

CULTURA COMO VETOR DE PROTEÇÃO

PROTAGONISMO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Carola Carbajal Arregui
Silvia Helena Simões Borelli
Pedro de Carvalho Pontual

Mônica Muniz Pinto de Carvalho
Aline Borges
Ariane Aboboreira
Giovanna de Oliveira Kanas
Maria Cláudia Sant'anna de Paiva



FUNDAÇÃO SÃO PAULO



PUC-SP



educ
Editora da PUC-SP

CULTURA COMO VETOR DE PROTEÇÃO: PROTAGONISMO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Carola Carbajal Arregui
Silvia Helena Simões Borelli
Pedro de Carvalho Pontual

Mônica Muniz Pinto de Carvalho
Aline Borges
Ariane Aboboreira
Giovanna de Oliveira Kanas
Maria Cláudia Sant'anna de Paiva

Esta pesquisa foi financiada pelo Governo Federal, por meio de
Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Esta versão
não foi aceita pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

FUNDAÇÃO SÃO PAULO - FUNDASP

Mantenedora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

Grão Chanceler

Cardeal Dom Odilo Pedro Scherer

Secretário Executivo da Fundação São Paulo

José Rodolpho Perazzolo

Secretário Executivo da Fundação São Paulo

João Júlio Farias Júnior

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Reitora

Profa. Dra. Maria Amalia Pie Abib Andery

Vice-Reitor

Prof. Dr. Fernando Antonio de Almeida

Pró-Reitora de Graduação

Profa. Dra. Alexandra Fogli Serpa Geraldini

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Prof. Dr. Márcio Alves da Fonseca

Pró-Reitor de Educação Continuada

Prof. Dr. Silas Guerriero

Pró-Reitor de Cultura e Relações Comunitárias

Prof. Me. Antonio Carlos Malheiros

Pró-Reitora de Planejamento, Desenvolvimento e Gestão

Profa. Dra. Marcia Flaire Pedroza

Chefe de Gabinete

Profa. Dra. Mariangela Belfiore Wanderley

COORDENADORIA DE ESTUDOS E DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS ESPECIAIS -

CEDEPE

Coordenadora

Silvia Helena Simões Borelli

Equipe Técnica de Pesquisa

Silvia Helena Simões Borelli (Coord. Institucional)

Carola Carbajal Arregui (Coord.)

Pedro de Carvalho Pontual (Coord.)

Aline Borges

Ariane Aboboreira

Emmanuel Vitor Cleto Duarte

Giovanna de Oliveira Kanas

Harika Merisse Maia

Maria Cláudia Sant'anna de Paiva

Vergilio Alfredo dos Santos

Apoio Administrativo

Fátima Gracinda Baptista Tramutola
Luciana de Almeida

EDUC – EDITORA DA PUC-SP**Conselho Editorial**

Maria Amalia Pie Abib Andery (Presidente)
Ana Mercês Bahia Bock
Claudia Maria Costin
José Luiz Goldfarb
José Rodolpho Perazzolo
Marcelo Perine
Maria Carmelita Yazbek
Maria Lucia Santaella Braga
Matthias Grenzer
Oswaldo Henrique Duek Marques

Direção

José Luiz Goldfarb

Produção Editorial

Sonia Montone

Produção Gráfica

Waldir Alves
Gabriel Moraes

Administração e Vendas

Ronaldo Decicino

Rua Monte Alegre, 984 – Sala S16
CEP 05014-901 – São Paulo – SP
Tel./Fax: (11) 3670-8085 e 3670-8558
E-mail: educ@pucsp.br – Site: www.pucsp.br/educ

PRODUÇÃO DO E-BOOK

Mamute Mídia - Gian Zelada



FUNDAÇÃO SÃO PAULO



PUC-SP



educ
Editora da PUC-SP

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Reitora Nadir Gouvêa Kfoury/PUC-SP.

Cultura como vetor de proteção : protagonismo de crianças e adolescentes / Carola Carbajal Arregui, Silvia Helena Simões Borelli, Pedro de Carvalho Pontual, Mônica Muniz Pinto de Carvalho... et al. São Paulo: EDUC, 2019.
recurso on-line : e-book
Bibliografia.

Convênio entre o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, FUNDASP, PUC-SP e CEDEPE.
ISBN 978-85-283-0636-1

1. Direitos das crianças - Brasil. 2. Direitos dos adolescentes - Brasil. 3. Cultura - Participação dos jovens - Brasil. 4. Jovens - Participação social - Brasil. I. Arregui, Carola Carbajal. II. Borelli, Silvia Helena Simões. III. Pontual, Pedro de Carvalho. IV. Carvalho, Mônica Muniz Pinto de.

CDD 305.230981
306.480981
342.08772

Bibliotecária: Carmen Prates Valls - CRB 8a./556



9 788528 306361

SUMÁRIO

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
1.1 NOTAS PRELIMINARES	9
1.2 O percurso da pesquisa	12
2. PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISMO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES	21
2.1 Afinal, o que significa participação de crianças e adolescentes?	22
2.2 Por uma pedagogia da participação com crianças e adolescentes	24
2.3 Formas de participação de crianças e adolescentes em iniciativas socioculturais	27
3. CULTURA COMO VETOR DE PROTEÇÃO	36
3.1 Afinal, de que cultura estamos falando?	37
3.2 Cultura como vetor de proteção: valorizar, resgatar e reexistir	40
3.3 Linguagens culturais diversas e o diálogo com o cotidiano de crianças e adolescentes	43
3.4 Territórios praticados: ocupar, brincar e escutar	46
4. PRODUÇÃO DE TERRITÓRIOS POR MEIO DE AÇÕES SOCIOCULTURAIS	52
4.1 Afinal, com que noção de território trabalhamos?	53
4.2 O ponto de partida: da privação à potência	54
4.3 A produção do território e o reconhecimento de si: metodologia	56
4.4 Do território à rede de direitos	60
4.5 Cultura é política pública	62
4.6 Por fim, o direito à cidade	63
5. MATRIZ: SÍNTESE DE APRENDIZADOS E DIRETRIZES METODOLÓGICAS	65
5.1 Da importância da consolidação de concepções e percursos metodológicos	66
5.2 Do fomento e incentivo à participação e ao protagonismo de crianças e adolescentes	68
5.3 Da cultura como vetor de proteção para infâncias e adolescências	69
5.4 Da dimensão socioterritorial na proteção das infâncias e adolescências	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
SOBRE OS AUTORES	75
AGRADECIMENTOS	78

1. INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

1.1 Notas preliminares

Embora o Brasil esteja em processo de mudança demográfica, com o progressivo aumento do envelhecimento dos seus habitantes, é preciso atentar para o fato de que, ainda, um terço da população tem menos de 20 anos¹. Tal constatação demanda esforços consideráveis do ponto de vista da proteção e do exercício da participação de crianças e adolescentes, como direitos assegurados na legislação e nas convenções internacionais.

A Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) sinalizaram uma profunda mudança no marco regulatório das infâncias e adolescências. Ao estabelecer a garantia da proteção integral, o reconhecimento da universalidade e especificidade de direitos que respondem às necessidades próprias desse ciclo de vida, bem como a sua consolidação como sujeitos de direitos, construíram parâmetros de referência para o poder público e a sociedade brasileira.

Crianças e adolescentes têm todos os direitos humanos, não porque são o futuro, mas porque são seres humanos, hoje (UNICEF BRASIL, 2018).

Legislação, normativas, documentos e declarações sobre os direitos das crianças e dos adolescentes podem ser acessados no site da UNICEF. [Clique aqui](#) e visite.

Após 25 anos de aprovação do ECA, o balanço da situação da infância e da adolescência, promovido pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, sinaliza avanços. No campo normativo, o país aprofundou as formas de proteção especialmente no que diz respeito ao direito à convivência familiar, à garantia de proteção de adolescentes envolvidos em atos infracionais e ao combate contra as formas de exploração sexual, pornografia infantil e tráfico de crianças e adolescentes, além das medidas especiais de proteção contra o trabalho infantil (BRASIL, 2016). No campo da participação merece destaque a inclusão no Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes de eixo específico, com diretrizes e metas relativas à participação e protagonismo, que desaguaram em duas importantes resoluções do Conanda: a de nº 159, de 2013, que dispõe sobre o processo de participação nos espaços de discussão

¹ Segundo a pesquisa “Cenário da Infância e Adolescência no Brasil, 2018”, em 2016, estimava-se 68 milhões de crianças e adolescentes entre 0 e 19 anos de idade, o que representa 33% do total da população brasileira. Consideramos esse dado, produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que retifica e envia ao Tribunal de Contas da União (TCU) atualizações relativas às regiões Norte e Nordeste (ABRINQ, 2018).

relacionados aos direitos de crianças e adolescentes e a de nº 191, de 2017, que dispõe sobre a participação permanente de adolescentes, em caráter consultivo, por meio da consolidação dos Comitês de Participação de Adolescentes.

Apesar das conquistas e melhorias, do ponto de vista dos indicadores sociais e econômicos, ocorridas nesses 25 anos, o Brasil ainda carrega e reproduz profundas marcas de desproteção e privação de direitos a crianças e adolescentes.

A pesquisa do Fundo das Nações Unidas para a Infância sobre o bem-estar e privações múltiplas na infância e na adolescência no Brasil, publicada em 2018, estima mais de 2,8 milhões de crianças e adolescentes fora da escola, e que uma em cada cinco com idade entre 9 e 17 anos apresenta algum grau de defasagem entre a idade cronológica e a idade escolar esperada. Paralelamente, relatam que duas em cada dez crianças vivem em domicílios que dispõem apenas de uma fossa rudimentar, uma vala ou esgoto sem tratamento, privação que alcança mais de 11 milhões de crianças e adolescentes e é especialmente grave na região Norte (UNICEF, 2018).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, tendo como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2015, estima que 40% das pessoas que moram em situação de pobreza são meninas e meninos de até 14 anos, e esse percentual se amplia para 61% em crianças e adolescentes negros e pardos (IBGE, 2016).

Pesquisa realizada pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), publicada em 2018, revela os avanços conquistados pelo Brasil em relação à mortalidade infantil nas últimas décadas. A taxa de mortalidade infantil por causas evitáveis caiu de 30,5 em 1996 para 11,7 óbitos por 1.000 nascidos vivos em 2016, ou seja, uma redução de 65% (OPAS, 2018). Entretanto, o Fundo das Nações Unidas para a Infância alerta para o fato de que crianças indígenas têm duas vezes mais risco de morrer antes de completar 1 ano do que as outras crianças brasileiras, em função de fatores de desnutrição infantil (UNICEF, 2015), e que os adolescentes e jovens, no geral, são os mais afetados pela violência: é o que mostram as taxas de homicídios por arma de fogo no Brasil, o que levanta a hipótese de que os adolescentes e jovens ficam mais expostos às situações de violência urbana.

O Mapa da Violência de 2015, referido aos adolescentes de 16 a 17 anos, revela que a taxa indicativa para todas as idades é de 21,1 homicídios para cada 100 mil habitantes, enquanto para os adolescentes aumenta para 49,6, e alerta que as principais vítimas dos homicídios são adolescentes negros, mortos

proporcionalmente 158,9% mais do que adolescentes brancos (WAISELFISZ, 2016). O estudo evidencia, ainda, a existência de novas configurações de focos de violência, além dos já tradicionais, centrados nas capitais e nas regiões metropolitanas, com destaque para municípios:

- Que emergem como novos polos atrativos de investimentos, força de trabalho, migração e oferta de emprego;
- De pequeno e médio porte que, por sua localização estratégica em áreas de fronteira internacional, são rotas de grandes organizações transnacionais de contrabando de produtos ou armas, pirataria e tráfico de drogas;
- Pertencentes ao Arco do Desmatamento Amazônico permeados por trabalho escravo, madeireiras ilegais, grilagem de terras, extermínio de comunidades indígenas locais.

Diante dos desafios para a garantia da proteção integral, torna-se necessário fortalecer de modo articulado os postulados da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos, como define o Plano Decenal dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente (2011-2020). Nesse contexto, é elementar a existência de iniciativas que visem à promoção da participação, do protagonismo e da cidadania desses segmentos populacionais, haja vista as múltiplas destituições de direitos a que estão submetidos, historicamente, e que decorrem de desigualdades de acesso a serviços sociais e bens culturais e educacionais. O protagonismo, enquanto dimensão para a participação, exige que se criem condições para que crianças e adolescentes possam exercer, de forma criativa e crítica, a construção gradativa de sua autonomia.

Crianças e adolescentes, além de portadores de entusiasmo e vitalidade para a ação, são dotados, também, de pensamento e palavra (COSTA, 2001, p. 139).

O que significa, também, o seu reconhecimento como sujeitos de suas histórias de vida e como produtores de sentido de experimentações socioculturais, com o direito de se apropriar e usufruir de espaços públicos, incidir nas políticas sociais, ressignificando as cidades, seus bairros e suas identidades e vivências, além de contribuir para transformações dos contextos de privação e violação de direitos. A cultura se torna, assim, um espaço privilegiado de experimentação e participação social, não apenas como meio ou veículo de acesso a formas de inclusão social, mas como fim, como vetor de proteção, ao promover e

potencializar oportunidades, a vivência e a produção de práticas e significações do mundo, de formas de produção de sentido às identidades das infâncias e adolescências, construídas não para as crianças e adolescentes, mas pelas crianças e adolescentes.

A presente publicação é resultado de pesquisa, denominada *Cultura como vetor de proteção em 5 regiões do Brasil: protagonismo de crianças e adolescentes nas políticas públicas*, realizada no marco de termo de fomento com o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, celebrado em 2017 com duração de 18 meses. O estudo teve como foco as ações *socioculturais que enfatizam a participação, o uso e a apropriação de espaços públicos e a defesa de direitos de crianças e adolescentes*, em cinco regiões do país e cinco estados da Federação: Bahia, Distrito Federal, Pará, Rio Grande do Sul e São Paulo.

O percurso realizado permitiu mapear, sistematizar e publicizar experimentações culturais no universo das infâncias e adolescências, cuja invisibilidade contrasta com a pujança, a energia e expressividade com que crianças e adolescentes se engajam em ações culturais diversas, em diferentes territórios e com uma multiplicidade de veículos e formas de manifestação.

Iluminar e evidenciar as formas como se processa a vida cultural de crianças e adolescentes, demarcando sua condição de sujeitos de direitos e a importância da cultura como meio privilegiado de proteção e participação social, só foi possível em função de um diálogo generoso, longo e diverso com organizações, coletivos, pesquisadores, crianças e adolescentes ao longo de 18 meses.

1.2 O percurso da pesquisa

O estudo, de caráter qualitativo, envolveu três grandes momentos: Levantamento e mapeamento de ações socioculturais, na perspectiva da participação e do protagonismo de crianças e adolescentes; pesquisa etnográfica *on-line* e *off-line* com coletivos, organizações, crianças e adolescentes; consolidação e validação da metodologia, por meio de diversas estratégias de debate e divulgação. No

A *Rede Cultura Viva* é o conjunto de Pontos e Pontões de Cultura, organizações governamentais e não governamentais, lideranças, gestores, coletivos, grupos, povos e comunidades tradicionais, iniciativas urbanas e rurais, movimentos artísticos, culturais e socioeducativos, coletivos e redes, que atuam na promoção e no fortalecimento da cultura. [Clique aqui](#) e conheça a plataforma Rede Cultura Viva, uma interface digital que disponibiliza o acesso à base de dados embasada no Cadastro Nacional dos Pontos e Pontões de Cultura.

levantamento e mapeamento, a base nacional de dados dos Pontos de Cultura, disponível na plataforma Rede Cultura Viva, foi referência para identificar as ações socioculturais, nas cinco regiões do país e nos cinco estados, e selecionar aquelas que explicitavam a atuação com crianças e adolescentes, na perspectiva do fortalecimento da participação, do protagonismo e da defesa de seus direitos.

Do total de Pontos de Cultura, 18% realizam ações socioculturais na perspectiva de participação, uso e apropriação de espaço público e defesa de direitos de crianças e adolescentes.

Como forma de ampliar o leque de experiências, foi realizada consulta aos Conselhos Estaduais de Direitos da Criança e do Adolescente, a grupos de pesquisa e pesquisadores de referência na área da criança e do adolescente e às organizações e coletivos identificados inicialmente:

- No caso dos Conselhos Estaduais de Direitos da Criança e do Adolescente e dos grupos de pesquisa e pesquisadores de referência na área da criança e do adolescente foi elaborado um questionário específico, enviado por e-mail, para indicação de experiências relevantes em cada um dos estados.
- No caso das organizações e dos coletivos adotamos uma dupla estratégia: a identificação na rede de contato das iniciativas e em postagens das páginas de *Facebook*, *Instagram* e websites institucionais, e pergunta específica em questionário específico, enviado por e-mail, para indicação de experiências relevantes em cada um dos estados.

Desse universo consolidado, todas as iniciativas foram convidadas a participar da pesquisa e contempladas no envio de questionário, enviado por e-mail, com intuito de aprofundar o perfil das organizações, coletivos e instituições e das ações, modalidades e concepções sobre cultura e participação, bem como identificar as estratégias e os desafios para a promoção da participação e do protagonismo de crianças e adolescentes.

Com a perspectiva de aprofundar e analisar a natureza das ações socioculturais e a experiência de participação desenvolvidas pelas iniciativas, foi realizada uma observação etnográfica virtual nas páginas de *Facebook* de um grupo de organizações e coletivos. Optamos pela observação etnográfica por ser um método de pesquisa qualitativa que permite observação atenta e detalhada das experiências, das práticas cotidianas e dos sujeitos (no nosso caso, realizadas

nas páginas de *Facebook*). Baseados no pressuposto que para compreender o contexto de produção e apropriação cultural de crianças e adolescentes seria preciso combinar estratégias de observação e diálogo por meio de entrevistas, grupos de discussão e rodas que permitissem partir das mediações e dos sujeitos, das articulações entre práticas e movimentação cultural.

Ao compreender a cultura como uma questão de mediações mais que de meios, o nosso desafio era, não só de conhecimentos, mas de reconhecimentos dessas produções, apropriações e interações (BORELLI, 2009).

