo e egoísta. E, ao passo que se entranham no mercado, corrompem a horizontalidade do território.

Brevemente apontando para a identificação do que são verticalidade e horizontalidade no contexto do desenvolvimento, entende-se a partir de Santos (2004, p.105-9) respectivamente como:

[...] um conjunto de pontos formando um espaço de fluxos [...] um subsistema dentro da totalidade-espaço [...] conjunto de pontos adequados às tarefas produtivas hegemônicas, características das atividades econômicas que comandam este período histórico.

As horizontalidades são zonas da contiguidade que formam extensões contínuas. [...] o espaço das vivências. [...] cria-se uma solidariedade orgânica, o conjunto sendo formado pela existência comum dos agentes

exercendo-se sobre um território. Tais atividades, não importa o nível, devem sua criação e alimentação às ofertas do meio geográfico local.

A horizontalidade é marcada pela ação territorializada dos sujeitos que mantém sua sobrevivência por meio das relações sociais estabelecidas com o local ou com outros locais na formação de redes de vivência que se retroalimentam em benefício comum, mesmo que se encontrem em níveis de desenvolvimento diferentes, se existentes os princípios básicos que as unem, em particular a solidariedade.

Já a verticalidade, que vem de cima para baixo, tem papel de homogeneizar os atos da vida cotidiana sem respeito das peculiaridades do local, para impor seu modelo de desenvolvimento por meio de tecnologias escravizantes, diante da ausência de sua transferência ao local, podendo inclusive desestruturar o território, desagregando sujeitos que viviam em harmonia com o local.

Como a característica dos movimentos de homogeneização não possuem olhar voltado para o local, produzem desigualdades, e assim, aqueles que não tiverem condições econômicas de permanecer no lugar, serão obrigados a migrar para locais diversos, sendo possível além da perda de identidade territorial, existir a perda da identidade individual.

2.4.1 Entendendo os significados de espaço, territorialidade e território.

Nos dias atuais é possível fazer uma diferenciação clara dos significados de espaço e território em particular diante da evolução da geografia que no passado tratava os termos como sinônimos, sendo difícil ainda, segundo Raffestin (1993), estabelecer conceitos. Para o autor (1993, p.143) “Espaço e território não são termos equivalentes”, mas considerada a anterioridade do espaço em relação ao território.

O espaço, por assim dizer, é algo vazio de ação humana enquanto o território compreende essa ação e transforma o espaço em território. Indo além nessa perspectiva o espaço é o meio natural não dominado pela ação humana.

Para Bonnemaïson (2002) *apud* Teixeira (2008), “O espaço é uma categoria vazia, que não contém qualquer referência à sensibilidade, à percepção, ao sentimento”. Infere-se essa concepção de Bonnemaïson, pelo fato do espaço ser geograficamente passível de medida, contudo, como dito alhures, somente terá vida e, portanto, preenchido quando conquistado pelo homem com suas práticas que podem até ser nômades, mas resultantes de valor agregado pela história vivida por determinado grupo.

Procurando uma diferenciação exemplificativa que esclareça bem as diferenças entre espaço e território Raffestin (1993, p.144) aponta que “o espaço é a “prisão original”, o território é prisão que os homens constroem para si”. Nessa acepção Raffestin (1993) vê o espaço como “matéria-prima” a ser modificada pelo homem, um ambiente de possibilidades, que dependerá do conhecimento daquele que se apropria de parcela desse espaço para transformá-lo segundo seus interesses, nesse momento o espaço representa simples objeto onde se estabelecerá o território.

Com esse apontamento de simples objeto é possível retornar a ideia de homogeneização vertical citada anteriormente, em que grandes conglomerados empresariais veem o território como espaço de oportunidades, logo, desprezando o território vivo, tratando-o como objeto para seus interesses.

Por sua vez, Milton Santos (2004, p. 96-7) alerta que território não é uma simples superposição de sistemas “naturais” e “coisa criadas pelo homem”. Afirma que o território é muito mais do que isso

O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é à base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população.

A questão de pertencimento surge no conceito de Santos (2004) como fator que determina o território como uma junção de fatores que envolvem o sujeito na sua intenção de estar no local e nele realizar as atividades de sua vida. Quanto mais enraizado no local estiver o sujeito, maiores serão as garantias de estrutura forte

contra ataques externos, nesses concebidos, os ataques das tecnologias escravizadoras e da possessão dos demais interesses verticalizados.

Com uma visão de poder ao definir território, Haesbaert (2005), dá uma classificação mais genérica ao termo afirmando que o território, em qualquer caso, “tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional ‘poder político’. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação”.

Para melhor compreender a posição de Haesbaert (2005), o poder exercido sobre o território, classificado como concreto de dominação, está relacionado com a questão “jurídico-política” que domina o território e impõe suas regras, com características de medo e terror, inclusive excluindo do local quem não se encaixe na expressão cultural regrada. Usando como exemplo a questão da violência. Aquele que por suas razões próprias de identidade não se ajusta ao sistema penal, por desconsiderar as regras de convivência estabelecidas por lei, será segregado do convívio social e mantido na prisão.

Em sentido contrário àqueles que se ajustam ao sistema imposto no território e com ele se identificam podem dele fazer uso e assim desenvolvem o sentimento de apropriação. Contudo, nessa geração, diante dos fluxos de desenvolvimento hegemônico o sujeito se vê perdido e despido de territorialidade e de sua própria cidadania ainda mais se consideradas as extensões territoriais.

A intenção de integração transforma-se muitas vezes em mera perspectiva, pois, a adequação do sujeito como membro de um território se dá na parcela menor do território, ou seja, o local. Mas o lugar está embutido dentro do território e ambos, território e lugar sofrem do mal da globalização e da reação a ela, como um sistema de ordens e contra ordens. Ao mesmo tempo que aceitam os mandamentos da globalização veem por outro lado seus malefícios, como a criação de maior número de pobres: excluídos e marginalizados, vivendo em um território de imensas riquezas, sem pertencer a ele (SANTOS, 2004).

É importante frisar que a ausência de territorialidade com o local, nem sempre será pela falta de interesse do sujeito em integrar o local e sim pela impossibilidade de se enraizar no local, pois, foi excluído dele por não ter condições financeiras de

permanecer. Talvez, seja esse um dos fatores de motivação da violência e da desagregação familiar que finda por marginalizar tantos jovens.

A territorialidade por sua vez, caracteriza-se pela consciência territorial, ou seja, os valores culturais de um grupo que vão sendo expressos em determinado espaço criando o território pela dominação e apropriação.

Para Teixeira (2008, p.5) “A territorialidade aparece como uma capacidade imanente dos grupos culturais de fabricar territórios e situa-se na iminência da constituição destes pelos mesmos. Ela será sempre um vir a ser”.

Dessa capacidade de criar territórios, a territorialidade busca se firmar pelas conjunções de identidades do grupo e das identidades individuais que confrontadas se harmonizam, por serem remetidas a uma mesma cultura e a objetivos que se adéquam. Percebe-se que o confronto entre identidades variadas uma vez pacificadas induzem a territorialidade.

Entender o contexto da territorialidade no desenvolvimento local é visualizar os grupos de indivíduos que se tornam sujeito do local, quando o conduzem a determinação ou limitação de determinado espaço para nele expressarem seus sentimentos e materialidades que vão se enraizando e modelando o local como seu. Os interesses por mais diferentes que sejam objetivam uma mesma finalidade que vai sendo harmonizada e expandida pelas trocas imateriais e materiais, em uma rede de pontos que se entrelaçam, visando o desenvolvimento humano e social no local.

2.4.2 O território vivido pela manifestação cultural

Apresentados os aspectos relacionados à identificação do espaço, território e territorialidade, percebe-se a necessidade de considerar o território como local vivido pelas relações culturais que lhe são próprias, como enfrentamento a homogeneização globalizante.

Os movimentos econômicos e sociais da globalização, em que a ingerência exógena é descompromissada com o local, urge a necessidade de trazer o “lugar”

para o centro, como meio de garantir a cultura acumulada pelos sujeitos que, alienados pelo meio consumista, deixam de se relacionar e manter viva as relações de vizinhança (SANTOS, 2006).

A territorialidade, como fora dito alhures, dá-se pela consciência territorial, J. Duvignaud (1977, p. 20) *apud* Santos (2006, p. 216), afirma que “o papel da vizinhança na produção da consciência” ocorre pela “fermentação” produzida pelos sujeitos que se encontram em um “espaço fechado onde geram ‘acumulação que provoca uma mudança surpreendente’, movida pela afetividade e pela paixão”.

As relações de vizinhança, nesse contexto, reservam um aparelhamento de suporte conduzido pelo mesmo sentimento de pertença ao lugar, condicionado pelo outro e vice-versa, em movimentos de solidariedade e busca do bem comum. Nessas relações os sujeitos por meio de ampla comunicação submetem as histórias de um mesmo passado vivido em que analisando o conteúdo objetivo existente, realizam uma “verdadeira negociação social” na qual os valores que simbolizam as divergências e convergências são discutidos e aplainados, findando por fortalecer o lugar vivido (SANTOS, 2006, p. 214). Apesar disso e entendendo as disputas de poder que ocorrem no local, Santos (2006, p. 215) expressa que:

A territorialidade é, igualmente, transindividualidade, e a compartimentação da interação humana no espaço [...] O espaço se dá ao conjunto dos homens que nele se exercem como um conjunto de virtualidades de valor desigual, cujo uso tem de ser disputado a cada instante, em função da força de cada qual.

Mesmo com os desequilíbrios que possam advir das forças diferentes que atuam no local, haverá para seu desenvolvimento um ponto de convergência em que todos os entes envolvidos devem compartilhar. Caso isso não ocorra, o sujeito de menor força, em que pese à territorialidade que o define no local, será dela banido ou viverá em estado de alienação relativo ao desenvolvimento do lugar.

No que diz respeito ao espaço vivido, entendendo esse como território vivido, Claval (1999, p.10) afirma que “a dimensão simbólica do território” é fonte essencial de análise para compreendê-lo, a fim de analisar “a personalidade das construções geográficas” que se inserem e qual a forma em que os lugares são escolhidos e o porque dos nomes que lhes são atribuídos. Considerando que todo lugar que recebe

um nome próprio tende a representar uma característica cultural ou geográfica do próprio local.

A representação dos valores do local terminam por identificá-lo naturalmente e operam nos sujeitos um sentimento de pertença que dá significado ao território vivido pelas manifestações culturais. Nesse sentido Claval (1999, p. 10) complementa a importância simbólica do local, com o que chama de “os lugares memoráveis”, e os explica por meio da citação que segue:

São os lugares de memória; seu valor simbólico é mais ou menos nobre, local, nacional, internacional, mundial, ou próprio à uma religião, à uma cultura; eles são freqüentemente fontes de identidade coletiva e também de atividades econômicas (BRUNET *et al.*, 1992:232). (sic)

Percebe-se que o território vivido é marcado indubitavelmente pela cultura material e imaterial que identifica seus sujeitos. É como selo que diferencia os sujeitos de um lugar dos demais. Como exemplo, segue a seguinte frase: “pelas campinas verdejante da terra de Bento Gonçalves, trotei a cavalo, rumo a bailanta onde perto das missões, comprei na bodega do compadre Amarante um rolo de fumo e depois, de braço com uma china linda dancei até o dia clarear” (JOE GRAEFF FILHO). A cultura gaúcha releva de forma cristalina os valores simbólicos do território vivido pelos sujeitos, seu enraizamento e o sentimento afetivo em sua manifestação simbólica que os diferencia dos sujeitos de outros lugares.

Para Claval (1999, p. 10) no sentido do exemplo dado, a Geografia se rende mais uma vez “aos laços afetivos e morais que os grupos tecem com o solo onde nasceram e estão sepultados seus antepassados”.

A ligação cultural com o local vivido é tão forte que em alguns casos, o sujeito que migra para fora de sua realidade, apesar de levar com ele a cultura e a identidade do local, não consegue viver apenas da lembrança e nesse cenário, afastado de tudo que lhe pertencia parece diante da ausência de sentido para a própria vida.

O território assim é construído pelo homem que se apropria do espaço e nele constrói o lugar de suas manifestações. Pelas técnicas que dispõe e pela cultura que nas trocas com os demais sujeitos vai se estabelecendo no decurso da história, os

sujeitos, nas palavras de Claval (1999, p.11) “concebem seu ambiente como se houvesse um espelho que, refletindo suas imagens, os ajuda a tomar consciência daquilo que eles partilham”.

Toda essa construção que o sujeito ou o grupo a que pertence realiza está aliada ao local, a sua própria identidade que se estabelece a partir da construção de sua personalidade ancorada nos valores culturais do território em uma relação caracterizadora de sua existência. A identidade do sujeito com o território se manifesta como aponta Claval (1999, p.15) pelos “artefatos, costumes, gêneros de vida, meio, mas também sistemas de relações institucionalizadas, concepções da natureza, do indivíduo e do grupo”.

Na formação da identidade o sujeito vai traçando redes de poder, conforme a identificação que tem de si para com outros sujeitos (RAFFESTIN, 1993, p. 144). É a maneira que encontra para exteriorizar seus objetivos que vão ao encontro dos desejos dos outros sujeitos.

Quando isso ocorre dentro do grupo que representa o local, aumenta a fixação da identidade do sujeito em relação ao território. Porém, é possível que seja traçado pelo sujeito relações de identificação com outros pontos de ligação externas ao território, construindo redes de entrelaçamento diversas, das quais aproveitará o sujeito e talvez o território se houver com isso agregação de valor. Segundo Raffestin (1993, p. 147):

Não se trata pois do "espaço", mas de um espaço construído pelo ator, que comunica suas intenções e a realidade material por intermédio de um sistema sêmico. Portanto, o espaço representado não é mais o espaço, mas a imagem do espaço, ou melhor, do território visto e/ou vivido.

Em síntese, o sujeito apodera-se de determinado espaço que se torna seu território, e como assevera Raffestin (1993) isso ocorrerá somente se advir de uma “relação social de comunicação”. Nesse território passa então a exteriorizar suas representações por meio de um sistema de significados que marcará o local como território vivido pelo sujeito.

O contexto de identidade construída com o local estabelece que, a territorialidade atualmente⁴ ocorre por movimentos naturais de apropriação com o nascimento do sujeito em determinado local, ou se dará por movimentos migratórios de reterritorialização de indivíduos ou grupos, a partir de fenômenos que Haesbaert (2005) procura definir como desterritorialização e multiterritorialidade. Segundo aponta Teixeira (2008, p. 5),

A consciência territorial, ou territorialidade, é que mantém nos grupos a perspectiva de se viver em um território, perspectiva esta fundada em uma necessidade essencial de promover o exercício da vida através das trocas simbólicas e materiais que caracterizam um grupo cultural.

Se a consciência territorial do grupo ou do indivíduo é a manifestação de sua identidade, por meio “de signos e símbolos” relacionados com a expressão cultural, que promovem a motivação que dá sentido à própria vida, significa que os tais valores culturais impregnam a própria existência material e espiritual do ser em relação ao território. Desta forma se ocorre por qualquer motivo a necessidade de empreender deslocamento migratório, toda carga cultural ou de territorialidade será levada junto na bagagem que identifica o indivíduo ou o grupo, ou como prefere aduzir Teixeira (2008), “A territorialidade é uma espécie de código genético carregado pelo grupo e que tende a ser projetada no espaço”.

Nesse sentido, se a territorialidade integra a natureza do sujeito, quando migrar e se estabelecer em outro determinado espaço já territorializado poderá impedir a fragmentação de sua identidade reconstruindo sua territorialidade em território reconstruído pelo sujeito ou pelo grupo (TEIXEIRA, 2008).

Milton Santos (2004, p.83-7), por outro lado reconhece a impossibilidade de reagir à fragmentação territorial se essa não ocorrer como resistência do local, diante da rapidez e fluidez do plano hegemônico com a qual se dá a transformação do território que aparece como se fosse um bem, mas que poucos aproveitam. Para o autor “um novo poder cegamente exercido, é, por natureza, desagregador, excludente, fragmentador, sequestrando autonomia ao resto dos atores”.

⁴ Na era em que se encontra a humanidade, não existem mais espaços vazios a serem conquistados. Com o empoderamento dos Estados-Nação o espaço foi delimitado geograficamente para garantir a soberania política em que se foram estabelecidos por arranjos de poder internacional os territórios nacionais, restando apenas algumas exceções relativas a disputa por algumas ilhas, como é o caso das ilhas Malvinas no extremo sul da América do Sul em que Inglaterra e Argentina disputam o domínio do “território”.

Os movimentos de reestruturação do local impõem à ação uma reação dos sujeitos que já vivem no local evitando a fragmentação que os exclua e que ao mesmo tempo integrem quem chega.

A fragmentação, destacada por Santos (2004), gera o que chama de alienação territorial, visto que, com a perda dos valores locais o sujeito não mais se reconhece no território. Não haverá de se reconhecer em local diverso e aí reterritorializar sua cultura se a infestação é global.

Parece que a compreensão está no território não como algo isolado, fechado dentro de seus aspectos culturais, como facilmente reconhecido em comunidades tradicionais. Mas de forma mais ampla em que se dá a coexistência de múltiplos territórios que apesar de suas culturas serem diferentes, se interligam em um mesmo espaço por redes de comunicação, que sem perder a identidade que lhes é própria convivem harmonicamente. Nesse sentido, haveria uma reação tanto a concepção de desterritorialização como a de reterritorialização, em que Haesbaert (2005) entende se tratarem na verdade de territórios múltiplos que dividem um mesmo espaço.

Para Raffestin (1993, p. 150) são as práticas espaciais de territorialidade, “ainda que malhas, nós e redes não sejam sempre diretamente observáveis [...] que têm uma existência com a qual é preciso contar, pois, intervêm nas estratégias”.

Se os fluxos migratórios não forem vistos como uma reterritorialização e sim como territorialidade construída dentro de um contexto de territórios múltiplos existentes em um mesmo lugar, a comunicação entre eles gera uma complexa rede que, mesmo com diferenças, possibilita a apropriação do local e seu fortalecimento contra o poder dominante capitalista. Haesbaert (2005, p. 67-75) complementa: “como decorrência deste raciocínio, é interessante observar que, enquanto “espaço-tempo vivido”, o território é sempre múltiplo, “diverso e complexo”, ao contrário do território “unifuncional” proposto pela lógica capitalista hegemônica”.

O combate à perda de identidade territorial é possível com a ampliação das uniões horizontais, com o uso das formas novas de produção e de consumo fornecidas (SANTOS, 1994, p. 20), usando a tecnologia do poder dominante como elemento de defesa contra ele mesmo. É nesse aspecto que se insere a estratégia

referida por Raffestin (1993, p. 150), o fortalecimento das tessituras que se dão no local, com as mais diversas territorialidades serão o meio de resistência do local, para garantir seu desenvolvimento sustentável, considerando que em cada territorialidade haverá técnicas a serem trocadas. Como aponta Haesbaert (2005, p. 67) “é entre aqueles que estão mais destituídos de seus recursos que aparecem as formas mais radicais de apego às identidades territoriais”.

Considerada a complexidade dos territórios e nesse contexto impedindo que o sujeito seja alijado de sua territorialidade, Santos (2006, p.27) faz uma ponderação importante para impedir a homogeneização:

O processo de globalização, em sua fase atual, revela uma vontade de fundar o domínio do mundo na associação entre grandes organizações e uma tecnologia cegamente utilizada. Mas a realidade dos territórios e as contingências do "meio associado" asseguram a impossibilidade da desejada homogeneização.

A territorialidade se dá pelos indivíduos e/ou grupos diante de suas representações funcionais ou simbólicas. Isso significa que a centralidade deve ser garantida sempre no sujeito e o meio em que vive, ou seja, o território vivido. Assim, maior segurança é expressa por Santos (2006, p. 33) ao afirmar que “essa realização se dá sobre uma base material: o espaço e seu uso; o tempo e seu uso; a materialidade e suas diversas formas; as ações e suas diversas feições”.

O território vivido para o Desenvolvimento Local será aqueles em que há apropriação do território pelos sujeitos que conciliando as mais diferentes culturas tecerão malhas de comunicação de técnicas igualmente vividas. É possível, pelo uso do território e seu tempo de reação diante das ações possíveis, realizar a seleção do que lhe é exógeno e manter o equilíbrio entre os sujeitos de forma a que não se permita a exclusão ou marginalização, mesmo com a migração de indivíduos ou grupos.

2.5 A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA MATRIZ PARA UMA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO LOCAL

Não parece existir dúvida de que a educação é o melhor caminho para propiciar uma sociedade mais justa, em que a igualdade material poderá encontrar

seu ninho. Ademais, como aduz Marques e Brostolin (2011) a educação foi elevada a condição de direito fundamental e inalienável do homem comparada com outros tantos direitos fundamentais descritos na Constituição Federal de 1998 e, portanto, “no puede ser vista como privilegio de determinado grupo de personas”.

Buscando ainda entender a dimensão humana, porém no campo da educação, indaga-se sobre os sujeitos de ação, educador e educando. Contudo, o educador não é um transformador implacável que submete o educando à condição de mero espectador passivo que recebe acriticamente todo conteúdo que lhe é imposto. Essa forma de educação igualmente não está adequada ao Desenvolvimento Local. Diante de tudo que já fora visto, as reflexões conduzem a uma negativa geral.

A construção do conhecimento por meio de métodos de educação passa necessariamente pela reflexão crítica de cada sujeito da ação sobre o aproveitamento concreto que a educação terá no desenvolvimento do homem-social, compreendido de uma situação micro, por exemplo: a família, para uma situação macro, por exemplo: a nação.

