

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JÉSSICA ADRIANE PIANEZZOLA DA SILVA

**O DIREITO À PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES:
POLÍTICA, PEDAGOGIA E PRÁXIS DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA**

CURITIBA

2024

JÉSSICA ADRIANE PIANEZZOLA DA SILVA

**O DIREITO À PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES:
POLÍTICA, PEDAGOGIA E PRÁXIS DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), área de concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, linha de pesquisa: História e Política da Educação, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Eyng.

CURITIBA

2024

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos CRB 9 / 1636

S586d
2024
Silva, Jéssica Adriane Pianezzola da
O direito à participação de crianças e adolescentes : política, pedagogia e práxis da educação emancipatória / Jéssica Adriane Pianezzola da Silva ; orientadora: Ana Maria Eyng. -- 2024
232 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2024
Bibliografia: f. 211-225

1. Educação e emancipação. 2. Educação de crianças. 3. Educação do adolescente. 4. Direitos humanos. 5. Direito à educação. 6. Infância. 7. Participação. I. Eyng, Ana Maria. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 232
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Jéssica Adriane Pianezzola da Silva

Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e quatro, às nove horas, reuniu-se na Sala de Discussão - 2.º Andar da Escola de Educação e humanidades da PUCPR, a Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as): Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng, Prof. Dr. Manuel Jacinto Sarmiento, Prof. Dr. Candido Alberto Gomes, Prof.ª Dr.ª Zhanna Virna, e Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi para examinar a Tese da doutoranda **Jéssica Adriane Pianezzola da Silva**, ano de ingresso 2020, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "O DIREITO À PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: POLÍTICA, PEDAGOGIA E PRÁXIS DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA" que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. Nada mais havendo a tratar o(a) Presidente da Banca Examinadora deu por encerrado os trabalhos às 12h sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pelo(a) Presidente, Examinadores e Coordenação do PPGE.

Observações: Recomenda-se publicação para disseminação dos conhecimentos sob forma de artigos, congressos e livros

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng

Convidado Externo:

Prof. Dr. Manuel Jacinto Sarmiento

Convidado Externo:

Prof. Dr. Candido Alberto Gomes

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Zhanna Virna

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi


Prof.ª Dr.ª Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação



JÉSSICA ADRIANE PIANEZZOLA DA SILVA

**O DIREITO À PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES:
POLÍTICA, PEDAGOGIA E PRÁXIS DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Doutorado, área de concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, linha de pesquisa: História e Política da Educação, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Maria Eyng

Presidente - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Brasil)

Prof. Dr. Candido Alberto Gomes

Instituto Europeu de Estudos Superiores (Portugal)

Prof. Dr. Manuel Jacinto Sarmento

Universidade do Minho (Portugal)

Profa. Dra. Zhanna Virna

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Brasil)
Universidade Nacional Lesya Ukrainka Volyn (Ucrânia)

Profa. Dra. Maria Lourdes Gisi

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Brasil)

Curitiba, 27 de fevereiro de 2024.

AGRADECIMENTOS

Deus, em sua infinita bondade, possibilitou que esta trajetória, a qual tenho muito a agradecer, fosse trilhada. À Ele, graças e louvores sejam dados a todo o momento!

Em março de 2019, defendi minha dissertação de mestrado, um momento que, quando prestei o vestibular para Pedagogia, jamais imaginaria vivenciar. Pensar em uma pós-graduação era um sonho bem menos audacioso. Foi mediante a Iniciação Científica, quando estava na graduação, que esse horizonte foi se fazendo conhecer e admirá-lo tornou-se uma possibilidade. O *stricto sensu* deixou de ser algo que eu pouquíssimo conhecesse, e passou a ser um objetivo, talvez a médio ou longo prazo... embora ainda considerasse não ter condições financeiras para ingressar. Porém, em meio a estudos, esforços, conquistas¹ e oportunidades, não somente o mestrado, como o doutorado, deixaram de ser uma expectativa futura, para se materializarem em minha história. Entre incertezas e convicções, no final de 2019 estava meu nome no edital de aprovados.

A história entre a graduação até o doutorado foi marcada pela presença de muitas pessoas, dentre as quais, gostaria de iniciar agradecendo à minha orientadora, Professora Dra. Ana Maria Eyng. Desde 2015, quando fui acolhida ao “Grupo Ana”, como carinhosamente foi apelidado o Grupo de Pesquisa Política Públicas, Direitos Humanos e Formação de Professores, ela oportunamente nos proporcionou momentos de aprendizagem, não somente acadêmicas, mas, sobretudo, sobre o que é companheirismo, respeito, amizade, resiliência. Mais do que qualquer outra pessoa na Universidade, suas ações possibilitaram que eu pudesse escrever essa nova parte da minha história. E, para isso, não existem palavras que possam dimensionar a gratidão.