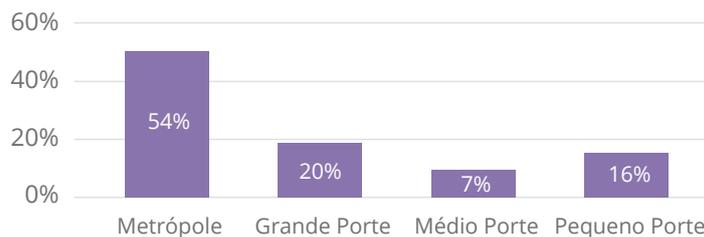
A escolha das experiências considerou como critério:

- *Diversidade territorial*: considerando municípios de portes diferentes em termos populacionais, bem como experiências realizadas em âmbito urbano e rural, nos cinco estados e cinco regiões;
- *Diversidade de organizações*: considerando natureza, portes e graus diversos de institucionalização;
- *Diversidade no grau de atuação em rede*: considerando experiências muito ativas e pouco ativas nas redes sociais (virtuais e territoriais);
- *Diversidade de atuação das práticas socioculturais com crianças e adolescentes*: considerando heterogeneidade e especificidades regionais, de classe, étnicas, de gênero, geracionais, diferentes modalidades de ações socioculturais e aquelas relacionadas com as condições de imigração/migração.

Em função dessas escolhas é possível identificar algumas tendências gerais no panorama e no perfil das ações socioculturais no país. As iniciativas *estão presentes em todos os portes populacionais*² dos municípios. Entretanto, quase dois terços (74%) estão localizados nos municípios de maior porte populacional, como as metrópoles e as grandes cidades. Os municípios de pequeno porte, que representam 88% do total das cidades brasileiras, agregam apenas 16% das experiências. De outro lado, 7% do total das práticas socioculturais localizam-se em cidades de médio porte.

² Adotamos a classificação do IBGE e da Política Nacional de Assistência Social (2002) sobre porte populacional: pequeno: até 50.000 habitantes, médio: de 50.001 a 100.000 habitantes, grande: de 100.001 a 900.000 habitantes e metrópole: acima de 900.001 habitantes.

Gráfico 1 - Distribuição das ações socioculturais, segundo porte populacional* dos municípios. Brasil, 2018.

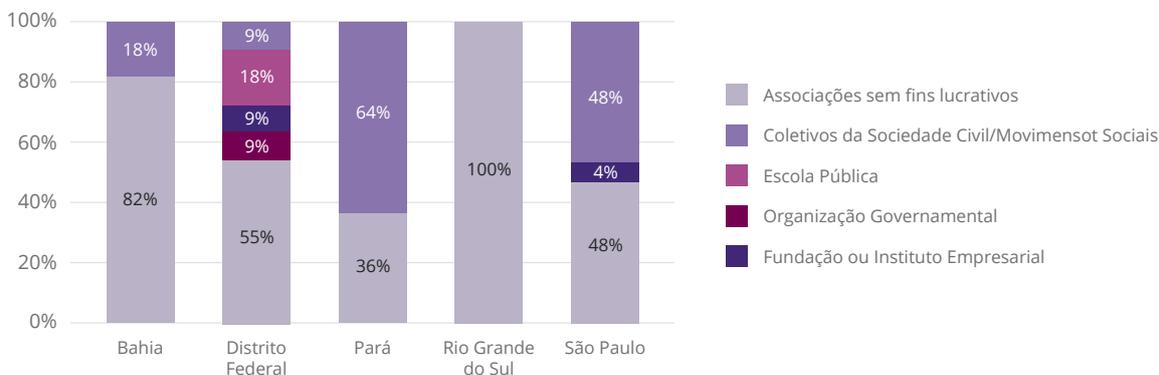


Fonte: Banco de dados do levantamento/IBGE. Estimativa da população 2017.
 *Porte populacional: pequeno: até 50.000 hab.; médio: de 50.001 a 100.000 hab.; grande: de 100.001 a 900.000 hab.; metrópole: acima de 900.001 hab.

As práticas socioculturais dessa natureza são *desenvolvidas essencialmente por organizações da sociedade civil*, em especial, por associações sem fins lucrativos, como ONGs, OSCIPs, OSCs e OS (62%), e por coletivos autônomos e movimentos sociais (32%). A atuação de organizações governamentais é detectada em 4% das iniciativas vinculadas, especialmente, à política de educação e estão localizadas na sua totalidade, na região Centro-Oeste, no Distrito Federal. Outro destaque do ponto de vista regional é a preponderância na atuação de coletivos e movimentos sociais no Pará, na região Norte, e em São Paulo, na região Sudeste (64 e 48%, respectivamente). Já as organizações preponderam no Rio Grande do Sul, na região Sul, e na Bahia, na região Nordeste (100% e 82%, respectivamente).

A ação sociocultural tem forte influência de organizações sociais com portes e institucionalidades diversos, mas que possuem como denominador comum a vocalização de demandas da sociedade pela democratização do acesso à cultura e produção cultural das infâncias e adolescências.

Gráfico 2 - Tipo de organização que desenvolve ações socioculturais, segundo Unidades da Federação



Fonte: questionário elaborado pela CEDEPE/PUC-SP.
 Base: total de iniciativas.

Apresentam grau de institucionalização diverso, com destaque para três grandes modalidades:

- Experiências organizadas por coletivos, de caráter mais autônomo, com baixo nível de institucionalização, mas que operam em relações horizontais e participativas e se articulam em redes com outras organizações e coletivos de diversas regiões, bairros e municípios.
- Experiências de organizações não governamentais de pequeno porte e com grau de institucionalização menor, dentre as quais emergem inclusive ações socioculturais que se efetivam a partir de termos de colaboração com organizações, universidades e/ou forte apoio das comunidades e de voluntários;
- Experiências de organizações não governamentais com alto grau de institucionalização, ora pela sua ativa articulação em redes, fóruns e espaços de defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, ora porque contam com uma rede de parceiros (em especial de órgão públicos, fundações empresariais e organizações internacionais) que apoiam o financiamento dos projetos e/ou já receberam prêmios nacionais e internacionais.

As práticas socioculturais atuam de forma simultânea com diversas faixas etárias. A maioria das organizações e dos coletivos desenvolve atividades com crianças de 7 a 12 anos e com adolescentes de 13 a 16 anos (75% e 58%, respectivamente). Já a atuação com adolescentes de 17 a 18 anos é realizada por 41% das iniciativas, e com os pequenos, de 0 a 6 anos, por 19%. As organizações e coletivos promovem frentes combinadas de atuação, desenvolvendo e explorando uma diversidade rica em modalidades culturais e artísticas. Percebe-se, também, que a promoção de ações no âmbito da cultura chama outras dimensões necessárias à intervenção social, tais como a defesa de direitos, o direito de acesso às políticas públicas e a afirmação e a defesa da diversidade cultural, e/ou étnica e racial.

Quadro 1 - Síntese das principais frentes de atuação das ações socioculturais, segundo frequência, por Unidades da Federação

PRINCIPAL FRENTE DE ATUAÇÃO NO BRASIL E NOS ESTADOS PESQUISADOS	
Brasil	Cultura/artes/brincar: 83,6%
Bahia	Cultura/artes/brincar: 94,1% das iniciativas
Distrito Federal	Organização, mobilização e protagonismo de crianças e/ou adolescentes: 81,8% das iniciativas
Pará	Cultura/artes/brincar: 72,7% das iniciativas
Rio Grande do Sul	Cultura/artes/brincar: 90,9% das iniciativas
São Paulo	Cultura/artes/brincar: 82,6% das iniciativas
FRENTES DESENVOLVIDAS POR MAIS DE 50% DAS INICIATIVAS (NÃO CONTANDO A PRINCIPAL)	
Brasil	Nenhuma
Bahia	Defesa de direitos de crianças e adolescentes; educação; organização, mobilização e protagonismo de crianças e/ou adolescentes
Distrito Federal	Cultura/artes/brincar
Pará	Nenhuma
Rio Grande do Sul	Igualdade e resgate de cultura e direitos étnicos/raciais
São Paulo	Nenhuma
FRENTES DESENVOLVIDAS POR MENOS DE 50% E ATÉ 20% DAS INICIATIVAS	
Brasil	Educação; organização, mobilização e protagonismo de crianças e/ou adolescentes; defesa de direitos de crianças e adolescentes; igualdade e resgate de cultura e direitos étnico-raciais.
Bahia	Igualdade e resgate de cultura e direitos étnicos/raciais; assistência social; saúde; esporte e lazer; profissionalização/trabalho e renda
Distrito Federal	Defesa de direitos de crianças e adolescentes; educação
Pará	Educação; igualdade e resgate de cultura e direitos étnicos/raciais; comunicação; defesa de direitos de crianças e adolescentes
Rio Grande do Sul	Educação; assistência social; comunicação
São Paulo	Educação; organização, mobilização e protagonismo de crianças e/ou adolescentes; defesa de direitos de crianças e adolescentes; igualdade e resgate de cultura e direitos étnicos/raciais; comunicação

FRENTES DESENVOLVIDAS POR MENOS DE 20% DAS INICIATIVAS

Brasil	Comunicação; assistência social; igualdade e defesa de direitos de gênero; meio ambiente; esporte e lazer; profissionalização/trabalho e renda; saúde
Bahia	Igualdade e defesa de direitos de gênero; meio ambiente; comunicação
Distrito Federal	Igualdade e resgate de cultura e direitos étnicos/raciais; meio ambiente
Pará	Assistência social; meio ambiente; esporte e lazer; igualdade e defesa de direitos de gênero; organização, mobilização e protagonismo de crianças e/ou adolescentes; profissionalização/trabalho e renda
Rio Grande do Sul	Defesa de direitos de crianças e adolescentes; esporte e lazer; igualdade e defesa de direitos de gênero; meio ambiente; profissionalização/trabalho e renda
São Paulo	Igualdade e defesa de direitos de gênero; saúde; esporte e lazer; profissionalização/trabalho e renda; assistência social; meio ambiente

Fonte: questionário elaborado pela CEDEPE/PUC-SP.

Base: total de iniciativas.

Resposta múltipla.

Tendo como referência as informações e análises do mapeamento e levantamento, o segundo momento da pesquisa promoveu o diálogo com as organizações e coletivos que realizam as ações socioculturais e com as crianças e adolescentes que participam dessas atividades. O pressuposto desse momento era que percursos e diretrizes metodológicos de fomento à participação e ao protagonismo de crianças e adolescentes nascem de práticas sociais construídas em função das especificidades e heterogeneidades dos diversos contextos de atuação e apoiados no diálogo e problematização dos atuais desafios no campo da participação das infâncias e adolescências. Para um país de tamanho continental como o Brasil e diante da riqueza da sua diversidade, não é possível nem recomendável pensar ou desenhar uma metodologia única, mas, sim, sinalizar diretrizes metodológicas formuladas por meio da reflexão e problematização das práticas e da experiência social vivenciadas pelas organizações e coletivos e pelas crianças e adolescentes.

Para tanto, a pesquisa e o diálogo com esses sujeitos combinaram estratégias diferenciadas.

Com as organizações e coletivos, o diálogo se deu por meio de entrevistas virtuais, organizadas em um roteiro e uma dinâmica que permitiram articular e transformar o relato de uma experiência singular em um amplo leque de configurações sociais (considerando especialmente finalidades, princípios metodológicos e desafios para a participação de crianças e adolescentes) que ora podem estar presentes em outras iniciativas, estados e Regiões, ora decorrem de um campo de atuação

e/ou de um contexto regional e/ou socioterritorial específicos. A escolha das experiências considerou, além do potencial metodológico, a diversidade do ponto de vista territorial e a heterogeneidade de atuação com crianças e adolescentes. A estratégia não foi apenas a da identificação das práticas bem-sucedidas, mas a de constituir um leque heterogêneo que permitisse identificar aprendizagens e problematizações em termos de possibilidades e limites, bem como de avanços e entraves alicerçados em experiências e contextos institucionais e socioterritoriais que fossem essencialmente diversos.

Com crianças e adolescentes, as formas de escuta se deram por meio de grupos de discussão e rodas de conversas que exigiram desenhos diferentes dos métodos tradicionais de pesquisa. A utilização de recursos menos rígidos, mais dinâmicos, vivenciais, gráficos e concretos, possibilitou não apenas um ambiente amigável, mas também um deslocamento necessário para que aflorassem o que as crianças e adolescentes pensam e sabem, em função das suas experimentações e apropriações, independentemente do registro e dos parâmetros construídos por nós/adultos, em nosso universo social, cultural e geracional. Se a participação e o protagonismo de crianças e adolescentes são ainda um desafio na sociedade brasileira, a sua inclusão como sujeito legítimo e com voz também é muito rara nas pesquisas científicas.

Para aprofundar o conhecimento sobre desafios da investigação participativa com crianças e adolescentes, recomendamos: DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natalia. Estudos da criança e pesquisa com crianças: Nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 65-78, 2015.

Com adolescentes de 13 a 18 anos realizamos grupos de discussão em fóruns virtuais e presenciais para debater sobre as formas de produção e apropriação de ações culturais, bem como sobre a percepção de seus próprios protagonismos. Com as crianças, de 6 a 12 anos, as rodas de conversas presenciais possibilitaram apreender as narrativas dos mais novos em torno de demandas e interesses para compreender a dimensão cultural como vetor de proteção e de participação social. Os grupos de discussão virtual com os adolescentes foram realizados num ambiente específico e fechado, de forma a resguardar o sigilo e garantir os princípios de ética na pesquisa. Os grupos de discussão e as rodas de conversa presenciais ocorreram durante a pesquisa de campo, em cada um dos estados. Para o conjunto dessas atividades contamos com a colaboração e cooperação inestimável das organizações e dos coletivos, que apoiaram os processos de divulgação, cederam os espaços nas suas sedes, colaboraram na organização das atividades da pesquisa de campo e foram subsídios substantivos para a reflexão e formulação aqui apresentadas.

A terceira diretriz metodológica da pesquisa está baseada no pressuposto de que a sistematização, a análise e a consolidação de resultados têm de prever estratégias e momentos de socialização, debate e problematização/validação da reflexão construída. Para tanto, a partir dos nossos aprendizados como pesquisadores destacamos:

- Envio de Boletins Informativos da Pesquisa, com apresentação de resultados preliminares, explicitação de etapas e cronograma das atividades, considerados não apenas uma estratégia de socialização, mas exigência ética para garantir a plena informação dos sujeitos que participam do estudo.
- Realização de Seminários Regionais (com vídeos e fóruns de discussão) e de Seminário Final (com transmissão *on-line*), consolidados não somente como momentos de socialização e debate das reflexões, mas também como garantia de participação dos envolvidos na pesquisa e dos que se interessam pelo tema, para adensamento e ampliação dos resultados e das reflexões construídas.
- Publicização dos resultados, por meio de publicação, como exigência ética para que os sujeitos da pesquisa e a sociedade possam usufruir da produção do conhecimento.

Assim, esta publicação tem por objetivo compartilhar nossa sistematização dos resultados da pesquisa com os sujeitos que fizeram parte desse processo e com o público interessado e comprometido com a promoção do protagonismo de crianças e adolescentes.

A divisão de capítulos a seguir expressa o tripé conceitual produzido a partir do diálogo com as ações socioculturais das cinco regiões do país – participação, cultura e território – e uma síntese de aprendizados e diretrizes metodológicas no formato de uma matriz.

Boa leitura!

2. PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISMO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

2. PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISMO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

2.1 Afinal, o que significa participação de crianças e adolescentes?

Concebemos a participação como direito humano e do cidadão. Como vimos, do ponto de vista normativo um dos marcos mais importantes conquistados pelas crianças e adolescentes refere-se à criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – o ECA –, disposto na Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Em acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança, o ECA prevê a proteção e a integridade de crianças e adolescentes de 0 a 18 anos, garantindo-lhes também o usufruto de “todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana”, incluindo, portanto, o acesso a educação, cultura, saúde e a tudo que supõe uma trajetória de vida plena e saudável.

Ainda sobre os avanços institucionais voltados às infâncias e adolescências do país, destacam-se as diretrizes da política de atendimento aos direitos da criança e do adolescente, contempladas pelo ECA, que perspectivam, dentre outras ações, a criação de conselhos municipais, estaduais – a exemplo dos CMDCA – e nacionais como o Conanda, bem como a implantação de programas e serviços específicos para crianças e adolescentes. Na Pesquisa de Informações Básicas Municipais realizada em 2014 pelo IBGE, aferiu-se que 98,4% dos municípios brasileiros possuem conselhos municipais dos direitos da criança e do adolescente, e 37,6% dos municípios brasileiros têm iniciativas voltadas a esse público desenvolvidas pelos órgãos gestores locais de direitos humanos e de políticas sociais.

No entanto, a cultura adultocêntrica³, ainda predominante, nem sempre possibilita uma atuação efetiva de crianças e adolescentes como protagonistas nesses espaços de participação. Ainda assim, o processo previsto de participação nas Conferências, por meio, sobretudo, das conferências lúdicas, tem sido um passo importante no sentido de realçar a voz desses sujeitos. Conforme apontado, no caso dos Conselhos a resolução n. 191 de 2017 do Conselho Nacional de Crianças e Adolescentes prevê a criação dos Comitês de Participação como espaços de voz efetiva desses sujeitos.

³ Conforme elucidam os teóricos da sociologia da infância William Arnold Corsaro (2011) e Manuel Jacinto Sarmiento (2008), parte relevante do pensamento sociológico que embasou os estudos sobre a infância e a criança nas ciências humanas e sociais atribuía-lhes uma posição passiva e subordinada aos relatos dos adultos. Nessa perspectiva, que bebe também das múltiplas versões da teoria da socialização, a criança era vista como um ser incompleto, que demandava ser “treinada” pelos adultos, em um processo contínuo de internalização de condutas e normas sociais, ou, simplesmente, era tida como o infante – aquele que não tem voz.

As organizações e coletivos entrevistados em nossa pesquisa reconhecem que ainda é um desafio promover, efetivamente, a participação de crianças e adolescentes em instâncias de políticas de públicas. As experiências que possuem acúmulos nesse sentido afirmam que, após a formação e a prática da participação em espaços institucionais, crianças e adolescentes assumem maior protagonismo na reivindicação da adequação desses espaços para a sua linguagem e visão de mundo. As organizações e coletivos mencionaram que as instâncias não estão preparadas para receber esses públicos por conta de seus ritos congelantes que impedem formas menos centralizadas e mais criativas de participação, além da linguagem técnica que dificulta a integração nas discussões. Isso faz com que essa participação requeira uma atenção extra da organização, de formação para atuação nesses espaços, compreensão dos temas abordados e sobre o funcionamento dessas estruturas.

Fora do plano institucional, as expressões culturais de crianças e adolescentes têm sido importantes instrumentos de vocalização de suas demandas, de livre expressão de suas subjetividades e de afirmação das suas identidades socioterritoriais, de idade, de gênero e étnico-raciais.