Freire (2001, p. 27) entende que “o conhecimento [...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. [...] conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos”. Como já fora dito, a construção do saber é conduta de sujeitos que não recebem o conhecimento passivamente, mas, o analisam criticamente dentro do contexto de suas vidas e o experimentam concretamente, ligando a educação que recebem com o meio em que vivem.

O contrário do acima dito seria tratar, como bem assevera Freire (2001), sujeitos como objetos, coisas e não seres humanos dotados de capacidade cognitiva, pois, é da experimentação que o sujeito “inventa ou reinventa” o saber e isso se dá na comunidade, isso ocorre no local em que o educando realiza suas relações sociais. Logo, uma educação que desmereça o local e sua cultura estará se realizando no vazio, na inexistência de criatividade e nesse cenário não se percebe o conhecimento ou como diria Freire (2001, p. 28) “aquele que é ‘enchido’ por outros conteúdos cuja inteligência não percebe, [...] não aprende”.

2.5.1 A Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e alguns aspectos relacionados ao Desenvolvimento Local

Abordar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação dentro do contexto no qual se busca entender o Desenvolvimento Local, apresenta particular importância diante da regulação de aspecto geral em âmbito nacional trazida pela referida lei e a necessária adequação do projeto pedagógico às necessidades vividas pelo educando no local. É compreendendo sua cultura, com o fim de não tornar a educação formal, mero instrumento de transmissão de informações, mas que interaja com o Educando criando habilidades e competências passíveis de serem empregadas no meio em que ele vive.

Segundo Marques e Brostolin (2011, p. 10) a educação *“no puede ser encarada sólo como medio transmisor de cultura alienada, sino que debe estar comprometida com la vida, com la existencia y constituir una fuente de promoción del individuo y de la sociedad.”* Para o autor (2011) esses foram fatores motivadores das alterações substanciais no projeto educacional brasileiro pós revolução de 1930 e que findaram na legislação atual sobre educação no Brasil, com um viés voltado para as relações sociais.

As desigualdades sociais na execução concreta da educação, ainda são uma realidade, principalmente no ensino básico, em que as escolas particulares que conferem acesso aos mais privilegiados economicamente, oferecem um ensino de melhor qualidade, considerando desde a capacitação de seus docentes até sua estrutura física. Essa educação de qualidade diverge em muito da existente nas escolas públicas que, mantidas pelo Estado, são reservadas à grande massa social que não dispõe de dinheiro para sequer pagar o material escolar (MARQUES e BROSTOLIN, 2011).

As escolas construídas dentro de um sistema de governo que não percebe na educação a fonte básica de desenvolvimento são precárias e tal precariedade se amplia quanto mais distantes se encontram dos grandes centros urbanos.

Focando no aspecto legal, os conteúdos desenvolvidos nas escolas (públicas ou particulares) possuem uma base formal comum no País e se originam da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394, promulgada em 20 de

dezembro de 1996. Sobre essa questão destaca-se o que estabelece o Art.26 da referida Lei, *in verbis*:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Como fora dito, a educação no Brasil segue um conteúdo geral comum a todas as escolas, sejam elas públicas ou não. Também é perceptível que o projeto pedagógico que estabelece os planos de ensino deve contemplar as características locais da sociedade, visando uma educação que esteja comprometida com as características do local. Portanto, não é somente do conhecimento geral que se dá a educação, mas sim de sua interligação com valores culturais expressos e vivificados pelo educando em sua comunidade. Esse conteúdo geral estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação é levado a efeito por meio de livros específicos para cada área como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências físicas e naturais, bem como História etc..

As obras, por mais adequadas que sejam, não retratarão o local vivido pelo educando e por vezes do educador; daí a importância de conceber ao educando analisar criticamente o conteúdo inserido exogenamente em suas práticas comuns no dia-a-dia de sua família e de sua comunidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu artigo 26 retrocitado conduz a uma interpretação, se seccionada e vista do parágrafo 5º, errônea da diversificação da educação, como se essa fosse uma disciplina a mais no contexto programático, sendo inegável que por vezes o é, como se pode ver:

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série⁵, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Mas, apesar da análise gramatical do referido parágrafo, compreende-se que é no campo da multidisciplinaridade que se dará a inter-relação do conteúdo geral de natureza formal com o especial de natureza informal trazido pelo educando ou

⁵ Leia-se hoje, 6º ano do ensino fundamental.

entendido por ele como parte integrante de seu cotidiano. Isso é perceptível por meio de uma análise sistematizada da Lei n. 9.394/96, quando visto no conjunto da obra. A interpretação conjunta com os demais dispositivos da lei, assim compreendidos no contexto em análise, em particular os artigos 3º e 32, centrados no fato de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação firma seu fim em regulamentar a educação escolar.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes *princípios*:

[...]

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

[...]

X – valorização da experiência extraescolar;

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

.....

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Depreende-se dos artigos citados, que são os critérios principiológicos pelos quais se deve dar o ensino na escola, em particular os incisos X e XI do artigo 3º, que buscam a valorização da experiência do educando e a necessária vinculação com práticas sociais nas quais se encontra inserido, de forma que sua educação escolar não seja abstrata, feita de saberes deslocados de sua natureza e espaço vivido. No mesmo sentido percebe-se que o ensino tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante habilidades e competências desenvolvidas com fomento aos valores sociais que advém da família, cujos laços devem ser fortalecidos pelo ensino formal e outros instrumentos envoltos tais como solidariedade e tolerância recíproca.

Arriscando na exemplificação e aproveitando a ampliação do conceito de família nos últimos tempos, se o educador usar na alfabetização frases que

conduzam ao raciocínio de que uma família advém da união de seres heterossexuais e o educando viver experiência diferente, terá ele dificuldade de compreender o contexto da frase.

2.5.2 O papel da educação informal no desenvolvimento local

A simbologia da palavra educação representa em um primeiro pensar, aquela que vem da escola, mas não da escola da vida e sim da escola formal, papel discutido no subitem anterior. Distanciando-se dessa representação imediata é possível encontrar um significado muito mais amplo para a palavra educação, basta vislumbrar, a família, a religião, a comunidade, os meios de comunicação etc., para entender que os seres humanos estão envoltos em um mundo de informações que constroem personalidades e caráter a todo o momento.

Nessa percepção, a educação afastada a ideia de escola (educação formal), resume-se a duas formas de educação, a informal e a não-formal. Tratando-se em primeiro lugar da educação informal é possível fazer alusão a quem cabe tal educação; como é transmitida e, qual sua importância para o Desenvolvimento Local.

Na forma da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, *caput*, a tarefa de educar, em uma ordem lógica, é dever da família, da Sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade o direito à educação.

A ordem expressa no artigo 227 da CF/88, trazendo a família em primeiro lugar, demonstra a sua importância no processo de construção do saber informal como primeiro núcleo em que a pessoa humana receberá informações hábeis para viver em sociedade. A confirmação de que é na família que se dá o início do processo de educação como dever legal é evidenciado no artigo 1º e 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Percebe-se que não foi ao acaso a ordem estabelecida na Constituição Federal de 1988 em vista da legislação infraconstitucional ter mantido sua determinação primária. Diferente não é com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): em seus primeiros artigos, em particular o artigo 4º, já deixa evidente o dever da “família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar [...] a educação [...]”. Praticamente repisando o exposto no artigo constitucional já citado segue no artigo 19 estabelecendo também como direito da criança e do adolescente de ser “criado e educado no seio familiar [...]”.

Há quem afirme que a educação familiar vem em primeiro lugar, pois, a escola somente irá intervir no processo de educação tempos após o nascimento de uma criança. Mas categoricamente não é só isso. Apesar de ser um fator lógico, pois, mesmo depois de ingressar na escola, o dever de educação informal pela família se mantém. Antes de adentrar mais na questão, é importante destacar que apesar do texto trabalhar com uma concepção mais tradicional de família inspirada pela própria legislação, a questão discutida abarca todas as formas de constituição familiar modernas, vez que não há mais um modelo único de família.

Segundo Gohn (2008) a educação informal está envolta em assuntos como a “educação transmitida pelos pais na família, no convívio com amigos, clubes, teatros, leitura de jornais, livros e revistas”. Já para Biensanz (1972, p. 301), “a educação resulta grandemente da intenção informal do dia a dia dentro do grupo primário” em que a transmissão de modos de agir e pensar são transmitidos de pais para filhos. Gohn (2008, p. 100) discorda quanto à intencionalidade, a qual reconhece apenas na educação não formal, sendo que para a autora (2008) a educação informal se dá principalmente de forma espontânea e natural mesmo que “carregada de valores e representações”.

Com intenção ou não, a família é o centro de educação informal como sempre foi na história da humanidade, concebido nesse entendimento também a ideia de família extensa definida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 25, parágrafo único, como aquela que vai além da relação pais e filhos, incluindo os

parentes mais próximos, sejam ascendentes ou colaterais: avós, tios, irmãos, primos etc.

A responsabilidade natural que advém da paternidade e da maternidade, finda por propiciar à criança e ao adolescente a educação pela observação e pela orientação de como entender as relações sociais e portar-se diante de tais relações.

Para Biensanz (1972, p. 301), em diversas sociedades as crianças e adolescentes têm como método autorizado de aprendizagem o ato de observar para aprender. Se essa observação os leva a atitudes fora da normalidade “sanções informais, através da ridicularização ou punições leves, são geralmente suficientes para impor o comportamento”, ajustado aos ditames essenciais para o convívio social. Significa dizer que a educação nesse sentido é realizada pelo exemplo familiar que vai sendo absorvido pelo educando com o passar do tempo, pois, como dito alhures o processo de educação compreende sempre um educando ativo que interage e processa as informações que recebe.

Rousseau (1999, p. 156) aponta o homem em seu estado natural anterior à racionalidade como essencialmente bom, sendo transformado pelo meio em que vive. Se a educação tem sua fonte inicial no seio familiar, será a educação familiar responsável pela modelação do caráter do ser humano socializado. Logo, não é arriscado afirmar que o sujeito ao se tornar fruto do meio em que vive, responderá a estimulação que recebe no contexto familiar na formação de seu caráter⁶.

A educação formativa dirigida pela família tem como foco a cultura na qual a família está inserida, cultura essa que apesar de não envolver o comportamento humano individual, reflete “padrões de comportamento ou costumes comuns a uma sociedade [...] Abrange também os padrões ideais para o comportamento, pensamento e sentimentos” (BIENSANZ, 1972, p. 29).

Apesar de o ensino informal dar-se pela observação, Biensanz (1972, p. 301), relata que “as crianças, na sociedade moderna, ganham brinquedos que são pequenas representações dos instrumentos e posses dos adultos”. E, com tais

⁶ Caráter: o conjunto das qualidades (boas ou más) de um indivíduo, e que lhe determinam a conduta e a concepção moral (FERREIRA, 2001).

brinquedos, em suas representações mentais, vão reproduzindo o que acontece com os adultos, em particular de seus pais.

É evidente que a educação informal não reside exclusivamente no seio familiar, mas se afirma nas relações que o indivíduo mantém com pessoas alheias ao seu núcleo primário, que de igual forma afetam sua educação. Tal forma de educação inclusive dada a sua importância é prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 19, já citado, como direito da criança e do adolescente, não podendo ela ser privada da convivência comunitária.

Como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação preceitua em seu artigo 2º, a família como ente educador que tem o dever de preparar seus sujeitos, com base em princípios de liberdade e solidariedade, para alcançarem total desenvolvimento, tornando-se aptos ao exercício da cidadania.

Como sujeitos ativos tornarem-se qualificados para o exercício de atividades laborais que promovam o desenvolvimento pessoal e social. Assim, a pessoa humana, na condição de educando, fruto da educação informal, terá na família e na comunidade a referência para construção de sua personalidade⁷ e de seu caráter.

Nessa seara o educando constrói suas habilidades e competências para bem se relacionar com o meio e nele ser agente de Desenvolvimento Local, pois, como sujeito fruto de uma educação que tem na solidariedade humana seu princípio base, por certo compreenderá as necessidades humanas e sociais do local, intervindo de modo positivo.

Os valores familiares, coincidentes com os ditames sociais de harmonia, fraternidade, solidariedade, felicidade, respeito pela vida e dignidade humana são os fatores esperados da educação familiar e social. São instrumentos de controle do mundo civilizado em que a ordem das atividades humanas não é corrompida pelos fatores que atacam todos os dias a própria importância da família e do viver em sociedade.

⁷ Personalidade: para a psicologia é a organização constituída por todas as características cognitivas, afetivas, volitivas e físicas de um indivíduo (FERREIRA, 2001).

Enfrentando, nesse contexto a questão da educação informal, Biensanz (1972 p.301), aduz que “quanto mais à sociedade se torna industrializada, heterogênea e urbanizada, a educação formal é cada vez mais importante” e como consequência a educação informal fica relegada ao acaso.

A afirmação de Biensanz (1972) se amolda à realidade, pois, parece que se institucionalizou uma preocupação única com a educação formal e não formal, ao ponto da responsabilidade da família pela educação de seus filhos ser remetida quase em sua totalidade à escola. Os pais imputam aos professores a responsabilidade por fatores da educação que são de sua estrita responsabilidade como exemplo a disciplina em seu contexto mais lato.

Os motivos para essas ocorrências são agravados todos os dias em que a desigualdade social cresce, com a premissa que só é bom o que agrega valor econômico. Prega-se solidariedade, mas, implanta-se um mercado consumista, fruto de um capitalismo selvagem que se utiliza de meios de informação para criar uma nova cultura educacional em que a sociedade é baseada na pura competitividade e destruição daqueles que não se amoldam ao quadro do progresso capitalista. Esses jogados a margem da sociedade, privados dos benefícios tecnológicos, que enxergam, desejam, mas não podem tocar (MARQUES e BROSTOLIN, 2011).

Essas pessoas que são marginalizadas do processo de desenvolvimento são detentores do poder familiar e, portanto, do dever de educar. Como pensar em valores morais, éticos e culturais para transferir aos filhos quando se encontram expurgados da sociedade? Que representação pela observação poderá uma criança realizar se o que observa é miséria e caos?

Quando foi tratado anteriormente o relato de Biensanz (1972), quanto aos brinquedos que as crianças recebem e que por meio deles passam a representar as ações dos adultos, percebe-se um lado oculto perigoso. Se por um lado os brinquedos de hoje, vislumbram garantir o sistema consumista do amanhã, em que as crianças vão criando desejos ao brincarem de um dia terem acesso a objetos de verdade. Por outro, criam indignação quando percebem que em seu futuro dadas as circunstâncias reais que enfrentam não terão acesso aos mesmos. Parece difícil falar em ideário a ser traçado pelos mesmos para viverem a realidade de suas

brincadeiras. Contudo, não há como negar que tais brincadeiras possuem em sua manifestação lúdica, todo um processo incisivo no imaginário da criança, que auxiliará em seu desenvolvimento intelectual.

Diante do capitalismo selvagem, os pais que vivem uma luta desigual para se inserirem no modelo social imposto pela sociedade de consumo, para darem “o melhor” a seus filhos, não terão condições de reservar tempo para educar os filhos, pois, são consumidos pela necessidade de trabalhar cada vez mais.

Marques e Brostolin (2011, p. 30-1) informam que *“No hay ninguna filosofia educacional que no considere la importancia de la participación de los responsables por los niños e chicas em las actividades escolares”*. Mas, por outro lado, não se tem claro quais políticas sociais visam dar formação adequada aos responsáveis pelos Educandos. São necessárias ações políticas contumazes, voltadas para a instrução das famílias quanto ao seu dever de educar, mas como tudo no País, os poderes constituídos pensam em resolver os problemas sociais com leis e não com políticas públicas adequadas a formação.

A preocupação com o desenvolvimento, mesmo explícita, não encontra na lei a valorização da educação informal é praticamente inexistente. As políticas públicas visam somente levar a criança à escola, nem que se tornem políticas assistencialistas, pois, o controle sobre a educação é mais fácil do que a sua disseminação nas comunidades e nos núcleos familiares.

Quando a família considera como valores apenas a capacidade de adquirir e manter bens materiais, valores importantes que constroem uma vida são postos em segundo plano e em segundo plano também passa a viver a família. A desagregação familiar e a pouca importância ao resguardo de seus laços, levam a constante e fácil desconstrução de um núcleo familiar primário e a possível construção de outros, enquanto o educando a tudo vê e observa.

Com o tempo, a falta de educação informal adequada, cria sujeitos antissociais⁸, que desprezam o valor pela vida humana e maximizam o valor patrimonial. O ter se torna maior do que ser.

Condutas antissociais se tornam cada vez mais constantes na sociedade brasileira, com o aumento significativo de casos de violência gratuita praticada por adolescente com menos de 16 anos. Ataques impulsivos que findam com a morte de pessoas são levados a efeito como quem atira pedra em um gato para sair de cima do telhado. A vida nunca valeu tão pouco.

Não basta criar legalmente a responsabilidade da família pela educação de seus filhos é imperioso reconhecer a necessidade de formação para a educação da família, com valorização de seus laços, para que a educação informal seja um ambiente propício ao Desenvolvimento Local.

2.5.3 A educação não-formal como instrumento de construção do saber para o desenvolvimento local

A escola, seja, pelo capital humano que dispõe ou pela estrutura física é lugar adequado para centralidade ou concentração de pessoas e discussão de saberes ligados à formação formal do cidadão. Para construir uma educação de participação ativa da comunidade na formação dos Educandos é necessário sair da estrutura física das escolas e adentrar nas comunidades para construir uma educação não formal, desses mesmos sujeitos. Tal atitude é necessária, caso a escola não esteja compreendida dentro do espaço da comunidade e que exista lugar mais propício para reuniões dos atores da comunidade.

A educação não-formal é entendida por Gohn (2008, p. 98) como processo que compreende quatro dimensões, conforme a área de abrangência:

O primeiro envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos para a compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que o cerca,

⁸ Personalidade antissocial: distúrbio de personalidade que se caracteriza, fundamentalmente, por falta de socialização, o que resulta em conflito com a sociedade e a deformidade de caráter, não observando o indivíduo as suas obrigações em relação a outros indivíduos, a grupos, ou a convenções sociais, e mostrando intolerância, frustração, impulsividade, egoísmo, falta de autocensura, incapacidade de aprender com base em seus próprios erros, irresponsabilidade.

por meio da participação em atividades grupais. O segundo, a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidade. O terceiro, a aprendizagem e exercício de prática que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos. O quarto [...] a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados.

As quatro dimensões em comento descrevem a educação do indivíduo fora do âmbito da educação formal, em que o envolvem num aprendizado que pode até ser de conteúdo formal, mas que é tratado de forma completamente diferente e com objetivos diferentes. Exemplo disso é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que não há obrigatoriedade de permanência como ocorre na educação formal, “[nesse caso] a cidadania é o objetivo principal, pensada sempre em termos coletivos” (GOHN, 2008, p. 102).

Nesse seara, percebe-se uma identificação com a questão dos Acolhidos no IAME e que se entrelaça com os objetivos perseguidos no dia-a-dia da instituição. As dimensões de Gohn (2008) são encontradas na educação que os Acolhidos recebem, seja na sala de aula do IAME, seja no desenvolvimento das atividades diárias que despertam para a importância do trabalho. A cidadania e o aprender viver em coletividade são aspectos que marcam o desenvolvimento dos infantes acolhidos no local.

A educação não formal é dirigida principalmente para conteúdos diversos dos vistos nas escolas com foco na participação social na comunidade para o seu desenvolvimento. Segundo ainda informa Gohn (2008) “[...] as ações interativas são fundamentais para a aquisição de novos saberes”. Tais ações ocorrem em sua maioria por meio de comunicação oral, envolta no contexto cultural da comunidade, com a valorização de sua história e de seu espaço.

Como se vê na citação das dimensões da educação não formal, a segunda dimensão trata da formação para o mercado de trabalho, desenvolvendo competências e habilidades conforme a necessidade do setor produtivo.

Marques e Brostolin (2011, p.30), afirma que pelo fato da educação ser vista como instrumento de formação de recursos humanos para o setor produtivo, uma inversão de valores na verdade, seus limites são definidos pelas necessidades do

mercado. Assim, devem ser compreendidos determinados objetivos: “*el primero es la socialización de los costes de formación previa de mano de obra y la preparación de técnicos de alto nivel; el segundo es la necesidad de integración escuela/comunidad [...]*”.

Em que pese ser uma forma de educação com o fim de gerar emprego e renda, esse meio de educação não parece apto ao Desenvolvimento Local, senão do Desenvolvimento no Local, como afirma Ávila (2005). Todo propósito dessa educação é a criação de mão de obra especializada para uso no processo de industrialização, que não necessariamente está inserido na cultura do local e com a saída da fonte de emprego, abrirá um vazio na comunidade, gerando problemas sociais maiores dos que havia antes de sua implantação.

Para Gadotti (2003, p. 44) a educação não formal é a chamada educação de classes, que ocorre nas diferentes formas de saber das classes populares. Seria a educação a partir da cultura de um determinado local de suas experiências e técnicas, ou seja, a transmissão de saberes entre os entes de uma comunidade.

Por outro lado, a educação não-formal atende às necessidades impostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96), notadamente se a escola for transformada em centro de debates para a comunidade, implementar, em conjunto com essas formas de aprendizagem e capacitação dos indivíduos, a compreensão de seus direitos fundamentais e de seus interesses, para entenderem melhor suas potencialidades. Assim, construirão objetivos comuns para solucionar questões também comuns que desaguarão no Desenvolvimento Local que se deseja: algo que seja endógeno, mas não isolado de qualquer saber novo que possa melhorar a qualidade de vida da comunidade e proporcionar sustentabilidade em suas práticas.

2.5.4 A comunicação entre sujeitos como instrumento hábil à educação.

A educação sempre será o caminho pelo qual se conduz o desenvolvimento de uma nação ou de uma simples comunidade distante de todo processo de globalização, conforme estabelecido pelo artigo 205 da Carta Magna da República Federativa do Brasil.

