

Carolina Freire de Carvalho de Carvalho

**A Criança sob o Olhar de Conselheiros de
Direitos**

Pontifícia Universidade Católica de Campinas
-2003-

Carolina Freire de Carvalho de Carvalho

A Criança sob o Olhar de Conselheiros de Direitos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia, área de concentração Psicologia Escolar, do Centro de Ciências da Vida, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo

Pontifícia Universidade Católica de Campinas
-2003-

t362.7026 Carvalho, Carolina Freire de Carvalho de
C331c A criança sob o olhar de conselheiros de direitos / Carolina
Freire de Carvalho de Carvalho. Campinas : PUC-Campinas, 2003.
p.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de
Campinas, Centro de Ciências da Vida – Faculdade de Psicologia.
Inclui bibliografia.

1. Menores – Estatuto legal, leis, etc. 2. Crianças – Aspectos
sociais. 3. Crianças – Aspectos psicológicos. 4. Psicologia do desen-
volvimento. 5. Políticas públicas. I. Guzzo, Raquel Souza Lobo. II.
Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da
Vida. Faculdade de Psicologia. III. Título.

19.ed.CDD-t362.7026

A CRIANÇA SOB O OLHAR DE CONSELHEIROS DE DIREITOS

CAROLINA FREIRE DE CARVALHO DE CARVALHO

Campinas, 17 de Fevereiro de 2003

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Geraldo Di Giovanni
(IE – NEPP – Unicamp)

Prof^a Dra. Solange Muglia Wechsler
(PPGP – CCV – PUC-Campinas)

Prof^a Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo
(presidente)

Dedico este trabalho a todas as crianças que passaram por meu caminho e ainda passarão, por terem alimentado em mim a esperança de acreditar que, se dadas as chances, elas são capazes de voar!

Agradecimentos

À minha mãe, **Teresa**, pela dedicação, carinho e por ter me ensinado valores, pelo seu olhar crítico e atencioso, apostando na minha capacidade de voar com minhas próprias asas.

Ao meu pai, **Flávio**, pelo carinho e atenção.

Ao **Victor**, eterno Ticanes, pelo carinho, atenção e “docinhos prá hora do estresse!”

Aos meus irmãos queridos, **Ciça, Duda e Miguel**, com quem dividi meus mais importantes momentos, cujo apoio e carinho constituíram sempre um estímulo para seguir em frente. Obrigado pelo precioso “silêncio” nos momentos de inspiração, e paciência nos momentos finais deste trabalho.

Aos meus avós **Lena e Zé**, meus companheiros e confidentes, com certeza, meus adultos significativos.

Ao querido **Márcio**, meu namorado e companheiro, pela compreensão, carinho e cumplicidade em todas as horas. Por estar ao meu lado participando da construção do meu projeto de vida e realização deste trabalho.

Às queridas **Silvinha e Jujú**, pelo carinho e torcida para a concretização desta pesquisa.

À Profa. Dra. **Raquel Souza Lobo Guzzo**, que esteve comigo ao longo destes 7 anos, incentivando meus vôos e sonhos, levando a bandeira de um mundo melhor, onde crianças possam brincar, estudar e ser feliz.

À querida amiga **Glória Bearzotti Pires Von Buettner**, a quem pude confidenciar angústias e alegrias, pelo carinho, amizade e incentivo.

Ao Prof. Dr. **Geraldi di Giovanni**, por acreditar na importância deste trabalho, pelas leituras recomendadas e por sua atenção.

Aos queridos mestres, em especial **Miriam, Marise, Júlio, Florianita, Telma, Magda**, e todos os outros que me instigaram a buscar o papel social do psicólogo como um ator importante para uma transformação da sociedade.

À Profa. Dra. **Eloísa de Mattos Höfling** e ao Prof. Dr. **José Roberto Rus Perez** pela oportunidade de compartilhar discussões que enriqueceram este trabalho.

Aos **Conselheiros do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA** de Campinas, por participarem da realização deste trabalho.

Ao **CNPq**, que por meio da concessão de bolsa, ofereceu-me o apoio financeiro necessário para a realização deste projeto.

Às amigas **Jê, Lála, Fer, Tati, Bitá, Lucy** e tantas outras que sempre estiveram comigo acreditando neste sonho.

À **Janete**, bibliotecária da Psicologia por sua atenção e cuidado.

“Guie um povo com medidas governamentais e governe-o segundo a lei e castigos, e eles evitarão erros, mas não desenvolverão o sentimento de honra e vergonha. Guie um povo a partir de virtude e governe-o com regras de decoro e ele desenvolverá um sentimento de honra e vergonha e, além disso, trilhará um bom caminho”.
(Confúcio, *apud* Scherkenbach, 1993, p.70)

CARVALHO, C.F.C. (2002). A CRIANÇA SOB O OLHAR DE CONSELHEIROS DE DIREITOS. Dissertação de Mestrado. Campinas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, (127 p).

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo identificar a concepção de conselheiros do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente sobre criança e suas necessidades e comparar os discursos dos representantes do Poder Público e da Sociedade Civil. Doze (12) conselheiros participaram desta pesquisa respondendo a um roteiro de entrevistas, sendo seis (6) deles representantes a sociedade civil e os outros seis (6) representantes do Poder Público; suas respostas foram avaliadas qualitativa e quantitativamente. Este estudo teve como referenciais teóricos para uma compreensão psicológica dos direitos da criança Urie Bronfenbrenner, Abaham Maslow e Ignacio Martín-Baró. Os resultados identificam a concepção de criança constituída de três (3) categorias: figura poética/emocional, ser em desenvolvimento e sujeito de direitos. As necessidades apontadas por eles são: necessidades bio-fisiológicas, de segurança; educacionais/culturais, psicológicas, sociais e de relação sócio-política. Quanto aos discursos, observa-se que os representantes da sociedade civil utilizam mais argumentos para definir crianças e suas necessidades do que os representantes do poder público.

Palavras-Chave: Política Pública, Estatuto da Criança e do Adolescente, Psicologia do Desenvolvimento, Necessidades Básicas e CMDCA.

CARVALHO, C.F.C. (2002). THE CHILD BY RIGHT'S COUNCILOR. Master's Degree Thesis.. Campinas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, (127 pages).

ABSTRACT

The present study goal's was to know the perception of rights's councilor from Municipality Council for Children and Adolescentson Rights on child and her needs and then to compare the speech of Public Power and Civilian representatives. Twelve (12) councilors answered the interview's script being six (6) representing the civilian and six (6) representing the Public Power, their responses were evaluated quatitatively and qualitatively. This research took as quidelines for a psychological understanding of child's rights, the theories of Urie Bronfenbrenner, Abaham Maslow and Ignácio Martín-Baró. The results demonstrate that their opinion of child were displayed on 3 categories: poetic, developmental being and subjet of rights. Needs apointed by them were: biological needs, safety needs, education/cultural needs, psycological, social and politcs needs. Considering their speeches, the civilian used more information to describe child and her needs than the representants of Public Power.

Key words: Public Policy, Children's Rights, Psychology of Development, Basic Needs and CMDCA.

SUMÁRIO

Resumo	
Abstract	
Dedicatória	
Agradecimentos	
Índice de Tabelas	
Índice de Figuras	
Índice de Anexos	
Apresentação	ii
Prólogo	v
I. Introdução	
1. A Criança na Sociedade Brasileira: História e Realidade.....	02
2. Contribuições da Psicologia do Desenvolvimento às políticas Públicas de Proteção à Infância.....	16
3. Objetivos.....	26
II. Método	28
III. Resultados	36
IV. Discussão dos Resultados	72
V. Considerações Finais	85
VI. Referências	88
VII. Anexos	95

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Relação Representante e Conselheiros Titulares e Suplentes.....	30
Tabela 2- Freqüência dos conselheiros quanto à variável Sexo.....	30
Tabela 3- Freqüência dos conselheiros quanto à variável Formação.....	31
Tabela 4- Freqüência dos conselheiros quanto à variável Estado Civil.....	31
Tabela 5- Freqüência das unidades de significado das 3 categorias da Questão1A.....	37
Tabela 6- Freqüência de unidades de significado nas categorias iniciais da categoria global “Figura Poética/ de Sentimento”.....	38
Tabela 7- Freqüência de unidades de significado nas categorias iniciais da categoria global “Ser em Desenvolvimento”.....	39
Tabela 8- Freqüência de unidades de significado nas categorias iniciais da categoria global “Sujeito de Direitos”.....	45
Tabela 9- Freqüência das unidades de significado das 6 categorias da Questão1B.....	49
Tabela 10- Freqüência de unidades de significado nas categorias iniciais da categoria global “Necessidades Bio-Fisiológicas”.....	49
Tabela 11- Freqüência de unidades de significado nas categorias iniciais da categoria global “Necessidades Básicas de Segurança”.....	52
Tabela 12- Freqüência de unidades de significado nas categorias iniciais da categoria global “Necessidades Educacionais e Culturais”.....	55
Tabela 13- Freqüência de unidades de significado nas categorias iniciais da categoria global “Necessidades Psicológicas”.....	58

Tabela 14- Frequência de unidades de significado nas categorias iniciais da categoria global “Necessidades Sociais”	62
Tabela 15- Frequência de unidades de significado nas categorias iniciais da categoria global “Relações Sócio-Políticas”	64
Tabela 16- Distribuição da frequência de unidades de significado nos discursos de representantes do Poder Público e da Sociedade Civil quanto à definição de criança.....	68
Tabela 17- Distribuição da frequência de unidades de significado nos discursos de representantes do Poder Público e da Sociedade Civil quanto à definição de necessidades criança.....	69

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Hierarquia das Necessidades Instintóides segundo Maslow.....18

Figura 2- Diagrama do Modelo Ecológico de Desenvolvimento.....21

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1- Roteiro de Entrevistas.....	96
Anexo 2- Carta de Consentimento.....	97
Anexo 3- Ficha Sócio-Demográfica.....	98
Anexo 4- Projeto Apresentado ao CMDCA.....	99
Anexo 5- Projeto Apresentado aos conselheiros.....	101

Apresentação

O âmbito das Políticas Públicas para a infância deve ser interesse de todos os profissionais ligados direta ou indiretamente a crianças e adolescentes, principalmente no que se refere à garantia e respeito a seus direitos.

As agências internacionais que lidam com questões do bem-estar da infância - tais como: UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), UNICEF (United Nations Child's Fund) e ONU (Organização das Nações Unidas) - estão muito preocupadas com o fato das crianças e dos adolescentes estarem fora das políticas sociais dos países denominados de "terceiro mundo". Neste sentido, buscam, junto a juristas, psicólogos, assistentes sociais e demais profissionais ligados a essas questões, identificar o que tem dificultado o cumprimento das políticas públicas e a elaboração de políticas sociais de proteção à infância.

O presente estudo pretende identificar quem são os responsáveis por elaborar, gerir e avaliar as políticas públicas de proteção à infância no âmbito municipal, e que concepção os mesmo têm de criança e de suas necessidades. Insere-se dentro da linha de pesquisa *Prevenção e Intervenção Psicológica* do Programa de Pós Graduação da PUC-Campinas, na qual a autora vem desenvolvendo pesquisas e trabalhos junto ao grupo de pesquisa orientado pela Professora Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo desde de 1997, visando criar bases para prevenção primária em Psicologia no Brasil.

No Prólogo, a autora expõe o cenário da Psicologia Brasileira, mais especificamente o papel da psicologia na esfera das políticas públicas, como forma de promoção de saúde psicológica, na garantia da proteção dos direitos da criança e do adolescente.

Logo em seguida tem-se a Introdução dividida em três partes:

No Capítulo 1, é apresentado um breve histórico da Infância na sociedade brasileira na esfera das políticas públicas, a passagem da concepção de sujeito de assistência para sujeito de direitos, e um breve histórico dessa temática no município de Campinas. As políticas públicas formuladas pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) são apresentadas como instrumentos de garantia de direitos da criança e do adolescente.

No Capítulo 2, a autora apresenta as contribuições da Psicologia do Desenvolvimento da Criança às políticas públicas de atenção à infância, trazendo o psicólogo como um ator importante nesse processo, tendo como base as contribuições de Urie Bronfenbrenner e Abraham Maslow.

Logo após, seguem-se os Objetivos propostos por esta pesquisa.

Após uma revisão na literatura, é feita uma apresentação da escolha do método utilizado no presente estudo, dados demográficos dos informantes, bem como o material e procedimentos utilizados. A metodologia para coleta dos dados foi qualitativa, por meio de entrevistas semidirigidas.

A seguir são apresentados os dados, na ordem dos objetivos propostos, bem como suas respectivas discussões e considerações finais acerca do presente estudo.

Por último, seguem-se as referências utilizadas pela autora e os anexos citados ao longo desta pesquisa.

Prólogo

“A Psicologia é uma ciência muito complexa, isto é, possui diversas matrizes de pensamento que buscam, cada qual a seu modo, compreender e explicar o ser humano. Isto leva o psicólogo a adotar uma ou outra posição ontológica, caindo por terra a idéia de neutralidade científica (Camino, 2000).

A neutralidade é inconcebível no mundo das ciências, pois cada pensamento e cada paradigma são regidos por determinados valores, crenças e posicionamentos políticos. Ao escolher esta ou aquela matriz de pensamento, fica-se impossibilitado de ser neutro, pois como aponta Freire (2000), *“É o uso da liberdade que nos leva à necessidade de optar e esta à impossibilidade de sermos neutros”* (p. 69).

Negando a neutralidade científica, o presente estudo assume uma posição clara: a de envolver a psicologia no âmbito das políticas públicas a fim de fazê-la ter um impacto maior sobre essas políticas e exercer a sua responsabilidade com o coletivo (sociedade). Esta concepção de psicologia encontra-se representada nas falas de Martín-Baró (1996), nas quais ressalta que o trabalho profissional e o papel social do psicólogo devem ser orientados em função da situação histórica e das necessidades da população a que se propõe atender. Ele ainda aponta três grandes desafios para o psicólogo centro-americano: 1) o saber psicológico deve ser confrontado com os problemas do povo e com as questões que lhe são apresentadas; 2) é urgente assumir a perspectiva das maiorias populares e 3) colocar o saber psicológico a serviço de uma sociedade mais igualitária.

Desta forma, o psicólogo é tido como um profissional do desenvolvimento humano, e como tal, deve orientar suas ações no sentido de

responder às demandas da comunidade na qual está inserido, a fim de subsidiar a elaboração de políticas públicas que visem o bem-estar dessa coletividade (ISPA, 1993).

Freitas (1996), aponta, na mesma perspectiva, que *“a construção e o fortalecimento de uma profissão faz-se também pelo grau de vinculação e comprometimento que passe a ter com a realidade concreta da sua gente”* (p.64-65).

Os anos de graduação em Psicologia levaram a autora a pensar sobre o papel social do psicólogo. Sua entrada no universo da pesquisa científica, na oportunidade de bolsista PIBIC-CNPq, no Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas (LAMP), da PUC-Campinas, firmou esta preocupação.

No LAMP, esteve envolvida em estudos acerca da Psicologia Escolar e da Avaliação Psicológica de crianças e adolescentes, na perspectiva de conhecer indicadores do desenvolvimento sócio-emocional, a fim de se obter dados para bases de implementação de políticas públicas de proteção à criança e ao adolescente (Guzzo, Carvalho, Pedroso, 2000; Guzzo, Carvalho, Pinho, Gobita, e cols, 2000; Carvalho e Souza, 2001; Guzzo, Carvalho e Pinho, 2002).

A oportunidade da Iniciação Científica possibilitou seu crescimento pessoal e profissional, tornando sua vida acadêmica e sua prática profissional mais conscientes e compromissadas com as necessidades da sociedade brasileira. Percebeu que a pesquisa científica é de suma importância para uma prática responsável e comprometida com a comunidade na qual se está inserido; pois é por meio da análise, da leitura, da elaboração de hipóteses e, principalmente, do compromisso ético que deve estar calcada a atuação do psicólogo.

Transitando pelo universo científico, por meio de artigos e congressos, a autora defrontou-se com um grande direcionamento da psicologia para as questões de ordem social, estas últimas fruto das necessidades geradas pelo modo de organização social capitalista neoliberal, que prevê um maior distanciamento entre o Estado e a sociedade, o que vem levando uma legião de psicólogos para as favelas, morros, periferias, ONG's, assentamentos e para outros lugares mais inusitados, conforme os trabalhos apresentados na I Mostra Nacional de Psicologia (2000), e aqueles desenvolvidos por Moreira (1992), Freitas (1998), Koller (2001), Rossi (2001) entre outros.

Ferreira (2001) aponta que a Psicologia está sendo “forçada” a olhar para esta temática, a trabalhar no âmbito das políticas públicas, uma vez que está sendo inserida nos aparelhos do Estado (secretarias estaduais e municipais de saúde, educação, assistencial social; sistema penitenciário; sistema judiciário, etc).

Tal ciência parece estar agora, nas últimas década do século XX, e início do século XXI, caminhando para o pensar a Psicologia *para* o Brasil, e a Psicologia *no* Brasil e *na* América Latina; uma vez que se encontra numa mudança de paradigma – do ajustamento à saúde psicológica¹ (González Rey, 1993; 1998; Guzzo, 1997, 1999a; 1999b; 2000; Gayotto 2001), o que se reflete na necessidade de envolvimento de psicólogos, educadores, administradores e políticos como responsáveis pela construção de políticas públicas e por programas de atendimento a crianças e adolescentes de forma a respeitar e garantir os direitos propostos na lei 8069/90 (Estatuto da Criança e do

¹ Saúde psicológica aqui é compreendida como sendo uma expressão integral do desenvolvimento humano; como um complexo processo qualitativo que define o funcionamento completo do organismo, integrando o somático e o psíquico, formando uma unidade, onde um afeta e atua necessariamente no outro (González Rey, 1998).

Adolescente - ECA), possibilitando à criança e ao adolescente exercerem a cidadania (Hoffman e Silva, 1995; Guzzo, Scoz, Pinho, 1996; Martín-Baró, 1996; Guzzo, Leal, Nucci, et al 1997; CFP 1998; Guzzo, Gayotto e Pedroso, 1999; CFP, 2001).

Cidadania, neste trabalho, é compreendida como um conjunto de *direitos civis*, necessários para garantir a liberdade individual; *direitos políticos*, necessários para permitir a participação no exercício do poder; e *direitos sociais*, que englobam desde o direito mínimo de segurança e de bem-estar econômico até o direito de compartilhar a herança sócio-cultural e viver digna e civilizadamente (Marshall, 1967).

A regulamentação do ECA (Brasil, 1990) promoveu uma mudança de paradigma, em razão da qual crianças e adolescentes passaram a ser vistos e entendidos como sujeitos de direitos civis e sociais, que estão em condição peculiar do desenvolvimento humano, e que, portanto, é dever do Estado, da família e da sociedade garantir esses direitos, assim como promover ações que possam assegurá-los.

Neste sentido, compreende-se que “*o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo*”, (Höfling, 2001, s/p), refletindo e expondo a organização, as relações e as dinâmicas de uma comunidade que são definidas e experienciadas de diversas formas, por diversos atores sociais (Sarason, 1983).

Desta forma, a psicologia vem sendo obrigada a olhar para o espaço das políticas públicas e buscar subsidiá-las com seus conhecimentos técnico-

científicos, acerca do desenvolvimento sócio-emocional de crianças e adolescentes, uma vez que a partir da Lei 8069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA) a Sociedade Civil passa a ter papel fundamental na garantia, fiscalização e proteção a esses direitos.

Sob a ótica da promoção de saúde psicológica, o profissional da psicologia deve estar envolvido com questões de ordem político-social e inserido na comunidade, neste sentido, políticas públicas de atenção e proteção a crianças e adolescentes passam a ser uma forma de prevenção em psicologia, uma vez que ela busca em si a garantia de direitos (à saúde, educação, habitação, etc), que possibilitem o desenvolvimento de todos na medida de suas potencialidades, nas palavras de Balisário (1992), *“A prevenção, antes de ser uma intervenção necessária, é consequência de uma conjunção social e política referendada num compromisso com a cidadania em seus mais variados aspectos”* (p.100).

Assim, é neste contexto que se destacará aqui a atuação do psicólogo escolar, no que diz respeito aos direitos da criança e do adolescente e na promoção de seu desenvolvimento saudável. Ou seja, passa a ser enfatizada sua contribuição na elaboração e implementação de políticas públicas que respeitem e garantam a realização desses direitos a uma vida saudável e que possibilitem o exercício da cidadania.