Estamos entendendo por participação todos os processos, ações e atividades que estão contribuindo para a construção de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

Tais processos devem envolver, tomar parte, comprometer-se, fazer escolhas e tomar decisões.

A participação cidadã consiste em amplificar as vozes dos que não eram escutados, busca ainda desenvolver a capacidade de tomada de decisão e afirmar as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos.

Uma perspectiva estruturante nas ações com forte caráter participativo é a problematização do “dar a voz”. O “dar a voz” parte de uma visão adultocêntrica, na qual o poder de fala é dos adultos, que fazem uma concessão ao permitir que crianças e adolescentes falem sobre suas experiências e opiniões. Mais produtivo é pensar em termos do reconhecimento da capacidade de expressão de crianças e adolescentes, o que abre espaço para reflexões sobre quais mecanismos incentivam a manifestação dessas vozes e possibilitam uma escuta qualificada, atenta às particularidades desses grupos.

Uma criança que passa por esse processo em que a ela foi reconhecida, não é dado, a gente não fala dar a voz, a gente fala reconhecer o direito à voz. A gente legitima o direito à voz. Então, quando uma criança se sente legitimada nesse espaço. Quando ela chega no Axé e percebe que tudo que é decidido passa por uma decisão coletiva, a participação já está acontecendo aí. Então ela se percebe como alguém que participa da instituição e das decisões (Projeto Axé, região Nordeste, Bahia).

Nas experiências que conhecemos, pode-se perceber que o mote central para incentivar a participação é o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, logo, como atores centrais para a construção, a garantia e o aprimoramento desses direitos.

Desse modo, participação, proteção e provisão são indissociáveis.

Na medida que crianças e adolescentes são fortalecidos como sujeitos de direitos e deveres por meio da participação, ou seja, quando suas vozes são reconhecidas e fortificadas, as possibilidades de garantia, aperfeiçoamento e ampliação desses direitos são alargadas.

Não dá para dizer que você vai trabalhar no direito à proteção e excluir a participação. Participação e proteção estão conectadas, nenhuma é maior que a outra. As três dimensões estão conectadas: proteção, provisão e participação (Avante, região Nordeste, Bahia).

A participação é transformadora, e em algumas situações estar nesses projetos de escuta e aprendizado faz com que os adolescentes criem estratégias de autoproteção e passem a se cuidar mais e se proteger de algumas violências (Projeto Meninos e Meninas de Rua, região Sudeste, São Paulo).

2.2 Por uma pedagogia da participação com crianças e adolescentes

Uma pedagogia da participação com crianças e adolescentes supõe o esforço para o desenvolvimento da consciência crítica e a desconstrução de sentidos e discursos hegemônicos sobre as infâncias e adolescências. Na prática, essa pedagogia tem a ver com a mobilização desses sujeitos, sobretudo das classes populares, para o enfrentamento de processos de exclusão por fatores de classe, gênero, etnia e outros, assim como para a defesa dos direitos conquistados e sua ampliação, a geração de espaços e redes de encontro, e para a articulação de infâncias e adolescências que propiciem a ação coletiva pela construção de uma democracia participativa e da justiça social.

A partir de sua inserção nos territórios, as organizações e coletivos impulsionam a participação como lugar, processo e exercício privilegiado que promove autonomia, interação, expressão e comunicação. Nas cinco regiões do Brasil é possível perceber a grande diversidade de locais e formas de participação. Isso significa que não há um lugar de participação per se, mas exercícios plurais que se relacionam com a vida cotidiana, com espaços não formais e também com espaços institucionalizados. Da mesma forma, não há apenas um espaço pedagógico possível, como apontado neste depoimento do Instituto Camará Calunga, do Estado de São Paulo, na região Sudeste:

A cidade como sendo educadora quando os seus diferentes espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, que podem, ao assumir essa intencionalidade, garantir a perenidade do processo de formação dos indivíduos para além da escola, em diálogo com as diversas oportunidades de ensinar e aprender que a comunidade oferece (Instituto Camará Calunga, região Sudeste, São Paulo).

Nessa perspectiva, a cultura é vista como um instrumento potente no processo de desenvolvimento e fortalecimento de crianças e adolescentes, possibilitando a comunicação, a denúncia e a reflexão sobre os temas apresentados. As crianças e os adolescentes colocam as questões de seu interesse no debate público, por meio de linguagens artísticas consideradas mais efetivas nos processos de sensibilização. Na região Nordeste, na Bahia, essa dimensão da cultura aparece claramente formulada pelo *Centro de Referência Integral de Adolescentes – CRIA*:

Então a gente entendeu que o potencial político de jovens em cena falando sobre essa realidade, apresentando nas suas comunidades e promovendo debates sobre isso... a gente entendeu que tinha uma força muito grande para reverberar outros tipos de coisas. Isso apresentado em uma escola. Em uma audiência pública. Porque essa linguagem comunica muito e é uma troca direta (Centro de Referência Integral de Adolescentes – CRIA, região Nordeste, Bahia).

A cultura e as linguagens artísticas possibilitam uma rica troca de saberes e visões de mundo para a participação e o protagonismo de crianças e adolescentes. A utilização das linguagens artísticas permite que crianças e adolescentes compartilhem suas visões de mundo, de pertencimento ao território e à comunidade, de ser e de se reconhecer dentro dos contextos em que vivem. No trabalho de diversas organizações e coletivos das cinco regiões do Brasil, as construções culturais possuem forte caráter participativo, já que são os/as envolvidos/as que decidem sobre temas, abordagens e todo o processo de produção.

Os modos de fomentar a participação fazem toda a diferença para que crianças e adolescentes usufruam e exerçam, verdadeiramente, o protagonismo. Nem sempre os espaços ditos como de participação ensinam, efetivamente, o protagonismo. A forma como essa participação é articulada é condição sine qua non para que crianças e adolescentes se sintam estimulados a se expressar e, sobretudo, se sintam verdadeiramente ouvidos em suas demandas.

Por isso, assegurar uma pedagogia da participação de crianças e adolescentes nas políticas públicas requer incluí-las como protagonistas nos espaços de discussão e decisão sobre a “coisa pública”. No caso das infâncias e adolescências, a participação requer estratégias pedagógicas adequadas, de forma a permitir que seu imaginário e inventividade, como “ser no mundo”, sejam reconhecidos, para que possam expor com liberdade suas próprias narrativas, seus desejos e percepções por meio de suas expressões culturais e do estímulo à convivência entre pares.

Isso implica em pensar que a prática pedagógica com crianças e adolescentes para a promoção de sua participação e seu protagonismo se revela de maneira distinta. Entre as organizações e coletivos entrevistados houve um consenso sobre o papel da brincadeira e do lúdico para as crianças mais novas. Os jogos e as brincadeiras são meios pelos quais a criança trabalha questões relativas ao seu campo afetivo (medo, desejo, faz de conta), experimenta relações sociais como cooperação, competição, emancipação, subordinação, e se desenvolve também intelectualmente. Já com os adolescentes, o dinamismo é o aspecto mais relevante para despertar o protagonismo e a participação deles nas atividades propostas.

Assim, o trabalho das organizações e dos coletivos ganha novos sentidos quando há um esforço de romper com a cultura do fazer para ou por, afirmando o princípio político pedagógico “do fazer” com crianças e adolescentes.

Trata-se de construir um espaço junto com elas, não fazer para elas e nem fazer por elas, mas fazer juntos; acreditando que as crianças e adolescentes são absolutamente potentes e capazes de cumprir acordos e dar direção (Coletivo da Cidade, região Centro-Oeste, Distrito Federal).

A gente como adulto precisa se desconstruir para dialogar com esses jovens e com essas crianças. Eles não têm a mesma forma de falar, eles não têm a mesma forma de compreender o mundo e aí a gente precisa sair desse pedestal que o adulto está de “eu sei tudo, eu sei o que é melhor pra ti, [...]” porque é outra forma de diálogo, sabe? Eles têm a solução, eles querem construir (Cirandar, região Sul, Porto Alegre).

Isso requer uma escuta qualificada e sensível às particularidades, interesses e linguagens próprias das infâncias e adolescências, além do reconhecimento da sua capacidade de expressão e criação, de forma a incentivar a manifestação de suas próprias narrativas.

Eles não são recipientes, precisam explorar, e muitas vezes vão para além do que o adulto projeta, temos que estar abertos para isso, temos que fomentar ambientes, processos e relações para isso. A escola precisa levar em consideração o que a criança traz, o que é dela (Escola 115 Norte, região Centro-Oeste, Distrito Federal).

2.3 Formas de participação de crianças e adolescentes em iniciativas socioculturais

Quando o assunto é participação, um dos principais questionamentos que surgem entre as organizações e os coletivos socioculturais que trabalham com crianças e adolescentes diz respeito ao tipo de participação oferecido a essas infâncias e adolescências. Ou seja: será que os projetos e as atividades da sua iniciativa contribuem, efetivamente, para participação e o protagonismo de crianças e adolescentes?

Na avaliação feita pelas próprias iniciativas sobre as formas de participação que promovem com crianças e adolescentes, 57% assumem que elas participam somente das atividades desenvolvidas pela organização, ao passo que 21% fomentam que as crianças e adolescentes exercitem a tomada de decisão sobre assuntos que lhes dizem respeito. Há lugares onde a participação das infâncias e adolescências consiste na escuta sobre temas que lhes dizem respeito – totalizando 8% – e em 5% das iniciativas as crianças e os adolescentes participam diretamente na gestão e monitoramento dos projetos.

Esses dados evidenciam um cenário em transformação, em que cada vez mais as organizações e os coletivos reconhecem as crianças e os adolescentes como atores sociais ativos e criativos, plenos em direitos e capazes de exercer deveres; sujeitos transformadores do mundo à sua volta à medida que compartilham suas opiniões e participam das tomadas de decisão.

[...] a participação só se torna efetiva na medida em que a criança e o adolescente têm a oportunidade de conhecer os seus direitos, assim como de se perceber capaz de conquistar novos direitos (Projeto Onda: Adolescentes em Movimento pelos Direitos, Distrito Federal, 2018).

Quadro 2 - Avaliação das organizações e dos coletivos sobre os tipos de participação de crianças e adolescentes nas ações socioculturais

Como você avalia o tipo de participação de crianças e/ou adolescentes no coletivo/na organização?	Total	
	na	%
Crianças e adolescentes são escutados em temas que lhes dizem respeito	6	8,2
Crianças e adolescentes participam das atividades desenvolvidas pela organização	42	57,5
Crianças e adolescentes exercitam a tomada de decisão sobre assuntos que lhes dizem respeito	16	21,9
Crianças e adolescentes participam em espaços de gestão e monitoramento dos projetos	4	5,5
Nenhuma das opções acima	2	2,7
Sem resposta	3	4,1

Fonte: questionário elaborado pela CEDEPE/PUC-SP.
Base: total de iniciativas.
Resposta múltipla.

Com a ampliação do uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e das redes sociais digitais entre a população infantil e adolescente, esses aspectos ganham ainda mais relevância e legitimidade. Na prática, as plataformas e mídias sociais digitais possibilitam a esses atores novos espaços de circulação, compartilhamento e projeção de suas falas entre seus pares e grupos de alteridade. Na pesquisa, TIC Kids Brasil, realizada em 2017, constatou-se a crescente utilização da web para assuntos relacionados ao que participação cidadã entre as crianças e os adolescentes, na faixa dos 9 aos 17 anos. Para além de atividades relacionadas ao entretenimento, esses atores sociais navegam na internet para: buscar informações sobre o que acontece em seus territórios e comunidades; bater papo com

Segundo os dados da pesquisa TIC Kids Brasil 2017, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), estima-se que 85% da população entre 9 e 17 anos seja usuária de internet no país. O acesso a essa rede se dá, principalmente, através do celular: “[...] além de ser o dispositivo mais difundido, o telefone celular é, em muitos casos, a única opção de acesso à internet para a população jovem [...] Isso ocorre, sobretudo, entre a população economicamente menos favorecida e que vive em áreas rurais, a qual dispõe de menor diversidade de alternativas de conectividade” (TIC KIDS BRASIL, 2017, p. 24). [Clique aqui](#) e confira a pesquisa na íntegra.

Em 2017, um vídeo publicado por um grupo de crianças de Ribeirão Preto ganhou projeção nos circuitos midiáticos massivos pela atitude cidadã desses meninos e meninas. No vídeo, filmado no celular da mãe de uma delas em tom de reportagem-denúncia, as crianças reivindicam do poder público da cidade uma solução para a falta de asfalto e os buracos existentes na rua, que culminam em acidentes e limitam suas brincadeiras nesse espaço. Meses depois, o pedido das crianças foi atendido: “Agora não vão voar mais pedras”, disse a repórter mirim. [Clique aqui](#) e confira esse e outros vídeos do jornal mirim no canal.

peças de culturas, cidades, países que não os seus; dialogar sobre política ou problemas relacionados a sua cidade ou ao seu país; e participar de campanhas e protestos na rede. O aumento do consumo de notícias *on-line* por essa população também foi apontado pelo estudo: passamos de 34% para 51%.

Sobre esse assunto, as organizações e os coletivos entrevistados acreditam que os impactos do uso dessas tecnologias são ainda um campo em disputa, com novas oportunidades de participação e desafios eminentes. Por um lado, a tecnologia possibilita o registro e a visibilidade de perspectivas próprias, novas formas de conexão e maior acesso à informação. Na região Amazônica, por exemplo, as TICs atuam como uma ferramenta importante para a interação das crianças e dos adolescentes de territórios diferentes, além de possibilitar a circulação física delas pela região, cidade e/ou pelo estado. Por meio do uso de aplicativos de mensagem instantânea, redes sociais e mesmo de transporte, crianças e adolescentes criam grupos, compartilham conteúdos, se veem, discutem questões relacionadas ou não ao projeto e visitam outros lugares com carros que chamam pelos seus celulares. Um dos projetos desenvolve a mesma atividade em uma ilha com população quilombola e na cidade de Belém, e para conectar os dois grupos, promover a integração e trocar informações entre as crianças, é utilizado o *whatsapp*.

Do lado oposto, na visão dos educadores entrevistados, os dispositivos e redes sociais digitais também podem apresentar alguns riscos, como questões relacionadas à qualidade e veracidade das informações, e à criação de bolhas que não contribuem para o diálogo entre os grupos infantis e adolescentes. A esse respeito, o porta-voz da *Casa de Cultura Terra Firme*, do Pará, na região Norte do país, pondera que, apesar da ênfase no “eu” e no “selfie”, é possível perceber que há uma disposição maior dessa geração de adolescentes para trabalhar o coletivo. Na *UNIPOP – Instituto Universidade Popular*, organização também localizada no Pará, a internet, os aplicativos e dispositivos tecnológicos aparecem como ferramentas para a produção de materiais de comunicação pelos adolescentes, sendo veiculados nas redes sociais do projeto *Agência de Notícias Jovens Comunicadores da Amazônia (JCA)*.

Em meio a todo esse contexto de mudanças geracionais e de transformações digitais, as iniciativas socioculturais são desafiadas a assumir um importante papel na sociedade: o de propiciar espaços e condições que amplifiquem as vozes de crianças e adolescentes nas esferas públicas, para que possam exercer uma cidadania plena e no presente – não somente “em vias de ser”, resguardada em um futuro estágio adulto.

Há um menosprezo em relação às potencialidades das crianças e adolescentes que precisa ser rasurado, é preciso ter humildade e reconhecer que o conhecimento para alterar estruturas precisa ser desenhado de maneira plurivocal. É preciso compreender também que esta faixa etária tem uma sensibilidade muito mais aguçada do que nos adultos e se comunica com mais rapidez e clareza sobre as questões que a atravessa, é mais fluída. Mas precisamos pensar quais são os espaços de encontro para essas infâncias e adolescências, que são múltiplas (Slam Interescolar, região Sudeste, São Paulo).

[...] o jovem meio que não tem vez quando vai expor sua opinião, os adolescentes de 16 anos pra baixo não podem discutir sobre política, pois não votam. Mas eu acho que tem que discutir sim sobre política, porque é o meu futuro que está em jogo, não só o meu como o dos meus amigos, dos meus colegas. Eles acham que todo jovem é igual, rebelde, ignorante e gozador, mas é ridícula essa rotulagem que a sociedade estipula para os jovens (Adolescente, grupo de discussão virtual).

Para isso, organizações e os coletivos das cinco regiões do país se valem não só de uma forma de participação, mas de vários modos, que se entrecruzam e se complementam ao longo de todo o processo participativo fomentado para crianças e adolescentes, que podem ser assim sistematizados:

1. Participação em apresentações e espetáculos: vinculada não apenas à frequência nas atividades, mas às formas de apropriação das ações propostas nas oficinas. Aqui o processo cultural tem ênfase no resultado.

O projeto *Música na Esquina* por exemplo, realizado em parceria com o coletivo *Periferia em Foco e a Sociedade Beneficente Cristo Redentor*, em Belém, região Norte do país, vem ao encontro dessa forma de participação. A iniciativa conta com cerca de 25 a 30 alunos/as, entre 7 e 20 anos, e tem como objetivo realizar apresentações musicais, de diversos repertórios, nas esquinas do bairro onde atuam. Para os idealizadores do projeto, por meio das performances musicais é possível fomentar uma nova forma de participação das crianças e dos adolescentes em seus territórios “para além dos muros da escola”, além de projetar nas mídias locais outros sentidos sobre os territórios periféricos, focalizando, principalmente, nas suas potencialidades, e reforçando um olhar positivo sobre a população que reside ali e sobre as próprias crianças e adolescentes participantes.

2. Participação associada ao processo de produção de sentido e de troca de saberes: no caso de organizações e coletivos que tomam como ponto de partida as formas de expressão cultural de crianças e adolescentes, a participação é concebida ao longo de um processo construtivo de conhecimento e interação, cuja orientação horizontal e o caráter dialógico que constitui a atividade, além da própria linguagem cultural, implicam em uma expressão singular dos atores sociais infantis e adolescentes.

Isso pode ser visto em diversas iniciativas socioculturais do país, a exemplo do *Coletivo Imagens Faladas*, pertencente ao *Quilombo do Sopapo*, no Rio Grande do Sul. Nesse projeto, crianças e adolescentes participam de oficinas de fotografia pinhole, sendo esse dispositivo um recurso didático e disparador de discussões sobre o processo de formação da imagem e de sensibilização do olhar sobre o ambiente, que é percorrido por meio do que denominam como *metodologia do percurso*.