Marques e Brostolin (2011, p. 14) destaca que *“Para eso, deberá desarrollar y revelar em cada uno, sus dotes innatas, sus valores intrínsecos, sus aptitudes, talentos y vocaciones, para que el individuo pueda ascender socialmente.”*

Percebe-se com isso que a educação não é fonte apenas de transmissão do conhecimento, mas instrumento de valorização do ser humano e descoberta do conhecimento que carrega fruto da cumulação cultural que vive.

Em que pese todo discurso de ligação entre o conhecimento formal e o conhecimento informal, na prática da pesquisa e na execução das técnicas dela advindas, pela extensão do conhecimento, ocorre uma distorção pela intenção do agente exógeno de impor àquele que é submetido aos novos saberes, seus resultados, desconsiderando a realidade local (FREIRE, 2001).

Aqui entendida “extensão” como a ação de estender o conhecimento adquirido, até alguém, ou seja, aquele que recebe o produto da extensão sem com ele interagir.

Por esse viés acredita-se que o termo “extensão da educação” para o desenvolvimento não se coaduna com o perfil de Desenvolvimento Local, visto que, quem simplesmente estende o que sabe a alguém, procura impor ao seu objeto, indivíduo ou comunidade, seus saberes sem a preocupação com o conhecimento do local. A “extensão do conhecimento” sem os devidos arranjos sociais é imposição para que alguém faça algo da mesma forma de quem a impõe como se fosse desprovido em sua natureza humana de capacidade cognitiva e volitiva. No entender de Freire (2001, p.22),

[...] a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo.

De forma “nua e crua”, por assim dizer, é uma implantação invasiva na cultura de um lugar pelo conhecimento adquirido por alguém em outro espaço, que deseja ver testado seu conhecimento, desprezando a cultura tangível e intangível acumulada pelos seres humanos que ocupando o lugar possuem conhecimento próprio. “Sua ação se dá no domínio do homem e não do natural” (FREIRE, 2001, p.20).

Quando um agente de desenvolvimento busca estender seu conhecimento a uma determinada comunidade, com o fim de modificá-la ou aprimorá-la, olhando-a como simples objeto terá que usar de artifícios de persuasão fazendo publicidade positiva do novo em detrimento do antigo, e assim, de toda a experiência que a comunidade detém. Ao fazer isso o agente trabalha no cerceamento da liberdade da comunidade, pois, interfere em seu processo contínuo de desenvolvimento, que pode até ser lento e menos produtivo, mas é, sobretudo, fruto de técnicas que a comunidade domina.

Para agregar saberes ao desenvolvimento do local, garantindo liberdades de escolha, faz-se necessário que seja problematizada para a comunidade “sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente, sobre ela” (FREIRE, 2001, p. 24), aceitando ou adequando os novos saberes à vida cotidiana.

Imagine impor a uma comunidade rural, o produto de conhecimento testado e comprovado em uma grande metrópole. É perfeitamente possível imaginar o desastre que essa ligação acarretará quando realizada de forma coercitiva sobre o local. Se as realidades são diferentes a educação também o será, caso contrário não renderá frutos, ou pior, causará a desagregação da comunidade pela introdução de valores que não são seus. A educação para uma comunidade local, portanto, não é fruto de prescrição, como se fosse à prescrição de um medicamento. Nessa linha de entendimento assevera Freire (2001, p. 25):

Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.

Troca de saberes, o equilíbrio e a valorização do homem como ser que pensa, mesmo acreditando que quase nada sabe, mas muito sabe, em seu universo contido de relação e arranjos sociais que estabelecem diariamente. Quem ensina também aprende e quem aprende também ensina.

O que se observa ao longo do tempo é que a educação como ação extensionista, no contexto aqui discutido, visou e continua visando uma

“domesticação” do ser humano a conceitos pré-concebidos, mesmo que distantes de sua realidade.

Como não bastassem as dificuldades produzidas pelo modelo extensionista, as próprias políticas públicas para educação criam transformações, a partir desse modelo, inseridas no ato de educar para atender a perniciosos interesses, de “grupos e empresas capitalistas” “nacionais e internacionais” envolvidos no processo de globalização (MARQUES e BROSTOLIN, 2011, p.21).

Não se nega a educação do novo, a divisão de novas técnicas. O que se combate é a simples extensão do conhecimento em substituição aos saberes de uma comunidade, por outros apresentados seja pelo educador seja por políticas públicas tendenciosas. Freire (2001) deixa claro essa percepção ao discutir “a ação extensionista” do engenheiro agrônomo em relação aos camponeses, em que aqueles desprezam os saberes desses convencidos que tudo sabem e que esses nada sabem ou o que sabem não se presta mais ao desenvolvimento.

O agente educador deve compreender o local e por mais distante que seja sua realidade em comparação a ele, deve estar aberto às práticas vividas e relacionar-se com elas, ao ponto que não seja ele, educador, o único ator ativo subjulgando o indivíduo do local em mero espectador, incapaz de pensar e desprovido de técnicas.

O sujeito do local deve ser entendido como sujeito ativo de ações envoltas em uma cultura de cumulação de saberes que foram se desenvolvendo junto com o local. Sua educação, nesse sentido, versará sobre a cumulação do conhecimento existente no mundo globalizado, conhecimento esse que se transforma em instrumento de adaptação ao homem local e a suas práticas culturais e produtivas (FREIRE, 2001, p.27).

Não há segregação do conhecimento ou simples troca de um pelo outro e sim adaptação ou agregação de novas técnicas aos antigos modelos que impregnam a cultura do local, sendo que o novo saber implica antes de sua aceitação na percepção de seu valor ou de sua necessidade para o desenvolvimento do local pelos agentes que o integram.

O equívoco do extensionista é pretender impor sua técnica a outro ao qual considera objeto. Dessa forma ostenta e deixa de aprender sobre o conhecimento do local, sobre o tempo em que determinado conhecimento foi se estruturando e que por mais contrário à modernidade técnica possa parecer, possui um sentido de existência, passado de geração a geração em que se concebeu a vida e a transformação que “não é o tempo de um calendário” (FREIRE, 2001, p. 59). Nesse sentido é possível afirmar que se dá a convivência do novo com o antigo, no que Freire (2001) chama de intercomunicação.

Freire (2001, p. 66) destaca que “o mundo humano é [...] um mundo de comunicação [...] deste modo, além do sujeito pensante, do objeto pensado, haveria como exigência [...] a presença de outro sujeito pensante”. Significa dizer que a intercomunicação cultural e histórica é o elemento condutor do conhecimento presente que se interligando ou intercomunicando com as novas técnicas de conhecimento, construirá a função gnosiológica⁹ do futuro.

Quando se postam dois sujeitos pensantes sobre um determinado objeto, deixa-se de ter um comunicado como o que se vê na extensão para se ter comunicação, pois, ao pensarem juntos se tornam participantes da construção do saber analisando, refletindo criticamente e assim considerando as variáveis da introdução de novos a antigos saberes. Para Freire (20001, p. 67) a comunicação “implica [...] reciprocidade que não pode ser rompida [...] não há sujeitos passivos”.

Para que determinado conhecimento possa ser objeto de Desenvolvimento Local, será necessária a discussão do extensionista com os sujeitos do local, em linguagem que estes possam entender, visto que, não são passivos, mas detentores de ação, capaz de perceber a importância ou não para seu desenvolvimento.

Se não há comunicação linguística entre os sujeitos, não há comunicação e nesse caso estar-se-á mais uma vez apenas entregando um produto vislumbrando o sujeito como objeto. Apenas compreendendo o sentido da inovação que lhe é apresentada e sopesando com suas técnicas é que será possível sinalizar no sentido de um Desenvolvimento Local.

⁹ Gnoseologia – teoria do conhecimento; gnosiológica – relativo ao conhecimento.

Para Freire (2001, p.68-9) a busca do conhecimento se dá em uma “estrutura dialógica” sobre esse mesmo conhecimento e assim destaca: “[...] a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

O agente educador, detentor da técnica, deve trazer sua argumentação ao nível de inteligibilidade do agente educando, como forma de compreensão e discussão do objeto de análise. Desmistificar o saber é criar possibilidades de construção e apreensão do conhecimento, pois, nenhum saber é finito ou basta por si só. A todo diálogo que se trava, existem inúmeras possibilidades de inovação ou reinvenção, de aprimoramento e crescimento da própria técnica abordada.

2.6 ENTENDENDO COMUNIDADE COMO INSTRUMENTO QUE CONDUZ AO DESENVOLVIMENTO

Definir o termo comunidade é algo extremamente complexo, possuindo sua terminologia uma variada espécie de significados. Diversa não é a expressão de Montero (2004, p. 95) ao afirmar que *“como muchas de las palabras clave en el campo de lo social, “comunidad” es un término polisémico, complejo y confuso.”*

Para compreender inicialmente o tema comunidade importante retratar seu significado semântico a partir de Ferreira (2001):

1. Qualidade ou estado do que é comum; comunhão.
2. Concordância, conformidade, identidade.
3. Posse, obrigação ou direito em comum.
4. O corpo social; a sociedade.
5. Qualquer grupo social cujos membros habitam uma região determinada, têm um mesmo governo e estão irmanados por uma mesma herança cultural e histórica.
6. Qualquer conjunto populacional considerado como um todo, em virtude de aspectos geográficos, econômicos e/ou culturais comuns.
7. Grupo de pessoas considerado, dentro de uma formação social complexa, em suas características específicas e individualizantes.
8. Grupo de pessoas que comungam uma mesma crença ou ideal.
9. Grupo de pessoas que vivem submetidas a uma mesma regra religiosa.
10. P. ext. Local por elas habitado.
11. Ecol. Conjunto de populações animais e vegetais em uma mesma área, formando um todo integrado e uniforme; biocenose.
12. Sociol. Agrupamento que se caracteriza por forte coesão baseada no consenso espontâneo dos indivíduos.

Dentre os vários significados constantes do destaque acima sobre termo comunidade, dois em particular inspiram o retrato de “local” objeto de estudo na presente dissertação. Quando se refere à comunidade como grupo de pessoas cuja formação é complexa dada as suas características identificadoras e as especificidades que possuem dentro do grupo e mais, quando estende o conceito de comunidade que se submete a mesmas regras religiosas ao Local por elas habitado.

A representação conceitual em epígrafe muito se assemelha ao IAME – Dourados, compreendido dentre as crianças e adolescentes que o habitam, respeitando suas regras de convivência, possuindo motivações semelhantes para habitarem o local e mais, guardando cada qual sua particularidade.

Ferreira (2001), rompendo com as concepções comuns, expõe o conceito semântico de comunidade sob o aspecto sociológico enquanto “[...] Agrupamento que se caracteriza por forte coesão baseada no consenso espontâneo dos indivíduos”.

Essa ideia de consenso espontâneo entre os indivíduos da comunidade diverge da ideia de comunidade de Johnson (1997), pois, espontaneidade e consenso conduzem à conclusão de ausência de discussão ou unanimidade. O poder, parte inicialmente da ideia de díade: “relacionamento social que envolve dois participantes” verifica-se a troca mútua de conhecimento no exercício da divisão de poder ou submissão de um em relação ao outro. Ocorre que quando a díade se transforma em tríade (três participantes), “a possibilidade de coalizão emerge e com ela, maior potencial de desequilíbrio de poder” (JOHNSON, 1997, p.74).

O desequilíbrio de poder apontado por Johnson (1997) quando do envolvimento social de mais de três pessoas que ocupem o mesmo território, deve ser entendido como fonte de discussão democrática que gera fortalecimento da comunidade, se justo e adequado aos anseios dessa mesma comunidade. Como se vê o exercício do poder na existência da comunidade não se faz na unanimidade e sim pelo livre exercício da democracia.

Quando escapa ao exercício do poder no território, Johnson (1997, p.45) assemelha-se a Ferreira (2001) ao entender que o termo comunidade é recheado de

diversos significados, alguns de caráter sociológicos e também outros de natureza não sociológica:

A comunidade pode ser um grupo de indivíduos que têm algo em comum – como em “comunidade hispânica” -, sem necessariamente viver em um lugar. Pode ser um senso de ligação com outras pessoas, de integração e identificação, como em “espírito de comunidade” ou “senso de comunidade”. E também um grupo de pessoas que compartilham de um território geográfico e de algum grau de interdependência que proporcionam a razão para viverem na mesma área [...] De modo geral, contudo, comunidades geograficamente localizadas implicam viver, trabalhar e realizar as atividades básicas da vida dentro de um território definido pelos seus residentes como tendo uma identidade geográfica, refletida mais vivamente pela atribuição de nomes a regiões e ao traçado de fronteiras.

As características de comunidade apontadas acima evidenciam o senso de comunidade e a interdependência entre sujeitos com o território. Esses fatores conduzem a concepção de comunidade, quando existe um pertencimento ligado à cultura e a partilha de experiências vividas pelos diversos atores da comunidade.

Para Maritza Montero (2004, p. 95), que enfatiza outro aspecto de comunidade, trabalhando o sentido de comunidade em uma perspectiva psicossocial em que comunidade deve ser entendida pelas relações de pessoas que interagem tanto para *“hacer y conocer como sentir, por el hecho de compartir esos aspectos comunes”*. Tais relações ocorrem em um âmbito social em que se desenvolvem conforme a história e cultura determinada pelos interesses ou necessidades dos atores envolvidos que se afetam mutuamente e se identificam conforme suas particularidades que de alguma maneira são compartilhadas e assim constroem o “sentido da comunidade” que se dá entre pessoas e não por conta do lugar. Nesse sentido Heller *apud* Montero (2004) adverte que *“La necesidad de enfocar La comunidad como “sentimiento” y no La comunidad como “escena o lugar”*. Percebe-se que o valor maior indicado pelo sentido de comunidade se dá pelos motivos que aproximam e mantém as pessoas unidas e não pela determinação de lugar, seja rural ou urbano, tradicional ou moderno.

O posicionamento apresentado por Montero (2004, p.96) salienta que em período anterior, entre 1984 a 1998 entendia de forma diversa a ideia de comunidade como:

Un grupo social dinámico, histórico y culturalmente constituido y desarrollado, preexistente a la presencia de los investigadores o de los interventores sociales, que comparte intereses, objetivos, necesidades y problemas, en un espacio y un tiempo determinados y que genera colectivamente una identidad, así como formas organizativas, desarrollando y empleando recursos para lograr sus fines.

Em virtude de sua experiência profissional e do trabalho desenvolvido, Montero (2004) evoluiu sua análise contextual, principalmente por entender que o posicionamento sociológico não encerra em si todas as possibilidades de caracterização de uma comunidade. Distanciando-se da concepção sociológica, rompe com o conceito de comunidade aliada ao espaço geográfico. Esclarece que não se pode determinar comunidade pela união de identidades individuais homogêneas, ou grupos homogêneos, pois sempre será composta por indivíduos com características próprias que compartilham seu “eu” para o benefício dos membros da comunidade coletivamente. Nesse sentido se dá a contribuição de Santos (2006, p.180),

Mas não existe homogeneidade do espaço, como, também, não existe homogeneidade das redes. Quando se fala de "distribuição homogênea" e de "serviços ubiqüitários, instantâneos e simultâneos" (G. Dupuy, 1991; J. Remy, 1992, pp. 167-168), a referência é, sobretudo, às redes e serviços existentes, mas não, propriamente, ao território ou seus subespaços tomados como um todo.

Corroborando com o entendimento de Montero (2004), Santos (2006) esclarece a questão da impossibilidade de homogeneidade no território ou em suas subdivisões espaciais. Montero (2004), aprofundando-se, trata a possibilidade de homogeneidade de um grupo como algo imposto, somente possível diante da existência de força autoritária, uniformizadora o que em determinado momento fará com que ocorra o rompimento do sentido de comunidade e acrescenta:

Al trabajo comunitario no le interesa el sitio donde está la comunidad en tanto tal, sino los procesos psicosociales de opresión, de transformación y de liberación que se dan en las personas que por convivir en un cierto contexto, con características y condiciones específicas, han desarrollado formas de adaptación o de resistencia y desean hacer cambios. Esta posición ha sido calificada en la literatura especializada como "relacional" o "de la relación". Entonces, si bien se trabaja para facilitar y catalizar esa transformación y liberación, no se puede ignorar el contexto en el cual se da y que puede ser parte del problema.

As relações entre os sujeitos, para evitar o rompimento do sentido de comunidade, devem ser realizadas em constantes arranjos. Essas combinações

devem visar o entrelaçamento na comunidade de forças diversas, pois, se a comunidade tem como característica a identidade com o local, o empoderamento de seus integrantes deve ser conduzido de forma harmoniosa, com a soma de suas especificidades para o desenvolvimento com adaptação das forças.

2.6.1 As ações internas para o desenvolvimento da comunidade

Nesse contexto, a comunidade, atacada a homogeneidade, é tida como dinâmica e em constante transformação.

Sendo a comunidade um “fenômeno social”, não pode ser considerada com ser “estático ou fixo”, pelo contrário, está sempre em movimento e renovação, pois, “se identifica com as pessoas que a integram”. Assim, o que permite definir uma determinada comunidade é a “identidade social e o sentido de comunidade que seus membros constroem em sua história” e durante o processo de construção que vai além de “fronteiras interativas”, chegando por vezes a “um nome ou a um lugar oficial”, porém informal, da sociedade (PUDDIFOOT, 2003, *apud* MONTERO, 2004, p. 94-5).

Por certo é que as pessoas dadas as suas especificidades, identidade que lhe são próprias vão se agrupando conforme suas necessidades, interesses, desejos, compartilham experiências, conhecimentos, em que sua contribuição caracteriza a construção do sentimento comunitário de que aproveita o coletivo, porém, sem perder suas particularidades. Contudo, não é possível definir que a comunidade uma vez construída não possa se renovar, pois, feita de pessoas, essas vão e vem e outras se inserem, conforme também suas necessidades não são homogêneas, apenas comungam de fatores de interesse coletivo (MONTERO, 2004).

Em que pese à manifestação de um mundo globalizado, em particular nas cidades, a manifestação de necessidades cria subsistemas incorporados por pessoas que compartilham essas necessidades na busca de subsistência material ou moral, que lhes permita não apenas a inclusão social, mas, a proteção e o afeto necessários para vida digna. Uma vez engendrada a inclusão no mercado de trabalho, determinadas necessidades que exigiam das pessoas sua permanência em uma comunidade ou criavam nelas o sentimento de comunidade, se transforma

tendo como consequência o distanciamento de uma comunidade e o ingresso em outra, muitas vezes sem alteração do local, mas das relações sociais e de valores.

Impossível negar que essas transformações possuem, em certo e determinado ponto, relação com o lugar, que finda por ser atingido pelos movimentos de quem parte ou chega induzidos em particular pela movimentação do dinheiro na medida em que aumenta sua indispensabilidade invadindo os mais diversos aspectos da vida social e econômica do lugar (SANTOS, 2004, p. 99).

Esses aspectos ficam visíveis nas camadas mais pobres da sociedade em que a oferta de trabalho e renda é diferenciada das camadas mais abastadas, com reflexos imediatos na solidez familiar.

É inafastável a ocorrência, nos dias atuais, de uma gama de atividades ou ofícios que são frutos de várias combinações dinâmicas e flexíveis que vão se adaptando e buscando sua sustentabilidade no próprio local, “tomado como uma forma-conteúdo, um híbrido de materialidade e relações sociais”. Assim as divisões de trabalho no local são em sua natureza “instáveis e adaptáveis”, consideradas as variáveis internas e pressões externas, marcadas pela informalidade, mas tendo no aspecto da solidariedade uma manutenção no próprio lugar (SANTOS, 2006, p.220).

Aumentando o sentimento de pertença ao lugar, a comunidade tende a construir uma estrutura que atenda suas necessidades primárias, com o oferecimento no local de produtos e serviços que facilitem a vida dos sujeitos, causando com isso um empoderamento e identidade maior. Há o fortalecimento do sentimento de comunidade e a liberdade para os arranjos sociais.

Como dito alhures, Montero (2004, p. 99) afirma que não é somente o local que define uma comunidade e, em face disso, apresenta como exemplo as prisões em que os indivíduos ali recolhidos não representam uma comunidade. Em que pese Montero (2004) não dispor do porquê de não representarem uma comunidade, parece claro que o motivo é a ausência de liberdade para ir e vir, mesmo que entre si gerem determinada coesão e auxílio mútuo.

Comungando do entendimento de Montero (2004), Bartle (2008), acredita que comunidade,

[...] É algo que transcende cada um dos seus componentes, os residentes actuais ou os próprios membros da comunidade. Uma comunidade pode incluir membros que se mudaram temporariamente para outros locais. Eles podem planejar um eventual regresso, mas nem todos o fazem. Em determinados casos, uma "comunidade" pode nem sequer possuir um lugar físico, mas ser simplesmente demarcada por um grupo de pessoas que partilham um interesse comum.

Monteiro (2004, p.99) verifica uma questão que se levanta sobre o aspecto de serem ou não divisíveis, comunidade e sentimento de comunidade, pois como cita, na era da globalização formam-se todos os dias “comunidades cibernéticas” ou virtuais, em que os entes envolvidos não se conhecem pessoalmente e não sabem se os dados postados representam a verdade.

Os integrantes de uma comunidade não são definidos pela permanência perpétua no lugar. A comunidade é vista assim como algo dinâmico em que há uma movimentação dos sujeitos conforme seus interesses em ir e vir, porém sem perda do sentimento de comunidade enquanto pertencentes a ela. Todavia, quanto mais instáveis, menores são os laços de confiança criados.