O âmbito das Políticas Públicas para a infância deve ser interesse de todos os profissionais ligados direta ou indiretamente a crianças e adolescentes, principalmente no que se refere à garantia e respeito a seus direitos.

Martín-Baró (1998a), aponta ainda que a psicologia é a disciplina cujo objetivo está em examinar o quê de ideológico há no comportamento humano,

assumindo que toda ação humana se propõe a articular os interesses sociais com os interesses individuais.

Nesta perspectiva, estudar como conselheiros de direitos definem criança e suas necessidades, e analisar tais definições sob a ótica da psicologia, é uma forma de compreender os pensamentos e valores que sustentam as políticas públicas de proteção à infância; e a partir daí, é possível promover a conscientização² na intenção de combater as relações de opressão vigentes.

É neste cenário, pois, que se encontra o presente projeto de mestrado que visa identificar a percepção que os conselheiros de direitos têm sobre a criança e suas necessidades e os documentos que os norteiam na elaboração de políticas públicas para a infância e juventude e analisá-las no escopo da psicologia.

² Conscientização é compreendida neste texto como um processo dialético, que abarca 3 aspectos: 1) o ser humano se transforma ao modificar a sua realidade; 2) mediante a decodificação gradual do seu mundo a pessoa vai descobrindo os mecanismos que a oprimem e desumanizam e 3) a partir deste novo saber sobre a sua realidade, a pessoa passa a ter uma nova consciência sobre si mesma (Martín-Baró, 1996).

I. Introdução

1. A Criança na Sociedade Brasileira: História e Realidade

“A criança gozará de proteção especial e disporá de oportunidade e serviços, a serem estabelecidos em lei por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade. Ao promulgar leis com este fim, a consideração fundamental a que se atenderá será o interesse superior da criança”.

(Declaração Universal dos Direitos das Crianças, ONU, 1959).

Essa visão de criança enquanto ser que requer proteção integral e deve exercer a liberdade remete a um novo paradigma; conforme descrito por Guareschi (2000) *“O modelo antropológico individualista está em crise; vemos nascer um novo modelo de ser humano e de sociedade fundada na comunhão, na convivência, na superação de barreiras físicas e psicológicas, espaciais e temporais, territoriais e culturais”* (p.12). Essa concepção está em concordância com diversos teóricos, filósofos, teólogos e psicólogos da corrente libertadora (Freire, 1987, 1999, Martín-Baró, 1999a,1998b; Boff, 1998, 2001) que compartilham dos ideais de comunhão, solidariedade e liberdade, que compreendem o homem como um ser dialógico e sócio-histórico.

Aranha e Martins (1995), ressaltam como a característica humana mais primordial a capacidade de produzir sua própria história, e essa é a característica principal que difere os homens dos animais. Segundo Heller (2000) *“a história é a substância da sociedade”* (p.2), e a substância desta, por sua vez, é o homem, uma vez que são os homens os portadores da objetividade social, responsáveis pela construção e transmissão de cada

estrutura social. Assim, “(...) a “*essência humana*” é também ela histórica” (Heller, 2000, p.2).

Neste sentido, para se compreender a sociedade, qualquer que seja ela, deve-se compreender quem são seus homens, seus valores e sua história; pois o homem é compreendido neste trabalho como um ser coletivo, histórico e temporal e que “*só pode ocorrer na sociedade e a partir dela*” (Aranha e Martins, 1995, p.7).

Traçando um paralelo entre sociedade e indivíduos, chega-se à questão da infância, pois como bem salientam Guzzo, Canuto, Riello e Brandão (1992) “*o desenvolvimento de uma sociedade passa necessariamente pelo desenvolvimento de suas crianças*” (p.2).

Desta forma, a infância também deve ser compreendida como um fenômeno social, situado em determinada conjuntura sócio-econômica e política.

No Brasil, a infância ao longo dos séculos XVI, XVII e parte do século XVIII teve sua história marcada pelo assistencialismo da Igreja por meio de programas sociais³ e Casas de Misericórdia, voltados a crianças órfãs e pobres, cuja missão era moldá-las aos padrões daquela sociedade, mascarando a pobreza e a miséria (Costa, 1994; Rizzini, 1995; Rizzini, 1997). Essas ações se estenderam ao longo do período do Brasil Colonial contando com recursos do Estado (Rizzini, 2000).

Na segunda metade do século XIX, nas primeiras décadas do Império, as políticas sociais públicas para a infância eram voltadas para o recolhimento de crianças órfãs e expostas, tendo à frente a Igreja Católica e demais

³ Roda dos Expostos, Catequese, por exemplo.

organizações religiosas, contando com subsídios dos cofres públicos (Costa, 1994, Marcílio, 1998).

A intervenção do Estado propriamente dita, em relação às políticas públicas de atenção à infância, tem seu início nessa época com a legislação da educação formal de crianças⁴ e, posteriormente, com a Lei do Ventre Livre⁵.

Tais acontecimentos ao longo do século XIX começaram a demandar do Estado brasileiro uma reorganização das políticas vigentes, que transitavam do ambiente rural-agrário para o urbano-industrializado, em consequência da migração da população para os centros urbanos, ocasionando a concentração das populações urbanas (Pilotti, 1995).

Decorrente desse processo, os conhecimentos dos médicos higienistas ganharam destaque, principalmente no tocante ao controle e prevenção de doenças infecto-contagiosas. É nesse momento que a infância passa a ser concebida como alvo de cuidados, por meio das denúncias contundentes do Dr. Morcovo Filho⁶ sobre o descaso do país (Estado, Igreja e Sociedade Civil) no tocante ao estado de pobreza em que vivia a população brasileira, demonstrando seus efeitos nocivos sobre a infância, alertando sempre que “*ao afetarem a criança comprometia-se o futuro da Nação*” (Rizzini, 1995).

O século XIX terminou com intensas transformações no cenário político-social do país, refletindo na vida social brasileira que unia esforços para a erradicação do trabalho escravo, bem como debatia a mudança de regime político. Nesse momento, a legislação revela a preocupação do país em torno

⁴ Decreto N. 1331-A, 1884 *apud* Rizzini, 2000.

⁵ Lei N. 2040, 1871 “*de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos*” *apud* Pilotti e Rizzini, 1995.

⁶ Criador do Instituto de Proteção e Assistência à Infância e um dos principais divulgadores dos princípios de higiene infantil (Pilotti & Rizzini, 1995).

de um reordenamento político e social voltado para uma identidade nacional, que tem a infância como uma questão que merece destaque e atenção, principalmente em relação aos menores de idade.

Do ponto de vista da legislação brasileira, pode-se dizer que as primeiras décadas do século XX foram as mais proficientes na questão da infância, devido ao grande número de leis produzidas visando regulamentar a situação da infância (Pilotti, 1995; Rizzini, 1995, Trindade, 1999), tendo sido criado em 1922, o primeiro equipamento público de atendimento a menores no Rio de Janeiro (Costa, 1994).

Fatos como o de crianças trabalhando nas fábricas em condições insalubres e precárias, e o alto índice de crianças vivendo e perambulando pelas ruas, mobilizaram sindicatos e a sociedade civil que, por meio da pressão popular, impulsionaram o Estado a elaborar políticas específicas para essas crianças, o que culminou numa *“dualidade entre a defesa da criança e a defesa da sociedade contra essa criança que se torna uma ameaça à ordem pública”* (Rizzini, 2000, p.18).

Nesse momento, a questão da infância começa a adquirir uma dimensão política, ressaltando *“a urgência de se intervir, educando ou corrigindo” “os menores” para que se transformassem em cidadãos úteis e produtivos para o país, assegurando a organização moral da sociedade”* (Rizzini, 1995, p.112).

Porém, como salientam Costa (1994), Rizzini (1997) e Del Priore (2000), por trás do discurso de proteção à infância, está o discurso de proteção da sociedade contra possíveis vagabundos, marginais, causadores da indisciplina e da desordem. Em 1923, no decreto N.16273, o Estado institui a figura do Juiz de Menores como forma tutelar de responder pelos menores de forma

arbitrária, e, posteriormente, no ano de 1927, é promulgado o Código de Menores com a função de regulamentar e vigiar os menores em circunstâncias difíceis (abandonados, infratores, moradores de rua, etc).

Nos anos 30, com o Estado Novo, implementam-se várias reivindicações políticas e sociais nas quais a situação da infância passa a ser reconhecida como um problema social, consequência da pobreza generalizada na qual se encontra a população (Costa, 1994).

Ocorre uma distinção social das políticas públicas para a infância no Brasil: as crianças que precisam da intervenção do Estado, oriundas de segmentos marginalizados e empobrecidos, cujas famílias não conseguem cuidar, são denominadas “menores”; ao passo que as “crianças normais”, todas as outras que não se enquadram nessa categoria são encaminhadas para a Vara de Família (Santos, 1993).

Tem-se aí um retrato de como a sociedade concebia suas crianças e adolescentes desprovidos de uma situação sócio-econômica digna: marginais (se as considerarmos como à margem da sociedade), e merecedores de punição de forma a imprimir exemplo de como não se conduzir, como se a eles (essas crianças e adolescentes) fosse dada a oportunidade de ser diferentes.

Voltando à contextualização dos caminhos da infância no Brasil, em 1940, com o objetivo de combater a criminalidade infanto-juvenil, dá-se a criação do SAM⁷ (Serviço de Assistência ao Menor) responsável pelas políticas de assistência social aos menores, sendo substituído em 1964 pela FUNABEM (Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor).

⁷ O SAM era um órgão do Ministério da Justiça de caráter correcional-repressivo, que previa o confinamento de jovens infratores e abandonados em regime de internato, com o intuito de reformá-los para inserí-los na sociedade (Costa, 1994).

A passagem dos anos 50 para os anos 60 contou com um importante marco internacional no âmbito dos direitos das crianças: a Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959, tal documento trazia em seu bojo a bandeira da criança como prioridade absoluta e sujeito de direitos:

“... à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade; à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social; a um nome e a uma nacionalidade; à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe; à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente; à educação gratuita e ao lazer infantil; a ser socorrida em primeiro lugar, em caso de catástrofes; a ser protegida contra o abandono e a exploração no trabalho; a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos” (UNICEF, Ministério da Ação Social e Ministério da Justiça, 1991 apud Rizzini, 1995, p.150).

No cenário brasileiro o conteúdo dessa Declaração travou embate com as leis vigentes: lei 4513/64⁸ e lei 6697/79⁹, sobretudo com a FUNABEM, cujos padrões de atendimento eram baseados na institucionalização de crianças e adolescentes, como forma de solucionar e erradicar os problemas dos desvalidos e infratores da lei, indo de encontro com os princípios regidos pela Declaração Universal dos Direitos da Criança.

⁸ A Lei 4513/64 estabelece a Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM), cuja gestão é “centralizadora e vertical, baseada em padrões de atenção direta” (Costa, 1994, p. 128).

⁹ A Lei 6697/79 estabelece o Novo Código de Menores, que tratava da proteção e vigilância de menores em situação irregular (Santos, 1993; Costa, 1994 e Rizzini, 2000).

Em meados dos anos 70 essa concepção de criança e adolescente enquanto ameaça social, que exige medidas correccionais-repressivas, passa a coexistir com as concepções de menino enquanto ser de carências (caráter assistencial) e de sujeito de sua história, enquanto ser de potencialidades (caráter educativo). Porém, as políticas públicas continuam a ser centralizadas, verticalizadas e padronizadas (Costa, 1994).

O padrão de atendimento baseado na institucionalização de crianças e adolescentes, passa a ser alvo de repúdio e indignação dos setores da sociedade ligados aos Direitos Humanos, ampliando as forças dos movimentos populares na questão da infância.

Ao final dos anos 70, os movimentos populares organizados, ganham força política e passam a atuar como importantes interlocutores críticos aos dirigentes e técnicos das políticas públicas (Costa, 1994).

Nos anos 80, mais precisamente em 1989, ocorre a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança durante a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos (United Nations, 1989).

Pilotti (1995) destaca a importância histórica e política desta Convenção *“que combina num só corpo legal, direitos civis e políticos com direitos econômicos, sociais e culturais, que são considerados como componentes complementares e necessários para assegurarem a proteção integral da criança”* (p.22) responsabilizando o Estado e a sociedade civil para o cumprimento da mesma.

Muito embora a Convenção não seja o primeiro instrumento em defesa de crianças e adolescentes, ela é considerada um marco na doutrina de Proteção Integral dos direitos da Infância, pois conseguiu integrar movimentos

populares e setores avançados das políticas públicas, em torno da importância da dimensão jurídica para a melhoria das condições de vida da infância (Mendez, 1996).

Os autores Cohen, Erickson, Flekkor e Hart (1999), observam também para o fato de que, a partir do momento em que o Brasil adota a Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, esta torna-se lei no país e deve orientar políticas públicas de proteção a crianças e adolescentes.

Pilotti (1995) aponta ainda um dado de suma importância para a compreensão da questão dos Direitos Humanos na América Latina, lembrando que nesse período – em que se começa a compreender crianças e adolescentes como sujeitos de direitos – tais países estavam à mercê da ditadura militar, que era atroz na violação aos direitos humanos, encontrando aí algumas barreiras na legitimação desses preceitos.

No Brasil, a questão da infância ganhou força nos movimentos populares¹⁰, na sensibilização, conscientização e mobilização da opinião pública, principalmente em 1986, com a Portaria Interministerial n.449, que criava a Comissão Nacional Criança e Constituinte (Costa, 1994). Essas ações culminaram na Assembléia Constituinte, fazendo incluir na Constituição Federal, promulgada em 1988, os artigos 227, 228 e 229 que falavam mais diretamente dos Direitos das Crianças (Brasil, 1988).

Após a vitória na Constituição Federal, o Fórum Nacional Permanente de entidades Não-Governamentais em Defesa dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes – Fórum DCA - se reuniu para elaborar uma lei ordinária que

¹⁰ Destacando-se a Frente Nacional de Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes; Pastoral do Menor da CNBB e Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (Costa, 1994).

anulasse a velha legislação, assumindo as diretrizes da Convenção das Nações Unidas, de 1989. Assim, como consequência da reunião de três grandes forças: os representantes do jurídico, os dirigentes das políticas públicas e os movimentos sociais, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sendo promulgado sob a forma de Lei Federal de número 8069/90, na qual crianças e adolescentes passaram a ser concebidos como sujeitos de direitos civis e sociais (artigo 3º), em condição peculiar de desenvolvimento bio-psico-social (artigo 6º), sendo, portanto, dever da família, da sociedade e do Estado garantir e assegurar esses direitos (artigo 4º), (Brasil, 1990).

O Estatuto, ao incorporar a doutrina “sócio-jurídica de proteção integral”, imprime novos rumos às políticas públicas brasileiras, colocando crianças e adolescentes como prioridade absoluta. Para Costa (1994) essa doutrina promoveu um reordenamento institucional nas questões da infância e da juventude, introduzindo três inovações na política de promoção e defesa de direitos:

1. Mudança de conteúdo: reorganizando o campo das políticas públicas, agrupando e hierarquizando em: a) políticas sociais básicas¹¹; b) políticas assistenciais¹², e c) programas de proteção integral para crianças e adolescentes em situação de risco social.
2. Mudança de Método: início de desmontagem e revisão das antigas FEBEM's, propondo trabalhos sócio-educativos - a fim de promover a cidadania-, e mudança jurídica, na qual crianças e adolescentes

¹¹ Visando a garantia de qualidade de vida de um povo (saúde, educação, assistência social, esporte, cultura), é universal, para todo cidadão (Costa, 1993).

¹² São programas de assistência social motivados pelas desigualdades sócio-econômicas, que atendem aos excluídos da sociedade (Costa, 1993)

passam a ser concebidos como prioridade absoluta, numa perspectiva mais garantista;

3. Mudanças de Gestão: o ECA regulamenta o artigo 204º da Constituição Federal (Brasil, 1988), que assegura a participação popular nas decisões, promovendo a criação nos estados e municípios de colegiados (conselhos e fóruns) na promoção e defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Os conselhos, municipais, estaduais e federal, passam a ser os novos atores no controle social sobre as políticas públicas, impulsionando a implantação do ECA (Costa, 1994; Pereira, 1996 e Faleiros, 1995).

Em razão desta pesquisa estar localizada na cidade de Campinas-SP, faz-se interessante observar o movimento que se deu nesta cidade nas questões de Direitos Humanos, principalmente no tocante à criança e ao adolescente.

O histórico da participação política organizada em prol da infância em Campinas tem como marco a Lei Municipal No. 6574 de 1991, que dispõe sobre a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente e estabelece normas para sua aplicação, criando o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) bem como o Conselho Tutelar. (Campinas, 1991). A criação desses conselhos está prevista no ECA (Brasil 1990, artigos 86 a 88, e artigos 131 e 132, respectivamente).

O CMDCA é um órgão deliberativo e controlador das ações, a nível municipal, das diretrizes da política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente (Brasil, 1990, artigo 88º, inciso II). É também um órgão paritário, contando com representantes do Poder Público (indicados pelo prefeito) e da

Sociedade Civil (eleitos pelas entidades e movimentos populares). Pereira (1996), aponta que os Conselhos de Direitos devem refletir um poder político que inclua a sociedade como integrante de uma responsabilidade coletiva pelo bem comum, no qual é importante que *“tenham consciência do âmbito de sua atuação incluindo o conhecimento da situação político-social desta parcela da população, dos mecanismos e forma de atuação e da forçada representação política no debate e na defesa”* (p.586).

A função do CMDCA é formular políticas públicas de atendimento para a criança e o adolescente e tomar decisões fundamentais para garantir os direitos de todas as crianças e adolescentes do município. Para isso, ele tem o papel de *deliberar*, formulando diretrizes e planos para garantir os direitos básicos da infância; *controlar* ações em todos os níveis para garantir que as políticas sociais básicas atendam aos direitos fundamentais; *fiscalizar* o cumprimento do plano de ação proposto para o município e o destino das verbas; *gerenciar* o fundo Municipal de Defesa da Criança e do Adolescente, entre outras funções (Campinas, 1991, seção II, artigo 8º Brasil, 1990). O papel do Conselho Tutelar, por sua vez, é zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente previsto na lei 8069/90, (Brasil, 1990, artigo 131).

A municipalização das políticas públicas para a infância e juventude retrata um grande avanço nessa área, uma vez que descentraliza as ações, reconhecendo que crianças, adolescentes e suas famílias devem ter o desenvolvimento de projetos e programas de proteção e atendimento a nível municipal, podendo contar com a maior participação popular na sua execução (Costa, 1994; Pereira, 1996).

O CMDCA de Campinas veio caminhando na direção das políticas de atendimento à criança e ao adolescente ao longo destes 11 anos, com gestões bienais – encontrando-se agora na 6ª gestão (2001 a 2003) -, participando de diversas parcerias para ações na área da infância e adolescência no município, promovendo Conferências Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, construindo uma relação bem estreita entre Poder Público e Sociedade Civil, nos mais diversos segmentos (Universidades, ONG's, Secretarias Municipais, Conselhos de Classe e de Serviço) para dar conta dessas questões. Isto é reflexo do avanço nas questões de políticas públicas promovido pela municipalização das ações político administrativas, viabilizando essa relação próxima entre Poder Público e Sociedade Civil na busca de soluções para os problemas e necessidades do município, dentro da comunidade, com setores sociais que nela vivem (Pereira, 1996).

Entre os anos de 1999 e 2000, durante a 1ª *Conferência Municipal de Direitos Humanos*, iniciativa esta da Comissão de Direitos Humanos e Cidadania da Câmara Municipal de Campinas, foi elaborado o Programa Municipal de Direitos Humanos, cujas propostas foram discutidas por um fórum de entidades e pessoas comprometidas com a luta pelos direitos humanos fundamentais, que visavam atender aos diversos segmentos da sociedade: Direitos Econômicos, Mulher e Trabalho, Educação, Moradia, Etnia, Violência contra Mulheres, Terceira Idade, Criança e Adolescente, Mulheres Prostituídas, Manifestações Culturais, Saúde, entre outros (Campinas, 2000), porém, dois anos depois, observa-se que muitos dos planos deixaram de ser executados, principalmente na área da infância e adolescência, o que fez ressurgir essa

discussão, dando início ao movimento para a 2ª conferência Municipal de Direitos Humanos, realizada em Dezembro de 2002.