A metodologia do percurso consiste no trajeto de caminhada realizado no território, no qual crianças e adolescentes fotografam aquilo que lhes detém o olhar, permitindo, assim, trabalhar com as sensibilidades e subjetividades das infâncias e adolescências sobre os contextos territoriais que experimentam. Para mais informações, [clique aqui](#) e conheça a página virtual do Quilombo do Sopapo.

A produção de sentidos e a troca de saberes também acontece no projeto Olhares Cruzados, da organização *Imagem da Vida* em São Paulo. Com 12 anos de atuação, o projeto tem por objetivo fomentar o empoderamento e o fortalecimento da autoestima de crianças e adolescentes de comunidades quilombolas e indígenas por meio da troca de experiências entre esses grupos pelo Brasil e pelo mundo, embasadas pelo que denominam como *metodologia de protagonização*.

Na prática do Projeto Olhares Cruzados a metodologia da protagonização trabalha com a subjetividade de crianças e adolescentes, fazendo que elas se apropriem de suas imagens e reproduzam a forma como se veem e querem ser vistas pelo outro. O projeto desenvolve a troca de experiências por meio de fotografias, entrevistas, cartas e objetos. No fim, crianças e adolescentes contribuem para a valorização da diversidade humana através de práticas de reconhecimento do outro e do resgate de suas origens.

Repensar as histórias que estavam apagadas, pensar uma África que não estava estereotipada e puxar para uma situação e uma leitura que confrontasse a história que está sendo disseminada desde sempre. E a proposta foi repensar formas de contar essa história por meio do diálogo e formas horizontalizadas de coletar narrativas. [...] A captura das imagens e o desenho é mais subjetivo do que a escrita, então os espaços que elegiam para fazer registros traziam muitas informações sobre a relação dele com o território e muitas vezes ao verbalizar isso em conversas ou no acompanhamento das edições das imagens essa experiência se transformava em uma outra ponte

de significados para quem estava chegando naquele momento e desconhecia a história, mas também ressignificava lugares para quem já vivia ali (Olhares Cruzados, região Sudeste, São Paulo).

3. Participação no planejamento, avaliação e na gestão das organizações e dos coletivos: a participação no planejamento de atividades é resultado de uma escuta qualificada dos interesses, temas e inquietações trazidas por crianças e adolescentes. Em diversas organizações e coletivos, os adolescentes deliberam sobre os temas das atividades e, por vezes, participam até nas decisões financeiras.

O *Centro de Convivência Gracinha*, em São Paulo, região sudeste é um exemplo prático desse tipo de participação. Nessa iniciativa, as atividades e o cotidiano das ações são desenvolvidas a partir dos combinados propostos por crianças e adolescentes. Para além dessa responsabilidade partilhada, há também a possibilidade de alterar algo, desde que seja feita uma contraproposta que aprimore os processos já estabelecidos, visto que na prática as coisas podem ser diferentes do que se idealiza nas rodas de conversa e assembleias.

No começo de todo ano a gente faz uma assembleia para apresentar a proposta de trabalho do ano e essa proposta só engata depois que as crianças e adolescentes intervêm, dizem se concordam ou não, o que elas acham legal ou não. Então, como todos participam do processo de formulação, dividimos as responsabilidades para fazer com que aquilo dê certo, “o combinado, não sai caro” (Centro de Convivência Gracinha, região Sudeste).

A ONG *Cirandar*, localizada em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, já conta com uma gestão participativa com crianças: por meio de assembleias e momentos de escutas, crianças e adolescentes opinam sobre todos os assuntos concernentes à organização: do espaço físico da biblioteca à escolha dos livros e autores que querem ler. No curso de voluntariado desenvolvido pela organização, as crianças integram parte da programação de formação dos novos voluntários, sendo responsáveis por apresentar a comunidade e a biblioteca aos recém-chegados. Para a porta-voz do *Cirandar*, atitudes metodológicas como essas fazem com que as crianças se sintam cada vez mais integradas à gestão da organização, desenvolvam habilidades e se sintam responsáveis por aquele espaço, gerando um sentimento de pertença e cuidado.

A didática da gente é muito em cima da questão da emancipação dessas crianças e adolescentes, do empoderamento delas, para elas valorizarem esse território, para elas poderem falar das suas vivências (Cirandar, região Sul, Porto Alegre).

4. Participação nos territórios e em instâncias de políticas públicas: em grande parte das organizações e dos coletivos que assumem a luta pelos direitos e exercício da cidadania entre crianças e adolescentes, a participação nos territórios tem sido importante estratégia no fortalecimento do seu protagonismo. Essa participação tem uma escala que começa com as famílias, amplia-se para a comunidade, cresce com a participação em entidades associativas, fóruns de políticas públicas, mobilizações comunitárias e conselhos, tanto no âmbito local como em níveis municipal e estadual. Nessa forma de participação, em especial, observamos o forte empenho das organizações e dos coletivos em desenvolver um trabalho articulado em redes, com um ou mais órgãos do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Estimulamos sempre a ocupação de espaços formais de participação (ex.: conselhos, fóruns e redes), para que os adolescentes e jovens se enxerguem como pontos focais em todas essas redes, visando à garantia da representatividade e expressão da voz desses sujeitos, e fazemos um trabalho de educação informal e atuação comunitária para que compreendam que a inserção deles nestes espaços é um direito (Centro de Referência Integral de Adolescentes – CRIA, Questionário, Região Nordeste, Bahia).

Na Bahia, há casos de atuação de adolescentes em mobilizações comunitárias para incidência em políticas públicas, a exemplo do *Coletivo de Juventude e Iniciativas Sociais (COJIS)*, que surgiu a partir das demandas relacionadas à educação da cidade de Biritinga e tem por objetivo mobilizar crianças, adolescentes e jovens a participar da política local. Nesse objetivo, o COJIS se articula com outros atores (como a escola local, coletivos de outras cidades, comunidade quilombola do município etc.) e realiza atividades culturais, debates, saraus e oficinas de formação para participação, como oficinas de líder de classe.

Os adolescentes também são estimulados a integrar mobilizações sociais que monitoram e demandam políticas públicas pela *Cipó Comunicação Interativa*, através da comunicação comunitária. Utilizando os *aportes teórico-metodológicos da educomunicação*, a Cipó entende a comunicação como um direito e uma ferramenta importantes no processo de aprendizagem, principalmente na criação de valores coletivos e formação de cidadania. A formação em comunicação comunitária é uma estratégia

para capacitar adolescentes e jovens para o monitoramento de políticas públicas, informar sobre direitos e pautar questões que não circulam na mídia hegemônica, fazendo com que outras narrativas incidam inclusive em debates eleitorais. Em adição, a comunicação é utilizada para a articulação comunitária, apoiar e construir atuação conjunta de líderes, organizações, agentes do sistema de garantia de direitos, comunicadores locais, escolas etc. Esse é o espírito de educar para a luta perene e contínua que anima iniciativas como *Comunicação para defesa dos direitos de crianças e adolescentes*, *Formação para a participação política*, *Núcleo de formação de agentes de cultura da juventude negra*, *Agência de Comunicação do Subúrbio*, *Juventude negra e participação política*, entre outros. Por exemplo, a *Agência de Comunicação do Subúrbio* é mobilizada pela Cipó para apoiar agendas culturais da própria comunidade, promover discussões nas comunidades e formar agentes de comunicação para o desenvolvimento e promoção de cultura de paz nos territórios.

Da interface entre comunicação e educação é que nasce a noção de educomunicação. De acordo com a Associação Brasileira de Profissionais de Educomunicação (ABPEducom), mais do que uma metodologia, a educomunicação diz respeito a um “paradigma orientador de práticas sócio educativas-comunicacionais” que têm como objetivo criar e fortalecer práticas comunicativas democráticas em espaços educativos, ampliando a capacidade de expressão de todos os atores sociais, inclusive de crianças e adolescentes, permitindo também que esses atores façam uma leitura crítica dos meios e, assim, possam transformar suas realidades projetando-se em suas próprias condições. Para saber mais sobre o assunto, [clique aqui](#) e acesse o site da associação.

Há ainda adolescentes que participam de projetos das iniciativas que foram entrevistadas e que hoje ocupam espaços decisórios, como é o caso da experiência do *Programa Meninos e Meninas de Rua*, de São Paulo, que conta com adolescentes que compõem o Comitê de Participação de Adolescentes do Conanda (CPA) e outros que estão atuando no Fórum de Erradicação de Trabalho Infantil. Há ainda adolescentes que depois que começaram a participar do *Slam Interescolar*, também de São Paulo, estão repensando as estruturas de suas escolas e fazem questão de compor o Conselho de Pais e Alunos. Ou seja, são adolescentes que estão atuando em plena cidadania em contextos que permitem, promovem e estimulam sua participação e incentivam a entrada deles em espaços de decisão.

Fomentar novas formas de participação de crianças e adolescentes para que suas vozes incidam sobre as políticas públicas que a tematizam é, de fato, o grande desafio das organizações e dos coletivos socioculturais espalhados pelas cinco regiões do país. Nessa pesquisa, fica-nos claro que a implementação dos diversos tipos de participação e a articulação em rede nos territórios são

pilares fundamentais para que crianças e adolescentes experimentem, a seus modos e condições diferenciais, formas de participar e politizar na vida pública, potencializadas a partir das expressões e práticas culturais.

Na visão das organizações e dos coletivos entrevistados, a participação de crianças e adolescentes promove, principalmente, o aprendizado para a tomada de decisão e o exercício da cidadania, além de estar sinergicamente vinculada à inclusão e proteção social desses sujeitos. Trata-se, pois, de noções que conectam as representações política, social e cultural de crianças e adolescentes e exigem que nós – educadores/as, pesquisadores/as e gestores/as públicos ou de organizações e coletivos socioculturais – reavaliemos os processos de exclusão e isolamento de crianças e adolescentes das decisões da vida pública.

Isso implica no exercício diário de uma pedagogia da participação; aquela que favorece as vozes infantis e adolescentes e que é comprometida com pressupostos metodológicos que desenvolvam sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e atuantes em prol de uma cidadania participativa.

E essa cidadania participativa está para além dos espaços de participação altamente institucionalizados, mas também se concretiza nas “micropolíticas” do cotidiano (CERTEAU, 1998), cujo entendimento de ser, pertencer e estar envolvido em ações de transformação no território, configuram também como uma outra forma de participar e incidir na sociedade.

3. CULTURA COMO VETOR DE PROTEÇÃO

3. CULTURA COMO VETOR DE PROTEÇÃO

3.1 Afinal, de que cultura estamos falando?

A cultura como vetor de proteção foi o eixo mobilizador para o desenvolvimento teórico e metodológico desta pesquisa, e nos propusemos a refletir sobre as facetas da cultura em todas as suas tonalidades normativas e afetivas que a tornam um organismo pulsante. Ao longo dos processos de investigação e da criação de vínculos entre pesquisadores, educadores, articuladores culturais, gestores de organizações e coletivos que dividiram conosco múltiplas experiências, algumas perguntas foram reformuladas, outras reiteradas e reflexões compartilhadas; e os debates e conversas que tivemos ao longo da pesquisa, e que foram nos interpelando cotidianamente, nos fizeram revisitar e atualizar concepções acerca da noção de cultura e de seus desdobramentos na vida cotidiana. Priorizamos, nessa caminhada de investigação, o diálogo com as diferentes trajetórias dos sujeitos envolvidos, assim como as experiências tecidas e partilhadas nos usos e nas produções culturais, imbricadas em seus modos de viver essas experiências.

Quando você se envolve com a cultura, você tá diretamente se envolvendo com conhecimento. E quando você tem um contato com o conhecimento, você cria o hábito de questionar, se aquilo é realmente o que você quer, se aquilo é bom pra você. E não esperar que outra pessoa venha e diga pra você que é aquilo que você tá precisando. Então eu acho que a cultura é um dos pontos fundamentais da política (Adolescente, visita de campo, região Nordeste, Bahia, REPROTAI – Rede de Protagonistas em Ação de Itagipe).

Mas afinal, o que é cultura? Historicamente, inúmeras reflexões acerca do tema da cultura foram elaboradas. Diversas e divergentes interpretações foram e são estabelecidas e essas negociações demonstram a complexidade e ambivalência da temática, entre elas: cultura concebida como costume, hábito, conjunto de códigos e padrões que regulam e penetram nas vidas sociais, econômicas e políticas dos indivíduos que fazem parte de diferentes sociedades; cultura entendida como cultivo, um cuidado com algo, uma relação de continuidade com a natureza e a condição humana; cultura em simbiose e como sinônimo de civilização, de erudição e de poder, associada a culto ou cultura erudita; cultura de massa, cultura popular, cultura tradicional (EAGLETON, 2005; WILLIAMS, 2011). Pensar a cultura, portanto, é perceber as tensões e as fronteiras – epistemológicas e simbólicas – que o termo representa, da mesma forma que caminhar por entre as transições e reformulações que o conceito carrega e que estão incorporadas às suas definições e aos seus desdobramentos.

A concepção que adotamos nesta pesquisa é a de cultura como algo comum a todos, que faz parte do cotidiano de todas as sociedades, que atravessa as diversas áreas da vida social, política, educacional, assim como se revela em práticas, ações e intervenções individuais e coletivas. Em diálogo com Williams (2015), entendemos que a cultura carrega em si essas ambivalências e revela, ao mesmo tempo, algo de tradicional e de criativo; é traduzida tanto pelos significados mais comuns, cotidianos e coletivos quanto pelos mais refinados significados individuais: “Usamos a palavra cultura nesses dois sentidos: para designar todo um modo de vida – os significados comuns; e para designar as artes e o aprendizado – os processos especiais de descoberta e esforço criativo” (WILLIAMS, 2015, p. 5).

[...] conhecer o universo da cultura é fundamental para compreender as táticas de participação, conhecer mais o valor das artes como mecanismo de expressão das crianças e adolescentes e valorizá-los, pois neste momento de criação é mobilizado todo um repertório que foi acumulado em suas trajetórias; há potencial transformador nessas atuações, a cultura garante a discussão, a reflexão, a expressão e a ação (Fórum Descentralizado dos Direitos da Criança e do Adolescente, região Sudeste, São Paulo).

Neste enredar possível no universo da cultura, vozes, escrituras e expressões se articulam com a política e possibilitam a criação de cenários múltiplos de existência e de modos de vida, por meio das práticas político-culturais das crianças, dos adolescentes, gestores e educadores. A cultura insere-se como parte fundamental no desenvolvimento de interpretações e significações e no desdobramento de práticas cotidianas, nos quais a disputa e a negociação – por territórios, (contra)narrativas, corpos e memórias – são elaboradas e ressignificadas e, ainda mais, sentidas e experimentadas nessas vidas, em suas rotinas usuais.

Com a pesquisa de campo – observações etnográficas presenciais e virtuais, entrevistas, rodas de conversa, questionário, fórum – aprendemos ainda mais sobre esses usos e significados. Nas falas das organizações e nas atividades desenvolvidas com as crianças e os adolescentes, é possível observar que a cultura se desenvolve, efetivamente, no cotidiano desses sujeitos; existe um trabalho, por parte das organizações, casas, escolas e coletivos, de incorporar elementos que fazem parte do dia a dia dessas crianças e adolescentes. Algumas instituições na região norte, por exemplo, nos relataram que muitas de suas atividades têm como base elementos amazônicos e fazem menção aos rios, à fauna e à flora dos locais, como confirma o educador da *Associação Amazônica Tambor na Mata*:

Realizamos um trabalho de educação ambiental para crianças e adolescentes com jogos pedagógicos, histórias com temáticas de animais, cantigas e teatro de fantoches, que falem da vida cotidiana das comunidades e que coloquem os rios, lagos, fazendas, florestas, aventuras do boto, carimbó, tudo que seja Amazônia no mesmo grau de importância que eles aprendem aspectos culturais que não são locais (Associação Amazônica Tambor na Mata, Questionário, região Norte, Pará).

Com base nas práticas culturais que protagonizaram essa pesquisa, a cultura se revela, portanto, como lugar de excelência para pensar, entender, experimentar e transformar os espaços e as relações sociais.

Podemos compreender, então, que a cultura está em permanente movimento e sua produção se faz no cotidiano, por meio de práticas, usos e formas de apropriação realizados pelos atores nela envolvidos. Extrapola as perspectivas comumente associadas à dimensão ilustrada, erudita e cultivada – por exemplo, vinculada apenas à produção museológica, às artes consagradas, à literatura ou à música clássica – e passa a ser observada/interpretada diretamente nas práticas da vida cotidiana (WILLIAMS, 2011), nas estratégias e nas astúcias (CERTEAU, 1998) que seus atores e produtores constroem frente ao hegemônico – tais como o grafite, a cultura popular, a capoeira, entre outras. Materializa-se em ações simbólicas, mais ou menos institucionalizadas, de enfrentamento e consentimento, negociação e conflito, resistências, re-existências e sobrevivências dessas crianças e adolescentes.

Assim, compreendemos que a cultura é construída em interlocução com as histórias e realidades de vidas múltiplas e distintas, mas que são, ao mesmo tempo, singulares e coletivas, concebidas e construídas por meio de inúmeros repertórios e trajetórias: crianças indígenas que chegam para a realização de atividades nos espaços de que participam, no Pará, com os corpos pintados e mostram aos seus colegas outras alternativas de uso do corpo; crianças e adolescentes ciganas no Distrito Federal que, com suas memórias e heranças culturais, trocam e compartilham experiências culturais com seus colegas; crianças e adolescentes negras, em São Paulo, que mantêm vivas memórias e narrativas de seus mais velhos, demonstrando que os seus passos no presente também seguem trilhas que vêm de longe; e das várias possibilidades de articulação e aprendizado bordadas em uma imensa colcha de retalhos que, com seus significados “comuns”, acentuam e expandem os contornos de múltiplas formas nesses espaços de trocas.

Trata-se, pois, de considerar que, ao apresentar e propor novas práticas e expressões culturais, se ampliam os horizontes de compreensão de mundos e os modos de ser, estar e viver, sobretudo em questões que envolvem as alteridades, o conhecimento e os reconhecimentos de pessoas distintas que fazem parte do cotidiano das crianças e dos adolescentes. As práticas culturais garantem experiências plurais, que ressoam na edificação de sujeitos políticos e da cidadania entre esses meninos e meninas, formando assim redes e novas perspectivas acerca de suas trajetórias e narrativas.

3.2 Cultura como vetor de proteção: valorizar, resgatar e reexistir

Percebemos que a cultura atua de diversas maneiras nas organizações e coletivos que acompanhamos, mas, de alguma forma, ela está no centro de imaginários e identificações diversas e no cerne das disputas e negociações pela consolidação de práticas e narrativas.