A par do caminho desenvolvido, Montero (2004), apresenta resultados de pesquisas realizadas: “Un vecino de la comunidad "La Esperanza" entrevistado por Sánchez (2000), y dos mujeres entrevistadas por Giuliani y García (GIULIANI, GARCÍA e WIESENFELD, 1994). Da junção desses dois trabalhos Montero (2004, p. 99) faz um compendio de conclusões das entrevistas, nos seguintes termos:

- *La comunidad como punto de encuentro. Ese punto es buscado por algún grupo de personas. Y en ese punto está la coincidencia, el juntarse, el encuentro. Es decir, la relación.*
- *Integrarse con el vecino. El encuentro no es con cualquier persona, sino con los vecinos, lo cual señala implícita, pero claramente, tanto un ámbito espacial como una relación cotidiana dada por la cercanía espacial. Y remite, igualmente de manera implícita, a un espacio específico en el cual se ha forjado una historia, un devenir: el vecindario en estos casos.*
- *El sentimiento vocalizado de ser un nosotros. En la conjunción del encuentro de vecinos surge la conciencia del nosotros. Y allí se reconoce el SdeC.*
- *Relaciones sociales estrechas que suponen solidaridad, ayuda, la seguridad derivada de la confianza en los otros, la unión, el compartir lo bueno y lo malo.*
- *La creación de un espacio o ámbito tanto físico como psicológico de seguridad, de pertenencia, donde los sonidos y las miradas establecen una suerte de intimidad socializada.*

De acordo com os trabalhos abordados uma comunidade é repleta de relacionamentos pessoais, porém, não somente de relacionamentos entre as

peessoas, mas com o próprio lugar, acrescidos das ações compartilhadas tais como aponta Montero (2004, p. 100):

"[...] los miedos y las alegrías, con los fracasos y los triunfos sentidos y vividos otorga un asiento al recuerdo, un nicho a la memoria colectiva e individual. Un lugar construido física y emocionalmente del cual nos apropiamos y que nos apropia, para bien y para mal".

A comunidade encerra em si, inúmeros aspectos representados na vida diária de seus integrantes. É nela que os sujeitos vivem e realizam trocas, enfrentam seus medos e limites. Constroem vidas compartilhadas por sentimentos pessoais surgidos de memórias pessoais e coletivas, que podem conduzir a resultados diversos.

Conduzida por esse contexto Montero (2004) faz referência a Krause (2001) e a Forster (1998) que buscaram definir um conceito de comunidade a ver-se:

A su vez, Krause considera que hay un número mínimo de componentes que permiten construir el concepto de comunidad o reconocer la comunidad en algún grupo social concreto. Esos componentes son la pertenencia, la interrelación y la cultura común (Krause, 2001: 55) [...] Krause advierte que estos componentes serían los elementos para una "definición ideal, orientadora" y para una reflexión ética sobre el concepto. Creo que si se agrega el carácter histórico, el basamento adquiere precisión [...] Forster (1998), refiriéndose a las relaciones entre comunidades y profesionales universitarios, introduce el concepto de "comunidades intencionales", que coincide con lo que hemos venido discutiendo pues, según este autor, tales comunidades son las que se caracterizan por:

- compartir una forma total de vida y no sólo algunos intereses y contactos para lograr un fin común;*
- tener relaciones cara a cara que tienden a expandirse;*
- preocuparse por el bienestar de todos los miembros y sentirse obligados recíprocamente a fomentarlo;*
- ser centrales en la formación de identidades de sus miembros, debido a compartir relaciones, obligaciones, costumbres, tradiciones (Forster, 1998: 40).*

O pensamento de Montero (2004) leva a crer que apesar das dificuldades de definição pacífica sobre comunidade, mesmo que do ponto de vista psicossocial, existem aspectos que se repetem e apesar de não serem caracterizadores positivados, foram núcleos de elementos básicos a uma identificação do que é comunidade ou senso de comunidade, do que não é comunidade.

A autora (2004) expande a discussão dos elementos para explicar que o pertencimento se dá pelo sentir-se parte da comunidade, é a identificação do sujeito com o grupo. Dessa identificação decorre o inter-relacionamento dos indivíduos.

Quanto à cultura que determina o sentido de comunidade, Montero (2004) explica que pelos inúmeros elementos faz-se necessário analisar a história comum que gerou o inter-relacionamento. O elemento cultura deveria ser visto, assim, de forma ampla. Questão relevante, para afastar pensamentos positivistas quanto à comunidade e sua conceituação, se encontra ao final da citação de Krauser, quando afirma que o conceito apresentado seria o ideal para uma comunidade. Nesse sentido não é um conceito fechado, que não importe adaptações conforme os movimentos sociais.

Mesmo visto de forma ampla, a cultura estabelecida na comunidade é um dos fatores de sua identificação, em particular pela motivação da existência dos indivíduos nela inseridos. Mesmo que esses possuam natureza diversa entre si, sua interligação é feita de necessidades e satisfações comuns que, apesar da flexibilidade de sua constituição, inclui sua maneira de agir e se comportar e comprometer-se com a comunidade. Um fator que gera, por assim dizer, elemento cultural agregado à história que os une.

Sabendo que a cultura não é transmitida geneticamente e sim pelas relações sociais, visto nas próprias concepções de transformação dos interesses humanos discutidos por Rousseau (1999), é uma mostra de que a cultura sofre a intervenção de seus agentes durante o tempo e por vezes se vê influenciada por agentes externos que a corrompem ou não. Mas, sobretudo a cultura de uma comunidade é construída e se mantém mutante, como dito, fruto da acumulação de conhecimento e valores que supram suas necessidades e vão sendo modificadas, segundo estas mesmas necessidades, sendo dificultoso aceitar sua exclusão.

Revisando seu conceito anterior, defendido até 1998, Montero (2004, p.100) chega a um novo ideário de comunidade:

[...] una comunidad es un grupo en constante transformación y evolución (su tamaño puede variar), que en su interrelación genera un sentido de pertenencia e identidad social, tomando sus integrantes conciencia de sí como grupo, y fortaleciéndose como unidad y potencialidad social.

Compreende-se com essa nova definição que Monteiro (2004, p. 100) deixa fora de seu conceito o caráter homogêneo de comunidade bem como o aspecto da necessidade de existir um lugar determinado, dando ao pertencimento e a

identidade um caráter social e não espacial. Ao desenvolver o conceito afirma que a comunidade não necessita de uma organização plena. Essa irá variar conforme o caso, em face de ter vida própria na qual estão inseridos seus membros e que se desenvolve com marcas de *“la acción, la afectividad, el conocimiento y la información”*. Não há que se desmerecer que nesse contexto a comunidade, em virtude de ser dinâmica, poderá sofrer conflitos internos que levarão a sua divisão e até mesmo a perda de identidade, ou transformação dessa identidade.

A comunidade é objeto de constantes processos de construção e reconstrução, o que desperta para uma movimentação e transformação, começando e terminando sem limites definidos. Para Bourdieu (1982) *apud* Montero (2004, p.100), os limites possuem duas funções: *“previenen a los de fuera de ser parte de lo que se encuentra dentro de ellos, pero también previenen a los de adentro de salir fuera”*. Assim, entende que limitar o processo de determinação de uma comunidade é fechá-la em um casulo que impede sua transformação.

Em que pese o retrato da discussão, se torna deveras complicado deixar à margem a determinação do local ou excluí-lo da concepção de comunidade. Como assevera Ávila (2006, p. 61) em contrapeso extremo, [...] uma coisa pode ser feita gradativamente enquanto desenvolvimento local por qualquer povo, desde que em regime democrático, através de suas comunidades concretamente localizadas [...].

Necessário conceber que, por mais que não seja requisito absoluto para a identificação de uma comunidade, a determinação geográfica de local, sua determinação em um plano maior de local é necessária. Conforme as diversas variações em que se reconhece a comunidade, por exemplo, a família extensa, compreendida essa por pais, filhos, avós, tios, sobrinhos etc., esteja unida como comunidade ou vinculada pelo sentimento de comunidade. Pois, como enfoca Montero (2004), hoje existem comunidades virtuais. Se elevado a um plano maior, até mesmo essas comunidades possuem um local: um local virtual em que se estabelecem as relações.

2.6.2 As ações externas para o desenvolvimento da comunidade

Conjugada às mais variadas concepções acerca do que é uma comunidade é importante sinalizar como essa “comunidade ou grupo com sentimento de comunidade” pode se desenvolver a partir de propostas externas.

A par da intenção de determinar um conceito de comunidade e dentro de uma visão mais crítica do que seja o processo de desenvolvimento, Montero (2004) trabalha questões como considerar a comunidade como algo contaminante, deficiente ou puro, formas existentes da ação ou observação de agentes exógenos que buscam auxiliar a comunidade a se desenvolver, seja social, cultural ou economicamente.

Quando se fala em ver a comunidade como algo contaminante, trata-se na verdade das formas de aproximação e permanência na comunidade, pelos agentes de desenvolvimento, em que se fala em igualdade, mas, as práticas findam por criar uma separação, entre o que fazem e a comunidade. Nesse sentido Montero (2004) alude a lugares construídos para atender a comunidade em que a própria comunidade não tem acesso.

Ao focar a comunidade como deficiente, os agentes de desenvolvimento a tratam como incapaz, acometida de uma “doença” que impede que a mesma possa ter potencialidades ao desenvolvimento, destacando-se somente fraquezas e ameaças. Monteiro (2004) denomina de modelo médico, que visa criar relações paternalistas e/ou clientela. Esse modelo pode ser representado por processos de desenvolvimento exógeno, desconsiderando os valores intrínsecos à comunidade. Isso é comum em ações missionárias, vistas em diversas ONG e grupos religiosos que convencem as comunidades de sua fragilidade e que não são capazes de se desenvolver sem a permanência de ajuda externa, o que cria um cenário de dependência do agente de desenvolvimento. Como dito alhures, alguns programas de governo fazem o mesmo. Ávila (2006, p. 59) descreve essas ações como “fatídico movimento implosivo da Cultura da Pobreza” mesmo que sejam justas as intenções de quem o faz, “o Desenvolvimento Local nunca ultrapassará as fronteiras do assistencialismo.”

Por fim, o terceiro enfoque é o da pureza da comunidade que se torna algo intocável. Qualquer ação de desenvolvimento pode lhe destruir. Todos os modos de manifestação são perfeitos e imutáveis. Quando se fala da cultura de uma determinada comunidade, essa é vista como algo sagrado que deve ser mantido a todo custo, sem sequer ouvir a comunidade se existem propósitos de aperfeiçoamento e de integração e ainda, interesse em acumular experiências externas para uma melhor qualidade de vida.

Montero (2004, p. 102), trata desse assunto como uma posição menos agressiva que o “modelo médico”, contudo, por força da “fragilidade” nega a comunidade auxílio para “discussão, aprendizado e transformação como se a comunidade não fosse capaz de refletir sobre novas ideias e modos de agir”.

Observando os três enfoques dados, percebe-se a dificuldade em desenvolver ações rápidas em determinada comunidade com vistas a auxiliar em seu empoderamento sem que isso seja manifestado apenas como interesse de fora para dentro. A identificação da comunidade se faz importante para conhecer sua natureza e cultura, entendendo suas necessidades comuns, pois, uma ação de desenvolvimento não irá atender a interesses individuais das pessoas que integram a comunidade, mas essa como um todo.

Com relação a esse aspecto, o tratamento do indivíduo ou do coletivo no processo de desenvolvimento, Montero (2004, p. 103) aponta para uma posição intermediária, na qual seria inviável para o desenvolvimento tratar o ser em particular como um rei, mas também inviável não perceber as particularidades do indivíduo enquanto ente do grupo social. Considerando que todos os integrantes da comunidade pensam de forma igualitária e têm, absolutamente, as mesmas perspectivas, será desperdiçada toda riqueza e compreensão do fator individual, eliminado o afeto das relações sociais, visto que é das relações sociais que surge o sentido de comunidade. Segundo Ávila (2006, p. 66),

[...] o Desenvolvimento Local se configura justamente como processo que considera, respeita e aproveita as peculiaridades (ou modos de agir), a realidade (enquanto complexidade dos contextos social, cultural e meio-ambiente) de cada comunidade-localidade, entendendo-se inclusive que em relação a esses aspectos nunca uma comunidade-localidade é igual a outra.

Conhecer uma comunidade para auxiliar em seu desenvolvimento passa pelo respeito a própria comunidade, seus interesses, perspectivas, medos e diferenças no sentido de compreender que cada comunidade possui seu próprio tempo, ritmo, organização, linguagem, entendimento e que, mesmo necessitando de apoio, em sua particularidade já apresenta suas ações e reações pré-estabelecidas.

Mesmo com uma visão bem recortada ao delimitar comunidades como tradicionais ou modernas, ou ainda comunidades rurais e urbanas conforme suas diferenças culturais, Johnson (1997, p.45-6) aponta que as distinções entre as comunidades são importantes, dado ao efeito que o desenvolvimento exerce sobre as relações sociais, visto que:

As comunidades tradicionais são mais homogêneas e resistentes a novas ideias, menos tecnológicas e menos dependentes da mídia. Atribuem também valor mais baixo à alfabetização e escolaridade e valor mais alto à religião. Em contraste, as comunidades modernas são culturalmente heterogêneas, mais seculares do que religiosas e divisões do trabalho complexas, além de usarem mídia muito mais desenvolvida e possuírem instituições de educação formal. Essas distinções são sociologicamente importantes devido a seus efeitos sobre a vida comunitária. Os efeitos da urbanização sobre as relações sociais, crime, tolerância, poluição ambiental, trabalho, política e vida familiar, por exemplo, têm sido há muito tempo motivo de interesse sociológico. De maneiras semelhantes, a modernização tem sido associada à família, à promoção da democracia e ao desenvolvimento econômico.

As ações de desenvolvimento devem a toda ordem considerar essas diferenças, respeitando os limites de cada comunidade. Isso não representa que um plano de ação seja mais fácil de ser aceito por uma comunidade urbana do que por uma comunidade rural. A heterogeneidade de comunidades urbanas somadas ao acesso mais fácil a informação, pode dificultar a recepção de propostas de desenvolvimento que não estejam alinhadas ao senso comum construído pela mídia, se ausente uma forte educação formal.

Um plano de ação somente será levado a bom grado se reconhecido como importante por quem o irá receber. A comunidade deve querer e aceitar a proposta, caso contrário às sementes do desenvolvimento serão lançadas sobre pedras (MONTERO, 2004).

Uma ação de desenvolvimento local, nesse entendimento, requer sobre tudo uma observação contundente dos fatores retroafirmados, para que seja possível

compreender seus limites e assim as possíveis propostas sejam elaboradas no contexto de suas potencialidades, identificadas de forma clara pela própria comunidade e por quem a gerencia. Para tanto deve respeitar o tempo de “gestação” de ideias lançadas, ou até mesmo das conclusões obtidas pela observação, a fim de que possam os integrantes da comunidade assimilando suas fraquezas, ameaças, fortalezas e potencialidade, terem interesse em responder, conforme suas condições a proposta de desenvolvimento, com o comprometimento necessário.

O agir no sentido de contribuir com o desenvolvimento de uma comunidade deve respeitar seus movimentos de expansão e contração. Há momentos em que a comunidade parece não responder as ações que são esperadas, devido ao comprometimento maior ou menor dos sujeitos que detém o poder na comunidade e da vontade de seus integrantes. “Os limites de resposta dependerão primordialmente das relações e redes que se possam tecer dentro delas mesmas” (MONTERO, 2004, p. 102).

Para um verdadeiro desenvolvimento contínuo, a comunidade deve digerir as informações e adequar propostas segundo suas próprias convicções. Não respeitado esse aspecto a ação será exógena e, somente funcionará enquanto presentes os agentes de desenvolvimento. Há ausência de identificação e interesse da comunidade, em levar adiante os projetos para seu desenvolvimento, resultará em falta de comprometimento com as ações sustentáveis. Portanto, será necessário que a comunidade se prepare para responder aos fatores exógenos que lhe são apresentados, respeitado seu tempo de resposta.

3 UM OLHAR SOBRE A CRIANÇA E O ADOLESCENTE

Ao tratar da educação no Desenvolvimento Local, alguns aspectos relacionados à criança e ao adolescente sob a órbita do desenvolvimento humano individual e social foram abordados, contudo em um contexto mais genérico do que se prioriza no presente capítulo.

Como fora observado no capítulo 1, o *locus* de pesquisa é o Instituto Agrícola do Menor de Dourados (IAME) que possui como interface prioritária, os jovens acolhidos em situação de risco ou vulnerabilidade, a fim de, identificando as dificuldades, ameaças, fortalezas e oportunidades do local, verificar as suas potencialidades de Desenvolvimento Local.

Entendendo o IAME como Local, a partir dos arranjos possíveis, esse visa garantir como consequência, o desenvolvimento humano e social das crianças e adolescentes acolhidos, por meio da educação em suas três formas retratadas no Capítulo 2, bem como pelo sentimento de pertencimento advindo das relações laborais e sociais estabelecidas entre seus agentes.

Dentro do contexto dos Acolhidos no IAME torna-se importante frisar a caracterização de sua identidade, pois, quando o lugar de desenvolvimento básico é a família, o que se espera dos infantes em sua relação com o meio familiar é que construam sua identidade conforme “ordens e interdições” que lhe são impostas de acordo com as regras intrínsecas à família e à cultura do lugar. Garantindo, assim, maior segurança na manutenção dos laços solidários e na construção da identidade do território (CLAVAL,1999). O afastamento dessa situação ou a interligação com identidades diferentes segundo o autor (1999) fragiliza a cultura e a identidade do indivíduo.

A visão de Claval (1999) quanto à criança e ao adolescente, em que pese à importância do desenvolvimento junto à família e a comunidade, foge ao que a legislação especial de proteção aos infantes prevê em se tratando de desenvolvimento, em que se vê hoje o desenvolvimento da criança e do jovem adolescente, seja em que esfera for, como ator no cenário de sua vida.

Para a formação da personalidade dos jovens Elias (2005, p. 4) aponta que todos os cidadãos que sobrepõem em idade o infante são “convocados a participar da grande obra” fornecendo o necessário para seu desenvolvimento.

Os direitos e deveres da criança e do adolescente são regidos hoje em especial pela Lei n. 8.069/1990 (ECA) que regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal de 1988, no contexto das normas internacionais de proteção aos direitos humanos.

Nesse cenário legislativo criou-se um novo ramo do Direito que regulamenta as relações dos jovens menores de 18 anos com a família, sociedade e Estado, criando princípios que lhe são próprios e que têm como consequência uma interligação com os demais ramos do Direito, tais como o Direito Civil, Penal, Administrativo, do Trabalho, Financeiro, Previdenciário, Processual etc. (ROSSATO, 2010, p. 81).

Não se pretende fazer uma abordagem legal profunda do direito da criança e do adolescente, o que cabe em estudo particular sobre o tema, usando-a sim como suporte identificador e garantidor dos propósitos do estudo em comento, ou seja, as regras referentes ao infante em situação de vulnerabilidade encaminhado para Instituições de acolhimento como o IAME.

Abstrai-se do artigo 227 da CF/88 e da Lei n. 8.089/90, um sistema axiológico de proteção integral ou “doutrina da proteção integral”, artigo 1º da Lei n. 8.069/90¹⁰ (CERQUEIRA, 2005, p. 63) e de prioridade absoluta, *caput* do artigo 227¹¹, nos assuntos relacionados à criança e ao adolescente. Para Rossato (2010) ocupam posição de destaque entre os princípios do direito da criança e do adolescente, denominando-se metaprincípios.

¹⁰ Essa lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Artigo 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente: A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

¹¹ Art. 227. É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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.

A concepção de proteção integral da criança e do adolescente é a que lhe garante além do respeito aos direitos fundamentais inerentes a pessoa humana, a proteção especial contra atos de toda e qualquer pessoa física ou jurídica de direito público ou privado e de atos praticados por eles próprios que atentem contra sua integridade física, moral, social e espiritual. Pois, são considerados pelo artigo 227, §3º, inciso V, como “pessoa em desenvolvimento”, inclusive para fins penais.

A Constituição Federal de 1988 e o ECA criaram um princípio que representa um espelho amplificado do princípio da dignidade da pessoa humana, que reflete os infantes como verdadeiramente são, crianças e adolescente, que frágeis, se encontram em desenvolvimento e como a maioria dos educadores entendem, seguem os exemplos vividos no convívio com o meio onde habitam.

Para Nunes (2002, p. 46) a dignidade é inerente a toda pessoa; já nasce com ela ou até mesmo antes dela existir como pessoa, vez que se protege os interesses do nascituro. Assim, para o autor a dignidade é “um valor supremo, construído pela razão jurídica”.

Como valor supremo a dignidade se torna inafastável da personalidade jurídica de qualquer ser, isso conduz a interpretação de que viver sem dignidade é viver uma condição não humana, na qual o sujeito é considerado mero objeto.

Para Sêda (1998), no século XXI, a criança e o adolescente, em particular a primeira, “tende a ser considerada a fase do desenvolvimento pessoal onde se encontram as melhores qualidades humanas” (sic.) e nesse sentido é que se dá a base estrutural do desenvolvimento da própria sociedade.

Até o ano de 1990, os infantes eram tratados como menores, terminologia que foi sendo enraizada em todas as áreas da ciência, em particular no antigo Código de Menores (Lei n. 6.697 de 10 de outubro de 1979), sendo modificada pela entrada em vigor do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Nas ciências jurídicas eram enquadrados no termo “menor” “as crianças pobres e os chamados infratores vindos de famílias sem condições econômicas ou com problemas de saúde”. O mesmo tratamento era dado aos menores abandonados ou criança de rua que surgiam como anomalias sociais a serem submetidas a meticulosos exames para valorar suas qualidades e terem um destino,

os reformatórios, sendo vistos como objeto de estudo de toda uma ordem de profissionais (RODRIGUES, 2001, p. 17-8).