A questão da criança e do adolescente vem sendo bandeira da nova administração municipal¹³ “Democrática e Popular”, e volta ao cenário político como protagonista das prioridades de ações, atendendo ao ECA, no sentido de “prioridade absoluta”. Nesta direção, o município entrou na parceria com a Fundação ABRINQ¹⁴, no projeto “Prefeita Amiga da Criança”¹⁵; projeto este que tem como *“finalidade integrar uma Rede Nacional de dirigentes municipais comprometidos com a construção de uma nova cultura de gestão planejada, participativa e integrada que tem a criança e o adolescente como prioridades”* (Campinas, 2002, s/p). O primeiro passo foi a assinatura da “Carta Compromisso”, e o segundo passo foi identificar e diagnosticar, junto às Secretarias Sociais e Coordenadoria, os principais problemas no município.

Os problemas diagnosticados são sérios: crianças e adolescentes nas ruas, muitos usando drogas; falta de espaços para cultura, esporte e lazer; violência doméstica velada; crianças trabalhando; crianças de 0 a 6 anos fora da escola; alto índice de evasão escolar; falta de programas sócio-educativos para adolescentes em conflito com a lei; falta de cursos profissionalizantes gratuitos; alto índice de homicídios entre adolescentes, e alto índice de partos em mulheres menores de 19 anos; e todos esses problemas diagnosticados

¹³ Não cabe a este trabalho, nem é seu intuito, defender esta ou aquela posição partidária, mas faz-se importante salientar que o município passou por uma mudança de poder político, e que conseqüentemente, passará por mudanças sociais e administrativas, que impactarão nas suas ações.

¹⁴ A Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente é uma entidade sem fins lucrativos, que tem por objetivo promover a defesa dos direitos elementares e o exercício da cidadania da criança e do adolescente. Foi um dos atores importantes na aprovação do ECA (Fundação Abrinq, s/d).

¹⁵ Este é um Programa da Fundação Abrinq, cujo objetivo maior é apoiar os administradores municipais na implementação de políticas públicas de proteção integral às crianças e adolescente, na perspectiva do ECA (op.cit)

requerem uma ação efetiva de parcerias entre Município, Sociedade Civil, Universidades e ONG's.

Embora o Estatuto traga uma série de avanços do ponto de vista social e político na concepção de criança e adolescente, observa-se ainda hoje uma série de lacunas quando se olha sob o prisma de que sejam prioridades absolutas.

Na perspectiva de buscar ações coletivas para solucionar tais problemas, o capítulo seguinte procurará trazer algumas contribuições da Psicologia às questões do desenvolvimento das crianças, que podem dar subsídios às políticas públicas para a infância.

2. Contribuições da Psicologia do Desenvolvimento às Políticas Públicas de Proteção à Infância

“Para proteger crianças de riscos ao seu desenvolvimento, é necessário planejamento, desenvolvimento e avaliação de interação profícua entre família, escola e comunidade em que se procure conhecer todas as crianças, suas famílias e suas necessidades, ao mesmo tempo envolvê-los no estabelecimento de ações de integração”.
(Guzzo, 2000, s/p).

A psicologia é uma ciência que estuda o desenvolvimento humano, e como tal, deve estar atenta a todas as suas dimensões e aos responsáveis por garanti-lo.

Dentro da perspectiva do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que concebe a criança como sujeito em condição peculiar de desenvolvimento, diversos são os atores responsáveis por assegurar tal desenvolvimento: profissionais da saúde, da assistência social, da educação, trabalho e sociedade civil. Essa perspectiva sustenta ainda a premissa do desenvolvimento integral como sendo o desenvolvimento de potencialidades, aquisição de habilidades e conhecimentos para o exercício da cidadania (CONANDA, 1995, Brasil, 1990).

Bronfenbrenner (1990), Paúl (1990), Guzzo (2000), Koller e De Antoni (2000), dentre outros, também salientam que é de responsabilidade dos pais, da família e de toda a sociedade cuidar do desenvolvimento das crianças e priorizar ações visando garantir todos os suportes necessários para que ele ocorra.

Compreendendo que o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes só é possível por meio da garantia dos seus direitos, pode-se

inferir, sob a ótica da psicologia, que esses direitos são formas de assegurar o suprimento e satisfação das suas necessidades básicas.

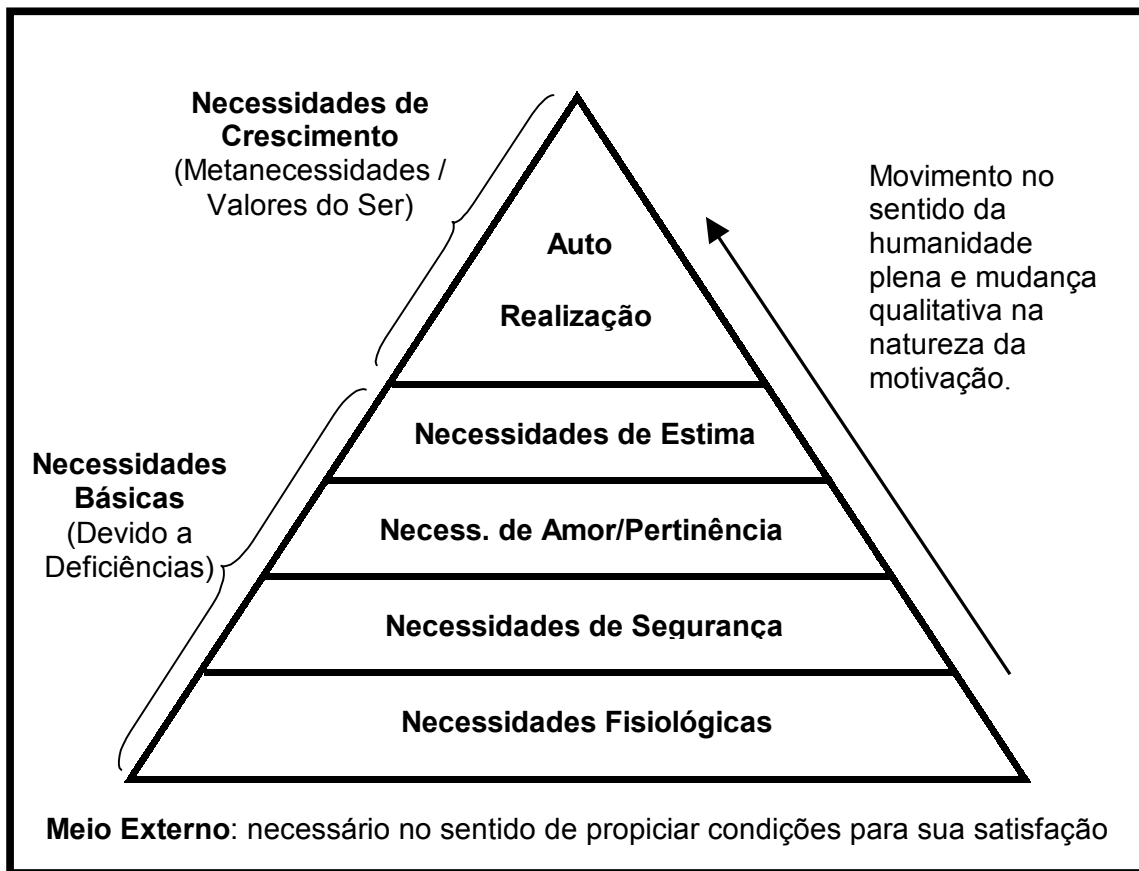
Necessidades básicas, bem como a sua satisfação, neste texto serão explicadas à luz da teoria da motivação de Abraham Maslow, relações estas feitas anteriormente pelos estudos de Guzzo, Riello e Brandão, (1992); Caro, (1997) e Gayotto, (2001).

A teoria de Maslow parte do paradigma do indivíduo saudável para então definir formulações acerca do desenvolvimento e funcionamento da personalidade (Hall e Lindzey, 1984). Ele compreende que o homem possui uma dimensão biológica, representada nas necessidades básicas, e uma dimensão social, representada pelas meta-necessidades; e é na progressiva gratificação dessas necessidades que se dá a saúde psicológica (Stoltz, 2000).

Esse teórico denomina tais necessidades de *necessidades instintóides*, pois são naturais a todo ser humano, tendo uma base biológica, mas é no transcorrer da vida e na sua relação com a sociedade que ela se manifesta (Stoltz, op. cit).

Essas necessidades estão dispostas em hierarquia, representadas abaixo por uma pirâmide, de forma que quanto mais próximas à base, mais básicas são as necessidades e, quanto mais próximas ao topo, maior a auto-realização e a saúde psicológica do indivíduo (Maslow, 1970; Boeree, 1998; Stoltz, 2000).

Figura 1- Hierarquia das Necessidades Instintóides Segundo Maslow.



Fonte: Stoltz, V. (2000)

As necessidades básicas por deficiência representam as carências do organismo humano que precisam ser preenchidas, pois, quando não saciadas, levam ao desajustamento psicológico (Maslow, 1970; Hall e Lindzey, 1984; Fadiman e Frager, 1986; Boeree, 1998; Stoltz, 2000 e Gayotto, 2001). Tais necessidades estão dispostas em quatro níveis:

- 1) Necessidades Fisiológicas: São as necessidades mais urgentes, de sobrevivência do organismo. Inclui necessidade de água, de oxigênio, sal, proteína, sais minerais, vitaminas, sono, descanso, transpiração e sexo (Hall e Lindzey, 1984; Boeree, 1998 e Stoltz, 2000).

- 2) Necessidades de Segurança: Uma vez satisfeitas as necessidades fisiológicas, as pessoas procuram por segurança, estabilidade, proteção, estrutura, ordem, têm preferência pelo que lhe é conhecido, familiar. Essas necessidades aparecem mais claramente em crianças, pois elas se sentem ameaçadas frente a eventos desconhecidos (exemplo: barulho de chuva, a falta de luz), (Boeree, 1998; Stoltz, 2000).
- 3) Necessidades de Amor e Pertencimento: São necessidades de relações afetivas em geral, com amigos, familiares, necessidade de pertencer a um grupo, senso de comunidade, de encontrar um companheiro (a) (Maslow, 1970; Boeree, 1998; Stoltz, 2000).
- 4) Necessidade de Estima: Sendo satisfeitas, essas necessidades levam ao sentimento de autoconfiança, força, capacidade e suficiência, de ser útil e necessário no mundo. Foram divididas por Maslow (1970) em duas versões:
 - a) a menor, necessidade de status, fama, glória, reconhecimento dos outros sobre si;
 - b) a maior, relativo à necessidade de auto-respeito, confiança, auto-estima, independência e liberdade (Boeree, 1998; Stoltz, 2000).

As meta-necessidades, por sua vez, são aquelas relativas ao crescimento ou à auto-regulação, também chamadas de saúde psicológica. Trata-se de uma tendência a “ser tudo o que se quer ser”. Ao contrário das necessidades básicas por deficiência, elas jamais são satisfeitas por completo, são estimuladas pela sua satisfação. Uma vez que as pessoas têm

potencialidades e desejos diferentes, essas necessidades variam de pessoa para pessoa (Maslow, 1970; Stoltz, 2000), porém, para que sejam potencializadas, faz-se necessário o suprimento daquelas ditas básicas por deficiência. Pessoas auto-realizadas precisam de privacidade e se sentem bem sozinhas; são relativamente independentes da cultura e do ambiente, tendo experiências e julgamentos próprios; e resistem à aculturação, não sendo susceptíveis a pressões do grupo (Boeree, 1998).

Observa-se que as necessidades básicas englobam questões de ordem bio-fisiológicas, bem como de ordem psicológica e social, que só podem ser realizadas na relação com o outro, ou seja na sociedade (Stoltz, 2000).

Neste sentido, a cultura, a educação e as condições sociais exercem grande influência na saciedade das necessidades, assim como na sua intensidade e importância. Desse modo, uma sociedade que tem suas crianças como valor, como possibilidade, potencialidade, como sujeitos de direitos, deve investir em políticas públicas que satisfaçam suas necessidades básicas para que elas possam se desenvolver na sua plenitude e tornarem-se adultos auto-realizados, psicologicamente saudáveis.

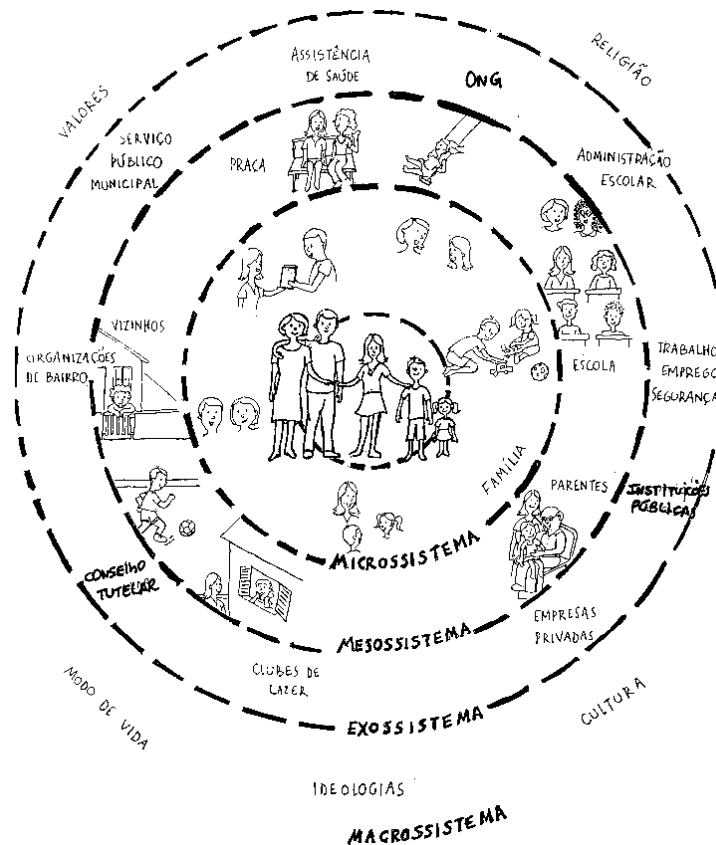
Bronfenbrenner (1995) busca explicar o desenvolvimento humano por meio de um modelo mutiaxial, partindo da premissa de que é um processo constante, dialético, localizado no espaço e no tempo. É composto por quatro dimensões denominadas PPCT¹⁶ – Pessoa, Processo Proximal, Contexto e Tempo. A dimensão pessoa compreende características individuais (genéticas, biológicas e psicológicas), o processo, chamado de processos proximais, que, por sua vez, correspondem às “interações entre este organismo humano bio-

¹⁶ Do original PPCT-Process-Person-Context-Time (Bronfenbrenner, 1995)

psicológico ativo com as pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente imediato” (p.620; o contexto compreende os ambientes que afetam a pessoa direta (família, escola, vizinho) ou indiretamente (no caso das crianças, o trabalho dos pais, a política); e a dimensão tempo compreende questões tanto do tempo cronológico do indivíduo (idade), quanto do tempo histórico.

Ao explicar a abordagem ecológica do desenvolvimento, Bronfenbrenner (1995; 1996) traz uma concepção de homem complexa, em cujo processo há diversos fatores que o influenciam, indo desde aspectos e acontecimentos da rotina cotidiana, até o momento político e econômico no qual seu país se encontra. Para explicar tal grau de interferências, esse autor traz uma concepção sistêmica, melhor explicada na figura abaixo:

Figura 2- Diagrama do Modelo Ecológico de Desenvolvimento



Fonte: De Antoni & Koller, 2000.

Os sistemas são os contextos nos quais ocorrem as interações, eles são interconexos, formando o chamado meio ambiente ecológico. Esse ambiente é composto por quatro grandes estruturas: a) *Microssistema*: complexo de inter-relações dentro do ambiente imediato da pessoa, relações face a face; b) *Mesossistema*: vínculo entre os ambientes nos quais a pessoa participa diretamente; c) *Exossistema*: são contextos sociais dos quais a pessoa não participa diretamente, mas incluem a interação daqueles que interagem com ela e d) *Macrossistema*: complexo de sistemas encaixados, interconectados, é considerado como uma manifestação de padrões globais de ideologia, valores e organização das instituições sociais comuns a uma determinada cultura ou subcultura (Bronfenbrenner, 1996; Dawes e Donald, 2000; De Antoni & Koller, 2000).

Esse modelo considera a família como um sistema (microssistema) importante na promoção do desenvolvimento do caráter e das competências humanas das crianças enquanto provedora do suprimento das suas necessidades físicas, intelectuais, sociais e emocionais, por meio de interações recíprocas. Embora saliente que, para a família poder exercer essa relação tão próxima com a criança, na direção do desenvolvimento positivo, fazem-se necessárias políticas públicas que proporcionem espaço, tempo, estabilidade, reconhecimento e suporte para os cuidados com as crianças, que devem ser assumidas pela família, bem como por toda sociedade, inclusive pelas instituições econômicas, sociais e políticas (Bronfenbrenner, 1990).

Assim, esse modelo traz ao cenário do desenvolvimento humano as políticas públicas como contingências importantes nesse processo, cabendo-lhes garantir os direitos de forma a assegurar seu desenvolvimento integral.

As questões sociais envolvendo políticas públicas para a infância estão estreitamente relacionadas à concepção de criança subjacente às ações dos profissionais que se relacionam com elas, tanto em relações face-a-face (pais, professores, família) quanto daqueles que legislam para elas.

Conforme relata Lyon (2001), por meio de sua experiência como consultor de legisladores norte-americanos, a psicologia e/ou os cientistas do comportamento, podem prover conselhos inestimáveis aos legisladores, e que estes estão a procura de técnicos para compreender como fazer políticas eficazes para a infância.

Dentro da perspectiva de direitos das crianças, a psicologia vem contribuindo com questões acerca da importância da garantia dos direitos fundamentais, garantindo uma base de segurança - para que ela possa se desenvolver integralmente e alertando também para a importância da criança desenvolver sua capacidade de fazer escolhas, compreender regras sociais e valores (Teitelbaum, 1982; Hart, 1982, Guidubaldi, 1982; Czwartosz, 1995; Guzzo, 1995; Andrade, 1998; Melo, 1999).

Diversos estudos têm procurado compreender a concepção de criança e suas necessidades por parte dos diversos atores que lidam com crianças (promotores públicos, pais, professores, estudantes) e a forma como se comportam com elas. (Guzzo, Canuto, Riello, Brandão, 1992; Guzzo, Scoz, Pinho, 1996; Pinho e Scoz, 1996; Guzzo, Leal, Nucci, et al, 1997; Guzzo, Gayotto e Pedroso, 1999; Gayotto, 2001). Tais estudos encontraram maior destaque na concepção de criança enquanto ser potencialmente em desenvolvimento, de necessidades predominantemente psicológicas, seguida por necessidades educacionais/comunitárias e biológicas.

Nota-se que a psicologia tem enveredado por caminhos que a tornam instrumento importante para a formulação de políticas para a infância, e é nessa perspectiva que o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 1998, 2000) tem unido esforços para colocar a psicologia no âmbito das políticas de forma efetiva, quando delibera ações no sentido de incentivar a criação e continuidade das comissões de criança e adolescente dentro dos conselhos, *“ênfatisar o desenvolvimento de políticas públicas de atenção à criança e ao adolescente, por caracterizar-se população histórica e conjunturalmente de maior vulnerabilidade à exclusão social”* (Op. Cit, 2001), entre outras ações.

Andrade (1998), aponta que a sociedade desenvolveu a partir do século XVIII uma concepção de infância na qual a criança é vista como um *“ainda não”, algo que se tornará sujeito um dia* (s/p); visão esta sustentada durante muito tempo por teorias psicológicas do desenvolvimento humano que traziam a idéia de crescimento qualitativo gradual, do vir a ser. Porém, como ressalta Gayotto (2001), observa-se hoje mudanças no paradigma em relação à situação da infância e juventude, concebendo-os enquanto sujeito de direitos, o que de fato sinaliza um grande avanço e uma conquista em termos sociais e políticos. No entanto, muito embora tal paradigma já esteja incorporado no discurso, observa-se que as práticas ainda são conservadoras.

Garantir, portanto, o desenvolvimento de crianças por meio de políticas públicas implica em transformar o conhecimento psicológico e as necessidades dessas crianças em ações efetivas, para a construção da cidadania e a defesa dos direitos humanos, compreendendo a criança como responsabilidade de todos, fazendo-se cumprir o artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente:

“É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (Brasil, 1990).