A cultura, em seus aspectos conjuntivos, evidencia-se como produção e possibilidade de inúmeras formas participativas para essas crianças e adolescentes. São maneiras variadas de protagonizarem e produzirem formas de viver; de se expressarem e de criarem sociabilidades distintas. As ações socioculturais estão vinculadas e atreladas às maneiras de ser e estar, de dialogar e, de alguma forma, de “se ausentar” de situações e de percursos preestabelecidos e predeterminados, de exclusões e de cenários em que a privação dos direitos é compulsória.

Cultura, em sua dimensão processual, pressupõe mudanças, intersecções e transformações; está permanentemente atravessada por diferenças culturais, inseridas em espaços-tempos específicos e que carregam consigo resíduos de outras culturas e de tempos passados (WILLIAMS, 2011). As práticas culturais, nesses contextos, assumem uma dupla articulação: revelam-se, por vezes, como meio de acesso a outras dimensões da estrutura social, em interlocução direta com a educação, a saúde e a assistência social e, em outros momentos, apresentam-se como finalidade – reconhecimento, resgate, valorização, empoderamento, celebração e ampliação da memória e do repertório cultural de crianças e adolescentes, sobretudo em situações de agudas desigualdades sociais e desproteção.

A noção de empoderamento contemplada nesta pesquisa aproxima-se das reflexões críticas sobre o termo, cujo entendimento diz respeito a uma “[...] ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos sociais. Essa consciência ultrapassa a tomada de iniciativa individual de conhecimento e superação de uma realidade em que se encontra. É uma nova concepção de poder que sai a resultados democráticos e coletivos. [...]” (RIBEIRO, 2015, on-line). Trata-se, pois, de um olhar implicado sobre as dinâmicas sociais, que não se esgota numa visão meramente liberal, cuja perspectiva confronta e combate as relações de desigualdade. [Clique aqui](#) e acesse.

Percebemos que a cultura contribui para a autoproteção e, ela própria, torna-se um vetor de proteção para crianças e adolescentes quando cria condições para estar junto, brincar junto, aprender junto; quando aporta atividades de caráter participativo, cooperativo e colaborativo; quando reivindica espaço público para a realização das ações e quando demanda o protagonismo dos participantes para conquistá-lo; quando, por meio da realização de jogos e da dimensão lúdica, apresenta outras ordens simbólicas e imaginárias, capazes de transformar o mundo, para além das fronteiras do possível, do permitido; quando as ações de pintar, cantar, tocar, dançar e escrever abrem janelas de conhecimento/reconhecimento de outros mundos e geram indagações sobre “como fazer” para alcançá-los. Quando tudo isso, junto, se torna evidente, percebemos que as práticas culturais atuam de forma a fortalecer e a construir sujeitos de direitos e sistemas identitários.

Vale ressaltar que as práticas culturais ressoam nas múltiplas dimensões e condições de existência de crianças e adolescentes, para além do momento em que as atividades culturais são desenvolvidas nas instituições; a cultura produz novos sentidos às suas escolhas e possibilita, ainda, a construção de novos discursos, capazes de fortalecê-los em meio a situações de *bullying*, preconceitos, violência, racismo etc.

Nas cinco regiões analisadas foi possível perceber que a preocupação com temáticas relacionadas às questões identitárias e, também, vinculadas ao resgate e à construção da autoestima das crianças e dos adolescentes é uma pauta forte e presente. *A incorporação de temas que atuam no resgate às culturas, memórias, histórias silenciadas, propicia formas de contar e traçar novas narrativas.*

Essas experiências auxiliam na construção de outras experiências vividas por essas crianças e adolescentes. Atuam na valorização de culturas, de vidas, de trajetórias; e trabalham na afirmação de identidades distintas e plurais. O coletivo *Espelho, Espelho Meu*, que tem atuação em São Paulo, nos relatou uma experiência voltada para a autoafirmação de identidades e a contraposição ao racismo:

Caixa surpresa: A educadora irá possibilitar que as crianças e adolescentes abram uma caixa, mas antes ela irá enfatizar que dentro da caixa há um rosto e um cabelo muito especial e bonito e que faz parte de sua identidade; após essa informação cada criança abrirá a caixa e dentro haverá um espelho onde vão se observar e perceber que suas características são importantes, pois são sua identidade. Após essa ação, abriremos uma roda de conversa para que todas as crianças e adolescentes se expressem e digam sobre fatos que sofreram por conta do racismo existente na sociedade (*Espelho, Espelho Meu*, região Sudeste, São Paulo).

Na afirmação de uma ancestralidade negra e na valorização das identidades de crianças e adolescentes, percebemos em outras regiões a mesma incidência de demanda. Quando fomos a campo na *UNIPOP – Instituto Universidade Popular*, em Belém do Pará, uma adolescente lembrou-se de uma atividade em que eles trabalharam, em conjunto com a instituição, as identidades “fora da caixinha”, aquelas que não seguem um padrão definido. Discutiram sobre a importância de entender as singularidades e compreender que essas não impedem a vida em coletividade, assim como não devem ser um obstáculo para que possam realizar qualquer atividade em suas vidas cotidianas. **Nesse sentido, a cultura revela-se como uma ferramenta potente de proteção, capaz de atuar no desenvolvimento de visão crítica e na desnaturalização das desigualdades sociais, aliada a uma ação combativa frente a essas desigualdades e de todas as espécies de preconceito.**

Essa noção está diretamente relacionada à proteção, uma vez que, enfrenta os inúmeros racismos, machismos e os estigmas – inclusive, territoriais – que acometem crianças e adolescentes nas cinco regiões do país. Na perspectiva das crianças e dos adolescentes, as atividades culturais possibilitam formas distintas e possíveis de posicionarem seus corpos no mundo e, por meio das ações e dos compartilhamentos, estabelecerem outros entendimentos sobre suas existências, como podemos ver no relato da *Associação Quilombo do Tereré*, na Bahia:

O principal aqui é trabalhar valores, o respeito. Respeito ao corpo. Respeito à nossa cultura. E o respeito ao outro. Então o nosso lema é esse, fortalecer. Fortalecer as famílias, através da criança. [...] As pessoas não conhecem a capoeira, acham que é de malandro. Então tem toda essa parte negativa que acaba afetando as crianças. A gente mostra o valor da capoeira, de cuidar do nosso corpo. E a capoeira não se resume só a movimento. Ela contribuiu muito na política do Brasil. Ela é ciência também [...]. Na capoeira a gente ensina física, matemática, geografia, filosofia. E também a postura, encarar de frente, olhar nos olhos, não falar de cabeça baixa, aquela coisa de ser menos (Associação Quilombo do Tereré, região Nordeste, Bahia).

A coordenadora dos projetos de gênero desenvolvidos na *Plan Internacional* reitera isso quando nos conta que há inúmeras propostas de atividades com as meninas, que envolvem módulos de formação que perpassam práticas esportivas, ativismo na internet, entre outras, mas as atividades que mais as mobilizam são aquelas em que trajetórias de vida de outras mulheres são compartilhadas com elas em primeira pessoa.

Um dos pontos altos dos processos de formação que ocorrem quinzenalmente, por oito horas, com assuntos que articulam os pilares do projeto [aprender, liderar, decidir e progredir] é trazer histórias inspiradoras de outras mulheres; quando apresentamos trajetórias de mulheres que se parecem com elas ou que são dos mesmos territórios, elas passam a acreditar mais em suas próprias trajetórias; e levamos mulheres dos mais diversos âmbitos, lideranças sociais, quebradeiras de coco, marisqueiras, gerente de banco, professora universitária, professora primária, enfim o importante é que as meninas possam ouvir as narrativas contadas em primeira pessoa, perceber a grandeza de cada uma delas e o quanto isso reverbera (Plan Internacional, região Sudeste, São Paulo).

A autoproteção e o autocuidado que encontramos ao longo da pesquisa se entrecruzam e são atravessados às questões de proteção social, uma vez que a maior parte dessas organizações está situada em territórios privados de direitos ou atua com crianças e adolescentes em condição de privação. A cultura, desse modo, atua como vetor de proteção diante de situações de desproteção social: **dentre as citadas pelas cinco regiões do país, destacam-se as questões relacionadas à ausência de estrutura e/ou abandono familiar, à violência e ao tráfico de drogas, que atravessam as vivências de crianças e adolescentes.**

Nesse sentido, as práticas culturais, concebidas no cotidiano das organizações por meio de diversas modalidades e linguagens, configuram-se como espaços de cuidado, como redes de afetos e, principalmente, como terrenos férteis para que crianças e adolescentes expressem, produzam, reproduzam, transformem os textos e contextos, e deles se apropriem, parte de suas vidas.

3.3 Linguagens culturais diversas e o diálogo com o cotidiano de crianças e adolescentes

As expressões culturais – dança, teatro, música, entre outras – que são trabalhadas pelas organizações que acompanhamos atuam como instrumentos de transformação social e pessoal, no questionamento de cenários e paradigmas sociais e das exclusões e privações que acometem esses sujeitos sociais cotidianamente.

As variadas linguagens culturais que conhecemos possibilitam também mudanças pessoais e apontam para outras possibilidades de caminhos e trajetórias a serem seguidos, como nos contou um adolescente da Bahia:

A gente não precisa nem de palavras, dá pra ver o que tá sentindo. E tipo, sem a dança eu acho que eu não seria nada. Tudo pra mim tem a base de dança. Eu mesmo tive um problema aí. E o que mais me salvou foram meus amigos e a dança (Adolescente, visita de campo, região Nordeste, Bahia, REPROTAI – Rede de Protagonistas em Ação de Itagipe).

As diversas ações culturais propostas pelas organizações/coletivos e por crianças e adolescentes são, na maior parte das vezes, guiadas pelo propósito de intervir e ressignificar papéis, estereótipos, estigmas e imposições sociais, assim como territórios geográficos ou simbólicos e linguagens artísticas.

São múltiplas: do teatro à dança, passando pelo brincar, pelo rimar do *hip-hop*, por *slams*, jogos, brincadeiras, mediações de leitura, assembleias, produções audiovisuais, artes visuais, empreendedorismo social e esportes, foram algumas das principais modalidades culturais identificadas no escopo de atuação das organizações entrevistadas. Com efeito, todas as modalidades não se esgotam na prática literal de suas atividades, mas são atravessadas pelas ressignificações das expressões de privação social e violação de direitos destacadas nas cinco regiões do país.

Essa noção de cultura – concebida como produção, usos e apropriações em um determinado momento histórico – abarca tanto as narrativas dos sujeitos sobre os processos quanto a compreensão que as organizações têm de suas práticas e atividades culturais; e torna-se, portanto, um pilar fundamental para o fomento da participação e do protagonismo de crianças e adolescentes em espaços decisórios. Na conferência lúdica da qual participamos, na região Sudeste, em Guarulhos (SP), essa articulação ficou explícita. Para refletir sobre violência, por exemplo, os educadores pediram aos meninos e meninas, entre 9 a 17 anos, que se dirigissem ao centro da roda de conversa e que escolhessem uma expressão artístico-cultural para nos contar o que entendiam por violência. Aquela atividade gerou, de imediato, um desconforto visível entre os presentes; mas, em um segundo momento, e com espontaneidade, as crianças e os adolescentes dirigiram-se ao centro da roda e declamaram poesias próprias e de poetas de *slams* de várias partes do Brasil; outros começaram a cantar letras de *rap* e, outros ainda, incitaram os colegas ao debate. O espaço foi tomado por diferentes formas culturais configuradas

não apenas como uma entre outras atividades culturais, mas, ao mesmo tempo, como meio e fim para o conhecimento, o reconhecimento e a busca pela superação das diferentes violências presentes nas vidas dessas crianças e desses adolescentes.

A prática cultural configura-se, assim, como espaço privilegiado para o exercício da cidadania de crianças e adolescentes: é pelos registros que fazem na fotografia e no curta-metragem, nas letras do bloco de carnaval, nas assembleias, nos jogos de improvisação do teatro, nas brincadeiras, nas letras de *funk* ou tecnobrega que escrevem, que elas materializam e projetam seus sonhos, reivindicações, anseios, alegrias e descontentamentos. As práticas culturais, tornam-se, portanto, ferramentas potentes de expressão individual e coletiva, de denúncia e de contestação.

Desse modo, percebemos a importância do diálogo entre as demandas trazidas pelas infâncias e adolescências sobre os repertórios conhecidos e vividos em seus cotidianos e em múltiplas esferas de suas vidas na escola, em casa, na rua e dentro das instituições. A interlocução entre as variadas formas culturais que se entrecruzam no dia a dia das crianças e dos adolescentes nos pareceu ser ainda um grande desafio a ser enfrentado por diversas instituições. Na região Sul, por exemplo, quando perguntamos aos participantes – de uma roda de conversa na *Associação Cultural Vila Flores* –, qual o ritmo musical de que eles mais gostavam, responderam, unânimes, “gostamos de *funk*”. Em contrapartida, outros adolescentes integram uma banda de música que aborda outros estilos musicais e, de acordo com um dos educadores da organização, a escolha pelas músicas que tocam é geralmente deliberada pelos próprios educadores, no intuito de ampliar os horizontes de gosto e escuta, para além daquelas que já fazem parte do seu repertório. Vale, entretanto, uma ressalva: será que a proposta de ampliação de repertório indicada pelos educadores não se justificaria pelo fato de o *funk* não ser considerado uma referência cultural legitimada?

A interlocução, nesse sentido, entre as variadas formas do “fazer cultural” – o popular e o massivo; o *funk*, o *rap* e as orquestras; o balé, o *hip-hop* e o jongo –, expande a noção de cultura, diversifica e potencializa as práticas culturais e coloca em cena produtos mesclados, diversos e híbridos que, como percebemos, mobilizam crianças, adolescentes, jovens e adultos.

3.4 Territórios praticados: ocupar, brincar e escutar

Nas caminhadas que realizamos pelos territórios em que a pesquisa esteve ancorada, cruzamos com diversas experiências e conhecemos estratégias e táticas utilizadas para a realização de suas atividades e desenvolvimento de suas propostas. Quando gestores, coletivos, adolescentes e crianças relatavam suas negociações e desafios notamos que, em muitos momentos, os diálogos permitiram que fossem articulados processos de comunicação, interatividade e inscrição de suas vozes e seus corpos, de acordo com necessidades cotidianas. Nesse sentido, os sujeitos que praticavam e viviam os espaços, transformavam os lugares e rearticulavam possibilidades de ressignificar vielas para a realização de assembleias, utilizar escolas e praças para declamar poesias, reformular espaços para a cultura do brincar, inserir narrativas próprias em espaços midiáticos, ou seja, esses sujeitos acionaram suas percepções para compreender novas formas de promover escrituras em espaços em que já habitavam.

Em São Paulo, a experiência do *ErêTantã Bloco do Brincar*, mobilizada pelo *Instituto Haphirma pelo Desenvolvimento Humano Integral*, atua por meio da valorização de culturas populares e contação de histórias, nos brinda com uma proposta que é pensada para que as crianças alterem uma praça da cidade e a pratique para que se compreendam como sujeitos transformadores do espaço que irão ocupar, além de reconhecerem nas suas diversidades, pela perspectiva do avizinhar-se, as possibilidades de interação e conflito no momento em que precisam decidir qual estratégia utilizarão para conceber as atividades.

Até mesmo o espaço é desenhado por eles, nós levamos livros, estandartes, caixas de brinquedos, mas **são eles que espalham e que organizam os espaços, com isso eles já criam outros significados, eles são parte daquilo desde o começo e eles conhecem cada coisa que tem lá dentro**, nós fazemos caixas sensoriais e eles vestem como se fosse uma fantasia e são eles que imaginam o que é a fantasia. Nossa proposta é de se avizinhar de nos ver pelo que nos une mesmo, a gente tem uma diversidade imensa (*ErêTantã Bloco do Brincar*, região Sudeste, São Paulo).

Esse olhar e escuta para diversidade das crianças foi abordado nas entrevistas que realizamos e pudemos perceber que há um desafio para os adultos em estabelecer relações simétricas com as crianças. No entanto, na mesma medida, foi possível notar que a maioria reflete e repensa formas de interação e buscam compartilhar os seus universos, suas brincadeiras, suas imaginações, na tentativa de coletar pistas para escutá-las partindo da premissa que as crianças têm direito de serem

respeitadas nas suas singularidades, direito a ter espaço e tempo livres para experimentarem e descobrirem seus canais expressivos: que podem ser pelo corpo, pela palavra, pela estética, pelos gestos, mas para todas elas a brincadeira e a participação - que desenvolve sua autonomia, autoestima e habilidades sociais - são capazes de dar vazão à livre imaginação.

Brincar é também aprendizagem e torna-se uma ferramenta fundamental e significativa, pois permite que a criança pense e sinta o mundo. O projeto é que chama a cultura em função de interesses das crianças. Por exemplo, no Projeto de Identidade, ao pesquisar a formação do território e das famílias, a comunidade vem para dentro da escola e a escola vai para a comunidade (Comunidade de Aprendizagem do Paranoá, região Centro-oeste, Distrito Federal).

A cultura do brincar está marcada pela continuidade e pela mudança por não ser simplesmente reproduzida, mas recriada a partir do que a criança – também adolescentes e adultos – traz de novo com seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura, pois não só explora o mundo ao seu redor, como também comunica sentimentos, ideias e fantasias, compartilhando o real e o imaginário nesse espaço chamado brincadeira. Ao brincar, aprende-se a linguagem dos símbolos e pode-se entrar no espaço original de todas as atividades sociais e culturais, atribuindo-lhes novos significados. Podemos supor que se estivermos mais abertos a observarmos as expressões livres das crianças e suas experiências espontâneas é possível compreender as narrativas que podem falar por si mesmas.

Por outro lado, algumas experiências compartilhadas conosco apresentam uma outra realidade no que tange à cultura do brincar e às possibilidades de estratégias para ativar e praticar lugares. As crianças da *Associação Cutimboia* – localizada no Pará, região Norte – desejam viver a rua, a vizinhança e brincar coletivamente, mas são atravessadas por situações de violência urbana e conseguinte isolamento no ambiente doméstico. Nos relatos, esses sujeitos afirmaram que as atividades culturais e artísticas mobilizam todos e são oportunidades para que saiam das casas e convivam socialmente em um ambiente lúdico e, ao mesmo tempo, relativamente monitorado pelos pais; ainda assim, são alternativas atrativas de interação, aprendizados coletivos e desenvolvimento social.