O tratamento que igualava infantes em situação de risco com infratores era direcionado aos pobres. O estigma carregado pelo termo “menor” não alcançava todas as crianças e adolescentes, senão os advindos da miséria humana, os quais eram tratados como simples objetos de estudo, como se não houvesse infratores de classes econômicas mais abastadas.

Para Machado (2003, p. 154) o afastamento do convívio familiar e o recolhimento das crianças e adolescentes em locais destinados a menores infratores foi política pública nefasta no tratamento da criança e do adolescente não como cidadão, sujeito, mas como coisa:

[...] não apenas no Brasil, mas também em diversos países da Europa e nos Estados Unidos, houve uma política pública direcionada para a *institucionalização* das crianças marginalizadas da fruição das riquezas socialmente construídas, sob a justificativa de que estariam mais bem assistidas nas casas de recolhimento do que no seio de suas famílias pobres.

Rodrigues (2001, p.24-5) aponta que estigmatizados pela sua situação econômica debilitada, dentro de um universo capitalista de exclusão e sem respeito a sua dignidade, crianças e adolescentes excluídos da sociedade eram remetidos aos “sistemas de recuperação”, para corrigirem sua condição antissocial como se infratores fossem e lá misturados eram submetidos a toda ordem de violência física e moral.

Percebe-se que o antigo Código de Menores, visava manter a criança e o adolescente como submissos, passivos e como assenta Rodrigues (2001) “diante do Estado repressor e coercitivo, desconsideraram-se a própria vivência, a voz de crianças e adolescentes”, ou seja, seres humanos considerados objetos pelo próprio Estado pela própria lei.

Ainda nos dias atuais, é perceptível a herança advinda de um passado sombrio, em que o caráter pejorativo do termo menor é indicado para crianças em situação irregular. Motivo da repulsa de muitos estudiosos, operadores do direito, assistentes sociais e psicólogos quanto à tratativa dos infantes como “menores”. Com vistas a não conceber tal tratamento discriminatório é que sob a égide do ECA

em virtude do princípio da proteção integral passa a ser aplicado a todos os sujeitos infantes, considerados pessoas em desenvolvimento.

3.1 O CONCEITO DE CRIANÇA E ADOLESCENTE E SUAS DIFERENÇAS

De início cabe apresentar a conceituação e diferenciação entre criança e adolescente, presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 2º, *caput*: “Considera-se criança, para efeitos desta lei, a pessoa até 12 (doze) anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 (doze) anos e 18 (dezoito) anos de idade”.

Quando o ECA refere-se à pessoa até doze anos incompletos, torna-se importante frisar como sendo “aquele ser que nasceu com vida” (CERQUEIRA, 2005, p. 57). E quanto à idade incompleta, importante trazer sua verificação contida no Código Penal Brasileiro¹² em que a pessoa completa sua idade no dia de seu nascimento desprezando as frações de dia, ou seja, o horário do nascimento. Assim, a pessoa deixa de ser criança pela acepção cronológica expressa na lei no dia em que completa doze anos, quando passa a ser considerada adolescente.

De acordo com o Código Civil Brasileiro¹³ a pessoa deixa de ser considerada incapaz para os atos da vida civil ingressando na “vida adulta”, também pelo critério cronológico no dia em que completa dezoito anos.

O fato dos permissivos legais contidos no Código Civil Art. 5º que tornam o sujeito plenamente capaz para o exercício das atividades civis mesmo sendo menor

¹² Código Penal artigo 11. Desprezam-se, nas penas privativas de liberdade e nas restritivas de direitos, as frações de dia [...]

¹³ Art. 5º A menoridade cessa aos dezoito anos completos, quando a pessoa fica habilitada à prática de todos os atos da vida civil.

Parágrafo único. Cessará, para os menores, a incapacidade:

I - pela concessão dos pais, ou de um deles na falta do outro, mediante instrumento público, independentemente de homologação judicial, ou por sentença do juiz, ouvido o tutor, se o menor tiver dezesseis anos completos;

II - pelo casamento;

III - pelo exercício de emprego público efetivo;

IV - pela colação de grau em curso de ensino superior;

V - pelo estabelecimento civil ou comercial, ou pela existência de relação de emprego, desde que, em função deles, o menor com dezesseis anos completos tenha economia própria.

de dezoito anos, não possui reflexos no Estatuto da Criança e do Adolescente ou na esfera criminal. Desta forma, se o adolescente emancipado praticar uma infração penal receberá tratamento conforme sua idade cronológica, se menor de dezoito anos, aplicar-se-á o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Essa mesma concepção é garantida para os demais aspectos da vida do adolescente, em função dos metaprincípios da proteção integral e da prioridade absoluta. Para Rossato (2010, p. 89) a aplicação dos princípios citados, são características de crianças e adolescentes que na atualidade “não podem ser consideradas incapazes para todos os atos da vida, haja vista serem pessoas completas”. Sêda (1998, p. 9) complementa ao afirmar que:

A criança não deve ser mais focada como um ser ‘a que faltam as qualidades de adultos’, como antes. Reconhecendo a evolução histórica da humanidade, os países se comprometem a tratá-la doravante como um ser ‘dotado de qualidade intrínsecas’ em peculiar processo pessoal e social de desenvolvimento.”

O enfoque do autor (1998) ao falar “como antes” refere-se justamente ao período anterior a Constituição Federal de 1988 e também ao Estatuto da Criança e do Adolescente, ou seja, o Código de Menores, em que o sujeito infante, apenas como o “homem do futuro” não detentor de direitos e garantias, bem como de deveres, como fora exposto ao final do subitem anterior.

Cabendo aqui assinalar que vários doutrinadores penais ainda percebem o menor de dezoito anos como ser com capacidade mental incompleta, mas que vai se completar com a idade, em que pese o Código Penal Brasileiro ter adotado o sistema biológico para aferição da imputabilidade penal¹⁴, como já dito herança da legislação anterior quanto à significação dos infantes no seio da sociedade.

Rossato (2010) vai ao encontro da compreensão de Edson Sêda ao afirmar que crianças e adolescentes são pessoas completas mesmo que em desenvolvimento. E aponta à incompatibilidade da capacidade civil expressa no

¹⁴ Entende-se por imputabilidade penal a capacidade do sujeito de receber pena pelos crimes que pratica, no caso dos adolescentes essa capacidade surge no dia em que completa dezoito anos de idade. Artigo 27 do Código Penal. Por sistema biológico em direito penal se entende aquele que analisa a questão da imputabilidade pela causa preexistente a conduta ilícita do sujeito. No caso do menor de dezoito anos adotado como exceção se aplica a cronologia etária ao descaso de qualquer outro fator.

Código Civil, pois, as regras do Estatuto são de natureza jurídica de direito público e não de direito privado que criam direitos e deveres patrimoniais.

Tem-se, portanto, a conceituação de criança e adolescente e sua primeira diferença, o aspecto cronológico da idade, mas essa não é a única diferença entre eles. Mais três diferenças são assinaladas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente: as consequências de condutas que caracterizam ilícitos penais; autorização para viagens e; a de maior ligação com a motivação da pesquisa a colocação em família substituta.

No caso de ilícitos penais, condutas tidas como crimes ou contravenções penais, as crianças por força do artigo 105 do ECA receberão medidas de proteção descritas no artigo 101 do Estatuto, já aos adolescentes são aplicadas as medidas sócio-educativas do artigo 112 do Estatuto.

No caso de viagens, artigo 83 a 85 do Estatuto, para fora da Comarca onde reside a criança, essa somente poderá viajar desacompanhada dos pais por meio de autorização judicial o que não é necessário para o adolescente. Contudo, se a viagem for para o exterior, desacompanhada dos pais, a exigência de autorização judicial é para ambos, ressalvados os casos previsto na lei.

A terceira diferença quanto à colocação em família substituta segue a compreensão do artigo 28, §§ 1º e 2º do Estatuto. O dever sempre que possível de ouvir previamente a criança e o adolescente, sendo que a opinião da criança deve ser devidamente considerada, guardado seu grau de compreensão sobre o assunto; já a opinião do adolescente quanto à colocação em família substituta, deverá ser acolhida, visto que a lei exige seu consentimento para o ato (ROSSATO, 2010, p. 88).

Compreende-se assim, que mesmo tendo proteção integral e prioridade absoluta, a criança é entendida pelo ordenamento jurídico como ser humano em processo de desenvolvimento diverso ao do adolescente e dessa forma, além do aspecto cronológico que os diferencia, aspectos como compreensão e desenvolvimento são marcos importante para definir direitos e deveres. Porém, a toda sorte inseridos no âmbito de regramento do Estatuto da Criança e do

Adolescente, visto que a abrangência desse, vai desde o nascimento com vida até os dezoito anos completos, excetuadas as aplicações de medidas sócio-educativas.

3.2 DA SITUAÇÃO DE RISCO OU VULNERABILIDADE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE QUE CONDUZ A SITUAÇÃO DE ACOLHIDO

Antes de abordar qualquer fator legal, seja constitucional ou infraconstitucional, é importante compreender que a criança e o adolescente como seres em desenvolvimento, pela própria natureza que lhes é inerente, são vulneráveis ao meio em que vivem e as manifestações desse meio. Sua frágil estrutura física, mental e moral fica adstrita às representações adultas que conduzem a sua formação humana e social.

Interessante julgado do Tribunal de Justiça de São Paulo, transcrito por Nunes (2002, p.93) depõe a favor da fragilidade da criança diante de determinadas ações de pessoas adultas, o que se apresenta a colação:

[...] Matéria: Mandado de Segurança [...] data: 08/08/91

Ementa:

Mandado de segurança – Liberdade de imprensa – limitação em face de ofensa à dignidade e ao respeito aos menores.

Ação civil pública, proposta pelo MP. Determinação, à IMPTE. 'Notícias Populares S/A', de comercializar seus exemplares em embalagens lacradas e com advertência de serem inadequados a menores de 18 anos, sempre que quisesse destacar cenas de violência ou sexo, ou expressar-se por meio de termos obscenos ou chulos, alegada ofensa ao princípio da liberdade de imprensa, inculcado nos art. 5º, IX e 220 da CR¹⁵, incorrente. Hipótese de direito absoluto, porém não ilimitado, eis que os arts. 227 da CR e 78 do ECA o limitam face de ofensa à dignidade e ao respeito aos menores.

Situação, ademais, em que o conflito entre direitos, prevalecem aqueles da criança e do adolescente. Ordem denegada.

Em que pese o julgado datar de aproximadamente um ano após a entrada em vigor do Estatuto da Criança e do Adolescente, já conferia aos infantes a aplicação concreta do princípio da proteção integral. Tal interpretação coibi atos de pessoas adultas que, por mais que estivessem agindo conforme seu direito constitucional, ofendiam um direito maior estabelecido pela mesma Constituição Federal: o direito

¹⁵ CR: Constituição da República

que toda criança tem de ver respeitada sua particular dignidade humana. Dai torna-se perceptível a amplitude que a Constituição Federal de 1988 concedeu aos infantes, ampliando o princípio da dignidade da pessoa humana, para um superprincípio que é a dignidade humana da criança e do adolescente.

Se nos dias atuais há de se conviver com uma gama imensa de institutos normativos criadores de direitos e garantias de proteção e inclusão que no passado não existiam é porque a própria civilização, como uma grande sociedade, busca de forma incessante seu desenvolvimento humano e social.

Nesse sentido Nunes (2002, 46-8) ataca declarando a necessidade de identificar concretamente a dignidade da pessoa humana, “uma conquista da razão ético-jurídica” que adveio como resposta aos males incalculáveis causados aos homens em toda sua história e que como desejam alguns desses homens devem continuar, quando tentam a toda força relativizar a dignidade ou atrelá-la ao abstrato.

A normatização como garantia ao que o direito já consolidou, é indício claro de que a proteção em muitos campos da dignidade humana é abstrata, ou seja, formal. Sua garantia concreta termina, como já apontado, pela necessidade de ações afirmativas para a almejada materialização dos direitos.

Bobbio (1992, p. 25) destacava que “o problema grave de nosso tempo, com relação aos direitos do homem, não era mais de fundamentá-los e sim de protegê-los.” Para o autor (1992, p. 26-7) o que importava era encontrar meios de impedir a violação constante das inúmeras declarações de boas intenções que foram criadas e que fundamentaram direitos. Todos os valores que são submetidos à evidência racional logo não o são mais evidente em dado momento seguinte, sendo, portanto, necessário à análise de casos concretos, para neles encontrar os “vários fundamentos possíveis”.

Quando o Estado pensa em proteger direitos, o faz na maioria das vezes, na forma coercitiva por meio de regras muitas vezes imaginadas como próprias ao mal que se pretende deter. Combate o mal da ofensa com o mal da penalidade, mas esquece do valor maior da proteção ao direito que é o convencimento de sua importância, pois, como afirma Bobbio (1992, p.34) aquele sobre o qual se exerce o

poder “deve ser muito razoável, ou seja, deve ter uma disposição genérica a considerar como válidos não só os argumentos da força, mas também os da razão”.

Reconhecer na criança e no adolescente sua vulnerabilidade é compreender a necessidade de aplicação concreta do princípio da proteção integral pela compreensão racional da condição que lhes é inerente. Determinados métodos de outrora para com as crianças e adolescentes, permanecem impregnados na natureza humana, como exemplo: a educação pelo medo, ou a pouca importância com a educação formal, a discriminação não só racial, mas, também social, principalmente nas comunidades mais marginalizadas pelo processo capitalista de consumo.

A toda ordem, o Estatuto da Criança e do Adolescente regulamentou o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 criando um sistema de medidas de proteção para a criança e o adolescente em situação de risco.

Antes de adentrar no contexto das medidas protetivas expressas no ECA cabe diferenciar do ponto de vista jurídico situação de vulnerabilidade de situação de risco. Como dito alhures, a vulnerabilidade é inerente à própria condição da criança e do adolescente entendidos como pessoas em desenvolvimento. A questão de vulnerabilidade da criança e do adolescente foi elevada à figura legal pela Lei n. 12.015/2009 que modificou o Título VI do Código Penal, ao criminalizar de forma objetiva em seu Capítulo II crimes sexuais contra vulnerável estabelecendo a condição de vulnerabilidade para vítimas menores de 14 (catorze) anos.

Para fins de aplicação das penas descritas nos artigos 217-A (estupro de vulnerável); 218 (induzimento de vulnerável a satisfazer a lascívia de terceiro) e 218-A (Satisfação de lascívia mediante presença de criança ou adolescente) basta que a vítima tenha menos de 14 (catorze) anos, e assim, considerada sua vulnerabilidade terá seu “consentimento” viciado, ou seja, sem validade. Observa-se que a violência deixou de ser presumida para ser objetivada pela lei.

A modificação legislativa é carregada de incongruências ao tratar de aspectos relativos à criança e ao adolescente, quando em análise conjunta com o ECA. Em situação hipotética, se um pai mantiver relações sexuais consensuais com sua filha menor de catorze anos com induzimento ou instigação e na presença da mãe

praticará crime hediondo previsto no artigo 217-A. Se dessa condição surgir a necessidade de colocação da menor de catorze anos em família substituta, nos termos do artigo 28, §2º do Estatuto, o Magistrado somente poderá fazê-lo se essa mesma menor de catorze anos consentir.

Dessa forma conclui-se que o adolescente com doze anos e menor de catorze anos pode decidir os caminhos de sua vida, mas não pode exercer o direito de liberdade do corpo.

As demais situações, conforme prevê o artigo 98 do Estatuto da Criança e do Adolescente serão consideradas situações de risco e não de vulnerabilidade.

Cerqueira (2005, p. 231) aponta que os infantes são considerados em situação de risco quando “1. privados de assistência (alimentação ou moradia que garantam sua sobrevivência); 2. quando privados de assistência moral (falta-lhes o necessário para sua formação ética e jurídica, falta-lhes representação legal)”, nesse sentido também aponta Elias (2005, p. 2).

A situação de risco pode ser causada pela sociedade, pelo Estado, pela família e pela própria criança ou adolescente¹⁶.

Em contrapartida a situação de risco ou de vulnerabilidade serão aplicadas de acordo com o artigo 101 do ECA as seguintes medidas protetivas:

- I – encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
- II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;
- III – matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
- IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;
- V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
- VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
- VII - acolhimento institucional;
- VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar;
- IX - colocação em família substituta.

¹⁶ Art. 98 do Estatuto da Criança e do Adolescente: As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados:

- I – por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;
- II – por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;
- III – em razão de sua conduta.

Especial atenção é dada aos incisos VII e VIII, pois, conduzem a situação de acolhido, caracterizando o afastamento do convívio familiar excepcional e temporário, como forma de preparar o reingresso do sujeito ao seio da família.

O acolhimento institucional como fora descrito no primeiro capítulo, não se confunde com medida sócio-educativa, diante da imposição clara do §1º do artigo 101 do ECA que ressalva não implicar em privação da liberdade.

As crianças acolhidas nas instituições como é o caso do IAME/DOURADOS, não estão lá por que praticaram alguma conduta indevida. São abrigados porque foram vítimas de ação ou omissão por quem mais deveria prezar pela sua integridade, seus pais.

A ressalva importante da excepcionalidade e temporalidade da medida de proteção do acolhimento institucional se dá devido a menor interferência possível que o Estado deve praticar. Deverá ocorrer somente quando a permanência na família natural for insustentável e não houver nenhum ente da família extensa (parentes próximos que mantêm vínculo de convivência e afinidade com o protegido) apto a receber a guarda temporária da criança e do adolescente.

A preocupação em evitar a medida extrema se vê reconhecida no artigo 19 do Estatuto que eleva a condição de direito da criança e do adolescente ser criado e educado por sua família natural, pois, como aponta Elias (2005, p. 21) “nenhuma outra instituição, por melhor que seja, pode substituir a família na criação do ser humano”. A criança como “ser gregário¹⁷” tem na família seu ambiente próprio, tribal para viver cabendo a todos atuar no sentido que manter sempre que possível o infante no seio da família.

Viver desprovido de acompanhamento e agregação familiar é pior para o infante e para toda sociedade, caso em que ausente até mesmo à família extensa e impossível no momento a família substituta, será necessário o acolhimento Institucional, procurando resolver a questão a fim de que não permaneça acolhido o infante por mais de 2 (dois) anos.

¹⁷ Segundo Ferreira (2001), gregário “é aquele que faz parte de grei ou rebanho; que vive em bando”.

Elias (2005, p. 22) adverte que, por se tratar de direito fundamental da criança e do adolescente, “a colocação em abrigo [...] há de ser temporária, devendo ser preservados os vínculos familiares; não sendo possível o retorno do menor à sua família biológica, procurar integrá-lo em família substituta”.

A questão do acolhimento institucional, do tempo de acolhimento e manutenção ou destituição do poder familiar, o que possibilitaria a colocação em família substituta, deverá sempre permear o bom senso do Magistrado, consultada sempre a equipe multidisciplinar, e sendo admitida somente como última medida cabível para proteção da criança e do adolescente.

Elias (2005, p.26) aponta que, contrário ao que previa o antigo Código de Menores, a “carência material” por força do artigo 23 do ECA não permite a perda do poder familiar, exceção feita somente em casos de dolo ou negligência.

A simples ausência de alimentação ou moradia, em que pese ser uma situação de risco, não autoriza o afastamento da família natural que deverá sempre que possível ser dirigida à inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente. É do Estado o dever de proteção, principalmente quando pelas próprias políticas de governo que segregam a capacidade de sobrevivência das famílias, diante da ditadura capitalista as pessoas se encontram em completa miserabilidade. Cabe lembrar sempre que tais medidas, garantidoras da dignidade humana, devem ser temporárias, para não tornar assistência em assistencialismo.

Cerqueira (2005, p. 233) assevera que “a medida de acolhimento somente pode ser considerada quando vencidas todas as demais medidas do Art. 101 do ECA” e acrescenta que “em hipótese alguma as Prefeituras podem recolher crianças e enviá-las a abrigos, mesmo aquelas que estiverem em semáforos, esquinas de ruas, portas de prédios mendigando dinheiro ou comida”.

Deverão como exemplifica o autor (2005), em qualquer caso comunicar ao Conselho Tutelar, ao Ministério Público ou ao Juiz da Infância e da Juventude para que esses detentores de sua competência em relação da matéria tomem as medidas julgadas necessárias para cessar a afronta à dignidade da criança e do adolescente.

Não há afirmação de necessária inércia do Executivo Municipal em atender as situações de risco, até mesmo porque é ele igualmente responsável pela guarda dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, o que se deseja afastar são ações de acolhimento para retirar, infantes das ruas. A essa conduta Cerqueira (2005, p. 232) define como “crime de sequestro praticado pelo agente público”. Ampliando o espectro de ação fornecida pelo autor (2005), o dever de zelo pelas crianças e adolescentes, é dever de toda sociedade, cabendo a cada cidadão atentar para a garantia da dignidade da criança no âmbito dos metaprincípios citados anteriormente de proteção integral e de prioridade absoluta, no âmbito da educação, saúde, subsistência, e lazer ou direito de brincar que foi previsto no Estatuto.

A interferência direta de sujeito alheio ao processo individual de desenvolvimento de uma criança não pode ser concebido, cabendo a cada um praticar seu dever por meio das autoridades competentes quando percebida situação de risco que necessite de interferência.

Não se afasta desse contexto a solidariedade que se deve para com os outros principalmente crianças e adolescentes e que não carece de atitude do poder competente.