3. Objetivos

Tendo em vista o exposto nos capítulos anteriores, o presente estudo tem por objetivos:

1. Identificar como os conselheiros do CMDCA definem/concebem criança e suas necessidades;
2. Identificar o conteúdo psicológico existente nas respostas dos conselheiros;
3. Descrever e qualificar esses conteúdos;
4. Comparar as falas dos conselheiros representantes do Poder Público, com as falas dos conselheiros representantes da Sociedade Civil.

II. Método

“(...) o estudo dos símbolos e das características da comunicação é básico para compreender o homem, sua história, seu pensamento, sua arte e suas instituições” (Richardson, 1999, p.222).

Este estudo constitui uma pesquisa qualitativa, entendida como *“uma pesquisa caracterizada pela descrição em palavras, pela investigação do que é significativo na situação estudada, buscando entendê-la e explicá-la, começando sem estrutura, mas estruturando o estudo a cada procedimento, trabalhando em situação natural”* (Karthwohl, 1991, p.151). Essa metodologia possibilita compreender o lado subjetivo dos fenômenos, parafraseando Demo, (2000), *“(...) existe o interesse em apanhar também o lado subjetivo dos fenômenos, buscando depoimentos que se transformam em dados relevantes, também oriundos de pessoas simples.”* (p.157)

Informantes:

O CMDCA é um órgão paritário, com representantes do Poder Público e da Sociedade Civil, e respectivos suplentes, a saber: do Poder Público: 1 representante do Gabinete da Prefeita, 1 da Secretaria Municipal de Educação (SME), 1 da Secretaria Municipal de Saúde (SMS), 1 da Secretaria Municipal da Assistência Social (SMAS), 1 representante da Secretaria Municipal do Esporte, Cultura e Turismo (SMECT), 1 da Secretaria Municipal de Assuntos Jurídicos e de Cidadania, da Sociedade Civil: 3 representantes dos movimentos populares e 3 representantes de entidades que trabalham/atendem crianças e adolescentes. Desta forma tem-se um total de 24 conselheiros de direitos (12 conselheiros titulares e 12 conselheiros suplentes).

O Conselho é também um espaço político cuja lógica é a da democracia participativa, no qual a sociedade civil tem peso, poder e *status* tal como o Estado (Oliveira, 1997), representada pelos conselheiros dos movimentos populares e entidades que têm direito a voto; assim como conta com a participação da comunidade em geral, convidada para suas reuniões ordinárias e extraordinárias.

No caso do CMDCA de Campinas-SP, as reuniões ordinárias ocorrem toda primeira quarta-feira do mês e as reuniões extraordinárias, toda terceira quarta-feira do mês. Nessas reuniões, são discutidas e deliberadas ações e políticas de atendimento à criança e ao adolescente do município, tais como: ações para erradicação do trabalho infantil, balancete do Fundo Municipal de Defesa da Criança e do Adolescente, eleições do Conselho Tutelar de Campinas, Liberação de Recursos para os programas e projetos cadastrados no CMDCA, entre outras.

Os conselheiros que contribuíram nesta pesquisa, respondendo à entrevista, foram 12 (50%, N=24), compreendendo todos os segmentos representados do Poder Público (secretarias), à exceção da Secretaria Municipal de Assuntos Jurídicos e de Cidadania, e todos da Sociedade Civil.

Dentre os conselheiros entrevistados, 3 (25%, N=12) são conselheiros suplentes - 2 representando a Sociedade Civil e 1 representando o Poder Público - e 9 (75%) são conselheiros titulares – 4 representando a sociedade civil e 5 o Poder Público, conforme tabela abaixo:

Tabela 1- Relação Representante e Conselheiros Titular e Suplentes

	Poder Público	Sociedade Civil
Conselheiros Titulares	5	4
Conselheiros Suplentes	1	2

Outras características que compõem o quadro dos conselheiros aparecem descritas nas tabelas abaixo:

Tabela 2- Frequência dos Conselheiros quanto à variável Sexo

Homens		Mulheres	
F	%	F	%
2	(17.77%)	10	(83.33%)

Tem-se então, um grupo predominantemente de mulheres (N=10), uma vez que apenas 2 homens compõem a amostra de sujeitos.

Dentre outras características levantadas, observa-se que a formação profissional predominante é Assistente Social (50%) dos quais 100% (N=6) são mulheres, e que as demais formações profissionais estão diluídas no montante dos outros 50%. Outro fator observado é o estado civil desses informantes – e, nesta variável, tem-se um equilíbrio entre casados e solteiros, dois deles são homens sendo um deles solteiro e o outro é casado, conforme Tabelas 3 e 4. Alguns conselheiros (33,33%) fizeram ou fazem algum tipo de pós-graduação *latu-senso* (especialização) ou *stricto-senso* (mestrado e/ou doutorado).

Tabela 3- Frequência dos Conselheiros quanto à variável Formação

Formação/Profissão	F	%
Assistente Social	6	50
Filósofo	1	8,33
Letras	1	8,33
Ciências Sociais	1	8,33
Direito	1	8,33
Ed.Física	1	8,33
Superior Incompleto	1	8,33

Tabela 4 - Frequência dos Conselheiros quanto à variável Estado Civil

Solteiro		Casado	
F	%	F	%
7	(58.3%)	5	(41.66%)

Foi observada também a variável filhos, e apenas 4 conselheiros (33.33%) têm filhos em média 2 filhos cada, os demais conselheiros não têm filhos.

Dos conselheiros representantes do Poder Público, titulares e suplentes, 4 trabalham na Prefeitura Municipal de Campinas-SP, nas diversas secretarias, 1 é também professor universitário e 1 trabalha em um equipamento de saúde mental infantil da Prefeitura; já dentre os os conselheiros representantes da sociedade civil, por sua vez, 3 trabalham em entidades que assistem crianças e/ ou adolescentes, 1 trabalha em escritório de advocacia, 1 trabalha num templo religioso e 1 trabalha na Câmara Municipal de Campinas como assessor parlamentar.

Material:

O material utilizado para a coleta de dados foi um roteiro de entrevista semidirigida (anexo 1) cujas respostas foram gravadas para posterior transcrição e análise. No início das entrevistas, cada conselheiro recebia uma cópia do projeto apresentado ao Conselho (anexo 5), juntamente com uma carta de consentimento (anexo 2) e uma ficha sócio-demográfica (anexo 3). Na carta de consentimento consta uma autorização do conselheiro para a utilização dos dados de sua ficha sócio-demográfica e de sua entrevista. A ficha sócio-demográfica solicita alguns dados do conselheiro que podem servir como variáveis relevantes a serem posteriormente analisadas.

Procedimento:

A autora veio acompanhando as reuniões do CMDCA desde o final de 2001, desta forma teve a oportunidade de se aproximar dos conselheiros e da dinâmica das reuniões, bem como do próprio CMDCA.

No início de 2002 a autora passou a freqüentar todas as reuniões do CMDCA e, após a qualificação da presente pesquisa, entregou ao grupo um resumo do trabalho (anexo 4), juntamente com a solicitação ao mesmo conselho das Atas das reuniões do período de Setembro/01 (posse da atual gestão) até Maio/02.

O projeto foi à plenária do Conselho, na qual a autora teve a oportunidade de se apresentar formalmente, uma vez que este assunto saiu na ata do dia 18/06/2002 publicada em Diário Oficial do Município de Campinas (Campinas, 2002).

Antes dessa plenária a autora já havia iniciado duas primeiras entrevistas para uma experiência piloto a qual se mostrou adequada para suscitar os comentários necessários para esta pesquisa.

Optou-se por coletar os dados por meio de entrevista gravada¹⁷, pois esse procedimento possibilita uma interação entre pesquisador e informante, de forma que as respostas obtidas possam ser fruto de uma reorganização das experiências e informações vividas e acumuladas pela pessoa que sofre uma resignificação e um agrupamento nessa nova relação estabelecida (Pinheiro, 1999), inibindo assim as possíveis interferências do pesquisador no procedimento de coleta.

Os conselheiros entrevistados foram contatados ao início ou término das reuniões do CMDCA ou por telefone, e agendadas as entrevistas para outro momento.

A entrevistas ocorreram num espaço de 3 meses (Maio a Junho). Esse espaço de tempo justifica-se pelo fato dos conselheiros manterem outras atividades extra-conselho, o que os levava a desmarcar e remarcar outra data.

A maioria das entrevistas ocorreu no local de trabalho do conselheiro (escritório particular, entidade, secretaria) e outras ocorreram na "Casa dos Conselhos", onde funciona o CMDCA.

Após o término de todas as entrevistas, a própria autora as transcreveu, possibilitando que se fizesse uma análise preliminar, enquanto se prepara o material para a análise propriamente dita (Richardson, 1999).

¹⁷ Michelat (1982), ressalta "a importância de se conservar todos os elementos para reconstituir a lógica própria a uma entrevista de um indivíduo particular", (p.207), o ato de gravar a entrevista permite ao pesquisador tal procedimento.

As transcrições das entrevistas não constarão dos anexos deste trabalho, uma vez que, por meio das falas, seria possível a identificação dos informantes.

As entrevistas, depois de transcritas, foram agrupadas em respostas a cada questão (questão 1, questão 2, questão 3 e falas adicionais) para então dar início à sua categorização e análise. O capítulo seguinte apresenta o procedimento de análise e os resultados.

III. Resultados

“Toda criança precisa que pelo menos uma pessoa seja “louca” por ela”.
(Bronfenbrenner, s/d)

Em virtude dos objetivos do presente estudo e do cronograma do programa de mestrado, a análise de todo o material coletado pelas entrevistas excederia o prazo, assim, houve necessidade de se restringir o material para análise.

Devido à metodologia de coleta utilizada ser entrevista semi-dirigida, gravada, a análise de conteúdo do tipo categorial, proposta por Bardin (1979), foi escolhida como procedimento de análise.

Essa metodologia prevê o desmembramento das respostas em unidades de significado e seu posterior agrupamento formando categorias iniciais, e estas, por seu turno, agrupadas em categorias globais.

Para isso, fez-se uso do método de categorização *a posteriori*, que permite ao pesquisador um maior distanciamento das interferências oriundas da própria coleta de dados e a revisão da literatura, possibilitando a elaboração de categorias a partir da conversa do pesquisador com o material coletado (Thiollent, 1982).

A partir de então, as respostas, previamente digitadas em editor de texto, passaram por esse processo de codificação, compondo tabelas que viabilizaram a identificação e extração das unidades de significado.

Desta forma, os resultados serão apresentados na seqüência dos objetivos propostos por esta pesquisa.

Com o primeiro objetivo deste estudo pretende-se identificar como os conselheiros do CMDCA definem criança e suas necessidades. A primeira questão, “Como você define criança? Quais são as suas necessidades?”, foi

desmembrada em duas partes para possibilitar uma análise mais detalhada, uma vez que é tida como a questão central da presente pesquisa.

A primeira parte da questão 1, denominada aqui questão 1A, diz respeito à definição de criança e a segunda parte, denominada questão1B contempla as necessidades da criança.

A concepção de criança foi obtido pela análise dos argumentos (unidade de significado) dos conselheiros à questão 1A e, posteriormente, analisados em função das categorias globais e iniciais.

Nas respostas à questão 1A, foram identificadas 44 unidades de significado agrupados em 3 grandes categorias de respostas: 1) *figura poética/afetiva*, 2) *ser em desenvolvimento* e 3) *sujeito de direitos*.

A Tabela 5 descreve a freqüência das unidades de significado distribuídas nas 3 categorias globais que compuseram a questão 1A definição de criança:

Tabela 5- Freqüência das unidades de significado das 3 categorias globais da questão 1A

Categorias Globais	F	%
1) Figura Poética/ Afetiva;	6	13,63
2) Ser em Desenvolvimento	24	54,55
3)Sujeito de Direitos	14	31,82
TOTAL	44	100

1A) A categoria global denominada “*figura poética/afetiva*”, incluiu respostas que definiam criança como uma forma de presença divina, mágica, encantadora, especial, de esperança. Essa categoria global representa 13,63% (N=44), das unidades de significado que pertenciam à questão 1A e é resultado do agrupamento de 6 unidades de significado distribuídas nas 3 seguintes categorias iniciais:

Tabela 6- Frequência de Argumentos nas Categorias Iniciais da categoria global “Figura Poética/Afetiva”

Categorias Iniciais	F	%
a) Presença de Esperança e Possibilidades	4	66,66
b) Manifestação do Divino	1	16,67
c) Aquilo que permite alegria, encontro	1	16,67
TOTAL	6	100

Ao analisar a Tabela 6, observa-se que os resultados indicam a predominância dos argumentos referentes à categoria inicial “Presença de Esperança e Possibilidades”, com 66,66% (N=6).

a) Presença de Esperança e Possibilidades: Representando 66,66% (N=6) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, foi a mais representativa das categorias iniciais. Esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se à criança enquanto esperança, possibilidades de mudança. São exemplos desta categoria inicial:

“ a presença da criança excita, cria em nós uma certa expectativa, inicialmente nós outros falamos o que vai ser do futuro desta criança” (sic)

“é uma presença, assim, de esperança, de vida nova, de algo novo, que está crescendo, aparecendo” (sic)(Grifo nosso)

*“ (...) criança é isso, é a **possibilidade de continuação**, né, de continuação de um mundo melhor” (sic) (Grifo nosso)*

*“ (...) ela é a **essência de todas as possibilidades**”. (sic) (Grifo nosso)*

b) Manifestação do Divino: Representando 16,67% (N=6) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se à criança enquanto presença e dom de Deus. É exemplo desta categoria inicial:

“criança também é, eu acredito que é uma, um dom de Deus, uma presença criadora de Deus.” (sic) (Grifo nosso)

c) Aquilo que permite Alegria, Encontro: Representando 16,67% (N=6) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se à criança enquanto alguém que estimula o encontro entre as pessoas trazendo alegria. É exemplo desta categoria inicial:

“Criança é também aquilo que *permite que os adultos se juntem para cuidar, para se alegrar com a presença dela*” (sic) (Grifo nosso)

2A) A categoria global denominada “*ser em desenvolvimento/formação*”, incluiu respostas que definiam criança como um ser em desenvolvimento, um potencial a ser desenvolvido, englobando fatores biológicos, sociais e psicológicos. Essa categoria global representa 54,55% (N=44), das unidades de significado que pertenciam à questão 1A e é resultado do agrupamento de 24 unidades de significado distribuídas nas 10 seguintes categorias iniciais:

Tabela 7- Frequência de Argumentos nas Categorias Iniciais da categoria global “Ser em Desenvolvimento”

Categorias Iniciais	F	%
a) Ser em Desenvolvimento	8	33,33
b) Ser em Formação	3	12,5
c) Ser em Aprendizagem	3	12,5
d) Ser de Cuidados	3	12,5
e) Ser de Necessidades	2	8,33
f) Ser em Potencial	1	4,17
g) Ser Afetivo	1	4,17
h) Ser Criativo	1	4,17
i) Espontânea	1	4,17
j) Ingênua	1	4,17
TOTAL	24	100

Ao analisar a Tabela 7, observa-se que os resultados indicam a predominância dos argumentos que se referem à categoria inicial “Ser em Desenvolvimento”, com 33,33% (N=24).

- a) Ser em Desenvolvimento:** Representando 33,33% (N=24) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, foi a mais representativa das categorias iniciais. Esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se à criança enquanto ser em desenvolvimento em todas as dimensões (biológicas, sociais, cognitivas e afetivas). São exemplos desta categoria inicial:

*“criança é um **ser humano em desenvolvimento**, e em função disso, necessitando de toda atenção pra que ele possa, pra que ela possa desenvolver seu potencial todo”* (sic) (Grifo nosso)

*“a criança é um **ser em desenvolvimento**, eh, está sempre aprendendo com a gente, está sempre buscando essa formação...”* (sic) (Grifo nosso)

*“eu defino criança como um **cidadão em desenvolvimento**, um, uma criatura, uma pessoa em formação”* (sic) (Grifo nosso)

*“criança é um ser não pronto, **em desenvolvimento**”* (sic) (Grifo nosso)

*“criança, prá mim lembra o quê: formação, **desenvolvimento**. Pra mim é criança.”* (sic) (Grifo nosso)

*“(...) é um ser, **tá em desenvolvimento**, com capacidade criadora, espontânea, que precisa ser respeitada e ter toda a liberdade para amar e ser amado”* (sic) (Grifo nosso)

*“Bom, eu acho assim, pra mim, acho que a melhor definição de criança é a que está posta no Estatuto, **né, que é um ser em desenvolvimento...**”* (sic) (Grifo nosso)

“(...) que está crescendo, aparecendo” (sic)

- b) Ser em Formação:** Representando 12,5% (N=24) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial

compreendeu termos e expressões referindo-se à criança enquanto algo “não pronto”, em formação. São exemplos desta categoria inicial:

“pra mim, criança é um sujeito em formação, né?” (sic)

*“eu defino criança como um cidadão e, desenvolvimento, **uma criatura, uma pessoa em formação**”(sic) (Grifo nosso)*

*“Bom, criança, criança eu acho que são, que é tudo, quando você imagina infância, adolescência é aquilo que **está em formação**” (sic) (Grifo nosso)*

- c) **Ser em Aprendizagem:** Representando 12,5% (N=24) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se à criança enquanto sujeito que pergunta, que está atenta ao mundo à sua volta. São exemplos desta categoria inicial:

*“(...) criança é **uma pessoa que pergunta, que está atenta, que está ligada a tudo que está acontecendo perto dela.**” (sic) (Grifo nosso)*

“(...) está sempre aprendendo com a gente...” (sic)

- d) **Ser de Cuidados:** Representando 12,5% (N=24) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se à criança enquanto um ser que requer uma atenção e um cuidado diferenciados para que possa se desenvolver em toda a sua plenitude. São exemplos desta categoria inicial:

*“(...) elas são realmente sujeito de direitos, então, eh, só que elas demandam assim, ainda **demandam esta certa atenção**” (sic) (Grifo nosso)*

*“(...) criança é um ser em desenvolvimento, e, em função disso, necessitando de **toda atenção pra que ela possa, pra que ela possa desenvolver se potencial todo**” (sic) (Grifo nosso)*

e) Ser Dependente: Representando 8,33% (N=24) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se à criança enquanto um ser que precisa dos outros para se desenvolver, para protegê-la e assegurar seus direitos. São exemplos desta categoria inicial:

*“(...) ela só vai aprender, só vai encontrar o seu caminho, **se tiver por parte do adulto, por parte da família, por parte da escola, por parte, da, do Estado, ahm... atendimento a todas as suas necessidades!**” (sic) (Grifo nosso)*

“é aquela que precisa do outro, sempre, né!” (sic) (Grifo nosso)

*“criança é aquela que tem, que sente fome, que chora, que ri, **que exige maior atenção, que exige maior cuidado de nós adultos**” (sic) (Grifo nosso)*

f) Ser em Potencial: Representando 4,17% (N=24) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se à criança enquanto possibilidade, poder de desenvolvimento. É exemplo desta categoria inicial:

*“criança é... **é uma potência a ser desenvolvida a nível físico, intelectual, afetivo...**” (sic) (Grifo nosso)*

g) Ser Afetivo: Representando 4,17% (N=24) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se à criança enquanto sujeito de estima,

afeição, que precisa dar vazão aos seus sentimentos. É exemplo desta categoria inicial:

“(...) é um ser, tá em desenvolvimento, com capacidade criadora, espontânea, que precisa ser respeitada e ter toda a liberdade para amar e ser amado” (sic) (Grifo nosso)

h) Ser Criativo: Representando 4,17% (N=24) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se à criança enquanto ser criativo. É exemplo desta categoria inicial:

“(...) é um ser, tá em desenvolvimento, com capacidade criadora, espontânea, que precisa ser respeitada e ter toda a liberdade para amar e ser amado” (sic) (Grifo nosso)

i) Ser Espontâneo: Representando 4,17% (N=24) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se à criança enquanto um ser de livre vontade, espontâneo. São exemplos desta categoria inicial:

“(...) é um ser, tá em desenvolvimento, com capacidade criadora, espontânea, que precisa ser respeitada e ter toda a liberdade para amar e ser amado” (sic) (Grifo nosso)

j) Ser Ingênuo: Representando 4,17% (N=24) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se à criança enquanto alguém que

desconhece a malícia, não sabe o que é certo e errado. São exemplos desta categoria inicial:

*“A criança tem a sua **ingenuidade**, a gente sabe que a faixa, até ela começar a escola...” (sic) (Grifo nosso)*

3A) A categoria global “*Sujeito de direitos*”, incluiu respostas que definiam criança como sendo sujeito de direitos, de prioridade absoluta, que deve ser respeitada e entendida como um ser integral, concreto, real, de responsabilidade dos adultos (Estado, família e sociedade civil). Essa categoria global representa 31,82% (N=44), das unidades de significado que pertenciam à questão 1^A e é resultado do agrupamento de 14 unidades de significado distribuídas nas 7 seguintes categorias iniciais,:

Tabela 8- Frequência de Argumentos nas Categorias Iniciais da categoria global “Sujeito de Direitos”

Categorias Iniciais	F	%
a) ECA	4	28,57
b) Ser Concreto/ Real	3	21,43
c) Sujeito de Direitos	2	14,29
d) Ser de responsabilidade dos adultos	2	14,29
e) Ser Integral	1	7,14
f) Ser de Respeito	1	7,14
g) Fase dos 0 aos 12 anos	1	7,14
TOTAL	14	100

Ao analisar a Tabela 8, observa-se que os resultados indicam a predominância dos argumentos que se referem à categoria inicial “ECA” (28,57%, N=14), mas que está muito próxima da categoria “Ser concreto/real” que aparece com 21,43% dos argumentos analisados.