Dos bons frutos de fazer parte do Grupo Ana, entre eles está a convivência com cada um dos(as) pesquisadores(as), que se tornam amigos e amigas: todos os pós-doutorandos, doutores e doutorandos, mestres e mestrandos, graduandos e

¹ Destaco a conquista do Prêmio Marcelino Champagnat, em 2017, premiação que se aplica a estudantes de graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná cujo desempenho acadêmico recebe reconhecimento por meio de medalha, certificação e bolsa integral de estudos, aplicada a cursos em que o(a) estudante tenha se inscrito e/ou seja aprovado em processo seletivo. Respeitando-se os critérios da bolsa, os cursos de mestrado e doutorado aos quais fui aprovada foram financiados pela instituição.

integrantes da iniciação científica, que se comprometem, que agem de forma coesa e colaborativa, que compartilham as angústias e alegrias das escritas, as demandas dos grandes projetos, as aulas e as reuniões... Muito obrigada por tanto.

Nestes anos, aprendi que uma pesquisa não se faz de forma solitária. Bons pesquisadores não seriam nada se não houvesse diálogo com a realidade. E, em especial, nas pesquisas que abordam temáticas afins às crianças e adolescentes, investigar sem sua presença ativa e parceira seria um campo de estudos vazio. Para a tessitura da tese, portanto, a parceria com as escolas sociais Maristas distribuídas na América Latina tornou possível não somente as análises que compõem esta investigação, mas a de todos os demais membros do grupo que trabalham com tais dados. Registro minha gratidão, particularmente, à escola social localizada no estado do Paraná, cuja realidade é retratada nesta pesquisa, e a todos(as) os(as) estudantes que aceitaram participar da pesquisa. Além de agradecer-los, espero ter sido fiel aos seus anseios, percepções e identidades.

Neste sonho que se materializa, agradeço profundamente aos membros da banca avaliadora, pois qualificaram esta pesquisa, ao problematizá-la, analisá-la, revirá-la pelo avesso, buscando endereçar caminhos possíveis, com rigor metodológico e amorosidade, no sentido freiriano das palavras. As valiosas contribuições foram acolhidas com respeito e incluídas na tese, com a certeza de que auxiliarão a torná-la uma “casa robusta”.

Igualmente, entre tantos agradecimentos, não é possível deixar de destacar o apoio recebido durante o período em que, paralelo ao doutorado, estive trabalhando no Colégio Bom Jesus Divina Providência. Mesmo com todas as dificuldades que o período pandêmico impôs, a equipe gestora e pedagógica, assim como minhas colegas do cotidiano de trabalho, valorizaram o momento da minha trajetória acadêmica, contribuindo para que eu pudesse cumprir as etapas necessárias. Somado a isso, cada vivência nesta instituição demonstrou o sentido do que é a *amorografia*, atitudes ou ações que representam amor. Por isso, considero ter vivido uma de minhas melhores experiências profissionais nesse lugar, que reverberam ainda hoje nas minhas ações e estudos.

Não diferente foi o apoio recebido nas unidades educacionais em que trabalhei nos dois primeiros anos como funcionária pública na Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais. Toda a ajuda e a compreensão foram indispensáveis para que outras tantas etapas pudessem ser concretizadas. Em especial, gostaria de agradecer a toda a equipe que estou tendo a oportunidade de conviver e trabalhar, desde 2022, nesta fase profissional em que componho a equipe de professores-formadores do Programa de Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais. Estar entre os membros dessa equipe é ter a possibilidade de aprender a todo momento, religando contextos, sujeitos e conhecimentos. Muito do que experienciei na convivência com cada um e cada uma e nos estudos realizados cotidianamente se converteu em importantes reflexões nesta tese.

Cada um destes caminhos, na trajetória percorrida, esteve iluminado pela minha família, a quem quero registrar o maior de todos os agradecimentos. Meus pais, Verani Giacobbo Pianezzola da Silva e Mauro Laurindo da Silva, meus irmãos, avós e madrinha: Deus oportunizou a mim um sustentáculo que fosse forte o suficiente para me encorajar, apoiar, respeitar, compreender, de forma livre e desinteressada, no sentido genuíno de amar. Foram as pessoas que estiveram comigo nas vezes em que achei que não iria conseguir e, sobretudo, as que mais quis que estivessem presentes nos momentos em que efetivamente pude me orgulhar por ter conseguido! Compartilhar a vida com pessoas que são dons de Deus, sem dúvidas, é o maior motivo de gratidão.