A solidariedade brota do sentimento humano de cuidado para com os outros e não possui barreiras em seu exercício. O que é limitado em suma é a interferência física de tolher o direito da criança e do adolescente de ir, vir e ficar, exceto nos casos em que o local que se encontra o infante não lhe seja apropriado, proibido por lei sua presença e permanência. Nesse sentido há limite ao direito de liberdade, expressados no artigo 16, inciso I do ECA, tendo como exemplo: casas noturnas e casas de prostituição, cinemas em virtude da classificação dos filmes etc.

3.3 A CRIANÇA E O ADOLESCENTE COMO SUJEITOS DO DESENVOLVIMENTO LOCAL

A infância e adolescência das pessoas, no que tange ao local de seu nascimento e convivência, seja integrada em família abastada, seja em família excluída financeiramente, filhos de pais intelectuais ou analfabetos, existe em cada

criança, em cada adolescente, uma mesma necessidade: afeto, atenção, cuidado e, por outro lado uma mesma potencialidade: a criação pela imaginação livre, muito presente nos primeiros anos da vida.

Com razão Sêda (1998 p.9), como apontado anteriormente, afirma ser “a infância a fase da vida que fornece o que há de melhor na pessoa”. diante a completa capacidade de aprendizado e de interação com o meio em que vive, a criança está pronta para ser socializada diante de sua condição de cidadania civil, social e política, conferida pela Constituição Federal de 1988 e regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Reconhecidos como cidadãos, os infantes são sujeitos de direitos e também de deveres, por maior que seja sua proteção (proteção integral). Na qualidade de cidadãos devem exercer seus direitos até o limite em que interferem nos direitos dos outros, quando surge a necessidade de submeterem-se a cumprir com seus deveres.

Pensamentos radicais na interpretação do princípio da proteção integral na maioria das vezes conduzem a pensamentos equivocados quanto à criança e ao adolescente, vindo por meio do ECA, serem os mesmos detentores de direitos ilimitados, sem qualquer dever para com os pais, os irmãos, a escola, em fim para com a sociedade. O que não é verdade. O dito popular, que também é jurídico, “seu direito termina quando começa o do outro” é válido igualmente para esses cidadãos especialmente protegidos.

Medidas de conscientização pedagógica que indiquem a melhor forma de proceder para viver em sociedade, vez que os infantes em especial, estão a toda hora recebendo educação, seja formal ou informal, devem ser aplicadas de forma proporcional e adequada por pais e professores. Ignorar que a criança e o adolescente não possuem deveres é negar-lhes a própria cidadania e impedir seu exercício social participativo no desenvolvimento próprio e de sua comunidade.

O regramento especial é necessário pela fragilidade inerente à pessoa em desenvolvimento, mas isso não significa abster-la de toda e qualquer responsabilidade, pois, na qualidade de cidadão é um sujeito de ação, devendo ser

respeitado como ator no processo de integração social e respeitando os demais sujeitos com o qual mantém suas relações sociais.

Mais uma vez correndo o risco do exemplo, usando analogia, em um comparativo simplista, postos frente a frente, um país em desenvolvimento e um país desenvolvido. A luta por regramento de proteção ao primeiro diante do segundo é justamente para que o primeiro, em virtude de suas fragilidades sociais e econômicas possa desenvolver-se e atingir as qualidades de um país desenvolvido. Mas, seus deveres para com a comunidade internacional permanecem intocáveis. O mesmo ocorre com a criança e o adolescente.

O exercício do poder familiar exige da criança e do adolescente o dever de respeito e obediência aos pais quando esses cumprindo a obrigação de educá-los, como afirma Elias (2005), a fim de “propiciar o desenvolvimento integral de sua personalidade” e protegê-los dos perigos do mundo, torna os infantes obrigados, sujeitos ao exercício da obrigação familiar.

Da mesma forma a Escola como Instituição obrigada pelo princípio da proteção integral a conferir à criança e ao adolescente o direito à educação, “visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, assegurando-lhes o direito de serem respeitados por seus educadores (artigo 53, I do ECA). Se de um lado tem o direito de serem respeitados por seus educadores, por outro, lhes cabe o dever de respeitá-los em igual grau, vez que são os educadores responsáveis pelo seu desenvolvimento intelectual e disciplinar em conjunto com os pais.

Nesse ínterim, em virtude de interpretações desconexas do ECA, as crianças vêm, nos últimos tempos desrespeitando cada vez mais seus professores que se encontram atados à parâmetros interpretativos que os impedem de agir. O artigo 6º do ECA trata da forma de interpretação da lei e em que pese encerrar com o atendimento às condições peculiares do infante como pessoa em desenvolvimento, trata a questão como interpretação que vise os fins sociais e exigências comuns a que a lei se dirige.

O poder de educar não foi retirado dos mestres. O exercício da disciplina lhes cabe, como também aos pais, em virtude do bem comum (toda coletividade) e os

fins sociais (a integração da criança com a comunidade). Se não for disciplinado e preparado para a vida será alvo das leis penais e civis, por não compreender o senso próprio de viver em comunidade.

O que a lei especial não permite são os abusos, os maus tratos, ações que atinjam a integridade física, psíquica e espiritual, enfim que atinja a dignidade suprema da criança e do adolescente. Nesse sentido para reafirmar a proteção e extirpar a medida abstrata da chamada palmada pedagógica é que tramita no Congresso Nacional, o Projeto de Lei n. 2.645/03, para dar um fim à educação pela violência, tema contraditório, que não permeia o fim do presente trabalho, sendo apenas informativo dentro do contexto principiológico.

Diante a má interpretação do ECA, como dito anteriormente, professores temerosos dos excessivos direitos de seus alunos encamparam o Projeto de Lei 267/2011 de autoria da Deputada Federal Maria Aparecida Borghetti que visa a criação do chamado artigo 53-A que segue citado:

Art. 53-A. Na condição de estudante, é dever da criança e do adolescente observar os códigos de ética e de conduta da instituição de ensino a que estiver vinculado, assim como respeitar a autoridade intelectual e moral de seus docentes.

Parágrafo único. O descumprimento do disposto no caput sujeitará a criança ou adolescente à suspensão por prazo determinado pela instituição de ensino e, na hipótese de reincidência grave, ao seu encaminhamento a autoridade judiciária competente.

Como se vê, a interpretação de que o ECA apenas aduz a direitos, cria uma insegurança excessiva em quem trata diariamente com crianças e adolescente, levando a busca de mecanismos legais, desnecessários, a partir do momento em que se determina o infante como sujeito de direito e deveres. O respeito e a disciplina estão inseridos na obrigação de educandos, que desrespeitando regras gerais estarão as crianças submetidas às medidas do artigo 101 e os adolescentes além das medidas protetivas do artigo 101 do Eca a todas as demais medidas sócio-educativas compreendidas entre os artigos 112 a 128 do ECA.

Considerando os infantes como sujeitos de Desenvolvimento Local é importante analisar alguns aspectos particulares em sua vida social e política. Relacionados com a família, a escola, o trabalho e o local.

3.3.1 A família como comunidade primária da criança e do adolescente

O primeiro local de integração, habitação e segurança da criança é sua família natural ou não, independente de como for constituída, em momentos que antecedem seu próprio nascimento. Nesse sentido Machado (2003, p. 159) aponta que:

Hoje a família não decorre somente do casamento civil e nem é concebida exclusivamente como união duradoura entre homem e mulher [...] a família é concebida, na sua noção mínima, como a “comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes”, abrangendo, também, as outras formas de entidade familiar.

Contemplando uma reflexão de comunidade, a partir do que informa Montero (2004, p.100), é possível verificar as relações que os entes familiares, considerados assim como um grupo social, vivificam desde sua organização no qual segundo suas necessidades e interesses vão construindo o sentido da própria vida em família.

Essa passagem da obra de Maritza Montero foi analisada anteriormente em um aspecto lato de comunidade. Contudo, com olhar centrado na família, é possível identificar a existência da comunidade no círculo familiar, dado aos fatores de identificação, interesses, necessidades, afetividade e conhecimentos trocados.

É nesse contexto que se percebe a importância da criança como sujeito na primeira comunidade, entendida como a família. É nesse espaço¹⁸ delimitado pelos entes que a constituem que vai encontrar segurança e adquirir identidade própria, tendo como elemento condutor a cultura da família a que pertence, para se desenvolver e auxiliar no desenvolvimento da comunidade familiar, pois entendidos como atores de desenvolvimento.

Dessa forma, os infantes, entendidos como atores, integram a comunidade familiar, sendo sujeitos de Desenvolvimento Local e tal quais seus pais, trarão novos conhecimentos e informações advindas do mundo externo à comunidade familiar, o que incrementará o capital social do grupo na forma que melhor se adapte a sua cultura endógena.

¹⁸ Não se aponta no contexto de família, um local territorialmente definido, diante das mais diversas variações da constituição das famílias ou dos laços familiares atuais, compreendidos entre pais, casados, divorciados, etc., motivo pelo qual se utiliza o termo espaço delimitado pelos entes que a constituem.

Nesse sentido se dá a motivação pelo qual o Estatuto da Criança e do Adolescente determina como direito da criança e do adolescente a convivência familiar e no que aponta Elias (2005, p.21) que os infantes somente se desenvolverão totalmente “no seio da família”. Ainda para Machado (2003, p.163) a suspensão ou destituição do poder familiar é ação excepcional em *ultima ratio*, cabendo tão somente em violações gravíssimas dos deveres dos pais em que tornem impossível o desenvolvimento sadio da personalidade infanto-juvenil.

No aporte pontual da obra de Montero (2004) induz-se a reflexão análoga que a família como qualquer outra comunidade se submete às intempéries da vida cotidiana. Os conflitos estabelecidos podem conduzir a sua separação, gerando um mal maior que se dá pela desagregação e quando não observadas às cautelas necessárias, levará a possível perda de identidade das crianças e adolescentes, quando afastados como convívio familiar pela condução à família substituta ou para instituições de acolhimento, pois afastadas de sua cultura primária.

Quando ocorre o afastamento dos infantes do convívio familiar há um empobrecimento no desenvolvimento da personalidade humana carecendo de suas potencialidades básicas, pela ausência do vínculo afetivo (MACHADO, 2003, p. 154), o que conduz a um grande recrudescimento do participar ativo da criança e do adolescente. Para Cintra (1992) *apud* Machado (2003 p. 155-6):

[...] Realmente, a família é condição indispensável para que a vida se desenvolva [...] desabrochar para o mundo inclui movimentos de dentro para fora, o que é garantido pelos impulsos vitais vinculados à hereditariedade e à energia própria do ser vivo. [...] A família é o lugar normal e natural de se efetuar a educação, de se aprender o uso adequado da liberdade, e onde há iniciação gradativa no mundo do trabalho. É onde o ser humano em desenvolvimento se sente protegido e de onde é lançado para a sociedade e o universo.

A segurança que requer a criança e o adolescente não se expressa apenas na proteção à sua vulnerabilidade, na condição inabalável de garantia da inviolabilidade física e moral, que em boas instituições de acolhimento lhe será concedido, mas na certeza que no seio da família receberá afeto e atenção. Por mais que com bom empenho da instituição acolhedora e dependendo do tempo de acolhimento o infante desenvolva pertencimento pelo local e por seus habitantes, seu desenvolvimento vital se dá dentre seus entes familiares, compreendida aqui também a família extensa.

3.3.2 A criança e o adolescente como sujeitos de Desenvolvimento Local

A educação formal é um direito da criança e do adolescente, compreendido dentro dos metaprincípios da proteção integral e da prioridade absoluta, devendo ser desenvolvida com respeito ao que preceitua o artigo 58 do ECA:

No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura.

Para Rossato (2010, p. 223), os artigos do ECA com relação à educação¹⁹ devem ser entendidos em conjunto com os subsistemas constitucionais de educação, cultura e desporto contidos na Constituição Federal de 1988. Destaca em particular os artigos 208 e seguintes, por força das Emendas Constitucionais que a modificaram seus textos²⁰, bem como na lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, Lei n. 9.346/96 e do Plano Nacional de Educação.

Discutida a questão da educação voltada para a valorização da cultura local dos educandos no tópico dois da presente dissertação, percebe-se no texto do artigo 58 do ECA o dever de respeitar o contexto social da criança e do adolescente na educação formal. Isso representa entendê-los nessa seara também como sujeito de seu próprio desenvolvimento, quando se assegura a possibilidade de criação, deixando no passado a educação meramente informativa na qual o educando era conduzido a um estado de passividade acrítica, desconsiderada sua capacidade de pensar e produzir conhecimento. Como explicita Freire (2001, p. 27):

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de

¹⁹ Artigos 53 a 59 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

²⁰ O artigo 208 da Constituição Federal da República Federativa do Brasil trata da forma com a qual o Estado efetivará a educação e suas partições e formas de oferecimento. Já o artigo 210 trata dos conteúdos e o artigo 211 trata da organização da educação entre União, Estados e Municípios para oferecimento da educação, sendo que o artigo 212 e 213 regulam os repasses orçamentários. Os artigos 215 e 216 tratam da cultura e o artigo 217 trata do desporto.

conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.

Os infantes em sua educação formal básica são antes de educandos, sujeitos que para aprender devem exercer sua cidadania. Isso significa participarem ativamente do processo de transformação do conhecimento que a todo custo tem um fim principal: capacitar o indivíduo para o processo de desenvolvimento pessoal e social.

Enquanto atores de seu próprio desenvolvimento intelectual, os infantes possuem maior capacidade de conhecer e aprender as informações que com ele são trocadas. Quando essas informações encontram amparo em seus valores culturais pertencentes à comunidade em que vivem, despertam o interesse e curiosidade de melhor compreender “os porquês” das coisas. Para tanto, valorizar as experiências que os infantes trazem para a sala de aula é conhecer suas vivências e a partir delas construir o conhecimento, instigando a todo tempo a capacidade intrínseca de cada educando para a necessidade de ser um “sujeito de ação”.

Quando há participação da criança e do adolescente, no sentido de perguntar e procurar respostas, estarão eles se desenvolvendo ativamente, construindo seu próprio conhecimento que se tornará ferramenta apta ao desenvolvimento de seu grupo familiar e sua comunidade. A troca de saberes, finda por determinar ainda mais seu pertencimento à escola e a família, pois desperta efetivamente sua qualidade de ator comprometido pela característica humana de participação, com o ser e fazer comunitário.

Se os infantes encontram na escola ambiente propício para discutir seus saberes, terminam por auxiliar a própria escola a adequar seu projeto pedagógico e suas práticas cotidianas à realidade de seu público. Nesse sentido surge a previsão legal contida no artigo 53, inciso IV, do ECA quanto ao direito de organizarem e participarem de entidades estudantis, o que elevará sua capacidade de participação na tomada de decisões, guardados os devidos limites necessários à condução das instituições.

Nesse entendimento, é importante que a escola preze pelo desenvolvimento da criança e do adolescente a partir de uma concepção humanística que afaste a manipulação do conhecimento, na construção do ser ideal ou fabricado. “O humanismo que se deseja ver é aquele que entendendo o ser infanto-juvenil como ser concreto, é possuidor de realidade própria em constante transformação, que analisa criticamente as questões da vida e se conhecendo como sujeito transforma a si e o mundo em sua volta” (FREIRE, 2001, p. 73).

Aceitar a criança e o adolescente como sujeitos ativos de sua vida é viver humanamente, pois, como ser de ação transformadora o infantes dialogam com território, expondo suas observações, construindo junto com os demais um lugar melhor para seu desenvolvimento.

Quando o conhecimento trabalhado com a criança e o adolescente têm seu entorno nas questões locais e suas necessidades, considerando o valor empírico que cada jovem apresenta a compartilhar, tem-se terreno fértil para construir indivíduos aptos a ingressar no mercado de trabalho a fim de atender a demanda local regional e até mesmo nacional. Pois, a política nacional de educação está voltada para atender ao mercado capitalista; contudo, há sempre de ser protegida, como dito alhures, a cultura do local (MARQUES e BROSTOLIN, 2011).

Quanto maior o pertencimento dos infantes à escola, suas ações saem da sala de aula para contagiarem todo o local, influenciando inclusive a maior participação dos pais e também da comunidade. As competições ligadas ao desenvolvimento do intelecto ou desportivas e as ações sociais e culturais, envolvem características do Desenvolvimento Local tais como solidariedade, entendimento e participação. Mais uma vez se percebe a escola como instrumento de integração para o Desenvolvimento Local.

3.3.3 A questão do trabalho infanto-juvenil e a consequência para o desenvolvimento humano e local

A questão do trabalho infanto-juvenil figura no cenário internacional e nacional sendo encarada como política pública de erradicação do trabalho infantil paralelo ao da erradicação do trabalho escravo ou práticas análogas.

A partir da regulamentação da Constituição Federal de 1988 pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com amparo na adesão do Brasil a Convenção 182, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), proibiu-se o trabalho de crianças em qualquer atividade econômica e não econômica no que diz respeito ao trabalho de ONG.

O assunto se tornou tão populista que influenciou e influencia a educação informal (familiar e comunitária) e a educação formal. Retrata um universo de controvérsias, que conduzem a pensamentos radicais pela defesa dos direitos da criança e do adolescente e de revolta por parte da população em geral (ROSSATO, 2010), diante da proteção que implica no direito ao não trabalho dos infantes que finda por causar reflexos no Desenvolvimento Local.

Dentre um complexo sistema regulamentar, a questão do trabalho do adolescente quanto à idade para o início de suas atividades laborais seja na condição de aprendiz ou não, é confusa e remonta a diversas interpretações.

Em 15 de novembro de 1998 por força da Emenda Constitucional n. 20, o artigo 7º, inciso XXXIII da Constituição Federal de 1988, passou a proibir qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz para os maiores de quatorze anos. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069 de 1990, não foi modificado em seu artigo 60 que proíbe qualquer trabalho a menores de quatorze anos, salvo na condição de aprendiz.

A seu turno a CLT em seu artigo 428, *caput*, com redação dada pela Lei n. 11.180 de 2005, posterior a Emenda Constitucional n. 20, definiu como contrato especial de trabalho aquele em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze anos os direitos trabalhistas dos maiores. Ainda a CLT em seu Art. 429, determina aos estabelecimentos de qualquer natureza, a obrigação de

empregar aprendizes no percentual equivalente a 5% (cinco por cento) no mínimo de seus trabalhadores, considerando o perfil do artigo 428.

Em 2008 o Presidente da República, editou o Decreto n. 6.481 para regulamentar Convenção 182 da OIT, que considera como crianças os menores de dezoito anos, mas possibilita o trabalho aos maiores de quinze anos e nos países em desenvolvimento a permissão de trabalho a partir dos quatorze anos de idade, condição em que se encontra o Brasil. Dentre as piores formas de trabalho infantil que constam do anexo, foi inserida a proibição do exercício de trabalho doméstico, gerando com isso maior controvérsia (ROSSATO, 2010).

No complexo contexto legal, há que se avaliar que todas as citações legais sobre o trabalho dos infantes, à exceção da Emenda Constitucional n. 20, que alterou o artigo 7º, inciso XXXIII da CF/88, são infraconstitucionais, inclusive com toda força empregada ao Estatuto da Criança e do Adolescente, pois, igualmente caracterizada como legislação infraconstitucional.

Dessa forma, mesmo com a discórdia que se possa abstrair desse ou daquele instituto legal, fato é que o infante com idade até quatorze anos não poderá exercer qualquer trabalho regular, mesmo que na condição de aprendiz, nos termos do artigo 7º, XXXIII da Constituição Federal de 1988, a qual se sobrepõe a todas outras por mais especiais que possam ser.

O uso do termo trabalho regular é tido nesse contexto como meio diferenciador, como igualmente fez Machado (2005, p. 176) ao empregar o termo “*exploração social* do trabalho infantil”.

Pela interpretação da legislação em vigor se torna claro que o infante com menos de quatorze anos não pode trabalhar e assim são apresentadas todas as normas. Com isso criou-se um grande conflito relacionado com atividades comuns desenvolvidas no seio da família, da escola e da comunidade sob a alegação de que não só os menores de quatorze, mas os juvenis com idade inferior a dezesseis anos, nada podem fazer, sendo que os outros devem a eles a obrigação de tudo fazer, como se seus súditos fossem.

Com foco no presente problema, apesar de defensora acirrada do direito ao não-trabalho, Machado (2005, p. 176) faz expressa consideração ao fato de ter utilizado em seu texto o termo exploração social aduzindo que:

Uso o termo para distinguir o emprego socialmente organizado da mão de obra infantil do “trabalho doméstico”, na sua acepção mais estrita das tarefas, próprias e adequadas à idade, que se atribui a uma criança na esfera restrita e exclusiva da atividade familiar não economicamente produtiva [...]

A questão que suscita dúvida na população em geral é extirpada pelo esclarecimento de Machado (2005), deixando claro que o objetivo da proteção legal da criança e do adolescente em proibir seu trabalho antes dos quatorze anos e mesmo depois até os dezesseis se dá com vistas à exploração social econômica advinda tanto das necessidades familiares de sustento, bem como dos interesses empresariais para fugir de questões resultantes das relações trabalhistas.

Até mesmo na inserção contida no anexo ao Decreto 6.481/2008, quanto à proibição do trabalho doméstico, o que se visa é evitar o trabalho regular da criança e do adolescente, como trabalhador doméstico. Machado (2005, p. 189), entende que o trabalho regular precoce dos infantes “limita suas chances de desenvolver adequadamente sua profissionalização, de maneira que possa, na idade adulta, competir no mercado de trabalho num patamar mínimo de igualdade”.

O início do trabalho precoce de crianças e adolescentes gera, no futuro, maior desigualdade social, conduzindo à exclusão e marginalização, pois na idade de sua formação educacional básica estava trabalhando.