- a) ECA –Estatuto da Criança e do Adolescente:** Representando 28,57% (N=14) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria foi a mais representativa das categorias iniciais. Esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se ao Estatuto da Criança e do Adolescente propriamente dito enquanto definição. São exemplos desta categoria inicial:

*“Como eu defino criança?... Eu nunca pensei nisso, mas eu, eu acho que o **Estatuto da Criança e do Adolescente**, ele define a criança de forma que eu me sinto contemplada(...)”* (sic) (Grifo nosso)

*“(...) depois que eu comecei participar das discussões, sobre crianças e adolescente é aí que eu passei a ter ciência do **Estatuto** e coisa e tal, dos estudos da área. E aí que a gente, que eu comecei a tomar pé que eu tinha uma visão equivocada; e que elas são realmente sujeito de direitos...”* (sic) (Grifo nosso)

“(...) acho que nós deveríamos efetivamente estar possibilitando que a criança e o adolescente fossem considerados prioridade absoluta; que é o

que o **Estatuto da Criança e do Adolescente** prevê, preconiza!” (sic)
(Grifo nosso)

“Bom, eu acho assim, pra mim, acho que a melhor definição de criança é a que está posta no **Estatuto...**” (sic) (Grifo nosso)

b) Ser Concreto/ Real: Representando 21,43% (N=14) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se à criança como sujeito em contexto histórico, social e cultural, bem como uma pessoa que tem vida própria, necessidades e sentimentos. São exemplos desta categoria inicial:

“Criança é, é aquela que tem, **que sente fome, que chora, que ri...**” (sic)
(Grifo nosso)

“...Criança é também é, **concreta, é a criança negra, criança branca, criança pobre, é a criança amada, criança não amada, é a criança excluída, é a criança não bem cuidada, é criança cuidada, a criança é também algo concreto, real, tem um país**” (sic) (Grifo nosso)

“Na América Latina a criança já nasce com uma dívida a ser paga, que é a dívida externa.” (sic)

c) Sujeito de Direitos: Representando 14,29% (N=14) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se à criança como sujeito de direitos, de direitos naturais e sociais, que precisam ser respeitados. São exemplos desta categoria inicial:

“(...) e que eles são **sujeitos de direitos...**” (sic) (Grifo nosso)

“(...), mas eu acho que o Estatuto da criança e do Adolescente, ele define a criança de forma que eu me sinto contemplada, que a idéia de que **a criança, ela precisa de garantia de direitos, dos direitos naturais, mesmo de vida, de sobrevivência, de moradia, de alimentação (...)**” (sic)
(Grifo nosso)

d) Ser de Responsabilidade dos Adultos: Representando 14.29% (N=14) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se à criança como sujeito de responsabilidade do adulto, e este, enquanto ator social deve assegurar e proteger seu desenvolvimento e crescimento para que sejam saudáveis. São exemplos desta categoria inicial:

*“ é um ser que tá em desenvolvimento e **de responsabilidade de todos nós adultos**, por assegurarmos esse desenvolvimento”* (sic) (Grifo nosso)

“(...) acho que ela também precisa ser protegida, pra que ela tenha seus direitos plenamente assegurados.” (sic)

e) Ser Integral: Representando 7,14% (N=14) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se à criança como ser integral, que deve ser compreendido de maneira completa, não fragmentada. É exemplo desta categoria inicial:

*“a gente tem que começar a **ver a criança como um todo**, e não, hum, a criança fragmentada...”* (sic) (Grifo nosso)

f) Ser de Respeito: Representando 7,14% (N=14) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se à criança como sujeito que precisa ser respeitado para que possa se desenvolver integralmente. É exemplo desta categoria inicial:

*“Então, é um ser, tá, em desenvolvimento, com capacidade criadora, espontaneidade, **que precisa ser respeitada** (...)”* (sic) (Grifo nosso)

g) Fase dos 0 aos 12 anos completos: Representando 7,14% (N=14) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se à criança como aquela que se encontra na faixa etária dos 0 aos 12 anos. É exemplo desta categoria inicial:

“criança é aquela que está na fase de 0 a 12 anos” (sic)

Um dado interessante é que, apesar de serem conselheiros de direitos das crianças e adolescentes, alguns conselheiros demonstraram nunca haver pensado sobre a questão proposta: o que é criança para você; como o exemplo do seguinte conselheiro:

*“Como eu defino criança?... **Eu nunca pensei nisso**, mas eu, eu acho que o Estatuto da Criança e do Adolescente, ele define a criança de forma que eu me sinto contemplada, que a idéia de que a criança, ela precisa de garantia de direitos, dos direitos naturais mesmo, de vida, de sobrevivência, de moradia, de alimentação (...)” (sic) (Grifo nosso)*

O conceito de necessidades da criança foi obtido pela análise dos argumentos (unidades de significado) dos conselheiros à questão 1B e, posteriormente, analisados em função das categorias globais e iniciais.

Nas respostas à questão1B, foram identificadas 81 unidades de significado, agrupados em 6 grandes categorias de respostas: 1) “Necessidades Bio-Fisiológicas”, 2) “Necessidades Básicas de Segurança” , 3) “Necessidades Educacionais/Culturais”, 4) “Necessidades Psicológicas (emocionais e de desenvolvimento), 5) “Necessidades Sociais” e 6) “Relações Sócio-Políticas” .

A Tabela 9 descreve a frequência das unidades de significado distribuídas nas 6 categorias globais que compuseram a questão 1B, definição de necessidades:

Tabela 9- Frequência das unidades de significado das 6 categorias globais da questão 1B

Categorias Globais	F	%
1) Necessidades Bio-Fisiológicas	5	6,17
2) Necessidades Básicas de Segurança	17	20,99
3) Necessidades Educacionais/Culturais	12	14,81
4) Necessidades Psicológicas	28	34,57
5) Necessidades Sociais	6	7,41
6) Relações Sócio-Políticas	13	16,05
TOTAL	81	100

1B) A categoria global denominada “Necessidades Bio-Fisiológicas”, incluiu respostas que abarcavam as necessidades que diziam respeito às demandas vitais do organismo para sua sobrevivência. Essa categoria global representa 6,17% (N=81), das unidades de significado que pertenciam à questão 1B e é resultado do agrupamento de 5 unidades de significado agrupadas nas 4 seguintes categorias iniciais:

Tabela 10- Frequência de Argumentos nas Categorias Iniciais da categoria global “Necessidade Bio-Fisiológicas”

Categorias Iniciais	F	%
a) Físicas	2	40
b) Alimentação	1	20
c) Atendimento Especial na Saúde	1	20
d) Amparo Material	1	20
TOTAL	5	100

Ao analisar a Tabela 10, observa-se que os resultados indicam a predominância dos argumentos que se referem à categoria inicial “Física” (40%, N=6).

a) Físicas: Representando 40% (N=5) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, foi a mais representativa das categorias iniciais. Esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se às necessidades de desenvolver-se física e biologicamente. São exemplos desta categoria inicial:

*“Eu acho que ahm, a gente tem que ver a criança que **ela tem que se desenvolver tanto fisicamente**, como ela tem que se desenvolver globalmente ...”* (sic) (Grifo nosso)

*“(...) e as necessidades eu acho que, como ele é um ser em desenvolvimento, ele passa por, desde de suas **necessidades físicas**, emocionais...”* (sic) (Grifo nosso)

b) Alimentação: Representando 20% (N=5) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se às necessidades de alimentação como importante no desenvolvimento saudável da criança. É exemplo desta categoria inicial:

*“Para se desenvolver integralmente, ele precisa que suas necessidades básicas sejam preenchidas, não? As necessidades básicas de afeto, de atenção, de proteção, **de alimentação**, ...”* (sic) (Grifo nosso)

c) Atendimento Especial na Saúde: Representando 20% (N=5) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria

inicial compreendeu termos e expressões referindo-se às necessidades de atendimento específico para a criança na área da saúde. É exemplo desta categoria inicial:

*“ (...) até na saúde já ta tendo uma necessidade maior porque o **atendimento específico pra criança na saúde** tem, mas ele também não supre a necessidade do atendimento...” (sic) (Grifo nosso)*

d) Amparo Material: Representando 20% (N=5) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se às necessidades de amparo material, coisas materiais. É exemplo desta categoria inicial:

*“ Então, as necessidade ahm, são, são de **amparo, tanto material, psicológico...**” (sic) (Grifo nosso)*

2B) A categoria global denominada “Necessidades Básicas de Segurança”, incluiu respostas que abarcavam as necessidades de segurança, proteção, estabilidade, preferência pelo conhecido e da convivência familiar. Essa categoria global representa 20,99% (N=81), das unidades de significado que pertenciam à questão1 e é resultado do agrupamento de 17 unidades de significado agrupadas nas 5 seguintes categorias iniciais:

Tabela 11- Frequência de Argumentos nas Categorias Iniciais da categoria global “Necessidade Básicas de Segurança”

Categorias Iniciais	F	%
a) Ter Família	7	41,18
b) Proteção e Cuidado	7	41,18
c) Saber quem são seus responsáveis	1	5,88
d) Saber que é frágil	1	5,88
e) Habitação	1	5,88
TOTAL	17	100

Ao analisar a Tabela 11, observa-se que os resultados indicam a predominância dos argumentos que se referem às categorias iniciais “Ter Família” (41,18%, N=17) e “Proteção e Cuidados” (41,18%, N=17).

- a) Ter Família:** Representando 41,18% (N=17) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, foi a mais representativa das categorias iniciais, empatando com a categoria “Proteção e Cuidado”. Esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se às necessidades de convivência com uma família estruturada, num ambiente familiar que a proteja, ampare, cuide dela. São exemplos desta categoria inicial:

“Então, eu vejo que a primeira necessidade da criança é de ter um pai, uma mãe, prá cuidar dele/dela.” (sic) (Grifo nosso)

“... de estar por perto de um grupo, o primeiro grupo é a família, os familiares.” (sic) (Grifo nosso)

“... é a necessidade de ter família, amparo familiar.” (sic) (Grifo nosso)

“(...) acho que isso passa também pelas condições familiares (...) características familiares, né, determinadas dinâmicas familiares interfere...” (sic) (Grifo nosso)

“... as relações com a família...” (sic)

“ o meio que ela vive tem que ser um meio bom, com comprometimento de todos com, com o desenvolvimento dessa criança...” (sic) (Grifo nosso)

“... mas a gente vai entender a primeira necessidade da criança e do adolescente, como ela está em torno de uma família, né? “ (sic) (Grifo nosso)

b) Proteção e Cuidado: Representando 41,18% (N=17) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, foi a mais representativa das categorias iniciais empatando com a categoria “Ter Família”. Esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se às necessidades de ser protegida, acolhida, zelada para que ela possa se desenvolver integralmente. São exemplos desta categoria inicial:

*“ A necessidade de **proteção**, carinho, **cuidado**,...” (sic) (Grifo nosso)*

*“a criança precisa também de ser, hum, que **alguém indique** para ela, de alguma forma, **o que é bom e o que não é bom para ela...**” (sic) (Grifo nosso)*

*“(...) além das necessidades primária aí né, de afetividade, de **cuidado**, vem outras necessidades...” (sic) (Grifo nosso)*

*“Ahm, suas necessidades... ser amado, **ser acolhido, ser protegido**,...” (sic) (Grifo nosso)*

*“... **de tudo que a proteja**, prá que ela possa ter garantido um bom desenvolvimento.” (sic) (Grifo nosso)*

c) Saber quem são seus Responsáveis: Representando 5,88% (N=17) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se às necessidades de saber distinguir a quem pode recorrer em caso de necessidade ou dúvida. É exemplo desta categoria inicial:

“A criança também precisa distinguir quem são seus responsáveis, quem é o pai, quem é a mãe, o irmão, o primo, quem é o vizinho, quem é o policial, quem é o professor...” (sic)

d) Saber que é Frágil: Representando 5,88% (N=17) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se às necessidades da criança saber que está em condição peculiar de desenvolvimento e que, portanto, requer cuidados e atenção especiais. É exemplo desta categoria inicial:

“Tem necessidade de saber que ela é frágil, é frágil, e precisa de cuidados.” (sic)

e) Habitação: Representando 5,88% (N=17) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se às necessidades de morar num espaço físico salutar, adequado, seguro, para que ela possa se desenvolver integralmente. É exemplo desta categoria inicial:

*“(...) agente tem que pensar na **habitação**, acho que tem alguns bairros aqui, faço visita domiciliar, e a gente às vezes se questiona porquê uma criança fica na rua e sai da sua casa; não é só pelas agressões, né, mas a rua às vezes é mais limpa, e é mais digna que a sua moradia.” (sic) (Grifo nosso)*

3B) A categoria global denominada “Necessidades Educacionais/Culturais”, incluiu respostas que abarcavam as necessidades de lazer, de cultura e de educação como fatores de inclusão social. Essa categoria global representa 14,81% (N=81), das unidades de significado que pertenciam

à questão1B e é resultado do agrupamento de 12 unidades de significado agrupadas nas 7 seguintes categorias iniciais:

Tabela 12- Frequência de Argumentos nas Categorias Iniciais da categoria global “Necessidade Educacionais e Culturais”

Categorias Iniciais	F	%
a) Educação	4	33,34
b) Brincar	2	16,67
c) Lazer	2	16,67
d) Cultura	1	8,33
e) Profissionalização	1	8,33
f) Atividades Sócio-Educativas	1	8,33
g) Conhecer a Vida	1	8,33
TOTAL	12	100

Ao analisar a Tabela 12, observa-se que os resultados indicam a predominância dos argumentos que se referem à categoria inicial “Educação” (33,34%, N=12).

- a) Educação:** Representando 33,34% (N=12) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, foi a mais representativa das categorias iniciais. Esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se às necessidades de educação enquanto mediadora na formação e desenvolvimento de habilidades e de conhecimento. São exemplos desta categoria inicial:

*“As necessidades das crianças, que eu vejo hoje, é a **necessidade de educação...**” (sic) (Grifo nosso)*

*“(...) como eu falei, saúde, **educação**, lazer...” (sic) (Grifo nosso)*

*“(...) a **educação**, carinho são fundamentais pra criança.” (sic) (Grifo nosso)*

*“Além dessas necessidades, a gente tem que pensar na escola, **na educação...**” (sic) (Grifo nosso)*

b) Brincar: Representando 16,67% (N=12) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se às necessidades do lúdico, de brincar, se divertir, se distrair. São exemplos desta categoria inicial:

“a criança também tem necessidade de brincar.” (sic)

“(...) acho que é no brincar que a criança vai se conhecendo, se estruturando” (sic)

c) Lazer: Representando 16,67% (N=12) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se às necessidades de distração, entretenimento, fazer o que gosta. São exemplos desta categoria inicial:

*“Como eu falei, saúde, educação, **lazer**, brincar...”* (sic) (Grifo nosso)

*“(...) a questão da educação e **lazer**...”* (sic) (Grifo nosso)

d) Cultura: Representando 8,33% (N=12) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se às necessidades de participar e assistir eventos artísticos culturais (teatro, dança, música, leitura, cinema). É exemplo desta categoria inicial:

*“a questão da educação, e lazer, a **cultura** (...) estão querendo resgatar a cultura nos bairros...”* (sic) (Grifo nosso)

e) Profissionalização: Representando 8,33% (N=12) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se às necessidades de capacitação, orientação e treinamento para o trabalho, como forma de protegê-la das ruas. É exemplo desta categoria inicial:

*“Trabalhando dentro da própria comunidade prá que a criança permaneça dentro do seu bairro sem ter que vir pras ruas, pra supri, assim, lá elas tão trabalhando, **tendo profissionalização**, ela não tem que vir pra rua descobrir os atrativos do centro da cidade.”* (sic) (Grifo nosso)

f) Atividades Sócio-Educativas: Representando 8,33% (N=12) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se às necessidades de atividades complementares à escola, como forma de protegê-la das ruas. É exemplo desta categoria inicial:

*“**Atividades sócio-educativas**, a gente sente falta! Antigamente, eu lembro, que todas as crianças e adolescentes ficavam, desenvolviam atividades dentro do seu próprio bairro...”* (sic) (Grifo nosso)

g) Conhecer a Vida: Representando 8,33% (N=12) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se às necessidades dela descobrir a dimensão sublime, superior da vida, a partir dos questionamentos que faz. É exemplo desta categoria inicial:

*“A criança, tem a necessidade de também **descobrir a dimensão transcendental da vida a partir das perguntas** que ela vai fazendo. Por que isso, por que aquilo, como funciona aquilo...”* (sic) (Grifo nosso)

4B) A categoria global denominada “Necessidades Psicológicas (desenvolvimento e emocionais)”, incluiu respostas que abarcavam as necessidades que diziam respeito ao desenvolvimento psicológico, às questões emocionais de atenção, afeto, amor, ajustamento psicossocial, de expressão de sentimento e respeito à condição de ser em desenvolvimento. Essa categoria global representa 34,57% (N=81), das unidades de significado que pertenciam à questão1B e é resultado do agrupamento de 28 unidades de significado agrupadas nas 5 seguintes categorias iniciais:

Tabela 13- Frequência de Argumentos nas Categorias Iniciais da categoria global “Necessidades Psicológicas”

Categorias Iniciais	F	%
a) Afeto/Carinho/Amor	8	28,57
b) Sócio-Emocional	7	25
c) Respeitada enquanto Ser em Desenvolvimento	6	21,43
d) Desenvolver-se Integralmente	4	14,29
e) Atenção Diferenciada	3	10,71
TOTAL	28	100

Ao analisar a Tabela 13, observa-se que os resultados indicam a predominância dos argumentos que se referem à categoria inicial “Afeto/Carinho/Amor” (28,57%, N=28) e “Sócio-Emocional” (28,57%, N=28).