Na região sul do país nos deparamos com a experiência da *Biblioteca Comunitária da Ilha Grande dos Marinheiros, da Cirandar*, e percebemos que a cultura se revela, nesse contexto, como um vetor de garantia do direito ao brincar, de ter infância e ser criança, principalmente em face das pressões impostas pelo trabalho doméstico infantil ou por uma “adultização” da criança, que se evidenciou nas falas das

meninas ao nos dizerem que seus pais demandam que elas se responsabilizem pelos afazeres domésticos em vez de participarem das atividades da biblioteca, ou ainda da menina que gosta de brincar, mas se sente na obrigação de ter um outro comportamento, haja vista que acabara de completar 13 anos.

Brincar é um direito garantido por lei, assegurado pelo ECA e pela Constituição Federal. Com efeito, crianças que se encontram em situações de desproteção ou que estão expostas ao risco têm esse direito comprometido.

Brincar é parte fundamental do desenvolvimento infantil, mas, como dito anteriormente, desenvolvidas em coletividade, as brincadeiras são praticadas por adultos, adolescentes e crianças e, geralmente, transmitidas de geração para geração, como roda, ciranda, amarelinha, pular elástico, cabo de guerra, passa anel, cabra-cega e boca-de-forno, ou em alguns casos são reformuladas para contribuir para interações e compartilhamento de experiências como é o caso da tradicional roda de conversa que ocorre diariamente no *Instituto Camará Calunga* para realizar apontamentos, balanços, expor expectativas, frustrações, mas principalmente para garantir que todos interajam.

A gente é sempre muito elogiado porque a gente sabe fazer roda e se ouvir, e todo dia a gente faz isso para fazer um balanço do dia e pensar como vai ser o próximo, isso nós aprendemos aqui e é importante porque a gente se entende melhor, todo mundo se ouve. Acontece com todo mundo no Camará, ninguém sai daqui sem passar por uma roda. É nossa tradição, e melhora nosso modo de falar, de se expressar, entender outros pontos de vista, de se posicionar, e saber que as pessoas precisam nos ouvir (Adolescente, visita de campo, região Sudeste, São Paulo, Instituto Camará Calunga).

A roda de conversa, segundo Adriana Moura e Maria Lima (2014), é um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafos, de mudança de caminhos, de opiniões forjadas, razões pelas quais as rodas surgem como uma forma de reviver o prazer da troca; nas rodas de conversa o diálogo é um momento singular de partilha, uma vez que pressupõe um exercício de fala e escuta, todas as colocações de cada participante são construídas a partir da interação com o outro, sejam para complementar, discordar ou concordar. Nesse sentido, conversar e trocar, remete a compreensão de mais profundidade, de mais reflexão, de mais ponderação, de melhor percepção e de franco compartilhamento, e as falas dos adolescentes do *Instituto Camará Calunga* indicam exatamente como essa prática – essa brincadeira em roda – contribui para o exercício de suas cidadanias.

Expressividades corporais, falas e escutas atentas são regras de convivência e participação, também nos *slams*, atividade cultural que consiste em batalhas de poesias, atualmente esparramadas por todo o país. Acompanhamos de perto dois *slams* na cidade de São Paulo, o *Slam Gracinha (Centro de Convivência Gracinha)* e a IV Edição do *Slam Interescolar de São Paulo*, que neste ano contou com a participação de 53 escolas e com a adesão de professores, diretores e estudantes que percebem alterações significativas no ambiente de ensino.

Curta metragem Sófala – Slam de Poesia Falada, com figuras importantes da cena slammer, como Emerson Alcalde, Felipe Nikito, Lucas Afonso, Mariana Felix, Luiza Romão, Mel Duarte, Heli Brown, Beto Bellinati, Celyton Mendes e Ketchup, recitando seus poemas e compartilhando sobre a experiência de participar desses acontecimentos. [Clique aqui](#) e confira.

O slam para o dia a dia na escola é muito importante, pois para escrever algo potente, para criar um poema de impacto e coerente, a gente precisa ler muito mais, e interpretar textos, compreender contextos, e isso vai refletir nas nossas aulas sempre, porque a gente começa a ter mais interesse e a entender as matérias com muito mais facilidade. E também temos mais atitude para propor mudanças para os professores e diretores (Adolescente, visita de campo, região Sudeste, São Paulo, Slam Interescolar).

O *slam* pode mobilizar alterações na relação dos professores com estudantes. Muitas vezes na sala de aula não há possibilidade de compreender demandas individuais dos estudantes, mas quando eles se manifestam é possível enxergar as angústias, os descontentamentos, os manifestos e as demandas, por meio de suas palavras; eles não precisam mais ler os estudantes somente pelo corpo, só de olhar, agora eles escutam e podem caminhar juntos na tentativa de resoluções. Há também chances de romper com uma lógica de silenciamento, tendo em vista que o *slam* mobiliza outras vozes nestes ambientes, e essas vozes se articulam e podem criticar o modelo e a qualidade do ensino que recebem.

A experiência da IV Edição do *Slam Interescolar SP* é um compartilhamento de saberes que faz com que as palavras e as letras sejam retomadas por crianças e adolescentes e passem pelo crivo de suas experiências para retornar aos espaços educacionais, para as ruas, para as praças e para os lugares praticados. Esta vivência engaja pré-adolescentes e adolescentes a pegarem nos microfones e apresentarem suas produções e suas histórias. As batalhas vão além das palmas, das notas e dos prêmios, trata-se de urgências, de denúncias, de depoimentos, são histórias pessoais expostas por meio de tudo que as palavras podem movimentar.

Os *slams* têm mostrado para crianças, adolescentes e jovens, especialmente da periferia, que todos temos direito à palavra e à fruição estética; todos podemos ter voz e não só as vozes privilegiadas podem e devem ser ouvidas.

Nessas experiências de rasura e rearticulação de espaços de brincar, de falar e de se expressar, observamos que a cultura emerge como vetor de garantia de experiências plurais, de mediação com a educação, com a rua, com as violências, com negociações familiares. Também percebemos que é por meio dessas brechas forjadas nesses lugares praticados que crianças e adolescentes ensejam uma participação cidadã, desenvolvem redes de afetos, criam sentidos de pertencimento e vivenciam experiências potencialmente transformadoras.

O fazer cultural em condições e contextos coletivos e partilhados promove redes de fortalecimento e reconhecimento de si, que puderam ser observadas nas experiências compartilhadas em todos os territórios. Nesse sentido, compreendemos que a politicidade dos sujeitos foi estimulada por escutas, falas e apropriação de espaços, mediadas por propostas que garantiram discussão, reflexão e ação.

A cultura é entendida como um instrumento político que possibilita comunicação, denúncia e reflexão sobre temas diversos da vida cotidiana. Imersos nas experiências – que foram compartilhadas conosco –, crianças e adolescentes se apropriam dos conteúdos e vivências para se expressar de formas diversas e se inscrever nos espaços públicos e privados, de trocas e decisórios, com potências sensíveis e mobilizadoras.

As contranarrativas tecidas e visibilizadas no cenário atual, atravessadas pelas reinvenções de si e dos espaços, encontram-se com a vida social, política e cultural de diversos sujeitos, e confrontam os cenários de marginalização e exclusão que, permanentemente, tentam assolar suas existências. As práticas, corpos e memórias transmutam as porosidades de territórios e fronteiras de privação de direitos em concretudes conflituosas do existir e renovar.

A cultura alia-se à luta pela garantia de direitos, tais quais, educação, sociabilidade, resgate de memórias ancestrais, acesso aos mais variados aparatos públicos e privados e à democratização ao acesso da própria cultura, ou seja, o cultural como espaço (CERTEAU, 1998) potente na formação e na criação de vínculos e de possibilidades/oportunidades de criação de redes – entre familiares, vizinhos, pessoas do bairro, comunidade, órgãos e instituições.

São processos em constante desenvolvimento e renovação, dentro dos quais a cultura assume um dos papéis de centralidade nas negociações e disputas; o cultural como mediação das demandas que vêm emergindo, inclusive sobre as noções de pertencimento, participação, escuta, ancestralidade, memória e estigmas. O cultural permanece como elemento primordial nos processos de reconfigurações e ressignificações sociais. Na ausência de territórios, lugares, ou apenas espaços oficiais, os usos, as apropriações e as reinvenções também acontecem. A cidade e seus indivíduos tornam-se parte fundamental no desenho e na concepção de novos territórios e de outras formas de “fazer política” e conceber a cultura.

4. PRODUÇÃO DE TERRITÓRIOS POR MEIO DE AÇÕES SOCIOCULTURAIS

4. APRODUÇÃO DOTERRITÓRIOPORMEIODEAÇÃOESSOCIOCULTURAIS

4.1 Afinal, com que noção de território trabalhamos?

A noção de território designa a produção e a apropriação do espaço social por diferentes grupos sociais e a decorrente demarcação de fronteiras – nem sempre fixas, nem sempre físicas e quase sempre simbólicas – a definir identidades (TIZON, 1996). A polissemia é, portanto, sua característica intrínseca, pois serão tantos os territórios identitários quantos forem os grupos sociais a se apropriar do espaço produzido.

Para uma discussão mais ampla da noção de território, sugerimos uma leitura inicial: Santos, M. e Silveira, M. L. (2001).

Dessa forma, parece acertado dizer que as diversas iniciativas socioculturais participantes da pesquisa desenvolvem, no cotidiano, uma diversidade de estratégias que buscam conquistar para o território da cultura as crianças e os adolescentes das periferias, dos subúrbios, dos bairros, do campo e da cidade, expostos a situações e condições de violação de direitos e desproteção, em função das desigualdades sociais e da precária presença do Estado.

Por meio da cultura entendida como vetor de proteção, as associações, coletivos, organizações não governamentais promovem, em estreita cooperação com as crianças e os adolescentes, uma outra trajetória possível, emancipando-os do território herdado, privado de direitos, e pavimentando um caminho em direção ao direito a ter direitos tanto sobre a cidade como sobre sua própria cidadania.

Neste percurso, emancipa-se também o território que passa a se reconhecer como mediação potente, ativa e formativa, capaz de impulsionar o rompimento de seus próprios limites em direção à concretização da sociedade inclusiva.

Entender como as organizações e os coletivos operam no sentido de empreender esse percurso – considerando o território como condição, a cultura como mediação e a promoção da participação de crianças e adolescentes como princípio – revelou-se central ao longo da pesquisa.

Nossa discussão sobre território considera as seguintes premissas:

- Todo território é produzido por meio das práticas dos sujeitos sociais. Portanto, diferentes práticas promovem diferentes configurações territoriais.

- Baseado nisso, é possível falar de diferentes momentos na configuração do território cultural, objetivo das práticas socioculturais analisadas.

Essa noção de território dá materialidade às demandas por direitos ao explicitar que o exercício da cidadania ocorre tomando por base lugares concretos (KOGA, 2011). Permite entender por que as organizações e os coletivos incorporam continuamente à sua metodologia a produção do território. Colabora, assim, para explicitar e compreender qual o território vivido por crianças, adolescentes, mulheres, negros, indígenas, populações quilombolas etc.

Por fim, importa salientar que a sistematização a seguir provém da análise da própria prática das iniciativas socioculturais, apreendida por meio da pesquisa. Embora a apropriação do território seja realizada por meio de metodologias as mais variadas, o objetivo foi aproximá-las naquilo que lhes é comum, evidenciando a interlocução possível.

4.2 O ponto de partida: da privação à potência

No levantamento de experiências socioculturais foram consideradas as diversidades e especificidades das cinco regiões participantes da pesquisa. Também levamos em conta a alta incidência de municípios que combinam dinâmicas rurais e urbanas, ainda que, na atualidade, a maioria da população more em cidades e haja maior concentração populacional em metrópoles e municípios de grande porte.

Nesses diferentes contextos, a ação das organizações e dos coletivos costuma se desencadear a partir de um mesmo ímpeto: a leitura atenta do território, na maioria das vezes uma região socialmente periférica, onde identificam condições de desproteção e de violação dos direitos das crianças e dos adolescentes, e uma oferta precária, quando não ausente, de políticas públicas e programas sociais, inclusive socioculturais.

Não são poucos os relatos que expressam, também, a subjugação de crianças e adolescentes à uma dinâmica territorial marcada pela violência. No grupo de discussão da região Sul, por exemplo, adolescentes relatam disputas entre facções rivais que inviabilizam sua circulação pela cidade. As crianças e os adolescentes de Belém, no Pará, região Norte, também apontam a violência como inibidora da circulação pelo bairro em que moram. Em São Paulo (região Sudeste) não é diferente. De uma forma ou de outra, em todas as regiões pesquisadas a questão da violência aparece como fator limitador da liberdade de ação e circulação das crianças e dos adolescentes.

Nas iniciativas desenvolvidas em contextos rurais explicitou-se com mais força a ausência de espaços de convivência comunitária e de atividades culturais, principalmente para crianças e adolescentes. Democratizar o acesso à vivência e à produção cultural é objetivo de organizações como o *Coletivo de Juventude e Iniciativas Sociais* e o *Ponto de Leitura Bairro Urbis II*, da região Nordeste.

Diante do território demarcado pela privação de direitos, a atuação das organizações e dos coletivos socioculturais emerge como contraponto relevante na disputa para promover alternativas às trajetórias herdadas de crianças e adolescentes.

Exatamente por isso, as atividades culturais produzidas em comunhão com essa mesma população de crianças e adolescentes extrapolam o sentido estrito da prática intelectual ou artística, constituindo-se antes como mediação para a formação mais ampla da consciência de sujeitos de direitos.

As crianças, os adolescentes e jovens não estão só nesses territórios. Elas fazem parte desse território. Quando elas entendem que são sujeitos de direitos, que elas podem ter autonomia, que elas podem participar, [...] elas se empoderam, inclusive na criação da sua própria autonarrativa... isso tem um potencial gigantesco na mudança de cultura da própria comunidade (Cipó Comunicação Interativa, região Nordeste, Bahia).

Nestes termos, é possível cunhar a expressão da cultura como vetor de proteção, aliada à ideia de emancipação⁴. Práticas de resgate da cultura tradicional, de dança, de produção musical, literária, teatral, audiovisual, de valorização da cultura local, se traduzem em mediação para reverter as condições de desigualdade social e de acesso a oportunidades.

É essencial, portanto, na visão das organizações e dos coletivos, identificar a potencialidade do espaço social sobre o qual as suas práticas são desenvolvidas, com o intuito, primeiramente, de convergir para a sua promoção. Fazendo dessa maneira, evitam assumir perspectivas correntes que atribuem às periferias sociais a condição de exclusão ou vulnerabilidade e que, paradoxalmente, terminam por produzir a identidade do *excluído* e do *vulnerável*.

A perspectiva socioterritorial que adotam implica resgatar o território como expressão das relações sociais e históricas que o produziram, devolvendo-lhe ressignificado à população confinada no interior das fronteiras da privação.

⁴Como vimos, da mesma forma que o território, cultura é um termo polissêmico. Daí a importância de especificar como as próprias organizações a compreendem.

Resgatar, portanto, o território vivido (KOGA, 2011), latente sob o falso signo da impotência.

Eu sempre digo que eu moro em Salvador, mas é na outra Salvador, que quase ninguém conhece, que é essa aqui, a cidade baixa [...] A Península [de Itagipe] é formada por 14 bairros, se a gente for contar quantos grupos culturais que existem aqui, é muita coisa (REPROTAI – Rede de Protagonistas em Ação de Itagipe, região Nordeste, Bahia).

4.3 A produção do território e o reconhecimento de si: metodologia

Da totalidade das iniciativas socioculturais pesquisadas, 58% incorporam a dimensão socioterritorial como perspectiva metodológica no desenho e implementação de seus projetos. Como metodologia, a produção do território se incorpora organicamente à noção de cultura, pois ao mobilizar crianças e adolescentes para conhecer e reconhecer o subúrbio, a periferia, o bairro, a condição ribeirinha, quilombola, o campo ou a cidade em que vivem, o objetivo é antes criar as mediações para que eles se apropriem das suas condições de existência, conhecendo-se e reconhecendo a si mesmos, patamar inicial para tomada de consciência como sujeitos de direitos. Além disso, segundo as organizações, o reconhecimento é disparador de participação, que faz com que crianças e adolescentes se interessem em ser parte ativa dos processos construídos coletivamente.

Ecoando, assim, a metodologia participativa, as associações socioculturais tomam como ponto de partida a experiência que as crianças e os adolescentes têm com o seu entorno – o lugar de moradia, a escola, relações familiares, de amizade, identidade ancestral e histórica etc. – e, por meio desse saber, apreendido pelos meios os mais diversos e incorporado aos seus projetos, fazem dela mesmo o objeto das suas ações socioculturais.

O território cultural não é o espaço liso e vazio sobre o qual atividades culturais se desenrolam, impostas de fora para crianças e adolescentes, mas é aquele que emerge da sua própria produção, resultado da apropriação consciente de seu modo de vida e, sobretudo, da sua potencialidade como sujeitos criadores de cultura.

Várias são as metodologias utilizadas com esse objetivo, num leque que vai daquelas em que a próprias crianças e adolescentes produzem indicadores e propostas sobre a sua qualidade de vida até atividades em que a cultura local é incentivada, como são as ações ligadas à promoção do *hip-hop*, *tecnobrega*, *forró*, *pop* e dos *slams*.

É inovadora a atuação de crianças e adolescentes em processos de diagnóstico e definição de soluções. Em diversas experiências, crianças e adolescentes são atores que refletem, avaliam e propõem, o que abre novas possibilidades para a construção e o monitoramento de políticas públicas. Em uma interessante experiência de trabalho em rede, no Projeto *Vozes da Cidade: crianças e adolescentes participando da construção de Salvador*, uma parceria da *Avante*, crianças e adolescentes foram atores centrais de um processo que mobilizou redes de adolescentes, grupos comunitários, agentes do sistema de garantia de direitos, representantes de governos, entre outros. O objetivo foi diagnosticar e construir um plano de redução das desigualdades que afetam a vida de crianças e adolescentes na cidade.

O Projeto está inscrito na iniciativa do UNICEF Plataforma dos Centros Urbanos (PCU) e teve a Avante – Educação e Mobilização Social como parceira técnica local. É uma realização conjunta da Prefeitura Municipal de Salvador, do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e UNICEF. Adolescentes participaram do planejamento, execução e comunicação dos resultados. [Clique aqui](#) e conheça o documento de sistematização dessa experiência.

O *Convexo Vila Flores*, da *Associação Cultural Vila Flores*, sugeriu que crianças e adolescentes identificassem um problema social que lhes afetasse a existência. Tomando como referência metodologias como o design thinking, estimularam as crianças e adolescentes a enfrentarem-no como um desafio, implicando-os na sua solução.