Portanto, registro meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas (e instituições que representam) as quais Deus, sabiamente, oportunizou que eu pudesse conviver ao longo dessa trajetória, pessoas cuja presença constituiu-se decisiva para que este estudo se tornasse uma realidade.

“[...] questionar a participação é percorrer um caminho que se situa na compreensão da pessoa enquanto Ser, que se torna sujeito, ao realizar uma relação consigo própria, com o(s) outro(s) e com o mundo” (Vieira, 2017, p. 14).

RESUMO

No campo dos direitos das crianças e dos adolescentes situa-se o tema desta pesquisa, que investiga o direito à participação. A investigação se orienta pelo intento de elucidar a questão que problematiza as possibilidades e limites da garantia do direito à participação de crianças e adolescentes na educação. Para tal, o percurso teórico-metodológico da pesquisa qualitativa se referencia no pensamento complexo (Morin, 2000; 2005a; 2005b; 2007), considerando os princípios dialógico, recursivo e hologramático para analisar a condição e a ética do gênero humano. A complexidade está em diálogo com as categorias infância, participação e educação. Na tessitura dos argumentos, caracterizamos a infância considerando sentidos, tensões e demandas que influenciam seu reconhecimento como categoria social composta por sujeitos de direitos. Os sentidos são apontados mediante análise de fragmentos historiográficos e perspectivas da Sociologia da Infância, a partir dos estudos de Arantes (2009), Corazza (2002), Fernandes (2009), Muñoz (2006; 2020), Rizzini e Pilotti (2009), Lansdown (1994) e Sarmento e Pinto (1997). A discussão sobre a pobreza infantil e os processos de exclusão da infância, baseada em estudos de autores como Costa (2020), Martins (2020) e Sarmento (2010), evidencia as tensões presentes na garantia dos direitos humanos afirmados para a infância em políticas nacionais e internacionais, tais como a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). Os sentidos e tensionamentos se materializam nas condições de vida dos sujeitos da pesquisa: crianças e adolescentes participantes das investigações matriciais de 2019-2021 e 2022-2023, coordenadas pela Profa. Dra. Ana Maria Eyng, às quais esta tese está vinculada. O contexto inspira a análise das interdependências entre direitos à participação e educação da infância. Os aportes nessa discussão incluem os estudos de Fraser (2002; 2022), Tomás e Fernandes (2011), Vieira (2017), Estêvão (2012), Lundy (2007) e Calderón (2009), bem como a análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Esta análise explicita que processos educacionais desvinculados de práticas e concepções participativas limitam-se a se repetir como práticas instrucionais, não emancipatórias. As percepções de crianças e adolescentes, bem como de pesquisadores, localizadas a partir de revisão de literatura, indicam caracterizadores fundamentais a respeito da participação que colaboram para que se promovam processos educativos nos quais se considerem a voz, via espaços de escuta e influência. As reflexões, iluminadas pelas percepções de crianças e adolescentes sobre direitos de participação e processos educacionais no contexto da pandemia e pós-pandemia da Covid-19, demonstram que a garantia da participação infantil se estabelece como elemento político, pedagógico, conceitual e prático essencial para a promoção da práxis da educação emancipatória. Assim, afirmamos a tese: o direito à participação de crianças e adolescentes constitui requisito e princípio político, pedagógico e *práxico* da educação emancipatória. Nesse sentido, a educação efetiva-se como um espaço que mobiliza crianças e adolescentes ao reconhecimento de suas potencialidades, sua capacidade de opinar e decidir sobre os caminhos de sua própria vida.

Palavras-chave: infância; crianças e adolescentes; direitos humanos; participação; educação.