- a) Afeto/Carinho/Amor:** Representando 28,57% (N=28) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, foi a mais representativa das categorias iniciais, empatando com a categoria “Sócio-Emocional”. Esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se às necessidades de amar, ser amada, receber carinho, afeto de forma a

desenvolver sua dimensão psicológica de maneira equilibrada e saudável. São exemplos desta categoria inicial:

*“Tem necessidade de **amor**, que passa pelo **afeto** de pai e mãe.”* (sic) (Grifo nosso)

*“A necessidade de **proteção**, de **carinho**, de **cuidado**...”* (sic) (Grifo nosso)

*“Principalmente de **carinho**, de **estímulo**, de **atenção**...”* (sic) (Grifo nosso)

*“Ahm, eu acho que as necessidades prá mim basicamente além das necessidades primárias aí, né, de **afetividade**, emocionais...”* (sic) (Grifo nosso)

*“Ahm, as necessidades... **ser amado**, **ser acolhido**, **ser protegido**, **ser respeitado**...”* (sic) (Grifo nosso)

*“(...) **educação**, **carinho**, são fundamentais pra criança.”* (sic) (Grifo nosso)

*“para que ela desenvolva a **afetividade**, recebendo, e não só recebendo, e podendo doar essa **afetividade** que é o eixo emocional que vai possibilitar um emocional mais equilibrado pra essa criança e prá esse adolescente.”* (sic) (Grifo nosso)

b) Sócio-Emocional: Representando 28,57% (N=28) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, foi a mais representativa das categorias iniciais, empatando com a categoria “Afeto/Carinho/Amor”. Esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se às necessidades de expressar seus sentimentos, ser ouvida e de ajustar-se socialmente. São exemplos desta categoria inicial:

*“A criança tem necessidade de, de, de **expressar o que sente e também expressar aquilo que pensa**, a criança tem necessidade de **ser ouvida**, não?!”* (sic) (Grifo nosso)

*“(...) tem uma necessidade de **ajustar-se socialmente**, não?”* (sic) (Grifo nosso)

“Ahm, eu acho que as necessidades prá mim basicamente além das necessidades primárias aí, né, de afetividade, **emocionais...**” (sic) (Grifo nosso)

“(...) ela tem que se desenvolver tanto fisicamente, como ela tem que se desenvolver globalmente, todos os aspectos **tanto emocional, como social...**” (sic) (Grifo nosso)

“Ahm, eu acho que as necessidades prá mim basicamente além das necessidades primárias aí, né, de afetividade, **emocionais...**” (sic) (Grifo nosso)

“(...) e as necessidades eu acho que, como ele é um ser em desenvolvimento, ele passa por, desde de suas necessidades físicas, **emocionais...**” (sic) (Grifo nosso)

“Então, necessidades, ahm, tanto de amparo material, **psicológico**, ahm, são todas as necessidades...” (sic) (Grifo nosso)

c) Respeitada enquanto Ser em Desenvolvimento: Representando 17,86% (N=28) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se às necessidades de ser respeitada enquanto criança, enquanto ser em condição peculiar de desenvolvimento. São exemplos desta categoria inicial:

“Ter respeito por essa, eh, **situação muito particular**, né, de **ser criança.**” (sic) (Grifo nosso)

“Ela precisa saber que está num processo de crescimento e num processo de desenvolvimento e que precisa de pessoas de fora que a ajudem a entender e a desenvolver isso” (sic)

“(...) ela tem que ser **respeitada como criança, como ser em desenvolvimento.**” (sic) (Grifo nosso)

“Ter todas as suas fases respeitadas como devem ser respeitadas, né? A fase de **desenvolvimento**, a fase de amadurecimento...” (sic) (Grifo nosso)

d) Desenvolver-se Integralmente: Representando 14,29% (N=28) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria

inicial compreendeu termos e expressões referindo-se às necessidades de se desenvolver integralmente, física, mental e emocionalmente . São exemplos desta categoria inicial:

*“As necessidades básicas de afeto, de atenção, de proteção, de alimentação, de **desenvolver as suas faculdades mentais** através do estudo.”* (sic) (Grifo nosso)

*“A criança tem necessidade de **se desenvolver integralmente**”* (sic) (Grifo nosso)

*“as suas necessidades, são essas necessidades que sendo satisfeitas, né, contempladas, são o que vai determinando ahm, o **seu desenvolvimento satisfatório**.”* (sic) (Grifo nosso)

*“Eu acho que ahm, a gente tem que ver a criança que ela tem que se desenvolver tanto **fisicamente**, como **globalmente**, como ela tem que se desenvolver globalmente, todos os aspectos.”* (sic) (Grifo nosso)

e) Atenção Diferenciada: Representando 10,71% (N=28) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se às necessidades de receber atenção diferenciada por parte dos adultos, por estar em condição peculiar de desenvolvimento. São exemplos desta categoria inicial:

*“As necessidades básicas de afeto, **de atenção**, de proteção, de alimentação, de desenvolver as suas faculdades mentais através do estudo.”* (sic) (Grifo nosso)

*“Principalmente de **carinho, de estímulo, de atenção...**”* (sic) (Grifo nosso)

5B) A categoria global denominada “*Necessidades Sociais*”, incluiu respostas que abarcavam as necessidades que diziam respeito à necessidade de convivência em grupo, de relacionar-se com outras pessoas e do

sentimento de pertencimento a um grupo (familiar, de gênero, etário, social). Essa categoria global representa 7,41% (N=81) das unidades de significado que pertenciam à questão1B e é resultado do agrupamento de 6 unidades de significado agrupadas nas 3 seguintes categorias iniciais:

Tabela 14- Frequência de Argumentos nas Categorias Iniciais da categoria global “Necessidade Sociais”

Categorias Iniciais	F	%
a) Viver em Grupo	4	66,66
b) Saber Regras Sociais	1	16,67
c) Saber que faz parte do Mundo	1	16,67
TOTAL	6	100

Ao analisar a Tabela 14, observa-se que os resultados indicam a predominância dos argumentos que se referem à categoria inicial “Viver em Grupo” (66,66%, N=6).

- a) Viver em Grupo:** Representando 66,66% (N=6) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, foi a mais representativa das categorias iniciais. Esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se às necessidades de convívio com meio social, com outras pessoas, numa relação pessoal e afetiva. São exemplos desta categoria inicial:

“(...) viver em grupo.” (sic)

*“além das relações familiares, **ela tem que se relacionar com o mundo...**”* (sic) (Grifo nosso)

*“... pra ela ser um adulto equilibrado, um adulto centro, eu acho que essa necessidade **de relação pessoal-afetiva**, ela é fundamental.”* (sic) (Grifo nosso)

*“(...) desde suas necessidades físicas, emocionais, **interativas com o meio social, né...**” (sic) (Grifo nosso)*

b) Saber Regras Sociais: Representando 16,67% (N=6) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se às necessidades que lhe ensinam regras de convívio social. É exemplo desta categoria inicial:

*“...(que alguém) indique para ela um mínimo de, eh, de **regras que direcionem seu comportamento no convívio seja dentro, fora de casa, não?!**” (sic) (Grifo nosso)*

c) Saber que faz parte do Mundo: Representando 16,67% (N=6) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se às necessidades de pertencimento. É exemplo desta categoria inicial:

“você tem que colocar pra criança que ela faz parte do mundo, né?!” (sic)

6B) A categoria global denominada “*Relações Sócio-Políticas*”, incluiu respostas que abarcavam as necessidades que diziam respeito às relações político-sociais, nos mais diversos segmentos, enquanto determinantes e responsáveis por certas necessidades. Essa categoria global representa 16,0% (N=81), das unidades de significado que pertenciam à questão1B e é resultado do agrupamento de 13 unidades de significado agrupadas nas 7 seguintes categorias iniciais:

Tabela 15- Frequência de Argumentos nas Categorias Iniciais da categoria global “Relações Sócio-Políticas”

Categorias Iniciais	F	%
a) Responsabilidade dos Adultos	4	30,75
b) Respeito enquanto Sujeito de Direitos	4	30,75
c) Políticas Públicas	1	7,7
d) Atendida como Prioridade Absoluta	1	7,7
e) Atendimento Especializado	1	7,7
f) Oportunidades	1	7,7
g) Depende de questões Sócio-Culturais	1	7,7
TOTAL	13	100

Ao analisar a Tabela 15, observa-se que os resultados indicam a predominância dos argumentos que se referem às categorias iniciais “Responsabilidade dos Adultos” (30,75%, N=13) e “Respeito enquanto Sujeito de Direitos” (30,75%, N=13).

a) Responsabilidade dos Adultos: Representando 30,75% (N=13) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, foi a mais representativa das categorias iniciais, empatando com a categoria “*Respeitada enquanto Sujeito de Direitos*”. Esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se às necessidades dos adultos e do Estado preencherem, garantirem e protegerem os direitos e necessidades da criança e do adolescente. São exemplos desta categoria inicial:

“(…) **essas necessidades** responsabilizam os adultos, **os adultos** temos **responsabilidade** diante às necessidades que a criança nos apresenta.” (sic) (Grifo nosso)

“(…) eu acho que as necessidades das crianças são essas mesmo, né, **de garantia de direitos**, de necessidade **de proteção a esses direitos**, ela inclusive **precisa do outro na proteção** de seus direitos porque ela nem sabe quais são esses direitos...” (sic) (Grifo nosso)

*“(...) acho que são necessidades **de responsabilidade do mundo adulto**, né, tá assegurando que essas **necessidades sejam supridas...**” (sic)
(Grifo nosso)*

b) Respeito enquanto Sujeito de Direitos/ECA: Representando 30,75% (N=13) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, foi a mais representativa das categorias iniciais, empatando com a categoria *“Responsabilidade dos Adultos”*. Esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se às necessidades de se respeitar a criança e o adolescente enquanto sujeitos de direitos, como é preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. São exemplos desta categoria inicial:

*“Primeiro de respeito, né?! **Respeito** por essa, eh, situação muito peculiar, né, de ser criança; assim, que mesmo sendo, tendo todos os direitos e tal, elas ainda têm uma particularidade, estão em formação como diz o **ECA...**” (sic) (Grifo nosso)*

*“ é a necessidade dela também ser vista como **cidadã**” (sic) (Grifo nosso)*

*“ Das necessidades, acho que a gente tem que se pautar no **ECA,...**” (sic) (Grifo nosso)*

c) Políticas Públicas: Representando 7,7% (N=13) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se que as necessidades dependem das políticas públicas (saúde, educação, alimentação, cultura) para que a criança e o adolescente possam se desenvolver integralmente como cidadãos conscientes. É exemplo desta categoria inicial:

“...vêm as outras **necessidades que dependem do Estado, né, das políticas públicas**, que é o direito à saúde, à educação, alimentação, para que ela possa se desenvolver, que ela tenha essas oportunidades prá se desenvolver integralmente e se tornar um cidadão consciente de seus direitos.” (sic) (Grifo nosso)

d) Atendida como Prioridade Absoluta: Representando 7,7% (N=13) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se às necessidades da criança e do adolescente serem atendidos com prioridade absoluta, de acordo com o ECA. É exemplo desta categoria inicial:

“ahm, suas necessidades de ser amado, ser acolhido, ser respeitado, que é dever, eh, com, sempre repetindo o estatuto, é dever da família, da sociedade e do Estado, ahm, **atendê-lo prioritariamente...**” (sic) (Grifo nosso)

e) Atendimento Especializado: Representando 7,7% (N=13) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se às necessidades de se ter pessoas preparadas, treinadas para lidar com /atender a crianças e adolescentes. É exemplo desta categoria inicial:

“(...) eu vejo como uma necessidade estar **preparando as pessoas pra que possam estar atendendo a criança, não têm preparo pra lidar com o adolescente**. É necessidade estar trabalhando as pessoas pra que elas possam dar um bom atendimento” (sic) (Grifo nosso)

f) Oportunidades: Representando 7,7% (N=13) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se às necessidades de

oportunidades para que a criança e o adolescente possam se desenvolver integralmente como cidadão consciente. É exemplo desta categoria inicial:

*“... tem que ser dadas a elas todas as oportunidades. Na medida em que ela tem as **oportunidades**, ela vai responder com mais alegria, mais felicidade, com mais criatividade, isso ode repercutir na sua vida pessoal mais feliz, né?! Bem sucedida!” (sic) (Grifo nosso)*

g) Depende de Questões Sócio-Culturais: Representando 7,7% (N=13) das unidades de significado avaliadas dentro dessa categoria, esta categoria inicial compreendeu termos e expressões referindo-se ao fato de que as necessidades são determinadas por questões étnicas, sociais, culturais e econômicas. É exemplo desta categoria inicial:

“A criança, segundo sua situação mesmo de raça, a sua situação cultural, a sua situação social, ela apresenta diversas necessidades, não? Então, nós vamos além de ter critérios universais, existem assim, critérios particulares a partir da sua situação mesma econômica, de raça, cultura...” (sic)

Com o segundo objetivo deste estudo pretende-se comprar as respostas dos representantes do Poder Público com as respostas da Sociedade Civil na definição de crianças e suas necessidades.

Por Poder Público compreende-se todos os conselheiros indicados pela prefeitura a comporem o CMDCA e por Sociedade Civil, todos aqueles indicados pelas entidades que atendem crianças e adolescentes e movimentos populares para representá-los neste órgão.

A Tabela 16 descreve a distribuição de freqüência de unidades de significado entre Poder Público e Sociedade Civil na definição de criança.

Tabela 16- Distribuição da freqüência de unidades de significado nos discursos de representantes do Poder Público e da Sociedade Civil quanto à definição de criança

Categorias Globais	Poder Público		Sociedade Civil		Total	
	F	%	F	%	F	%
Figura Poética/Afetiva	2	4,54	4	9,09	6	13,63
Ser em Desenvolvimento	10	22,73	14	31,82	24	54,55
Sujeito de Direitos	7	15,91	7	15,91	14	31,82
TOTAL	19	43,18	25	56,82	44	100

Ao analisar a Tabela 16 observa-se que os resultados indicam que os representantes da Sociedade Civil fazem uso de mais argumentos para definir crianças do que os representantes do Poder Público, uma vez que das unidades de significado dessa questão, 43,18% (N=44) correspondem aos argumentos dos conselheiros que representam o Poder Público. Destes, 4,54% (N=44) correspondem à categoria global “*Figura Poética*”, 22,73% (N=44) correspondem à categoria global “*Ser em Desenvolvimento*” e 15,91% (N=44) correspondem à categoria global “*Sujeito de Direitos*”.

Quanto aos argumentos dos conselheiros pertencentes à Sociedade Civil, eles representam 56,82% (N=44) das unidades de significado que compuseram essa questão, sendo 9,09% (N=44) pertencentes à categoria global “*Figura Poética*”, 31,82% (N=44) pertencentes à categoria global “*Ser em Desenvolvimento*” e 15,91% (N=44) pertencentes à categoria global “*Sujeito de Direitos*”.

A Tabela 17 descreve a distribuição de freqüência de unidades de significado entre Poder Público e Sociedade Civil na definição das necessidades da criança.

Tabela 17- Distribuição da freqüência de unidades de significado nos discursos de representantes do Poder Público e da Sociedade Civil quanto à definição necessidades da criança

Categorias Globais	Poder Público		Sociedade Civil		Total	
	F	%	F	%	F	%
Necessidades Bio-Fisiológicas	1	1,23	4	4,94	5	6,17
Necessidades Básicas de Segurança	4	4,94	13	16,05	17	20,99
Necessidades Educacionais/Culturais	2	2,47	10	12,34	12	14,81
Necessidades Psicológicas	11	13,58	17	20,99	28	34,57
Necessidades Sociais	2	2,47	4	4,94	6	7,41
Relações Sócio-Políticas	6	7,41	7	8,64	13	16,05
Total	26	32,1	55	67,9	81	100

Ao analisar a Tabela 17 observa-se que os resultados indicam que os representantes da Sociedade Civil fazem uso de mais argumentos para definir crianças do que os representantes do Poder Público, uma vez que das unidades de significado dessa questão, 32,10% (N=81) correspondem aos argumentos dos conselheiros que representam o Poder Público. Destes, 4,94% (N=81) correspondem à categoria global “*Necessidades Básicas de Segurança*”, 1,23% (N=81) correspondem à categoria global “*Necessidade Bio-Fisiológicas*”, 2,47% (N=81) correspondem à categoria global “*Necessidades Sociais*”, 2,47% (N=81) correspondem à categoria global “*Necessidades Educacionais/Culturais*”, 13,58% (N=81) correspondem à categoria global “*Necessidades Psicológicas*” e 7,41% (N=81) correspondem à categoria global “*Relações Sócio-Políticas*”.

Quanto aos argumentos dos conselheiros que representam a Sociedade Civil, eles representam 67,90% (N=81) das unidades de significado que compuseram essa questão, sendo 16,05% (N=81) correspondentes à categoria

global “*Necessidades Básicas de Segurança*”, 4,94% (N=81) correspondentes à categoria global “*Necessidade Bio-Fisiológicas*”, 4,94% (N=81) correspondentes à categoria global “*Necessidades Sociais*”, 12,34% (N=81) correspondentes à categoria global “*Necessidades Educacionais/Culturais*”, 20,99% (N=81) correspondentes à categoria global “*Necessidades Psicológicas*” e 8,64% (N=81) correspondentes à categoria global “*Relações Sócio-Políticas*”.

Os resultados serão discutidos no próximo capítulo.

IV. Discussão

“Não há construção da pessoa sem existência social. O meio social é indispensável à descoberta e gratificação das necessidades fundamentais da pessoa”.

(Stoltz, 2000, p.14).

No presente capítulo pretende-se discutir os resultados obtidos por este estudo fazendo algumas considerações.

Ao definir criança, por meio da análise da questão 1A, “*Como você define Criança*”, obteve-se 3 categorias globais, resultantes do agrupamento de 44 unidades de significados extraídas dos discursos dos conselheiros frente a tal questão. São elas: *figura poética de sentimento*, *ser em desenvolvimento* e *sujeito de direitos*.

Os conselheiros definiram criança enquanto uma criatura divina, forma de presença divina, mágica, encantadora, especial, de esperança, compondo a categoria inicial “*figura poética/afetiva*”, cuja representação foi de 13,63% (N=44).

Eles também definiram-na enquanto ser em desenvolvimento, potencial a ser desenvolvido, englobando fatores biológicos, sociais e psicológicos, compondo a categoria inicial “*ser em desenvolvimento*”, cuja representação foi de 54,55% (N=44).

A categoria “*sujeito de direitos*”, por sua vez, teve representação de 31,82% (N=44) das unidades de significado, concebendo criança enquanto sujeito de direitos, de prioridade absoluta, que deve ser respeitada e entendida como um ser integral, concreto, real e de responsabilidade dos adultos.

A concepção de criança enquanto ser em desenvolvimento é a mais representativa de todas as categorias globais que compuseram a questão 1^A “*Como você define Criança?*”, nota-se que essa definição traz à luz a criança

como algo “não pronto”, “um vir a ser”. Pode-se inferir que esta definição representa uma visão relacionada aos avanços dos conhecimentos técnico-científicos acerca da infância, por meio dos quais a criança deixou de ser concebida como um “adulto mirim”, e passou a ser compreendida como alguém que tem potencialidades próprias que precisam de espaço, oportunidades e cuidado para se desenvolver.

Essa visão demonstra uma concepção de criança na qual deve-se atentar a dois pontos importantes: por um lado, quando se observa características individuais, pode-se pensar em políticas que de fato atendam às necessidades específicas de determinadas crianças, porém, por outro lado, ao se ficar preso ao individual, pode-se perder a visão do coletivo, impossibilitando o pensar em políticas públicas.

Um conceito de criança demasiadamente sustentado pela idéia do “vir a ser”, remete a ações que não atijam aqueles que “são”, ou seja, se os conselheiros de direitos, que são as pessoas responsáveis por formular políticas para a infância e a juventude, têm uma visão muito presa às questões do “*ainda não*”, suas ações podem acabar por não resolver questões das crianças que “são”, das crianças do cotidiano, das crianças do município, conforme ressalta Andrade (1998).

É um limiar muito delicado, que deve contar com um olhar crítico de diversos profissionais envolvidos com as crianças. Uma visão de psicologia do desenvolvimento que abarca as questões sociais, históricas e políticas desse processo, é muito bem-vinda na definição de políticas públicas para a infância, pois olha para a criança como um elemento da sociedade, como um ser “*em-contexto*”.

Outro dado a ser observado nessa concepção, é que as características psicológicas do desenvolvimento têm tímida representatividade no discurso dos conselheiros, no qual as categorias iniciais “*ser de cuidados*”, “*ser em potencial*”, “*ser afetivo*”, “*ser criativo*”, somadas equivalem a 25% (N=24), ao passo que características mais globais, do “vir a ser”, tais como “ser em desenvolvimento” e “sujeito em formação” abarcam 42,83% (N=24).

Por serem os conselheiros de direitos os responsáveis por elaborar políticas públicas para a criança e o adolescente, esperava-se, que sua definição de criança fosse mais representativa na categoria global “*Sujeito de Direitos*”, o que não ocorreu.

Dentro dessa concepção de “*Sujeito de Direitos*”, a categoria inicial de maior representatividade foi a categoria inicial “*ECA*”, com 28,57% (N=14), que apresentou argumentos apenas referentes à sua definição, porém, essa categoria global também tem como representativas as categorias iniciais “*ser concreto/real*” e “*sujeito de direitos*”, que somadas, imprimem ao conceito de direitos uma dimensão histórica, social, cultural e política. Neste sentido, observa-se que os conselheiros compreendem que têm um papel importante nessa dimensão política da infância, uma vez que na categoria inicial “*sujeito de direitos*” apontam os adultos como responsáveis por assegurar esses direitos, como aqueles que devem compreender as crianças de forma integral, não fragmentada.