Isso em nada impede que crianças e adolescentes auxiliem em sua casa, no seio de sua família, no exercício de tarefas domésticas, desde que compatíveis com seu desenvolvimento físico e psíquico, como salienta Machado (2005, p. 176) “próprias e adequadas à idade” e que não importem em qualquer tipo de prejuízo para sua educação formal.

A educação informal se dá muito pelo exercício de atividades práticas e o trabalho junto à família com a função de auxiliar seus membros é forma de educação informal e preparação para a vida social, com o despertar da ajuda mútua, solidariedade e fortalecimento de laços de confiança e afeto no fazer juntos.

O trabalho pelo impulso da experimentação das potencialidades humanas é meio natural de desenvolvimento do ser; gera a transformação gradual da pessoa em qualquer idade. Porém, quando esse impulso é usado para prover sustento próprio ou da família entra-se no campo da ilegalidade (MACHADO, 2005, p. 177).

O que não se pode perder de vista, repisa-se, é o caráter educacional, formador que naturalmente levará à criação de comprometimento e autodisciplina que pode ser constituída no direito de exercício do poder familiar, apontado pelo Código Civil em seu Art. 1.634, como competência dos pais para com a pessoa de seus filhos menores. Nesse Sentido o Código Civil destaca a função dos pais em exigir que seus filhos lhes prestem os serviços próprios de sua idade, a ver-se.

Art. 1.634. Compete aos pais, quanto à pessoa dos filhos menores:

I - dirigir-lhes a criação e educação;

[...]

VII - exigir que lhes prestem obediência, respeito e os serviços próprios de sua idade e condição.

Nesse contexto, não pode a criança ocupar o papel de um empregado com rotina rígida, mesmo que com contrapartida financeira, e com comprometimento de seus estudos; o que constitui exploração do trabalho infantil pelos responsáveis.

Essa visão garantista de proteção integral da criança e do adolescente conduz a uma mudança radical, em particular nas atividades de economia familiar, em que as crianças e adolescentes exerciam junto com seus pais as atividades laborais que visavam garantir a manutenção da família, seja no campo ou na cidade (MACHADO, 2005).

Quando se fala em proibição do trabalho infantil, o que se visa impedir, portanto, é o exercício de atividades regulares rígidas, organizadas, para gerar ganho econômico, impedindo o desenvolvimento pleno da criança.

Ariscando na exemplificação, o fato de uma criança auxiliar sua professora, a pedido dessa, levando para a sala de aula um apagador, não caracteriza o aspecto que a lei visa proibir. Da mesma forma, durante a organização de um evento em uma igreja ou comunidade de bairro, crianças e adolescentes, guardada como dito sua capacidade física e psíquica, auxiliem os adultos, como arrumar as mesas e

decorá-las, visto que o trabalho é realizado pela comunidade e a solidariedade é fruto inarredável de sua existência e seu aprendizado se dá pela prática.

Ainda no cenário do trabalho da criança e do adolescente, entendido dentro do aspecto de atividade laboral regular e protegida²¹, é possível traçar o seguinte perfil, segundo Rossato (2010):

1. As crianças e os adolescentes com idade inferior a quatorze anos estão proibidos de trabalhar;
2. Os que estiverem entre quatorze anos a dezesseis anos podem trabalhar na condição de aprendiz, lhes sendo garantido todos os direitos trabalhistas inerentes aos adultos, via contrato de aprendizagem, sendo que a atividade laboral deve conduzir a formação profissional para o mercado de trabalho;
3. Os com idade superior a dezesseis anos até os dezoito anos podem trabalhar regularmente, desde que não seja em horário noturno, perigoso, insalubre e impróprios para sua formação moral.

Os apontamentos conduzem a interpretação de total proteção da criança e do adolescente em relação a trabalhos regulares, sendo que, somente após os dezesseis anos estará, ainda que em certas condições, livre para o trabalho. O período anterior é focado na educação formal e não-formal.

Para Rossato (2010) crianças e adolescentes com idade inferior a quatorze anos podem, mediante autorização da Justiça do Trabalho, trabalharem em “peças teatrais, filmes, novelas e outras produções artísticas”, mesmo com a proibição constitucional. Nesses casos, regras próprias devem ser determinadas, para que não haja prejuízo na educação formal dos infantes. Segundo o autor a certa divergência sobre a competência para a autorização, vez que o ECA prevê tal atribuição ao Juizado da Infância e da Juventude.

Envolta na questão do trabalho juvenil, Machado (2005), aponta que, enquanto o sujeito com idade inferior a quatorze anos possui o direito de não

²¹ O termo trabalho protegido, advém das regras próprias que disciplinam as mais diversas formas de trabalho dos menores de dezoito anos e maiores de quatorze anos de idade, como exemplo a condição de aprendiz, a proibição de trabalho noturno, insalubre e imoral, garantia de igualdade de direitos trabalhistas etc. Para Martha de Toledo Machado (2005, p. 181), “o direito ao trabalho, como um direito fundamental do ser humano, é direito que vem restringido pela Constituição, na sua conformação, quando o sujeito é criança ou adolescente, pelo reconhecimento da faceta negativa a seus interesses que o trabalho comporta”.

trabalhar, os com idade entre quatorze e dezoito anos não lhes é exigido o dever de trabalhar para prover seu sustento, lhes sendo nesse caso, facultado o direito de trabalhar ou não. A autora (2005) justifica seu pensamento nas mais variadas questões que o trabalho infantil prejudica o desenvolvimento dos infantes, dada a rigidez do trabalho regular, com prejuízo para a educação formal que termina por ser esquecida diante da necessidade de prover subsistência pelo resultado do trabalho, salário.

Como consequência do prejuízo à formação básica do sujeito que os “condena em boa parte a uma situação de inexorável indigência social futura” produzindo mais desigualdades sociais. O trabalho para o infante com idade até doze anos finda por privá-lo do tempo livre para brincar e construir seu pensamento lógico, reduzindo “o mundo apenas a uma parte ínfima da realidade, impedidos de aprender coisas novas”, sem falar do próprio desenvolvimento físico e mental prejudicado, em que um infante não está preparado para sustentar pressões rotineiras do trabalho (MACHADO, 2005, p. 176).

A questão do trabalho do ser infanto-juvenil produz impacto no Desenvolvimento Local contemporâneo. Existe uma mudança de paradigma nas atividades de economia familiar, diante da considerável limitação ao trabalho dos infantes com idade superior a quatorze anos até os dezoito, em particular na vida no campo em que no passado era normal o casal ter vários filhos para ter mais ajuda nas atividades laborais do local (MACHADO, 2005).

Por outro lado, há que se observar três facetas de ganho para o Desenvolvimento Local quando bem interpretadas as normas limitadoras do direito ao trabalho do sujeito juvenil e sua participação na vida comunitária.

Com empenho na diferenciação entre o que se entende por trabalho proibido e atividades de trabalho formativas da personalidade individual e de pertencimento comunitário, foram apresentados fundamentos importantes para a quebra de tabus construídos a partir de interpretações radicais quanto às atividades de trabalho não regulares pelos infantes. Essas atividades, em um círculo restrito, podem ser plenamente impostas pelo poder familiar dos pais, retirando o invólucro intocável da educação informal, com objetivo formador e instrutivo.

Nesse mesmo sentido se dá a participação dos jovens na vida comunitária, inclusive tal participação foi elevada a direito fundamental da criança e do adolescente quando retratada no ECA em seu artigo 16, inciso V e artigo 19.

A participação na vida comunitária tem por objetivo ampliar o âmbito de relações dos infantes com o meio em que vivem, não o limitando apenas ao convívio familiar e sua participação ativa na comunidade gera pertencimento conforme vai absorvendo os preceitos culturais do local e com ele interage.

Para Elias (2005, p. 27) “a criança e o adolescente, para seu pleno desenvolvimento, além do convívio familiar, necessitam da convivência com a comunidade” e acrescenta o autor “esse direito tem ligação direta com o grupo familiar, uma vez que é por meio dele, especialmente, que ele se realiza”.

No desdobramento da inteligência do artigo 19 do ECA retratado por Elias (2005) é possível identificar que por meio da obrigação de propiciar o convívio comunitário os pais terminam por também participar da comunidade e assim tendo a possibilidade de desenvolver-se em conjunto com os demais membros da comunidade a partir da presença de seus filhos. Tendo-se, portanto, mais um fator de agregação para o Desenvolvimento Local por meio de “trabalho”, ou participação comunitária da criança e do adolescente.

Nessa seara, com olhar voltado para os Acolhidos no IAME, entendendo que sua permanência é temporária e que seu retorno a família depende da reestruturação dela, incluindo a necessária convivência comunitária, a reintegração familiar possui em seu contexto potencialidade significativa para Desenvolvimento Local. A família em conjunto com os infantes deverão se integrar a comunidade em respeito ao artigo 19 do ECA, o que é possível pelo trabalho de todos.

Por último e não menos importante é a maior valorização da educação formal em detrimento do trabalho regular que a *priori* parece contrário ao local, mas visto por outro ângulo demonstra o ganho cotidiano pelas relações de troca com a família e a comunidade. Considerada também a formação profissionalizante que igualmente lhe é garantida por lei.

Quando o sujeito infante deixa o trabalho e se aprofunda na educação formal, ganha com ela maiores elementos e descobre novas técnicas que serão revertidas

para a família, bem como, para a comunidade, na qual como sujeito participativo passa a influenciar com seu saber novos pensamentos, sobre técnicas antigas, favorecendo o desenvolvimento local, principalmente quando alcançar a fase adulta. Nesse sentido Machado (2005, p. 187) expõe:

Esse direito está preso à peculiar condição da pessoa em desenvolvimento de crianças e adolescente, já que a formação profissional da criança e do adolescente, a preparação deles para que, no futuro, estejam capacitados para o exercício profissional, é fator básico no completo desenvolvimento de suas personalidades adultas, fundamental, pois, para o frutífero desenvolvimento de suas personalidades.

Quanto mais instruídas intelectualmente forem as crianças e os adolescentes, maior poderá se dar sua contribuição comunitária. Ademais, se considerada a educação não-formal, profissionalizante, maior ainda será a contribuição dos jovens aprendizes, se a formação se der diante das necessidades do local.

Dessa forma, toda educação formal, direcionada aos Acolhidos no IAME passa a ter uma maior representatividade. Se antes do acolhimento sua educação era precária, o atendimento que recebe no IAME, por meio da educação formal e informal e até mesmo não-formal, causará reflexos na reintegração familiar, em que o infante antes Acolhido, promoverá nas relações com a família e o local em que vive.

Com isso observa-se a potencialidade que a criança e o adolescente possuem para o Desenvolvimento Local, quando entendida sua forma de trabalho, mesmo que limitada ou proibida em certa fase da vida e depois ampliada como aprendiz, pois, o tempo do desenvolvimento é o tempo das possibilidades.

3.4 INOVAÇÕES

O aprofundamento em vivenciar o dia-a-dia do Instituto Agrícola do Menor (IAME), descortina inúmeras potencialidades para a troca e aperfeiçoamento de técnicas e arranjos aptos a garantir sua sustentabilidade. Sua determinação territorial, sua estrutura física, os sujeitos que o compreendem (Diretoria, Monitores, Professores e Acolhidos) e toda uma gama indivíduos e Instituições de ensino

superior e outras profissionalizantes, emergem como potencialidades para o Desenvolvimento Local.

A principal inovação potencialmente visualizada no IAME finda pela construção harmônica de uma consciência desenvolvimentista menos assistencialista e mais pró-ativa no local, a partir da concepção de que a sustentabilidade local requer ações endógenas fortes que atraiam para o local, parceiros interessados em agir solidariamente pelo local.

3.4.1 Mobilização e parceria diante das Potencialidades para o Desenvolvimento Local do IAME

Durante a realização da pesquisa, foram colhidas informações de alguns projetos que visam atender o IAME, ou como dito pelo Juiz da Vara da Infância e da Juventude de Dourados, adotá-lo e resolver seus problemas estruturais. Uma das iniciativas segundo o Magistrado advém de um grupo de professores universitários que suscitaram a hipótese de desenvolver pesquisas no local. Igualmente, destacado pelo Magistrado, parcerias firmados pelo Projeto Padrinho,²² possibilitam um melhor atendimento aos Acolhidos.

De uma conversa informal com John Bergen, atual diretor do IAME, foi considerado que várias pessoas ao conhecerem o IAME, ficam animadas em fazer ações pela Instituição, mas que com o tempo essas ações esmorecem e as pessoas pela suas atividades pessoais deixam de visitar o local. A manifestação do Diretor é própria de processos desenvolvimentistas motivados pelo impulso que visam soluções rápidas e peremptas, mesmo que carregadas de boa vontade e interesses justos. Tais soluções ocorrem em outros casos de maior envergadura em que as ações são levadas ao local, o transformam e depois que os agentes saem o local volta ao estado que se encontrava antes ou passa por momentos até piores. Isso já aconteceu com o próprio IAME, como observado no item “aspectos históricos do IAME”.

²² Projeto do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul que visa encontrar padrinhos que ajudem material e espiritualmente crianças em situação de risco, tais como prestação de serviços, visitas, doações etc.

Não é a pretensão do presente trabalho, dar receitas de sucesso que resolvam os problemas do IAME, mas diante das observações obtidas durante a pesquisa, indicar fatores que possam criar no local, meios de se desenvolver de forma estruturada.

Como dito alhures, se faz necessário primeiro à construção de uma consciência de sustentabilidade no IAME, para o seu desenvolvimento, o que passa necessariamente pelo interesse da administração e diretoria do local.

Se de um lado verifica-se um bom potencial agrícola e pecuário no território, por outro não existem recursos para as práticas necessárias, da mesma forma que o local oportuniza uma melhoria nas condições estruturais enfrenta a falta de recursos financeiros. Se as dificuldades financeiras impedem o deslocamento dos Acolhidos diariamente para a cidade, para participarem de cursos profissionalizantes ou lhes falta conhecimento mínimo para tal empreita, o local oferece inúmeras possibilidades para sua realização, o que leva a necessária mobilização do local em busca de parcerias.

Tratar da mobilização do local significa dizer que seus sujeitos devem se organizar e determinar as necessidades que julgam importantes para sua sustentabilidade. Nesse contexto as discussões devem passar pela oitiva do local, ou seja, todos que integram o IAME: Diretoria, Monitores, Mantenedores e os Acolhidos mesmo que o integrem temporariamente.

Deve ser compreendido que para realizar arranjos sociais para o desenvolvimento do IAME, será importante proceder à determinada abertura ou modificação de práticas já enraizadas. Para controlar as ações no local é necessário que o próprio IAME, a partir da mobilização busque as parcerias com os diversos setores da sociedade: órgãos públicos, empresas privadas, sindicatos, instituições de ensino em particular ensino superior, instituições de ensino profissionalizante etc. e não espere que os interessados apareçam dispostos a participar.

Se o capital humano é deficiente, o que inviabilizaria a mobilização, seus sujeitos devem encontrar agentes que conheçam o IAME ou passem a conhecê-lo e se disponibilizem a auxiliar no processo de mobilização externa.

Várias são as possibilidades de ação de desenvolvimento no IAME, mesmo com a temporariedade dos Acolhidos. As ações poderão versar sobre o próprio Instituto, bem como os Acolhidos, finalidade precípua do Instituto.

Práticas de manejo agrícola e pecuário por Professores e Acadêmicos Universitários, que envolvam na medida do possível os Acolhidos, resultando em uma troca de conhecimentos e produção de alimentos. Nesse contexto fazendo parcerias com empresas da área, interessadas em participarem do projeto garantindo-lhes maior visibilidade social. Essas atividades podem ser reproduzidas em tantas outras áreas do conhecimento, tantas quantas forem às necessidades do IAME.

Formas diferenciadas de aprendizado profissionalizante, adequadas às condições do público alvo, podem ser empreendidas em parceria com as instituições e seus alunos, trazendo para dentro do local formação continuada para os Acolhidos. Atrelando a isso empresas interessadas em mão de obra qualificada, uma via de mão dupla, as empresas auxiliam nas despesas dos cursos, realizam seu papel social e podem constatar materialmente as competências e habilidades que buscam em seus profissionais.

Ações de construção do saber geral podem ser realizadas com curso superiores de direito, serviço social, psicologia, fisioterapia, enfermagem apoiados, por exemplo, pelo corpo de bombeiros, polícia militar, SAMU.

Os arranjos envolvendo órgãos públicos, instituições de ensino e iniciativa privada, além dos cidadãos em geral dispostos a participar, substanciados por projetos sólidos e continuados, de iniciativa do próprio IAME, poderão alavancar seu desenvolvimento, bem como de todos os Acolhidos. O ser humano dotado de paixões só não participa quando não se vê envolvido no processo do agir.

3.4.2 Um exemplo de mobilização e parceria envolvendo vários atores no IAME

Um Projeto de Extensão universitária, com deslocamento de seus objetivos centrais para ampliar o olhar dos Acadêmicos foi capaz de criar uma consciência solidária entre os participantes.

Este Projeto, nomeado “Estudos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e demais legislações correlatas - Uma garantia de acesso ao saber necessário para o exercício da cidadania”,²³ é exemplo que a mobilização traz benefícios para todos envolvidos no processo despertando a solidariedade e conduzindo a uma troca de interesses.

Idealizado no ano de 2006, diante da inquietude pessoal de seus criadores (Professores Robson Moraes dos Santos e Joe Graeff Filho), com os problemas crescentes de crianças e adolescentes em conflito com a lei nas escolas da cidade de Dourados. Objetivava inicialmente, identificar uma forma de intervenção minimizadora, vez que o professor Robson Moraes dos Santos, atuava como atua diariamente junto à Vara da Infância e da Juventude como analista jurídico e percebia a carência de informação tanto dos infantes como dos pais e professores acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente.

De imediato se instalou uma sensação recíproca de criar um projeto de extensão que visasse preparar tecnicamente Acadêmicos do Curso de Direito para auxiliarem os atores iniciais na aplicação prática de esclarecimento sobre o ECA²⁴.

Posto em execução, ainda no segundo semestre de 2006, o Projeto ECA fazia sua primeira intervenção na Escola Estadual Reis Veloso, na semana da Criança e do Adolescente, com a participação efetiva de vários Acadêmicos que por ainda não terem terminado a formação interviam falando aos infantes somente sobre suas experiências pessoais e resultados alcançados com elas.

²³ Conhecido como ECA nas Escolas, promovido pelo Curso de Direito do Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN).

²⁴ Esclarecimento sobre o ECA realizados nas escolas: as responsabilidades dos jovens infantes para com seus colegas, professores e demais pessoas de seu convívio, desmistificando alguns assuntos e orientando todo público alvo quanto a suas responsabilidades.

O momento foi inesquecível. Os Acadêmicos em sua maioria bem jovens conseguiram captar os olhares fixos das crianças ao ouvirem suas histórias. Uma identificação pela proximidade etária e pela linguagem coincidente, que confirmou uma das expectativas dos criadores do projeto: “o ouvir das crianças e adolescente será mais efetivo quanto mais próximo o agente se parecer com ele”. E um violão levado pelo Acadêmico João Gustavo Russo fez toda diferença. O projeto a partir desse dia foi se construindo e se reconstruindo de uma maneira ímpar a cada nova escola visitada, quase que saindo do controle, pela emoção que toda intervenção realizava no sentir de seus agentes, e já não se sabia mais quem estava dando e quem estava recebendo, pois, todos saíam revigorados e mais capacitados.

Os Acadêmicos envolvidos se tornaram multiplicadores dos ideais do projeto e os levavam para suas cidades e para lá seguia, como ainda segue, o professor Robson Moraes, sempre acompanhado de uma equipe de Acadêmicos, que auxiliam na busca do equilíbrio levando saber e recebendo saber.

Pelo contato que o professor Robson Moraes dos Santos, diante ao seu exercício laboral, possui com as Instituições de acolhimento, levantou a proposta de se realizar com o projeto uma visita ao Instituto Agrícola do Menor (IAME), que apesar de não se tratar do foco específico do projeto, seria uma forma de agregar mais valor experimental aos Acadêmicos.

A visita resultou uma combinação de solidariedade e integração nunca vista em qualquer projeto ou atividade antes desenvolvidos pelo Curso de Direito. A integração que se instalou entre os participantes (Professores, Acadêmicos, Acolhidos e a Administração do IAME), resultou em compromissos pessoais de auxílio material e espiritual para a Instituição e seguiram-se a partir daí várias outras visitas, com festas de confraternização organizadas pelos Acadêmicos, alguns transformados em verdadeiros agentes, o que se mantém até os dias atuais.

Pouco tempo depois, em face da importância que o Projeto criou para o curso de Direito e sua aceitação pelo corpo discente, Acadêmicos de outros cursos como, Serviço Social e Psicologia se integraram, e as ações do projeto passaram a fomentar pesquisas para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), produção de artigos pelos Acadêmicos e impressões memoriais como a seguir:

O acadêmico do 3º sem. de Direito João Gustavo explicou aos adolescentes como funciona o Estatuto da Criança e Adolescente ECA, e a diferença entre indisciplina e ato infracional, dando um testemunho de sua vida, fato que emocionou muitos dos presentes, demonstrando as dificuldade que enfrentou na vida, no entanto, deixando claro que nunca desistiu de sonhar, e ir em busca de um ideal. (Acadêmica de Serviço Social Priscila Cabral Carmone)

As duas principais ações no que diz respeito à possibilidade de auxílio no desenvolvimento não apenas humano, mas econômico e social de comunidades se dá pela chamada responsabilidade pela conscientização dos mais diversos segmentos sociais e a integração que o projeto produz entre Acadêmicos e os infantes, seja nas escolas ou nas instituições de acolhimento ou internação.