A pesquisa aliada à escola foi identificada no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul em que o objetivo maior foi envolver crianças e adolescentes no próprio processo educativo. A *Comunidade de Aprendizagem do Paranoá* (Distrito Federal, região Centro-Oeste) nasceu da preocupação de um coletivo de educadores com a crescente evasão escolar e a violência. Para enfrentá-las, propôs a constituição do que nomearam territórios educativos, uma alternativa à educação tradicional, que estivesse imbricada com a realidade das crianças e dos adolescentes e que pressupusesse o diálogo com o pertencimento territorial e com a ocupação e apropriação qualitativa dos espaços:

Foi preciso um trabalho prévio com a comunidade para discutir a proposta, os objetivos, a direção de uma escola que se apresentaria com uma proposta diferente à tradicional, levantando expectativas das famílias, explicitando as finalidades e diretrizes da nova modalidade da escola proposta [...], isto porque a nossa proposta baseia-se num modelo de educação comunitária que busca expandir a prática educacional para além dos muros da escola (Comunidade de Aprendizagem do Paranoá, região Centro-Oeste, Distrito Federal).

Em uma perspectiva similar, a *Associação Amazônica Tambor na Mata*, no Pará, tem como princípio metodológico a etnoeducação, fortemente enraizada no território. Com ações voltadas às comunidades ribeirinhas, quilombolas e indígenas, a Associação tem como principal objetivo a preservação e difusão do patrimônio cultural e ambiental da Amazônia por meio de grupos de danças folclóricas e festividades tradicionais, oficinas sobre o meio ambiente, a história e a cultura locais. A necessidade de garantir que a educação dialogue com as potencialidades, saberes e necessidades da população, com a construção de escolas quilombolas e rurais, foi apontada por outras organizações, como a *Associação Quilombo do Tereré*, na região Nordeste.

A etnoeducação considera os saberes tradicionais e o patrimônio cultural local, dando destaque às experiências dos participantes. Para saber mais sobre o assunto: Rocha, Gilmar; Russi, Adriana; Alvarez, Johnny (2013).

A linguagem audiovisual – da fotografia ao cinema – é outra metodologia de que as associações socioculturais lançam mão para o conhecimento e reconhecimento do território. O *Coletivo Cutucar* promove oficinas de vídeo e fotografia para dar vazão a olhares identitários sobre o Subúrbio Ferroviário; na *TV Ovo*, crianças e adolescentes produzem curta-metragem; o *Quilombo Sopapo* promove oficinas de fotografia pinhole; o projeto *Olhares Cruzados*, idealizado pela *Imagem da Vida*, mune crianças e adolescentes indígenas e quilombolas de câmeras e gravadores para retratarem suas vidas e coletarem histórias de seus ancestrais, reconhecimentos que depois são intercambiados pelo Brasil e pelo mundo.

Uma câmera estenopeica ou câmera pinhole é uma máquina fotográfica sem lente. A designação tem por base o inglês pin-hole, “buraco de alfinete”. Esse tipo de fotografia é uma prática econômica e simples, pois utiliza uma caixa qualquer em que a luz não penetre.

Em todas as situações, trata-se de apreender o olhar próprio de crianças e adolescentes, por meio do qual é possível desencadear rodas de conversa, sensibilização, discussões sobre os temas que emergem nas imagens captadas, explorar o imaginário, reconstituir narrativas etc. Nunca o objetivo é apenas a produção lúdica do audiovisual ou o mero entretenimento. A prática audiovisual é mediação para conhecer o que os olhos das crianças e dos adolescentes veem cotidianamente e o que recortam como significativo para si próprios. Trata-se de apropriação e conhecimento por meio da imagem, uma forma de fazer com que crianças e adolescentes se reconheçam, mas também se deem a conhecer às iniciativas socioculturais e aos territórios.

Desse modo, as experiências se configuram como pontes para a produção de significados, como revelou o *Olhares Cruzados*:

A captura das imagens e o desenho são mais subjetivos que a escrita. Então, os espaços que elegiam para fazer registros traziam muitas informações sobre a relação deles com o território e, muitas vezes, ao verbalizar isso em conversas ou no acompanhamento das edições das imagens, essas experiências se transformavam em uma ponte de significados para quem estava chegando naquele momento e desconhecia a história. Mas também ressignificava lugares para quem já vivia ali (Olhares Cruzados, região Sudeste, São Paulo).

Desenhos, mapeamentos e cartografias também são formas de identificar as representações do território vivido por crianças e adolescentes. O olhar coletivo para essas produções pode revelar sentimentos, desigualdades, significados etc. Nessas experiências, brinca-se com escalas, misturam-se micro e macro, percepções individuais e coletivas:

O mapa falado é uma metodologia que crianças e adolescentes desenvolveram em grupos e coletivos que já compunham e, portanto, [com que] já estavam familiarizados, para depois juntar e colar mapas micros da mesma região...é aí que a gente tem a dimensão sobre o que cada lugar representa para cada um deles (Fórum Descentralizado dos Direitos da Criança e do Adolescente, região Sudeste, São Paulo).

Outro destaque foi a construção da cartografia de Paranoá, promovida pelo *Projeto Onda: Adolescentes em Movimento pelos Direitos*, do Inesc (Distrito Federal, região Centro-Oeste), com o objetivo de discutir o acesso às políticas públicas, sobretudo a desigualdade na distribuição dos equipamentos e a aplicação do orçamento do Distrito Federal.

Por fim, o uso da linguagem poética e literária, expresso, por exemplo, no *Slam Dandaras do Norte*, que estimula adolescentes a apresentarem publicamente suas produções literárias. Promovendo a leitura, a escrita poética e literária, os *slams* – uma das práticas mais atuantes e atuais de educação não formal – ensinam que uma praça pode ser um espaço de aprendizagem e que a literatura não tem dono: assim como a língua, ela é um direito de todos. Desse modo, os *slams* são meios de tornar público o território vivido pelos adolescentes.

Assim, vale reforçar a ressignificação do espaço social em que as iniciativas socioculturais são desenvolvidas. A apropriação do espaço público por crianças e adolescentes tem o potencial de transformá-lo, podendo produzir uma ocupação mais qualificada e política de uma praça, esquina, parque, canteiro etc.

Apesar das diferentes formas de abordagem, o objetivo de todas as metodologias descritas é produzir o território por meio da apropriação que crianças e adolescentes fazem do espaço em que vivem e das suas condições sociais, permitindo que se conheçam por meio deles. Por isso, adequar-se à especificidade local, ouvir suas demandas, compreender suas particularidades revela-se essencial para todas as iniciativas socioculturais.

Minha vida era meio complicada e foi através da moda que eu me identifiquei como uma pessoa negra. Por isso que eu repito que moda é desejo, a gente trabalha muito com isso, autoconfiança. Muita gente chega aqui cabisbaixa, sofrida, assim, por causa da violência, porque não tem apoio familiar, não tem apoio de amigos. Então, aqui com a moda essa pessoa acha esse acolhimento. Tudo aqui a gente faz em grupo, a gente faz em coletivo e votação. Para integrar ao grupo. E mostrar pra aquela jovem ou aquele jovem que eles têm uma chance de crescer. Como é o meu exemplo: foi aqui na moda que eu adquiri, e muitas outras pessoas também, o desejo de estar na escola, de fazer outros cursos. Aqui dá o impulso (Adolescente, visita de campo, região Nordeste, Bahia, Projeto Axé).

4.4 Do território à rede de direitos

As organizações e os coletivos socioculturais possuem clareza do papel mediador que desempenham na promoção da condição das crianças e dos adolescentes como sujeitos de direitos. No entanto, também são unânimes em apontar as dificuldades para a realização do trabalho a que se propõem.

Algumas solucionam esse entrave por meio da constituição de rede entre os diferentes atores sociais: 42% das iniciativas dizem atuar em rede, sendo que a maior incidência é verificada no Distrito Federal, na região Centro-Oeste (90%). Acima da média, constam o Rio Grande do Sul (63%) e a Bahia (47%). Somente o Pará, na região Norte, fica abaixo da média nacional, com 36% das práticas operadas em rede.

As iniciativas se articulam, essencialmente, entre pares, no âmbito da sociedade civil: com outros coletivos/organizações sociais (67%), movimentos sociais (50%), entre ONGs (42%) e com a iniciativa privada (41%); com a esfera pública, particularmente com a rede de ensino (65%) e com o Sistema de Garantia de Direitos (41%). Mesmo que a abrangência territorial de atuação das organizações e dos coletivos varie nas regiões e estados da Federação, nota-se que 72% das

iniciativas atuam para além de um território/bairro específico. Ou seja, as demandas da cultura como vetor de proteção não são manifestações isoladas ou localizadas em alguns territórios, regiões ou grupos específicos. Representam expressões coletivas que se fazem presentes em escalas territoriais e de gestão diversas.

Há que se destacar a articulação com a família e a escola. Muitas iniciativas socioculturais consideram a família como um dos pilares estruturantes do sucesso das experiências, não só porque delas depende a participação das crianças e dos adolescentes nas propostas oferecidas, mas porque muito do que é apreendido por meio das práticas socioculturais reverbera no cotidiano familiar. Esse vínculo, apesar de almejado, nem sempre é alcançado, pois também as famílias são alvo de situações de precarização que impedem seu envolvimento no que está sendo proposto pelas ações socioculturais.

Em relação à escola, o vínculo é mais estreito naquelas ações que têm exatamente a questão escolar como origem, como é o caso de iniciativas no Distrito Federal, cujo objetivo é ampliar a rede de atores envolvidos com a educação de crianças e adolescentes de maneira a produzir o que nomeiam de território educativo.

Independentemente da especificidade de seu objeto, porém, todas as iniciativas socioculturais reconhecem a importância da articulação com a escola, sem o que há dificuldade de levar adiante as ações a que se propõem, até porque, em alguns casos, há necessidade de utilizar o próprio espaço da escola. Mais que isso, a parceria com a escola é considerada essencial para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Essa troca tonifica as possibilidades de efetividade do trabalho desenvolvido no âmbito das organizações e dos coletivos.

Organizações e coletivos socioculturais atuam tendo a família por centralidade, a escola como parceira e a constituição da rede como forma de proteção e emancipação de crianças e adolescentes, em direção à apropriação de seus direitos.

Essa parece ser a condição necessária para que o território privado de direitos seja constituído em direito à cidade.

4.5 Cultura é política pública

No entanto, para que as ações socioculturais se efetivem há que se dar um passo na direção de que sejam instituídas como política pública. Dito de outra forma, para que crianças e adolescentes se percebam como sujeitos de direitos é preciso que a cultura seja ela mesma entendida como um direito de todos, a ser garantido pelo Estado.

A articulação frágil com o setor público, evidenciada acima, pode explicar muito da descontinuidade vivida pelas práticas socioculturais, conforme o relato de grande parte das associações pesquisadas.

Um dos principais desafios apontados é a descontinuidade dos financiamentos de que dependem as iniciativas socioculturais, impondo limites à sua atuação, quando não a perda de conquistas já alcançadas, em decorrência da interrupção de suas atividades. Mesmo experiências fortemente institucionalizadas e com amplo apoio de organizações sociais fazem menção à necessidade de realizar parcerias para viabilizar suas atividades diante da falta de articulação orgânica com o financiamento público.

No caso das organizações e dos coletivos de menor porte, a captação de recurso é um desafio: têm dificuldade de aprovar seus projetos em editais maiores, visto que os indicadores de impacto social, em termos quantitativos, são inexpressivos se comparados a projetos de grande porte.

Para tanto, a rede de direitos deve ser pensada não apenas no que diz respeito à articulação entre atores sociais que têm o mesmo objetivo, mas para fazer da cultura um direito a ser legitimado por meio de recursos destinados pelo Estado.

Da mesma forma, cumpre repensar os indicadores, quase sempre pautados pela contabilidade daqueles que são atendidos, o que não expressa o sentido dos processos promovidos e faz escapar grande riqueza em termos de aprendizados, de mudança na percepção que crianças e adolescentes têm sobre si mesmos, impactos nas comunidades etc.

Portanto, é preciso que as organizações e coletivos socioculturais se coloquem esse desafio: superar o território local em direção à universalização da cultura como política pública, pois só dessa forma a ação pretendida obterá a efetividade desejada.

4.6 Por fim, o direito à cidade

Para mim, a cidade ideal para os adolescentes seria aquela [...] em que os jovens tenham sua identidade e que os outros a respeitem, que os mesmos tenham consciência da valorização do cuidado com o espaço e respeito com os demais, sejam mulheres, idosos, negros, gays etc. (Adolescente, grupo de discussão virtual).

Acho que não só a cidade para os jovens, mas a sociedade em geral seria ideal onde todos respeitem as diferenças uns dos outros, sendo uma sociedade boa para os jovens e para todos! (Adolescente, grupo de discussão virtual).

Essas falas revelam ampla perspectiva. Para além dos territórios marcados fortemente por suas identidades, ambas expressam o desejo de uma cidade em que todas as diferenças sejam incluídas e respeitadas.

Os adolescentes querem circular pela cidade, percorrê-la em toda sua extensão, conhecer pessoas, trocar experiências com seus pares, viver plenamente sua cidadania. Também as crianças querem estar seguras na rua, brincar com outras crianças, participar da vida que nela se movimenta, ocupá-la transformando-a em espaço público.

Muitas são as iniciativas socioculturais que promovem ações que favorecem a circulação de crianças e adolescentes. O *Projeto Meninas e Meninos de Rua* e o Instituto *Camará Caluga*, em São Paulo, região Sudeste, participam do Bloco Eureka, durante o Carnaval, percorrendo as ruas do ABC paulista.

Nossa prática é fazer da rua e da cidade um espaço de vida e de clínica e produzir processos educativos na rua. Essa é a base da nossa experiência. Então, a gente criou o Camará com a ideia de ter bases teóricas e metodológicas de educação social, em particular com a educação de rua (Instituto Camará, região Sudeste, São Paulo).

Unir cultura, participação e rua é uma realidade para muitas das iniciativas. Na articulação comunitária *Bairro-Escola Rio Vermelho*, mobilizada pela *Cipó Comunicação Interativa*, na região Nordeste, a proposta de uma educação que envolva e utilize os ativos da comunidade fez com que a escola saísse de seus muros e se reinventasse na rua.

Se a perspectiva socioterritorial é essencial à promoção dessas crianças e desses adolescentes como sujeitos de direitos, as organizações e coletivos têm claro que será somente quando o território tiver conquistado a cidade, o seu direito a ela, é que será possível efetivar-se a emancipação de crianças e adolescentes dos territórios privados de direitos.

Tendo a cidade por meta, as práticas culturais são aliadas relevantes para ampliar a visão de mundo de crianças e adolescentes, promovendo a apropriação de novas linguagens, a construção de um olhar um pouco mais alargado, e permitindo que eles mesmos se reconheçam como produtores não só de cultura, mas da própria cidade que habitam.

No geral, a cultura é trabalhada por meio de três dimensões: como direito humano, como expressão simbólica de um coletivo e como atividade econômica. Introduzir a cultura como vetor de proteção social pode fortalecer dimensões como democracia, cidadania e participação. Mas o desafio em relação à participação é o reconhecimento do outro, o reconhecimento da voz e da potência de crianças e adolescentes (Rede Cultura Educa, região Centro-Oeste, Distrito Federal).

Se a prática cultural não se reduz a si mesma e não pode tudo – ilusão que as organizações e coletivos não têm – é ali *“que dá o impulso”*, como bem lembrou o adolescente acima. Do território privado de direitos ao território cultural, apropriado; do território cultural à conquista da cidade. Esse tem sido o caminho traçado pelas iniciativas socioculturais dedicadas a proteger e emancipar crianças e adolescentes.

5. MATRIZ: SÍNTESE DE APRENDIZADOS E DIRETRIZES METODOLÓGICAS

5. MATRIZ: SÍNTESE DE APRENDIZADOS E DIRETRIZES METODOLÓGICAS

5.1 Da importância da consolidação de concepções e percursos metodológicos

Metodologia: palavra de origem grega, composta pela junção dos vocábulos *metá* (“para além de”), *hodós* (“caminho”) e *logos* (“estudo”).

Ao considerar o significado da palavra metodologia, e em função do aprendizado destacado pelas iniciativas, é possível perceber que os caminhos metodológicos e as suas estratégias, mesmo sem uma explicitação conscientemente delimitada, representam escolhas práticas, políticas e teóricas que fundamentam o desenho e as especificidades dos *percursos metodológicos*.

Assim, por trás de uma metodologia sempre existe uma concepção metodológica englobando o conjunto de princípios político-educativos que orientam e iluminam práticas específicas e garantem a articulação entre os elementos do processo educativo e aqueles referentes à estratégia político-organizativa. A concepção metodológica, ao mesmo tempo em que contribui para o fortalecimento de percursos metodológicos e estratégias organizativas, também serve para questioná-los, enriquecê-los, realimentando o processo de construção e reflexão sobre a prática (PONTUAL, 2007).

A delimitação da concepção metodológica exige, portanto, uma reflexão sobre os princípios e diretrizes que se tornam eixos norteadores para a escolha e construção de *percursos metodológicos* e das estratégias de ação.

Concepção metodológica representa a busca criativa, permanente, à luz de princípios norteadores que constituem a metodologia, de forma a construir os procedimentos mais adequados de trabalho para cada situação concreta e para cada grupo em particular. Isso faz que aqueles princípios metodológicos que têm uma certa validade universal devam ser traduzidos e recriados em cada situação concreta e no cotidiano de trabalho de cada projeto.

Percursos metodológicos são técnicas e ferramentas (dinâmicas, recursos pedagógicos etc.) utilizadas para materializar a concepção metodológica, criados para aquela situação concreta e para aquele grupo particular, à luz dos princípios metodológicos gerais (PONTUAL, 2007).

Desenhar uma metodologia significa, então, escolher uma direção e um caminho. Pressupõe partir da avaliação da realidade e do posicionamento dos sujeitos atuantes nas ações; envolve um conjunto de pressupostos ético-políticos e pedagógicos, referenciais teóricos, diretrizes, procedimentos, estratégias, pensados

tomando-se por base o contexto social, os objetivos e recursos (financeiros e humanos) disponíveis nos projetos. Nessa medida, é possível afirmar que não há metodologia única, mas um conjunto de metodologias, diversas e plurais, construídas em função das especificidades da intervenção. A cada situação, contexto social e institucional, as metodologias são singularizadas a partir do conhecimento do território e da população com quem se vai trabalhar (PAZ, ARREGUI, 2017).