Tal compreensão de criança como sujeito de direitos está em pauta desde de 1924, com a “Declaração de Genebra”, que apontava para a necessidade de proteção especial à criança, seguida de inúmeros movimentos nesta direção: Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas

(1948); Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), Regras de Beijing (1985), Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), Convenção Americana de Direitos Humanos – Pacto de San José (1992), entre outros (Pereira, 1996).

No Brasil, com o artigo 227º da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), e com o ECA (Brasil, 1990), tal concepção ficou mais clara e forte. Porém, um dado preocupante é que, apesar de serem conselheiros de direitos das crianças e dos adolescentes, houve alguns conselheiros que manifestaram nunca terem pensado sobre o que é ser criança,

“Como eu defino criança?... Eu nunca pensei nisso, mas eu, eu acho que o Estatuto da Criança e Adolescente, ele define criança de forma que eu me sinto contemplada.” (sic)

Um avanço que se pode observar a partir desses resultados, é que a compreensão de criança como *“Figura Poética/ Afetiva”*, representou apenas 13,64% (N=44) das unidades de significado referentes à questão 1A *“Como você define Criança?”*. Quanto a esta concepção, pode-se fazer um paralelo com a visão de “senso-comum”, pois as categorias iniciais que a compuseram diziam respeito à criança como presença de esperança (66,66%, N=6), manifestação do divino e aquilo que permite alegria, representando 16,67% (N=6) cada uma.

Frente a estes dados, observa-se que, de fato, houve um progresso em termos de concepção de criança, conforme apontado por Gayotto (2001); uma vez que sua definição enquanto *“figura poética”*, teve uma representação menor, face às outras definições, e a visão de criança enquanto sujeito de

direitos aparece de forma representativa, ainda que se apresentando de forma tímida nos discursos avaliados (31,82%, N=44).

Se levarmos em conta a representatividade dos discursos dos conselheiros em cada categoria que compôs a análise da questão 1A “*Como você define Criança?*”, em relação a representantes do Poder Público e representantes da Sociedade Civil, observa-se que das unidades de significado referentes a essa questão, 43,18% (N=44) correspondem aos argumentos dos conselheiros que representam o Poder Público; ao passo que os argumentos dos conselheiros que representam a Sociedade Civil compõem 56,82% (N=44) dessas unidades de significado.

Esses dados levam à reflexão de que os representantes do Poder Público apresentam menos argumentos para definir criança do que os representantes da Sociedade Civil, talvez, por estarem menos próximos a criança e mais próximos a gabinetes, embora existam representantes do Poder Público que trabalham em serviços de atendimento à criança. Tais dados apontam, também, para a importância da participação da Sociedade Civil na formulação de políticas públicas para a infância, uma vez que parecem buscar mais elementos para defini-la.

O conceito de necessidades da criança foi obtido por meio da análise da questão 1B, “*Quais as necessidades da criança?*”, na qual destacaram-se 6 categorias globais, resultantes do agrupamento de 81 unidades de significados extraídas dos discursos dos conselheiros frente a essa questão. São elas: *Necessidades Bio-Fisiológicas*, *Necessidades Básicas de Segurança*, *Necessidades Educacionais/Culturais*, *Necessidades Psicológicas*, *Necessidades Sociais e Relações Sócio-Políticas*.

Considerando a representatividade dos discursos dos conselheiros em cada categoria que compôs a análise da questão 1B “*Quais as necessidades da Criança?*”, em relação a representantes do Poder Público e representantes da Sociedade Civil, observa-se novamente que os representantes do Poder Público fazem uso de menos argumentos para definir as necessidades da criança, 32,10% (N=81), enquanto os representantes da Sociedade Civil, representam 67,90% (N=81) das unidades de significado referentes a mesma questão.

Esses dados remetem à reflexão de que, assim como na definição de criança, os representantes do Poder Público apresentam menos argumentos para defini-las do que os representantes da Sociedade Civil; o que pode significar que o fato destes últimos estarem mais próximos à realidade das crianças do município e de suas famílias lhes dê mais elementos para definir suas necessidades.

Analisando as respostas observa-se que os conselheiros definiram as necessidades da criança como demandas biológicas vitais ao organismo, compondo a categoria global “*Necessidades Bio-Fisiológicas*”, cuja representação foi de 16,17% (N=81). Dentro dessa categoria global, a categoria inicial de maior representatividade foi “*Físicas*”, contemplando as necessidades da criança de se desenvolver tanto física quanto biologicamente. Outras questões como alimentação, amparo material e atendimento especializado também compuseram essa categoria.

Os conselheiros também definiram-nas enquanto necessidade de segurança, proteção, estabilidade, preferência pelo conhecido e convivência familiar, compondo a categoria inicial “*Necessidades Básicas de Segurança*”,

cuja representação foi de 20,99% (N=81). Dentro dessa categoria, as categorias iniciais “*Ter Família*” e “*Proteção e Cuidado*” foram as mais representativas, com 41,18% (N=17) cada. Esse dado demonstra que os conselheiros definem como necessidade básica de proteção a convivência com uma família estruturada, que a proteja, ampare, cuide, uma vez que reconhecem que a criança tem necessidade de ser protegida, acolhida e zelada para que ela possa se desenvolver integralmente. De fato, a família, enquanto o primeiro sistema de contato e relações da criança, é de fundamental importância que apresente características de amparo e conforto. Uma outra categoria inicial que compõe essa categoria global é a “*Habitação*”, que embora não tenha uma grande representação, (5,88%, N=17) é tida por Rabinocitch (2001), dentre outros autores, como um fator importante na proteção a um desenvolvimento saudável, pois é o lar/casa que deve ocorrer a relação da criança com o microsistema família.

Os conselheiros também definiram as necessidades da criança enquanto demandas educacionais e culturais por meio de escola, lazer e cultura como formas de inclusão social, compondo a categoria inicial “*Necessidades Educacionais/Culturais*”, cuja representação foi de 14,81% (N=81). A categoria inicial de maior representatividade foi “*Educação*”, que contou com 33,34% das unidades de significados referentes a essa categoria global, referindo-se à necessidade de educação enquanto instância mediadora na formação e desenvolvimento de habilidades e conhecimentos. A escola, compreendida como um dos espaços em que ocorre a educação, funciona como um sistema ecológico rico no qual ocorrem influências sociais, culturais, políticas e históricas. Portanto, a educação deve ser tida como uma

necessidade muito importante ao desenvolvimento das crianças, uma vez que por meio dela é possível conscientizar as pessoas e ensiná-las a ser cidadãs.

A definição das necessidades da criança compreendeu também a dimensão psicológica abarcando necessidades de atenção, afeto, amor, ajustamento psicossocial, de expressão de sentimentos e respeito à condição peculiar de ser em desenvolvimento, aglutinadas na categoria global "*Necessidades Psicológicas*", cuja representação foi de 34,57% (N=81), sendo a mais representativa de todas as categorias globais que compuseram a análise da 1B, "*Quais as necessidades da criança?*". Dentre as categorias iniciais que compuseram essa categoria global, "*Afeto/Carinho/Amor*" foi a mais representativa com 28,57% (N=28) das unidades de significado, compreendendo as necessidades de amar e ser amada, receber carinho e afeto de forma a desenvolver sua dimensão psicológica de maneira equilibrada e saudável. Próxima a esta, encontra-se a categoria inicial "*Sócio-Emocional*", que envolve as necessidades de expressar sentimentos, ser ouvida e de ajustar-se socialmente, representando 25% (N=28).

Os conselheiros também destacaram as necessidades sociais de viver em grupo, sentimento de pertencimento a um grupo e relacionar-se com outras pessoas. Essas necessidades agruparam-se na categoria global "*Necessidades Sociais*", contando com 7,41% (N= 81) das unidades de significado pertencentes à questão 1B, "*Quais as necessidades da criança?*". A categoria inicial "*Viver em Grupo*", compreendendo 66,66,% (N=6) das unidades de significado relativas a essa categoria global, foi a mais representativa, incluiu argumentos que ressaltavam a importância de estima, de convívio com um meio social numa relação pessoal e afetiva. É por meio do

processo dialético das relações sociais que as necessidades biológicas e psicológicas são saciadas.

Os conselheiros definiram, ainda, as necessidades da criança enquanto determinadas por relações sócio-políticas e de sua responsabilidade, tais como políticas públicas e questões sócio-econômicas compondo a categoria global “*Relações Sócio-Políticas*”, cuja representação foi de 13% (N=81). Dentro dessa categoria, as categorias iniciais de maior representatividade foram “*Responsabilidade dos Adultos*” contemplando a necessidade dos adultos e do Estado preencherem, garantirem e protegerem os direitos e as necessidades da criança e do adolescente, com 30,75% (N=13); e “*Respeito enquanto Sujeito de Direitos*”, compreendendo a necessidade de se respeitar a criança e o adolescente enquanto sujeitos de direitos, conforme preconizado pelo ECA, também com representação de 30,75% (N=13). Outras questões como política pública, aspectos sócio-culturais, atendimento como prioridade absoluta, atendimento especializado e necessidade de oportunidade também compuseram essa categoria, cada uma representando 7,7% (N=13). A cultura, bem como os valores são fatores que devem ser considerados ao se pensar políticas públicas para a infância, pois eles é que compõem o macrosistema no qual a criança está inserida.

Analisando todas as definições de necessidades da criança encontradas no presente estudo, pode-se observar que elas contemplam as necessidades apontadas por Maslow (1970), porém, elas não aparecem dispostas na mesma hierarquia de relevância, uma vez que a necessidade de maior representatividade analisada por este estudo é de ordem psicológica (34,57%,

N=81) e as necessidades bio-fisiológicas, tidas por Maslow (1970) como a base, aparecem nesta análise em último lugar, com 6,17% (N=81).

A concepção de necessidades da criança enquanto “*necessidades psicológicas*” é a mais representativa de todas as categorias globais que compuseram a questão 1B, “*Quais as necessidades da criança?*”; nota-se que essa definição traz a este cenário as necessidades mais individuais, de foro íntimo, como é o caso do amor, carinho e afeto, de expressar seus sentimentos. Todavia, ao analisar tal definição, deve-se atentar para não cair na individualização das necessidades, acarretando em políticas que não atendam ao coletivo, ao público, e sim, a determinado grupo. Porém, essa mesma categoria traz à discussão o fato de que a criança tem necessidade de ser respeitada como ser em condição peculiar de desenvolvimento, um dos preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente, podendo significar um conflito entre os conselheiros, uma vez que aqueles cujas unidades de significado pertenceram à categoria inicial “*Afeto/Carinho/Amor*” não apresentaram argumentos compondo a categoria inicial “*Respeitada enquanto Ser em Desenvolvimento*”, e vice-versa.

Observa-se também que as questões da necessidade enquanto “*Necessidades Básicas de Segurança*”, aparecem em segundo lugar, com duas categorias iniciais empatadas: “*Ter Família*”, apontando para aspectos fundamentalmente familiares, de relações familiares protetoras, acolhedoras e zelosas, e “*Proteção e Cuidado*”, relacionando a necessidade da criança de receber cuidados, ser protegida e acolhida.

Outro dado interessante a ser observado é que muitas das categorias iniciais que compõem as categorias globais referentes à questão 1B, “*Quais as*

necessidades da criança?”, apresentam necessidades cuja dimensão é muito mais individual do que política, como é o caso das necessidades “*Bio-Fisiológicas*”, “*Básicas de Segurança*”, “*Psicológicas*” e “*Sociais*”.

Nota-se, ainda, que houve uma congruência entre a concepção de criança, enquanto ser em desenvolvimento, e suas necessidades, de ordem psicológica, porém, não seria essa concepção que deveria reger as ações dos conselheiros, elas devem se pautar, principalmente, na perspectiva da criança enquanto sujeito de direitos.

Vale ressaltar que não cabe ao âmbito da política pública, nem do CMDCA prover a criança de desenvolvimento físico, mas, como instâncias de garantia e proteção aos direitos das crianças, estabelecidos pelo Estatuto de Criança e do Adolescente, eles têm responsabilidade de promover espaços e proporcionar profissionais que viabilizem esse desenvolvimento, bem como formular políticas sociais de nutrição para crianças subnutridas e desnutridas, por meio de parcerias com outros conselhos e secretarias de Governo.

Também não é da alçada da política pública prover carinho, amor e afeto. Esses aspectos perpassam outras relações, mais pessoais, próximas, afetivas e não políticas. Tampouco cabe ao CMDCA prover à criança uma família, mas é de sua responsabilidade pensar ações articuladas e mecanismos por meio de políticas de emprego, políticas de assistência social, de forma que cada família possa ter subsídios sociais, econômicos e afetivos para proteger e cuidar de suas crianças.

Tampouco pode se responsabilizar por ensinar valores, nem regras sociais, pois isso fere a Declaração Universal dos Direitos do Homem em seu

artigo 18º, que prevê que *“toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião”*.

Porém, garantir esses direitos e o suprimento da necessidade de educação é sim de responsabilidade do CMDCA, pois cabe a ele regulamentar ações e legislar na intenção de fazer valer os direitos estabelecidos no ECA e demais leis referentes à infância e à juventude.

É seu papel também estabelecer leis que promovam espaços de convivência social, praças esportivas e de lazer e centros culturais, bem como proporcionar eventos que divulguem os trabalhos e programas dirigidos à infância e juventude dentro de seu município.

Nesta direção, o CMDCA deve pensar políticas públicas que saneiem questões das crianças do município, e não políticas que atendam apenas as demandas “emergenciais”, como na fala de um conselheiro, “a emergência da emergência”. Suas ações devem ser promotoras de desenvolvimento, e não remediadoras de seu desajustamento.

Enfim, deve-se olhar para a criança e o adolescente enquanto sujeitos de direitos, resgatando o conceito da filosofia em que sujeito significa aquele que “é”, que tem necessidades bio-psico-sociais, e que, por estarem em condição peculiar de desenvolvimento, precisam do CMDCA para provê-las e garanti-las.

IV. Considerações Finais

“A satisfação das necessidades humanas não é mais uma questão privada e individual; ao contrário, é um ponto de referência e uma base objetiva para toda atividade política.” (Martín-Barón, 1994, p.72)

O presente estudo permite fazer algumas considerações acerca da temática direitos da criança.

A visão que os conselheiros de direitos que compuseram esta amostra têm sobre a criança está muito fundamentada na visão de ser em desenvolvimento, do “vir a ser”, o que parece refletir um desconhecimento do papel do conselheiro, que deveria conceber a criança enquanto sujeito de direitos, aquele que “é”.

As necessidades das crianças apontadas pelos conselheiros também revelam um dado interessante, que é o fato de estarem muito enraizadas na dimensão emocional, ao passo que as necessidades frutos das relações sócio-políticas encontram-se em terceiro lugar, quase empatadas com as necessidades educacionais/culturais. Assim, a dimensão psicológica, aparece de forma relevante, mas não como coadjuvante no processo de formulação de políticas públicas, e sim como embasamento para a não ação, psicologizando as necessidades, e, por conseguinte, psicologizando os problemas, deixando de pensar estratégias e ações comunitárias efetivas.

Ao darem ênfase às necessidades psicológicas, os conselheiros podem acabar negligenciando a dimensão política de seu papel social, pois não pensam em ações comunitárias para a elaboração de soluções, já que, deste modo, suas preocupações acabam voltando-se para o indivíduo e não para o coletivo.

Conselheiros representantes da Sociedade Civil utilizam mais argumentos para definir crianças e suas necessidades em relação aos representantes do Poder Público, isso pode significar que o fato de trabalharem próximos à criança e ao adolescente afeta sua concepção de infância e juventude ressaltando a importância da comunidade nesse processo.

É enriquecedor que o grupo de conselheiros seja constituído por pessoas de diferentes formações e níveis de atuação, porém é necessário, para o cumprimento pleno de seu papel social e político, que haja um compartilhamento ideológico único: criança sujeito de direitos. Dessa forma a formulação de políticas públicas dará prioridade ao comprometimento e responsabilidade da sociedade no atendimento aos preceitos formulados pelo ECA .

Assim sendo, torna-se de extrema relevância que os conselheiros, ao assumirem seus cargos, passem por um momento de reflexão formal sobre o seu papel, sobre qual o objetivo de seu trabalho, quem é o alvo de seus esforços, de forma a alinharem conceitos e propósitos para que suas ações, na formulação de políticas públicas para a criança e o adolescente, sejam potencializadas e gerem frutos pró-ativos, provocando efetivamente uma transformação na sociedade no que toca a essas questões.

V. Referências

ANDRADE, A.N. (1998). A Criança na sociedade contemporânea: do “ainda não” ao cidadão em exercício. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.11 (1):161-174. [on-line] disponível: <http://www.scielo.br>

ARANHA, M.L.A; MARTINS, M.H.P. (1993). **Filosofando: Introdução à Filosofia**. 2ª Edição. São Paulo: Editora Moderna.

BALISÁRIO, M.A. (1992). Saúde Mental: o Não Lugar do Psicológico. Em: **Psicologia: Possíveis Olhares e Outros Fazeres**. CRP-04.

BOERRE, C.G. (1998). **Abraham Maslow 1908-1970**. [on-line] disponível: <http://www.ship.edu/~cgboeree/maslow.html>

BOFF, L. (1998). **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis: Vozes.

BOFF, L. (2001). **Princípio da Compaixão e do Cuidado**. Petrópolis: Vozes.

BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Em: J.A. Siano (Org). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Rideel

BRASIL (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 13/07/1990**. 8ª Edição SP: CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - CAMPINAS.

BRONFENBRENNER, U. (1990). Discovering what families do. Em: **Rebuilding the Nest: a New Commitment to the American Family**. [on-line] disponível: <http://www.montana.edu/www4h/process.html>

BRONFENBRENNER, U. (1995). Developmental Ecology Through Space and Time: A Future Perspective. Em: P. Moen. **Examining Lives in Context**. APA, Washington.

BRONFENBRENNER, U. (1996). **A Ecologia do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artes Médicas.

BRONFENBRENNER, U. (s/d). Social Work with Children & Adolescents. [on-line] disponível: <http://www.ilstu.edu/~klbergq/SWK%20428%20PP.ppt>

CAMINO, L. (2000). Direitos Humanos e Psicologia. Em: **Psicologia, Ética e Direitos Humanos**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

CAMPINAS (1991). **Lei Municipal No. 6574 de 19 de Julho**. *Dispõe sobre a Política Municipal de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente e dá outras Providências*.

CAMPINAS (2000). **Programa Municipal de Direitos Humanos-Campinas**. COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA DA CÂMARA MUNICIPAL DE CAMPINAS.

CAMPINAS (2002). **Cartilha “Plano Municipal de Atenção à Infância e Juventude- Prefeita Amiga da Criança”**.

CAMPINAS (2002). **Diário Oficial do Município de Campinas**, 18/06. [on-line] disponível: <http://www.pmc.sp.gov.br>

CARO, S.M.P. (1997). **Adolescente em Risco: Auto-Avaliação das Necessidades Psicológicas**. Dissertação de Mestrado. Campinas. IPF - PUC-Campinas.

CARVALHO, C.F.C; SOUZA, M.M.G. (2001). Psicologia e Políticas Públicas: Estado da Arte de 1998 a 2000. **Anais da XXXI Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia**. Rio de Janeiro: UERJ, p.314.

COHEN, P.C; ERICKSON, M.F; FLEKKOR, M.G; HART, S. (1999). An International Conference and an Open File. **Prospects**, XXIX, 2.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (1998). **Jornal do Federal**. Ano XIII, No. 54, junho: 4-5.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (2001). **Caderno Síntese das Deliberações do IV Congresso Nacional de Psicologia**, Brasília, DF.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – CONANDA (1995). **Diretrizes Nacionais para a Política de Atenção Integral à Infância e Adolescência nas áreas de Saúde, Educação, Assistência Social, Trabalho e para Garantia de Direitos**. Brasília. [on-line] disponível: <http://www.rebidia.org.br>

COSTA, A.C.G. (1993). Falta de vontade Política para garantir os direitos de cidadania das Crianças. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, ano III, n.1; jan-jun, SP: CDH.