Ao final de cada semestre o Projeto promove confraternizações junto às instituições de acolhimento a fim de despertar o maior entrelaçamento dos Acadêmicos com as crianças e adolescente. O que igualmente possui um fator social impressionante. As Instituições de acolhimento, para crianças em idade mais avançada, recebem infantes de um gênero sexual apenas. Como exemplo o IAME recebe meninos, enquanto o Lar Ebenézer recebe meninas.

Ocorre que nos casos de irmãos de sexos diferentes, o acolhimento se dá em Instituições diversas e nas confraternizações se busca juntar as Instituições proporcionando o encontro dos irmãos como uma oportunidade a mais de contato, vez que as duas Instituições já o fazem em algumas épocas especiais do ano.

Constante das premissas que justificam o próprio projeto vê-se a necessidade de alinhar e esclarecer as crianças e adolescente quanto ao seu papel como sujeito de ação apto a transformar a própria realidade em que vive. Ao encontro da preocupação que deve ser contida no agir dos adultos na contribuição permanente para formação e desenvolvimento de “sujeitos sociais”.

O caminho das ações é construído a partir do sentimento criado no ser humano envolvido, diante de seu sentimento de solidariedade e fraternidade como foi e é percebido entre os Acadêmicos que se apoderam dos objetivos do projeto.

Nesse caminhar, em particular relacionado às ações do projeto no IAME, se mostra relevante apresentar algumas manifestações de participantes do projeto,

garantindo a exatidão do sentir de cada um, expressos por depoimentos em relatórios, a ver-se:

Cada criança que lá vive foi tirada por algum motivo em particular do convívio familiar, no entanto por ser um ambiente tão acolhedor, muitos daqueles meninos, transmitem mesmo que inconscientemente uma alegria de viver imensa. [...] O Projeto de Extensão tem esse poder transformador na vida de cada participante, fiz parte de tudo isso o ano passado, porém, o aprendizado que obtive me marcou muito, aprendi que posso dar um pouco do meu tempo ao próximo, que ainda assim o pouco que dou, é muito para quem recebe. O meu objetivo em fazer parte novamente do projeto é que a experiência que adquiro em cada visita me torne a cada dia um ser humano melhor. (Acadêmica de Direito Larissa Romero, sobre o IAME)

Bom eu vim embora muito impressionada com tudo o que vi lá. Por que sempre ouvia falar do IAME, mas não tinha ideia de como funcionava. A coisa que mais me chamou a atenção, e que não sai da minha cabeça, fiquei me perguntando, o que será que passa na cabeça daqueles meninos? Percebe-se que eles gostam de lá, que são tratados com dignidade, mas no fundo, penso como fica o estado emocional deles por saberem que tem aqui fora tem familiares, e que vivem lá, dependendo totalmente dos outros, de pessoas que não tem nada a ver com eles e que são seus responsáveis. EU perguntei ao menino (.....) o menor de todos eles lá, se ele gostava de morar lá, e ele me disse que sim, que lá é muito legal e me mostrou com orgulho o ônibus que eles usam para irem na igreja. Ele até usou esse termo rsss: "TIA OLHA LÁ O NOSSO BUZÃO QUE USAMOS PRA IR PRA IGREJA". Senti que ele tinha orgulho em dizer que aquele ônibus é deles! Bom resumindo um pouco é isso, acho que todos vieram de lá meio impressionados com o que viram, assim como eu. (Acadêmica de Psicologia Bruna Almeida Silva).

Apesar de longos, os trechos transcritos mostram a visível transformação que a ação social do projeto causa em todos que com eles se envolvem. O contato com uma realidade desconhecida ou vista de forma equivocada que proporciona crescimento humano, ligação com a dimensão humana do outro e principalmente o despertar para o potencial de cada um em promover desenvolvimento o que depende apenas do querer, do interesse. Muitos acadêmicos mesmo após terem passado pelo projeto se mantêm ativos, visitando as Instituições e auxiliando de alguma forma, em geral de forma material, mas que faz uma grande diferença na manutenção do local.

Esse exemplo significa que pequenos arranjos sociais, voltados às vezes somente para o desenvolvimento humano são capazes de alcançar para objetivos não previstos, mas que podem fortalecer um local e os sujeitos que com ele se identificam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Desenvolvimento Local, considerado a partir de diversas variantes que pretendem constituí-lo, não comporta uma conceituação determinada pela natureza única que compreende cada local. Contudo, permite entender aspectos que são insubstituíveis em sua propositura e que o diferem de outras espécies de desenvolvimento, tais como cultura, sistema econômico, educação, território, comunidade e a dimensão humana dos envolvidos, como instrumentos capazes de demonstrar as possibilidades ou potencialidade para o desenvolvimento sustentável do local.

Nesse contexto, é possível conceber o IAME como lugar para o Desenvolvimento Local, porque traz elementos significativos da ação endógena que se iniciam pela solidariedade manifesta na própria função social do Instituto, exercitada no dia a dia de seus sujeitos e pelo comprometimento com o desenvolvimento humano dos Acolhidos. Em vista de tais fatores promove uma mudança de atitude nos Acolhidos em relação ao local e a própria manifestação humana considerada pela participação distribuída entre os sujeitos conforme suas competências e habilidades.

Os Instrumentos de Desenvolvimento Local perceptíveis no IAME estão em descompasso com os caminhos da globalização. A padronização de procedimentos e atitudes entre as pessoas, o encurtamento dos espaços e a aceleração na transmissão da informação levam a uma relativização da importância da vida em comunidade e às particularidades que cada lugar encerra desde sua territorialização.

O consumismo desenfreado, resultado de um sistema capitalista desumano, gera a todo tempo novas “necessidades”. Isso conduz as pessoas a buscar satisfação e felicidade por meio de aquisição de bens materiais, levando ao comprometimento das relações humanas, tendo como consequência a redução de virtudes como solidariedade e fraternidade. Cada vez mais aprofundam-se desigualdades sociais que conduzem a políticas públicas de assistencialismo como meio de garantir dignidade aos marginalizados pelo sistema, gerando assim, em um círculo vicioso, mais desigualdades.

Os detentores do poder familiar são induzidos a participarem desse sistema como solução para suas vidas e de seus filhos, deixando de lado a educação, o afeto e a atenção para buscarem em atividades laborais meios para satisfação dos infantes. Pai e mãe trabalham dia e noite, enquanto filhos são deixados com estranhos no momento mais crítico da formação de sua personalidade ou por outro lado, não encontrando no labor o que buscam, adentram para o mundo do crime.

Os dois casos terminam na desconstituição da família, por diversos fatores como drogadição (uso de drogas e álcool), maus tratos, abusos, negligência e no abandono dos filhos que, crescendo nesse ambiente, tendem a copiar os exemplos.

Na contramão desse cenário, o contato das pessoas com a realidade do IAME, influencia na mudança de atitude, fruto de reflexão imediata, que faz despertar sentimentos de solidariedade e fraternidade esquecidos, quando os sujeitos se relacionam com o local.

A hipótese traçada foi comprovada diante da potencialidade do IAME para o Desenvolvimento Local a ser explorada pela educação em seu mais amplo sentido e a capacidade para a mobilização comunitária e social em uma relação de troca, com vistas ao desenvolvimento humano.

Em que pese a Lei de Diretrizes Básicas para a educação instruir que os currículos escolares contemplem o uso da cultura local, a educação ainda caminha a passos lentos, inclusive com a adoção de livros didáticos gerais, mesmo que a opção de escolha seja das escolas, que subtraem da educação das crianças a vida comunitária. Contudo, no IAME este princípio educacional tem possibilidades reais de ser aplicado diante das particularidades do local, tais como sua territorialidade envolta no espírito comunitária que cria laços de confiança tanto da Instituição como também dos Acolhidos.

Quanto à realidade da territorialidade, cabe destacar que comunidades incrustadas nos bairros da cidade sofrem o atropelo do “desenvolvimento” e conseqüente valorização do lugar, conduzindo a uma busca por lugares mais baratos para se viver. Ações como essa, desconstituem a cultura local em nome do progresso, pois, os integrantes dos bairros são levados sempre para a periferia, cada vez mais distantes da área central das cidades. Como conseqüência, novas

comunidades são criadas com o despojo de todos os arranjos que antes davam suporte aos moradores. O chamado desenvolvimento não é feito para elas e se assim pensado é com o direcionamento a outros lugares, diversos daqueles onde se constituíram. Risco esse não identificado no IAME.

Ao olhar o principal enfoque do desenvolvimento, a pessoa humana, a cada dia são ouvidos mais brados pela dignidade em sua acepção mais ampla, mas o que se vê são remendos para equilibrar o presente sem preocupação com o futuro, o que conduz como dito acima em um assistencialismo que não cumpre com sua função de temporariedade, perpetuando-se no tempo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) conduz a uma nova visão dos infantes no Brasil, não aceitando tratá-los como objetos e sim como sujeitos em desenvolvimento que devem a todo tempo ser entendidos como atores de suas vidas, orientados pelos pais ou responsáveis, pela escola e pela sociedade, mas ouvidos quanto a suas necessidades. Muito avançado em seu tempo o ECA encontra barreiras para sua completa aplicação em virtude do próprio desenvolvimento social.

A alteração da idade para o início das atividades laborais, o que somente é permitido a partir dos dezesseis anos, causa conflitos diante de uma interpretação equivocada entre o trabalho infantil “regular” e a possibilidade da prática de atividades junto à família e à sociedade. Nesse sentido se destaca a necessidade de crianças e adolescentes, auxiliar suas famílias nas atividades domésticas, como forma de educação e preparação para a vida útil em comunidade, guardado sempre o equilíbrio entre as atividades e o desenvolvimento da criança, rechaçando-se a fábula de que a criança não pode trabalhar de nenhuma forma.

Os pais devem exigir, como forma do exercício do poder familiar, que os infantes auxiliem nas tarefas do dia-a-dia da casa; contudo, não devem simplesmente repassar aos infantes a obrigação. Preza-se pelo fazer junto. Descartado por óbvio desse contexto a realização de trabalhos que tragam remuneração a família ou que prejudiquem no desempenho escolar, pois, ai se encontra a proibida prática de atividade laboral regular, caracterizadora do trabalho infantil.

As mudanças trazidas pelo ECA, atingiram diretamente famílias que trabalham em regime de economia familiar. Nesses casos, as crianças e adolescente menores de dezesseis anos não podem mais auxiliar os pais, pois tal atividade é compreendida dentre as que prejudicam o desenvolvimento dos juvenis.

O Estado na vocação que lhe é própria legisla de forma genérica, não concebendo em suas normativas possibilidade de consagrar um olhar diferente aos casos concretos, ao invés de trabalhar com políticas públicas de integração social, busca controlar a sociedade por meio de leis, desmerecendo o local e suas particularidades. Ao definir as regras para instituições de acolhimento, o Estado, impõe um sistema perfeito, sendo que ele próprio na maioria das vezes não cria locais para o acolhimento de crianças e adolescente e quando o faz se distancia muito do que a própria lei que criou exige. Em contrapartida, exige daquelas sem fins lucrativos que cumpram a lei sem considerar suas particularidades. O IAME representa essa situação, que termina por ser vitimado pela ausência de concretude legal voltada para suas peculiaridades.

As entidades de acolhimento não governamentais como o Instituto Agrícola do Menor de Dourados (IAME), exercem papel de suma importância no contexto social, pela doação irrestrita as crianças e jovens em situação de risco. A atenção, cuidado com alimentação, higiene e saúde, além do afeto dispensado são motivadoras da solidariedade desvinculada de retorno financeiro. Por tal motivo inclusive é que o IAME encontra sérias dificuldades em estabelecer sua sustentabilidade que não seja por meio de doações.

Tratar o desenvolvimento endógeno das potencialidades econômicas do IAME, sem considerar que esse desenvolvimento seja garantido por meio de mobilizações e parcerias exógenas é desmerecer a estrutura histórica do local.

Desde sua criação apesar de desenvolver algumas atividades no local necessita prioritariamente de ajuda externa. Fator determinante é fruto das limitações do próprio ECA. Empreender esforços em busca de aporte econômico com auxílio dos infantes é infringir frontalmente o ECA e sem tal auxílio não resta capital humano para o labor com fins econômicos. Isso não nega a possibilidade/necessidade dos Acolhidos ajudarem nas tarefas de manutenção do local, como de fato o fazem (limpeza externa e interna das instalações).

Os objetivos inicialmente traçados para o estudo foram alcançados. Ocorreu a identificação das potencialidades do IAME para o Desenvolvimento Local, com o uso de instrumentos próprios que possibilitem isso, inclusive instrumentos inerentes ao próprio IAME, tais como: a dimensão humana de sua função social; a ampla possibilidade de arranjos sociais; o território bem definido e apto a várias iniciativas e; o sentimento de pertença que mesmo não explícito no caso dos Acolhidos, emerge de suas manifestações.

Neste sentido, as potencialidades para o Desenvolvimento Local do IAME passam primeiro pela desmistificação do local, como meio de desconstruir a imagem falsa que produz a discriminação do local e dos Acolhidos. Dessa forma, necessário dar maior visibilidade social ao IAME, concedendo à sociedade a possibilidade de conhecê-lo, a fim de extirpar qualquer sombra de dúvida quanto à natureza do trabalho desenvolvido e o perfil dos Acolhidos. É importante que a cidade de Dourados compreenda que os Acolhidos não são crianças e adolescente em conflito com a lei, pelo contrário, são vítimas de um sistema social desestruturado que inicia na família, mas encontra também na sociedade corresponsabilidade pela situação de risco que sofrem. Visibilidade, portanto, é o primeiro passo para mobilização.

Se reconhecidamente o IAME possui uma série de fragilidades, pelo controle centralizado, sustentabilidade deficiente e desarticulada, a mobilização da sociedade deve ser fomentada pela própria administração do IAME. Em último caso por pessoas envolvidas com o local indicadas pela administração, a fim de que a informação chegue de forma clara e sustentada pela confiança de quem transmite a informação. Mobilização endógena ainda pela necessidade da manifestação do local, que entende melhor do que ninguém o que realmente precisa para sua sustentabilidade, a fim de não serem mobilizados esforços que se tornem um problema para o local.

O IAME tem potencial para estabelecer parcerias consistentes a partir das ações de mobilização, desde que possibilite maior abertura do local, para discussões que visem melhorar as condições materiais e imateriais do local. Parcerias estas que não visem somente envolvimento econômico de agentes exógenos, mas, que permitam envolvimento que fortaleça virtudes éticas e morais. O IAME tem condições de receber, no local, parcerias tecnológicas visando

desenvolver sua sustentabilidade. Se realizado fora de seu território, que seja igualmente garantida a viabilidade para transporte, em particular quando as ações visarem os Acolhidos. Igualmente, firmar parceria que atenda a educação informal e não formal que possam superar as dificuldades apontadas quanto ao nível de formação dos infantes. Mesmo que tenham dificuldade de aprendizado, o número de Acolhidos não é significativamente grande, o que permite o atendimento individualizado, com reforço escolar e práticas formativas e informativas.

Algumas parcerias já foram firmadas, como o projeto padrinho dirigido pela Vara da Infância e Juventude da Comarca de Dourados e com uma empresa de alimentos que, como visto, vem auxiliando nas reformas, em particular dos banheiros e foi responsável pela aquisição do ônibus novo, dentre outras. As barreiras que ainda existem no IAME para viabilizar novas parcerias, ocorrem quando as iniciativas surgem exogenamente, sem que o parceiro externo deseje ouvir o local, no sentido “eu ajudo, mas, é do meu jeito”.

Diante da dificuldade de condução da Instituição para atender seus propósitos, urge a necessidade de efetivar uma administração profissionalizada, com uma definição clara sobre a missão e visão do IAME, a fim de que as funções sejam compartilhadas para melhorar o que é bom e suprir as deficiências.

É necessária a constituição de equipe multidisciplinar, que esteja comprometida com o local. Equipe essa, que o conheça e se amolde a realidade concreta do IAME, promovendo condições para o desenvolvimento humano dos Acolhidos, com uma educação informal e orientação que valorize as experiências pessoais trazidas pelos Acolhidos. A par disso, para o processo de desenvolvimento do IAME é imperioso encontrar um meio integrá-los como sujeitos do local, mesmo que sua permanência no IAME seja temporária.

É dever do Estado e de toda sociedade atuar solidariamente com o IAME, diante do papel fundamental que representa na cidade de Dourados, quanto ao acolhimento de crianças e adolescentes do sexo masculino entre 7 e 14 anos de idade, já que não há outra instituição para realizar tal trabalho. É imprescindível à ação urgente para que não sejam desperdiçadas as potencialidades que possui para o desenvolvimento com sustentabilidade para o futuro. Nesse sentido, é necessária a intervenção adequada de agentes de Desenvolvimento Local, para junto com a

administração gerir a mobilização e as parcerias que não se desfaçam facilmente, reconstruindo sua história, garantido melhor qualidade de vida a crianças e adolescentes que já sofreram tanto em suas vidas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AQUINO, Jakson Alves de. **As teorias da ação social de Coleman e de Bourdieu**. Revista Humanidades e Ciências Sociais - vol. 2 no 2 – 2000, p. 17 a 29.

ÁVILA, Vicente Fideles de. **Cultura de subdesenvolvimento e desenvolvimento local**. Sobral: Edições UVA, 2005.

BARTLE, Phil. **O que é comunidade? Uma perspectiva sociológica**. Traduzido por Sofia Ferreira Fernandes. Disponível em:

<http://cec.vcn.bc.ca/mpfc/whatcomp.htm#SBottom>. Atualizado até 24/10/ 2011.

Acessado em 05 de março de 2013.

BARUFFI, Helder. **Metodologia Científica. Manual para elaboração da Monografia**. Dourados/MS: Hbedit, 2002.

BIESANZ, John; BIESANZ, Mavis. **Introdução à ciência social**. Tradução de Heloísa Rodrigues Fernandes, George Bernard Sperber e Márcia Cecília Simões Machado. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Editora da USP, 1972.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal.

_____. **Lei n. 7.209, de 11 de julho de 1984**. Altera dispositivos do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e dá outras providências.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

_____. **Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil.

_____. **Lei n. 12.015, de 7 de agosto de 2009**. Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal e revoga a Lei nº 2.252, de 1º de julho de 1954, que trata de corrupção de menores

CARDOSO, Fernando Henrique. **As tradições do desenvolvimento-associado**. Trabalho apresentado à Conferência Internacional sobre “Sociologia Del Desarrollo y Desarrollo: Dependencia y Estructuras Del Poder” organizada pela Fundação Alemã para o Desenvolvimento Internacional, de 4 a 11 de novembro de 1973, em Berlin.

CLAVAL PAUL **O território na transição da pós-modernidade**. Tradução e revisão de: Inah Vieira Lontra, Márcio de Oliveira e Rogério Haesbaert. *GEOgraphia* – Ano 1 – Nº 2 – 1999, 7-26.

CERQUEIRA, Thales Tácito Pontes Luz de Pádua. **Manual do Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Premier Máxima, 2005.

ELIAS, Roberto João. **Direitos fundamentais da criança e do adolescente**. São Paulo: Saraiva, 2005.

ELIZALDE, Antonio Hevia. **Desarrollo a escala humana: conceptos y experiencias**. INTERAÇÕES – Revista Internacional de Desenvolvimento Local. n.1. Campo Grande: UCDB, 2000.

_____. **Desarrollo humano y ética para la sustentabilidad**. Santiago – Chile: Universidad Bolivariana, 2003.

_____. **Desde el desarrollo sustentable hacia sociedades sustentables. POLIS** - Revista On-line de la Universidad Bolivariana de Chile, Vol. 1 Número 4, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio – Século XXI – Dicionário Aurélio Eletrônico**. Coordenação de edição, Margarida dos Anjos e Marina Baird Ferreira. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GRAEFF FILHO, Joe; SANTOS, Robson Moraes dos. **Projeto ECA nas Escolas: “Estudos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e demais legislações correlatas - Uma garantia de acesso ao saber necessário para o exercício da cidadania”**. DOURADOS: UNIGRAN, 2006-2012. [Mimeo]

HAESBAERT, Rogério. **Da desterritorialização à multiterritorialidade**. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo p. 74-92.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Tradução de Ruy Jungmann; consultoria Renato Lessa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1997.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

MACHADO, Martha de Toledo. A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos. São Paulo: Manole, 2003.

MARQUES, Heitor Romero; BROSTOLIN, Marta Regina. **Educación Brasileña: perspectivas desde el desarrollo local**. EAE, 2011.

_____. [et. al.] **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. 3. ed. Campo Grande: UCDB, 2008.

MONTERO, Maritza. **Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2004.

NUNES, Rizzato. O princípio Constitucional da dignidade da pessoa humana: doutrina e jurisprudência. São Paulo: Saraiva, 2002.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. São Paulo: Max Limonad, 1998.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução: Maria Cecília França. São Paulo: Editora Ática, 1993.

RODRIGUES, Gutemberg Alexandrino. Os filhos do Mundo: a face oculta da menoridade. São Paulo: IBCCRIM, 2001.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROSSATO, Juliano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo; CUNHA, Rogério Sanches. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia de; SILVEIRA, Maria Laura. **Território, globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec/ ANPUR, 1994.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SÊDA, Edson. **Criança, educação e direito. Estatuto da Criança e do Adolescente**. 2. ed. Campo Grande: 1º Conselho Tutelar de Campo Grande/MS, 1998, p. 9-17.

KLIKSBERG, Bernardo. **Por uma economia com face mais humana**. Tradução de Álvaro M. Lewis. Brasília: UNESCO, 2003.

TEIXEIRA, Ivan Manoel Ribeiro. **OS FAZEDORES DE TERRITÓRIOS: migração e ruralidades no contexto urbano.** REDD - Revista Espaço de Diálogo e Desconexão, Araraquara, v.1, n.1, jul./dez. 2008, p.1-12.