O diálogo com as iniciativas e experiências vivenciadas nas cinco regiões do país permite iluminar alguns aprendizados importantes:

- *As metodologias nascem e são construídas em função de diferentes contextos, perfis de territórios e de demandas de proteção das infâncias e adolescências, bem como de identidades institucionais, consolidando percursos metodológicos próprios.* Representam a produção de respostas para democratizar a cultura e firmar a defesa de direitos de crianças e adolescentes, diante da complexidade das diversidades e desigualdades na sociedade brasileira, que precisam ser consideradas nos desenhos e percursos metodológicos.
- *Metodologias envolvem estratégias que se consolidam e ganham densidade quando fundamentadas em pressupostos, princípios e diretrizes de atuação.* As iniciativas revelaram a importância da definição dos princípios e da filosofia pedagógica a ser desenvolvida pelos projetos, como condição prévia ao desenho das estratégias de atuação. Exploração, experimentação e produção são consideradas princípios indissociáveis no desenvolvimento de protagonismo e autonomia de crianças e adolescentes. O que exige, por sua vez, um processo de escuta qualificada e atenta às particularidades, aos interesses e às linguagens próprias das infâncias e adolescências.
- *Princípios não são apenas enunciados discursivos, devem-se desdobrar em atitudes, dinâmicas e processos de trabalho e de reflexão, produzindo mudanças na relação tradicional de ensino-aprendizagem.* Trata-se, pois, de um exercício contínuo e crítico de desconstrução da perspectiva tutelar e hierárquica, ainda predominante, em relação às infâncias e adolescências.
- *Percursos metodológicos são fonte de inspiração para diversas experiências e realidades, mas, como não são receitas de bolos, devem ser adequados às especificidades e diversidades de contextos dos projetos.* Mesmo uma metodologia consolidada pode exigir a sua adequação a partir de um contexto diferenciado de atuação.

- *Consolidar uma metodologia pressupõe um processo sistemático de construção e de alinhamento permanente das equipes em relação à filosofia pedagógica, ancorado nos desafios que vão sendo colocados nas rotinas dos projetos/territórios de atuação.*
- *Dar conta de diversidades e de processos complexos de formação e constituição de cidadania, em infâncias e adolescências, exige a consolidação do acesso à cultura e à proteção social como direitos que se materializam em ações continuadas e garantidas na perspectiva de políticas públicas. A sustentabilidade das ações socioculturais e seus impactos dependem de condições e formas permanentes e continuadas de financiamento e apoio técnico.*

5.2 Do fomento e incentivo à participação e ao protagonismo de crianças e adolescentes

- *O fomento à participação e ao protagonismo de crianças e adolescentes exige avançar em estratégias que afirmem crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Logo, como atores centrais para a construção, a garantia e o aprimoramento dos seus direitos.*
- *Cultura e participação se articulam fortemente. A cultura é vista como um instrumento potente no processo de desenvolvimento e fortalecimento de crianças e adolescentes, possibilitando a comunicação, a denúncia e a reflexão sobre os temas de seu interesse.*
- *Participação e proteção são indissociáveis. Participação, proteção e provisão são complementares, e o exercício da participação colabora para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes.*
- *Os modos de fomentar a participação fazem toda a diferença para que crianças e adolescentes usufruam e exerçam, verdadeiramente, o seu protagonismo. A forma como essa participação é articulada/agenciada/mobilizada também faz toda a diferença.*
- *Participação em políticas públicas pressupõe atenção especial das organizações e dos coletivos na formação para a atuação nesses espaços, além de repensar os espaços institucionalizados de participação de forma a privilegiar nesses percursos as vozes, as experiências e as culturas infantis e adolescentes.*

- *Participação pressupõe que crianças e adolescentes se apropriem de aprendizados e dos percursos metodológicos.* Impõe-se para isso colocar em movimento as experiências, as demandas, as propostas e as expressões e apropriações das infâncias e adolescências.
- *A construção de relações dialógicas e mais horizontais entre crianças e adolescentes e educadores/as potencializa o protagonismo e fomenta a participação efetiva desses sujeitos nos projetos que integram.* Rompe-se, assim, com as hierarquias existentes entre crianças, adolescentes e educadores adultos nas atividades realizadas.
- *Participação é concebida, portanto, como lugar/processo/exercício privilegiado que promove autonomia, interação, expressão e comunicação.* Isso significa que não há um lugar de participação per se, mas exercícios plurais que se relacionam com a vida cotidiana, com espaços não formais e também com espaços institucionalizados.

5.3 Da cultura como vetor de proteção para infâncias e adolescências

- *A cultura se revela como lugar de excelência para pensar, entender, experimentar, brincar e, assim, transformar os espaços e as relações sociais.* As modalidades culturais não se esgotam na prática literal de suas atividades, mas são atravessadas por reflexões sobre gênero, etnia/raça, destituição de direitos, questões geracionais e relacionadas à migração, produção, apropriação e ressignificação dos territórios.
- *A cultura permite transcender as fronteiras simbólicas e as hierarquias entre adultos, crianças e adolescentes.* A prática cultural enseja novos espaços de participação, cada vez mais horizontais e dialógicos.
- *Cultura se revela como meio de amplificação das vozes infantis e adolescentes.* Partindo do reconhecimento da capacidade de expressão de crianças e adolescentes, suas vozes são materializadas nos processos de criação, desenvolvimento e apresentação das produções culturais.

- *Cultura como vetor de proteção contribui para a construção e o fortalecimento identitário e o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.* Também colabora para a construção de laços afetivos, sentimentos de pertença e identificação comunitária. A prática cultural configura-se, assim, como espaço privilegiado para o exercício da cidadania de crianças e adolescentes.
- *Expressões culturais de crianças e adolescentes podem ressignificar, agenciar, sensibilizar ou, ainda, conscientizar a sociedade,* incidindo, direta ou indiretamente, nas dimensões políticas, institucionalizadas ou não.
- *A cultura torna-se estratégia para a garantia de experiências plurais, para o resgate da memória e da valorização das raízes culturais, para o desenvolvimento de visão crítica e a desnaturalização das desigualdades sociais.*
- *A ação sociocultural colabora para a construção e experimentação de formas mais criativas e dinâmicas de participação.* Possibilita a participação de crianças e adolescentes de modo menos engessado, centralizado e hierárquico.

5.4 Da dimensão socioterritorial na proteção das infâncias e adolescências

- *O território é princípio e ferramenta metodológica no percurso para a efetivação dos direitos e para a provisão da proteção integral de crianças e adolescentes.* Cada lugar conta várias histórias, é composto culturalmente de forma diversa e vivido por crianças, adolescentes, adultos, idosos, mulheres e homens também de formas distintas. Todos eles produzem cultura e interagem nos territórios.
- *A atuação no território, por meio da ação sociocultural, auxilia na reversão das condições de desigualdade social e de falta de acesso a serviços e oportunidades.* As iniciativas estão, em sua maioria, localizadas em regiões periféricas e têm como principal motivador de sua existência questões relacionadas ao território e à qualidade de vida de crianças e adolescentes. Assim, são impulsionadores da formação daquele grupo ou instituição a desproteção, situações de violação de direitos de crianças e adolescentes e a falta de espaços de socialização e acesso à produção cultural. Nesse percurso, além da democratização do acesso, promove também a valorização da produção cultural local.

- *A vida no território se torna demandante de participação e engajamento, e de um olhar atento às especificidades.* Significa fazer articular a dimensão geográfica e social do território praticado por uma coletividade, considerando especificidades sociais, econômicas, culturais, étnico-raciais, de gênero etc.
- *Territórios são apropriados e ressignificados pela presença das crianças e dos adolescentes.* Crianças e adolescentes querem estar na cidade, circular, conhecer e viver novas experiências. Ocupar o território é transformar suas dinâmicas.
- *O mapeamento, as parcerias e o trabalho em rede são fundamentais para a proteção de crianças e adolescentes, a defesa de seus direitos e a possibilidade de se desenvolverem de forma integral.* A rede tonifica as demandas das infâncias e adolescência na perspectiva intersetorial e fortalece vínculos de pertencimento, territoriais e sociais. A rede de direitos deve ser pensada não apenas como articulação com atores sociais que têm o mesmo objetivo, mas também para fazer da cultura um direito social a ser legitimado pelo Estado.
- *A proteção de crianças e adolescentes em direção à apropriação dos direitos pressupõe ter a família como centralidade, a escola como parceira e a constituição de redes nos territórios.*
- *Do território privado de direitos ao território cultural. Do território cultural à conquista da cidade.* Somente quando o território tiver conquistado a cidade, o seu direito a ela, é que será possível efetivar-se a emancipação de crianças e adolescentes dos territórios privados de direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRINQ. *Cenário da Infância e Adolescência no Brasil*, 2018. São Paulo: Fundação ABRINQ, 2018.
- ARREGUI, C.; PAZ, R. (orgs). *Metodologias de trabalho social em habitação: A experiência do município de Osasco - SP*. São Paulo: EDUC, 2017.
- BORELLI, S. H. S.; ROCHA, R. M.; OLIVEIRA, R. A. *et al. Jovens na cena metropolitana: percepções, narrativas e modos de comunicação*. São Paulo: Paulinas, 2009.
- BRASIL. *Relatório Avaliativo: ECA 25 anos*. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília: SNPDC/Conanda, 2016.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- CORSARO, W. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COSTA, A. C. G. da. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2001.
- EAGLETON, T. *A ideia de cultura*. Trad.: Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Bem-estar e privações múltiplas na infância e na adolescência no Brasil. Relatório. Brasília: UNICEF, 2018. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/bem-estar-e-privacoes-multiplas-na-infancia-e-na-adolescencia-no-brasil>>. Acesso em: 24 jul. 2019.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. ECA 25 anos. Estatuto da Criança e do Adolescente. Avanços e desafios para a infância e a adolescência no Brasil. Relatório. Brasília: UNICEF, 2015. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef/unicef_relatorio_eca25anos_2015.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.
- IBGE. *Pesquisa de Informações Básicas Municipais*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.
- IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015/ IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

KOGA, D. *Medidas de Cidades: entre territórios de vida e territórios vividos*. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, A.F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan-jun 2014.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Relatório 30 anos de SUS: Que SUS para 2030? Brasília: OPAS, 2018.

PONTUAL, P. Metodologia, métodos e técnicas na educação popular. In: SILVA, A. F. G. (org.). *A busca do tema gerador na práxis da educação popular*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

ROCHA, G.; RUSSI, A.; ALVAREZ, J. Etnoeducação patrimonial – reflexões antropológicas em torno de uma experiência de formação de professores. *Proposições*, v. 24, n. 2 (71), p. 55-67, maio/agosto, 2013.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro, São Paulo, Record, 2001.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, M. J. e GOUVÊA, M. C. S. de (orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, Vozes, 2008, p. 17-39.

TIZON, P. Qu'est-ce que le territoire?. In: DI MÉO, G. *Les territoires du quotidien*. Paris: L'Harmatan, 1996.

WAISELFISZ, J. J. *Mapa da violência 2015: adolescentes de 16 a 17 no Brasil*. Rio de Janeiro: Flacso, 2016.

WILLIAMS, R. *Cultura e Sociedade*. São Paulo: Vozes, 2011.

_____. *Recursos da Esperança*. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Aline Borges

Comunicóloga, Mestre em Comunicação e Práticas de Consumo pela Escola Superior de Propaganda e Marketing de São Paulo (ESPM - SP). Na área acadêmica, dedica-se às reflexões sobre as infâncias e as periferias urbanas e suas relações com a comunicação, o consumo midiático e as práticas culturais contemporâneas. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa (DGP/CNPq) Juvenália - comunicação, imagem, política e consumo.

Ariane Aboboreira

Mestre e doutoranda em Ciências Sociais no Programa de Estudos Pós-graduados em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; pesquisadora do Grupo de Pesquisa (DGP/CNPq) Imagens, metrópoles e culturas juvenis, do grupo de pesquisa Jovens urbanos: políticas públicas, ações culturais, políticas e comunicacionais em São Paulo na PUC-SP.

Carola Carbajal Arregui

Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Pós-doutorado em economia pela Universidade Pierre Mendès France em Grenoble, França. Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da PUC-SP. Possui experiência na área de pesquisa em políticas sociais, indicadores sociais e sistemas de monitoramento e avaliação.

Giovanna de Oliveira Kanas

Mestre em Ciências, Programa de Mestrado em Mudança Social e Participação Política da Universidade de São Paulo (USP), e Bacharel em Relações Internacionais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Estuda participação e migrações internacionais.

Maria Cláudia Sant'anna de Paiva

Mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pesquisadora da CEDEPE - Coordenadoria de Estudos e Desenvolvimento de Projetos Especiais (PUC-SP) e do Grupo Pesquisa (DGP/CNPq) Imagens, metrópoles e culturas juvenis.

Mônica Muniz Pinto de Carvalho

Socióloga, professora doutora do departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pesquisadora da Rede Observatório das Metrópoles (INCT) - Núcleo São Paulo.

Pedro de Carvalho Pontual

Mestre e Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; pesquisador nas áreas de participação social e educação popular; presidente honorário do CEAAL - Conselho de Educação popular da América Latina e membro do GT de Educação Popular e Pedagogias Críticas da CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales).

Silvia Helena Simões Borelli

Antropóloga, professora Doutora e Livre Docente (Depto. Antropologia. PEPG Ciências Sociais) e coordenadora da CEDEPE - Coordenadoria de Estudos e Desenvolvimento de Projetos Especiais (PUC-SP). Lidera o Grupo de Pesquisa (DGP/CNPq) Imagens, metrópoles e culturas juvenis e é pesquisadora do GT CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) Juventudes e infancias: prácticas políticas y culturales, memorias y desigualdades en el escenario contemporáneo e ali coordena a pesquisa Jovens urbanos: políticas públicas, ações culturais, políticas e comunicacionais em São Paulo.

AGRADECIMENTOS

AGRADECIMENTOS

Organização/Coletivo

A Liga Belém

Associação Amazônica Tambor na Mata

Associação Cultural Música e Cidadania

Associação Cultural Musical de Ibirataia

Associação Cultural Vila Flores

Associação Cutimboia

Associação da Cultura Afro-Brasileira de Itapitanga (ACABI)

Associação Grupo de Capoeira Liberdade

Associação pela Família – Ação Social Centro de Convivência Gracinha

Associação Ponto de Cultura Quilombo do Sopapo

Associação Quilombo do Tereré

Associação Sociocultural e Educacional Zabele

Avante Educação e Mobilização Social

Bibliobrinquedoteca Maria de Ariston

Biblioteca Comunitária Girassol

Casa de Cultura Carlos Marighella

Casa de Cultura da Terra Firme

Casa de Cultura, Esporte e Cidadania Dona Joana

Casa do Brincar

Casa do Pife Brasília

Centro de Integração de Redes Sociais e Culturas Locais (Cirandar)

Centro de Referência Integral de Adolescentes (CRIA)

Cia Burlesca

Cipó Comunicação Interativa

Coletivo Afroartnativa

Estado

Pará

Pará

Distrito Federal

Bahia

Rio Grande do Sul

Pará

Bahia

Rio Grande do Sul

São Paulo

Rio Grande do Sul

Bahia

São Paulo

Bahia

Distrito Federal

Rio Grande do Sul

Distrito Federal

Pará

Bahia

São Paulo

Distrito Federal

Rio Grande do Sul

Bahia

Distrito Federal

Bahia

São Paulo

Coletivo Arraso	Bahia
Coletivo Cafuzas	São Paulo
Coletivo Cutucar	Bahia
Coletivo da Cidade	Distrito Federal
Coletivo de Juventude e Iniciativas Sociais (COJIS)	Bahia
Coletivo Espelho, Espelho Meu	São Paulo
Coletivo Novo Paraíso	São Paulo
Coletivo Periferia em Foco	Pará
Comunidade de Aprendizagem do Paranoá	Distrito Federal
Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente	Pará
Escola Classe 115 Norte	Distrito Federal
Espaço Cultural Barros Jr.	São Paulo
Espaço Cultural Pés no Chão	São Paulo
Eu Sou Angoleiro–TreinelEdimar	Pará
Filarmônica 2 de Janeiro Jacobina	Bahia
Filarmônica União dos Ferroviários Bonfinenses	Bahia
Fórum descentralizado dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes	São Paulo
Fundação Vovó do Mangue	Bahia
Grupo Cultural Máscara Branca	Pará
Grupo Cultural Som Legal	Rio Grande do Sul
Grupo de Ação Social (GAS)	Bahia
Grupo de Teatro Tespis	São Paulo
Grupo Parafolclórico Tucuxi	Pará
Grupo Ritornelo de Teatro	Rio Grande do Sul
Grupo Temático Direitos, Infâncias e Juventudes (IPDMS)	Pará
Grupo Transformar	São Paulo
Imagem da Vida	São Paulo

Instituto Brasileiro de Apoio à Pesquisa e Estudo da Música	São Paulo
Instituto Camará Calunga	São Paulo
Instituto Haphirma pelo Desenvolvimento Humano Integral	São Paulo
Instituto Ideia Coletiva São Paulo	São Paulo
Instituto Sociocultural AfroSul/Odomode	Rio Grande do Sul
Instituto Solid'Art	Distrito Federal
Movimento Revelia	São Paulo
Onda – Adolescentes em Movimento pelos Direitos (INESC)	Distrito Federal
Plan internacional	São Paulo
Ponto de Cultura de Ilê Axé Cultural – ASSOBECATY	Rio Grande do Sul
Ponto de Leitura Bairro URBIS II	Bahia
Programa Arte de Tocar	Bahia
Projeto Âncora São Paulo	São Paulo
Projeto Axé	Bahia
Projeto Camapu	Pará
Projeto Essa Viola dá Samba!	Bahia
Projeto Jovens Pesquisadores	São Paulo
Projeto Meninos e Meninas de rua	São Paulo
Projeto RodaViva	Distrito Federal
Rádio Sucata	São Paulo
Rede Cultura Educa	-
Rede de Protagonistas em Ação de Itagipe (REPROTAI)	Bahia
Rua da Bahia (Bahia Street)	Bahia
Slam da Guilhermina	São Paulo
SlamDandaras do Norte	Pará
Slam Interescolar SP	São Paulo
Sociedade Beneficente e Cooperativista Cristo Redentor	Pará
Taturana Mobilização Social	São Paulo

TV OVO

UNIPOP Instituto Universidade Popular

VOPO Vozes Poéticas

Rio Grande do Sul

Pará

São Paulo



FUNDAÇÃO SÃO PAULO



PUC-SP



educ
Editora da PUC-SP