COSTA, A.C.G. (1994). De menor a cidadão. Em: E.G. Mendez e A.C.G. Costa. **Das Necessidades aos Direitos**. SP: Malheiros Editores.

CZWARTOSZ, E. (1995). Awareness of the Children’s Right in Poland. **Anais do XVII International School Psychology Colloquim e II Congresso Nacional de Psicologia Escolar**. Campinas: Átomo, p.121-125.

DAWES, A; DONALD,D. (2000). Improving Children’s Chances. Em: D.Donald; A. Dawes & J.Louw. **Addressing a Childhood Adversity**. Cape Town: Creda Press.

De ANTONI, C; KOLLER, S.H. (2000). A visão de família entre as adolescentes que sofreram violência familiar. **Estudos de Psicologia**, v.5 (2): 346-381. [on- line] disponível: <http://www.scielo.br>

DEMO, P. (2000). **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas

FADIMAN, J; FRAGER, R. (1986). **Teorias da Personalidade**. São Paulo: HARBRA, Capítulo 9.

FALEIROS, E.T.S. (1995). Infância e processo Político no Brasil. Em: F. Pilotti, I. Rizzini. **A Arte de Governar Crianças: A História de Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil**. Rio de Janeiro: USU. Editora Universitária Santa Úrsula - AMAIS.

FERREIRA, M.V. (2001). A Psicologia Social como contribuição na elaboração de políticas públicas: construindo o compromisso social da psicologia. **Mesa redonda apresentada no XI Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO)**, Florianópolis (mimeo).

FREIRE, P. (1987). **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1999). **Pedagogia da Esperança**. 6ª Edição. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2000). **Política e Educação**. 4ª Edição. São Paulo: Cortez – Coleção Questões da Nossa Época, v.23.

FREITAS, M.F.Q. (1996). Contribuições da psicologia social e psicologia política ao desenvolvimento da psicologia social comunitária. **Psicologia & Sociedade.v.8 (1). jan/jun**. São Paulo: ABRAPSO

FREITAS, M.F.Q. (1998). Inserção na Comunidade e Análise de Necessidades: Reflexões sobre a prática do Psicólogo. **Psicologia, Reflexão e Crítica, v.1 (1)**. Porto Alegre. [on-line] disponível: <http://scielo.br>

FUNDAÇÃO ABRINQ (s/d). [on-line] disponível <http://www.abring.org.br>

GAYOTTO, A. C. G. (2001). **Direitos da Criança: Percepção de Professores**. Dissertação de Mestrado. Campinas: IPF- PUC-Campinas.

GONZÁLEZ REY, F. (1993). **Personalidad, salud y modo de vida**. México:Universidad Nacional Autónoma de México. Cap.1.

GONZÁLEZ REY, F. (1998). Desafios de la Psicologia en el Tercer Mundo. **Conferência apresentada no III Congresso Nacional de Psicologia**. Florianópolis (mimeo).

GUARESCHI, P. (2000). Ética, Justiça e Direitos Humanos. Em: Conselho Federal de Psicologia. **Psicologia, Ética e Direitos Humanos**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

GUIDUBALDI, J; GULLO, D.; McLOUGHLIN, C. (1982). The psychological rights of the child and the family. **Viewpoints in Teaching and Learning, Journal of the School of Education: v. 58 (1):** 23-35. Indiana University.

GUZZO, R.S.L; CANUTO, C.S.C.V; RIELLO, I.C; BRANDÃO, S.C. (1992). Os Direitos das Crianças e Adolescentes: A percepção de estudantes do primeiro grau. Trabalho apresentado no **XV International School Psychology Colloquim**. Istambul, Turquia.

GUZZO, R. S. L; SCOZ, M.C.P; PINHO, C.C.M. (1996). A criança sob o olhar da justiça: Promotores avaliam a criança e suas necessidades. **Trabalho apresentado no III Congresso Nacional de Psicologia Escolar**, Rio de Janeiro - RJ.

GUZZO, R. S. L; LEAL, G; NUCCI, N.A.G; OLIVEIRA, E.T; PINHO, C.C.M; SARTORI, C; SCOZ, M.C.P; WOLF, A.C.R. (1997). A Criança e suas necessidades na perspectiva de pais, psicólogos, promotores de justiça e professores. **Resumos do XXVI Congresso Interamericano de Psicologia**, p.251. São Paulo-SP.

GUZZO, R. S. L. (1997). Avaliação Psicológica e Planejamento Acadêmico: A Importância do Psicólogo junto ao Professor. **Psicologia Investigação e Prática**. Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.(2) p. 99-104.

GUZZO, R. S. L. (1999a). **“Construindo Bases para Prevenção Primária no Brasil”**. Projeto Integrado de Pesquisas/CNPq (mimeo).

GUZZO, R. S. L. (1999b). Novo Paradigma para Formação do Psicólogo Escolar no Cenário Educacional Brasileiro. Em: R. S. L. GUZZO (Org.) e Cols. **Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje**. Campinas: Alínea .

GUZZO, R. S. L; GAYOTTO, A.C.G; PEDROSO, M. (1999). Direito das Crianças: A percepção de professores de uma escola estadual. **Trabalho apresentado na XXIX Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia**, Campinas-SP.

GUZZO, R.S.L. (2000). Direito das Crianças à Educação e ao Desenvolvimento: Ações para integração na Família e na Comunidade. **Conferência apresentada na III Jornada de Adoção**. Campinas, Outubro. (mimeo).

GUZZO, R.S.L; CARVALHO, C.F.C; PEDROSO, M. (2000). Desenvolvimento Sócio-Emocional: Indicadores, Avaliação e Prevenção na Escola. **Caderno de Resumos do V Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas**.

GUZZO, R.S.L; CARVALHO, C.F.C; PINHO, C.C.M; GOBITTA, M; PEREIRA, P.C.; CATTINI, N; ANDRADE, C.B; GAZZEL, T.; GAYOTTO, A.C.G.; SILVA, M.P.C; TIZZEI, R; VALLE, C.M.M. (2000). Prevenção na Escola:

Desenvolvimento de Bases para Implantação de um Programa no Brasil. **Anais do V Encontro Mineiro de Avaliação Psicológica e VIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos**. Belo Horizonte: PUC-Minas.

GUZZO, R.S.L; CARVALHO, C.F.C; PINHO, C.C.M. (2002). Taxonomia Brasileira para Descritores de Personalidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.15 (1). Porto Alegre: 71-75. [on- line] disponível: <http://www.scielo.br>

HALL,G.S; LINDZEY,G. (1984).**Teorias da Personalidade**, vol. 2. São Paulo: EPU, Capítulo 2.

HART,S.N. (1982). The history of Children's psychological rights. **Viewpoints in Teaching and Learning, journal of the School of Education**: v. 58 (1): 1-15. Indiana University.

HELLER, A. (2000). **O Cotidiano e a História**. 6ª Edição. São Paulo: Paz e Terra.

HOFFMAN, J.; SILVA, M. B. G.(1995). **Cadernos de Educação Infantil: 1- Ação Educativa na Creche**. Porto Alegre: Editora Mediação.

HÖFLING, E.M. (2001). Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Caderno CEDES**, v.21(55). [on-line] disponível: <http://www.scielo.br>

INTERNATIONAL SCHOOL PSYCHOLOGY ASSOCIATION –ISPA. (1993). **World Go Round**, 20 (3) :3.

KOLLER, S.H. (2001). A escola, a rua e a criança em desenvolvimento. Em: Z.A.P. Del Prette: **Psicologia Escolar e Educacional- Saúde e Qualidade de Vida**, Campinas: Alínea.

KARTHWOHL, D.R. (1993). **Methods of Educational and Social Science Research – an Integrated Approach**. Nova York: Longman

LYON, G.R. (2001). Psychology and Policy: a view from the front lines. **Monitor on Psychology**, v.32 (7), july/august.

MARCÍLIO, M.L. (1998). **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Hucitec

MARSHALL, T.H. (1967). **Cidadania, classes sociais e status**. Rio de Janeiro: Zahar.

MARTÍN-BARÓ, I (1994) Political socialization: two critical themes. Em: A. Aron & S. Corne (Eds) **Writings for a liberation psychology**. Londres: Havard University Press.

MARTÍN-BARÓ, I. (1996). O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia**, 2(1): 7-27. [on-line] disponível: <http://www.scielo.br>

MARTÍN-BARÓ, I (1998a). El papel desenmascarador del psicólogo. Em: **Psicología de la Liberación**, Espanha: Editorial Trotta

MARTIN-BARÓ, I. (1998b). Hacia una Psicología de la libertación. Em: **Psicología de la Libertación**. Madrid: Editorial Trota, p. 161-202.

MASLOW, A. (1970). **Motivations and Personality**. Nova Iorque: Haper&Row.

MELO,S.L. (1999). Estatuto da criança e do adolescente: é possível torná-lo uma realidade psicológica? **Revista USP**, v.10 (2). [on-line] disponível: <http://www.scielo.br>

MENDEZ, E.G. (1994). Legislação de “menores” da América Latina: uma doutrina em situação irregular. Em: E.G. Mendez e A.C.G. Costa. **Das Necessidades aos Direitos**. SP: Malheiros Editores.

MICHELAT, G. (1982). Sobre a Utilização da Entrevista Não-Diretiva em Sociologia. Em: M.J.M, Tiollent. **Crítica Metodológica, Investigação Social & Enquete Operária**. 3ª Edição. São Paulo: Editora Polis.

MOREIRA, M.H.C. (1992). Possibilidades e Limites do Psicólogo Educacional. Em: CRP, 4ª região: **Psicologia: Possíveis Olhares Outros Fazeres**. Belo Horizonte: CRP 4ª região.

NAÇÕES UNIDAS, (1959) **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**, [on-line] disponível: <http://www.edsonseda.org>

OLIVEIRA, E. (1997). Os Conselhos de Direitos e a Implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente no Município do Rio de Janeiro. **Em Pauta - Revista da Faculdade de Serviço Social da UERJ**, n.11, 12/97.

PASSETTI, E. (2000). Crianças Carentes e Políticas Públicas. Em: M. Del Priore (Org). **História das Crianças no Brasil**.São Paulo: Contexto

PAÚL, M.C. (1995). Ecologia do desenvolvimento e educação infantil. **Revista Psicologia Argumento**, ano XIII, n.XVI:47-66.

PEREIRA, T.S. (1996). **Direito da Criança e do Adolescente - uma proposta interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Renovar.

PILOTTI, F. (1995). Crise e Perspectivas da Assistência à Infância na América Latina. Em F. Pilotti; I. Rizzini. **A Arte de Governar Crianças: A História de Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil**. Rio de Janeiro:USU. Editora Universitária Santa Úrsula - AMAIS.

PINHEIRO, O.G. (1999) Entrevista: uma Prática Discursiva. Em: M.J. Spink (Org.). **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano: Aproximações Teóricas e Metodológicas**. São Paulo: Cortez.

PINHO, C.C.M; SCOZ; A.C.P. (1996). O Olhar do Psicólogo Escolar sobre a Criança e seu Desenvolvimento: análise e suas implicações. **Caderno de Resumos do II Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas**.

RABINOVICH, E.P; CARVALHO, A.M.A. (2001). Modo de Morar e Modo de cuidar. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 21 (2): 74-85.

RICHARDSON, R.J. (1999). **Pesquisa Social: Métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas

RIZZINI, I. (1995). Crianças e Menores - do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Em: F. Pilotti; I. Rizzini. (1995). **A Arte de Governar Crianças: A História de Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil**. Rio de Janeiro: USU. Editora Universitária Santa Úrsula - AMAIS.

RIZZINI, I. (1997). **O Século Perdido: Raízes Históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil**. Rio de Janeiro: USU. Editora Universitária - AMAIS.

RIZZINI, I. (2000). **A criança e a lei no Brasil**. Rio de Janeiro: UNICEF- CESPI/ USU.

ROSSI, T.M.F. (2001). Significações de Professores sobre a Escola: O Caso de uma Escola Pública em um Assentamento Habitacional no Distrito Federal. Em: Z.A.P. Del Prette: **Psicologia Escolar e Educacional- Saúde e Qualidade de Vida**, Campinas: Alínea.

SANTOS, B.R. (1993). Breve Olhar sobre as políticas públicas para a infância. **Fórum DCA, 1º semestre (1)**, Brasília: Forja, p.10-13.

SARASON, S.B. (1983). Psychology and Public Policy: Missed Opportunity. Em: **Preventive Psychology: Theory, Research and Practice**. Nova York: Pergamon Press.

SCHERKENBACH, W.W. (1993). **O Caminho de Deming para a melhoria contínua**. Rio de Janeiro: Qualitymark.

TIETELBAUM, L.E. (1982). The psychological rights of the child and the law. **Viewpoints in Teaching and Learning, journal of the School of Education**. v. 58 (1): 113-127. Indiana University.

TRINDADE, J.M.B. (1999). O Abandono de Crianças ou a Negação do Óbvio? **Revista Brasileira de História**, v.19 (17). [on-line] disponível: <http://www.scielo.br>

UNITED NATIONS (1989). **Convention on the Rights of Child**. [on -line] disponível: <http://www.un.org>

VI. Anexos

Anexo 1

Roteiro de Entrevista

1. Como você define a criança? Suas necessidades?
2. O que é política pública para você?
3. De onde você tira informações/ segue que diretrizes para a formulação de políticas públicas para a infância e juventude?

Anexos 2

Carta de Consentimento de Participação em Pesquisa

Prezado (a) Conselheiro (a),

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de conhecer como os conselheiros definem e elaboram as políticas públicas para a infância e adolescência. Este projeto visa identificar os conteúdos da psicologia inseridos nos documentos norteadores de políticas públicas, além da percepção que os conselheiros têm sobre as crianças e suas necessidades.

Esta pesquisa faz parte da dissertação de mestrado intitulada “*Psicologia e as Políticas Públicas para a Infância*” e gostaríamos da sua participação. Esclarecemos pois, que todas as informações nela fornecidas serão utilizadas respeitando a privacidade e a individualidade de quem as forneceu.

Caso concorde em participar deste estudo, por favor, preencha e assine a ficha abaixo.

Atenciosamente,

Carolina Freire de Carvalho de Carvalho
Psicóloga – CRP: 06/63609-7
Mestranda de Psicologia Escolar da PUC-Campinas

Carta de Consentimento

Eu, _____,
Conselheiro (a) do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Campinas (CMDCA), concordo em participar da pesquisa intitulada “*Psicologia e as Políticas Públicas para a Infância*”, nas condições propostas.

Assinatura: _____

Anexo 3

Ficha Sócio-Demográfica dos Conselheiros

Dados do Sujeito:

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Data de Nascimento:

Idade:

Sexo Feminino Masculino

E. Civil:

Naturalidade:

Possui filhos? Sim Não Quantos?

ESCOLARIDADE

Grau:

Curso:

Tempo de formado:

ATIVIDADE PROFISSIONAL

Trabalha? Sim Não

Onde?

Qual a função que exerce?

Há quanto tempo?

NO CONSELHO

Há quanto tempo?

Ocupa qual Cargo?

Representante de qual instituição?

Anexo 4

Projeto Apresentado ao CMDCA

“Psicologia e Políticas Públicas para a Infância”

I. Justificativa:

O âmbito das Políticas Públicas para a infância deve ser interesse de todos os profissionais ligados direta ou indiretamente a crianças e adolescente, principalmente no que se refere à garantia e respeito a seus direitos.

Neste sentido, a psicologia vem sendo obrigada a olhar para este espaço das políticas públicas e buscar subsidiá-las com seus conhecimentos técnico-científicos acerca do desenvolvimento sócio-emocional de crianças e adolescentes, uma vez que a partir da Lei 8069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA) estes passam a ser vistos como *sujeitos de direitos*.

É neste cenário, pois, que se encontra o presente projeto de mestrado, que visa identificar os conteúdos da psicologia inseridos nos documentos norteadores de políticas públicas para a infância, e identificar a percepção que os conselheiros têm sobre a criança e suas necessidades.

Este projeto está inserido na dissertação de mestrado em Psicologia Escolar, intitulada “*A Criança sob o Olhar de Conselheiro de Direitos*”, de autoria de Carolina Freire de Carvalho de Carvalho, desenvolvida sob orientação da Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo, no Programa de Pós Graduação em Psicologia da PUC-Campinas.

Por se tratar de um trabalho científico, será solicitado a cada participante que assine um termo de consentimento para a utilização de informações demográficas, bem como das informações obtidas pelas entrevistas, de forma a manter em sigilo, respeitando a privacidade de identidade de cada participante.

II. Objetivos:

- ✓ Identificar os conteúdos da psicologia inseridos nos documentos norteadores de políticas públicas;
- ✓ Verificar a percepção que os conselheiros do CMDCA têm sobre as crianças e suas necessidades.

III. Metodologia:

1. Documentos:

Será feito o levantamento das atas das reuniões do Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (CMDCA) de Campinas, do período de Setembro/01 a Maio/02, e posteriormente será feita uma categorização deste material;

2. Percepção dos Conselheiros:

Serão feitas entrevistas individuais com todos os conselheiros, que serão gravadas e posteriormente analisadas

Anexo 5

Projeto Apresentado aos Conselheiros

Campinas, 22 de Maio de 2002.

Prezados Conselheiros,

Meu nome é Carolina Freire de Carvalho de Carvalho, sou psicóloga e estou fazendo mestrado em Psicologia Escolar na PUC-Campinas cuja dissertação é intitulada “*A Criança sob o Olhar de Conselheiro de Direitos*” e desenvolvida sob orientação da Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo, no Programa de Pós Graduação em Psicologia da PUC-Campinas.

Por ser objeto de estudo desta pesquisa os documentos norteadores das políticas públicas para a infância no município de Campinas, venho por meio deste solicitar-lhes o acesso às atas das reuniões deste Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, do período de Setembro/01 a Maio/02, para leitura e análise.

Solicito a apreciação deste projeto por parte deste Conselho.

Estarei sempre à disposição para discutir os detalhes deste projeto, bem como quaisquer dúvidas ou sugestões a serem feitas.

Para maiores esclarecimentos, segue em anexo um resumo do presente projeto de mestrado.

Atenciosamente,

Carolina Freire de Carvalho de Carvalho

Para entrar em contato:

Carolina Freire de Carvalho de Carvalho

CRP: 06/63.609-7

Fone: (19) 3287-5792/9133-4404

E-mail: karolfreire@uol.com.br

“Psicologia e Políticas Públicas para a Infância”

II. Justificativa:

O âmbito das Políticas Públicas para a infância deve ser interesse de todos os profissionais ligados direta ou indiretamente a crianças e adolescente, principalmente no que se refere à garantia e respeito a seus direitos.

Neste sentido, a psicologia vem sendo obrigada a olhar para este espaço das políticas públicas e buscar subsidiá-las com seus conhecimentos técnico-científicos acerca do desenvolvimento sócio-emocional de crianças e adolescentes, uma vez que a partir da Lei 8069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA) estes passam a ser vistos como *sujeitos de direitos*.

É neste cenário, pois, que se encontra o presente projeto de mestrado, que visa identificar os conteúdos da psicologia inseridos nos documentos norteadores de políticas públicas para a infância, e identificar a percepção que os conselheiros têm sobre a criança e suas necessidades.

Este projeto está inserido na dissertação de mestrado em Psicologia Escolar, intitulada “*Psicologia e as Políticas Públicas para a Infância*”, de autoria de Carolina Freire de Carvalho de Carvalho, desenvolvida sob orientação da Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo, no Programa de Pós Graduação em Psicologia da PUC-Campinas.

Por se tratar de um trabalho científico, será solicitado a cada participante que assine um termo de consentimento para a utilização de informações demográficas, bem como das informações obtidas pelas entrevistas, de forma a manter em sigilo, respeitando a privacidade de identidade de cada participante.

II. Objetivos:

- ✓ Identificar os conteúdos da psicologia inseridos nos documentos norteadores de políticas públicas;
- ✓ Verificar a percepção que os conselheiros do CMDCA têm sobre as crianças e suas necessidades.

III. Metodologia:

1. Documentos:

Será feito o levantamento das atas das reuniões do Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (CMDCA) de Campinas, do período de Setembro/01 a Maio/02, e posteriormente será feita uma categorização deste material;

2. Percepção dos Conselheiros:

Serão feitas entrevistas individuais com todos os conselheiros, que serão gravadas e posteriormente analisadas.