RESUMEN

En el ámbito de los derechos de la niñez y la adolescencia radica el tema de esta investigación, que indaga el derecho a la participación. La investigación está guiada por la intención de dilucidar la cuestión que problematiza las posibilidades y límites de garantizar el derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes en la educación. Para ello, el camino teórico-metodológico de la investigación cualitativa se fundamenta en el pensamiento complejo (Morin, 2000; 2005a; 2005b; 2007), considerando los principios dialógicos, recursivos y holográficos para analizar la condición y la ética de lo género humano. La complejidad dialoga con las categorías infancia, participación y educación. En el tejido de los argumentos, caracterizamos la infancia considerando significados, tensiones y demandas que influyen en su reconocimiento como una categoría social compuesta por sujetos con derechos. Los significados se resaltan a través del análisis de fragmentos historiográficos y perspectivas desde la Sociología de la Infancia, a partir de estudios de Arantes (2009), Corazza (2002), Fernandes (2009), Muñoz (2006; 2020), Rizzini y Pilotti (2009), Lansdown (1994) y Sarmiento y Pinto (1997). La discusión sobre la pobreza infantil y los procesos de exclusión infantil, a partir de estudios de autores como Costa (2020), Martins (2020) y Sarmiento (2010), resalta las tensiones presentes en la garantía de los derechos humanos afirmados para la niñez en las políticas nacionales e internacionales, como la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) y el Estatuto del Niño y del Adolescente (Brasil, 1990). Los significados y tensiones se materializan en las condiciones de vida de los sujetos de la investigación: niños, niñas y adolescentes participantes de las investigaciones matriciales 2019-2021 y 2022-2023, coordinadas por el Prof. Dra. Ana Maria Eyng, investigaciones a las que se vincula esta tesis. El contexto inspira el análisis de las interdependencias entre los derechos a la participación y la educación infantil. Las contribuciones a esta discusión incluyen estudios de Fraser (2002; 2022), Tomás y Fernandes (2011), Vieira (2017), Estêvão (2012), Lundy (2007) y Calderón (2009), así como el análisis de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Brasil, 1996). Este análisis explica que los procesos educativos desconectados de las prácticas y concepciones participativas se limitan a repetirse como prácticas instructivas, no emancipadoras. Las percepciones de niños y adolescentes, así como de investigadores a partir de una revisión de la literatura, señalan características fundamentales sobre la participación que contribuyen a promover procesos educativos en los que la voz es considerada, a través de espacios de escucha e influencia. Las reflexiones, iluminadas por las percepciones de niños, niñas y adolescentes sobre los derechos de participación y los procesos educativos en el contexto de la pandemia y postpandemia de la Covid-19, demuestran que garantizar la participación infantil se establece como un elemento político, pedagógico, conceptual y práctico esencial para promover la praxis de la educación emancipadora. Así, afirmamos la tesis: el derecho a la participación de niños y adolescentes constituye una exigencia y principio político, pedagógico y práctico de la educación emancipadora. En este sentido, la educación se convierte en un espacio que moviliza a niños y adolescentes a reconocer sus potencialidades, su capacidad de opinar y decidir sobre los rumbos de su propia vida.

Palabras clave: infancia; niños y adolescentes; derechos humanos; participación; educación.

ABSTRACT

In the field of children and adolescents' rights lies the theme of this research which investigates the right to participation. The investigation is guided by the intention of elucidating the issue that problematizes the possibilities and limits of guaranteeing the right to participation of children and adolescents in education. To this end, the theoretical-methodological path of qualitative research is based on complex thinking (Morin, 2000; 2005a; 2005b; 2007), considering the dialogical, recursive and hologrammatic principles to analyze the condition and ethics of the human race. Complexity is in dialogue with the categories childhood, participation and education. In developing the arguments, we characterize childhood considering meanings, tensions and demands that influence its recognition as a social category composed of individuals with rights. The meanings are highlighted through the analysis of historiographical fragments and perspectives from the Sociology of Childhood, based on studies by Arantes (2009), Corazza (2002), Fernandes (2009), Muñoz (2006; 2020), Rizzini and Pilotti (2009), Lansdown (1994) and Sarmiento and Pinto (1997). The discussion about child poverty and processes of childhood exclusion, based on studies by authors such as Costa (2020), Martins (2020) and Sarmiento (2010), highlights the tensions present in guaranteeing human rights affirmed for children in national and international policies, such as the Convention on the Rights of the Child (ONU, 1989) and the Statute of the Child and Adolescent (Brasil, 1990). The meanings and tensions materialize in the living conditions of the research subjects: children and adolescents participating in the 2019-2021 and 2022-2023 matrix investigations coordinated by Prof. Dr. Ana Maria Eyng, investigations to which this thesis is linked. The context inspires the analysis of the interdependencies between rights to participation and childhood education. The contributions to this discussion include studies by Fraser (2002; 2022), Tomás and Fernandes (2011), Vieira (2017), Estêvão (2012), Lundy (2007) and Calderón (2009), as well as the analysis of the National Education Guidelines and Basis Law (Brazil, 1996). This analysis explains that educational processes disconnected from participatory practices and conceptions are limited to repeating themselves as instructional, not emancipatory, practices. The perceptions of children and adolescents, as well as researchers, based on a literature review indicate fundamental characteristics regarding participation that contribute to promoting educational processes in which the voice is considered, via spaces for listening and influence. The reflections, illuminated by the perceptions of children and adolescents about participation rights and educational processes in the context of the Covid-19 pandemic and post-pandemic, demonstrate that guaranteeing children's participation is established as an essential political, pedagogical, conceptual and practical element for promoting the praxis of emancipatory education. Thus, we affirm the thesis: the right to participation of children and adolescents constitutes a political, pedagogical and praxis requirement and principle of emancipatory education. In this sense, education becomes a space that mobilizes children and adolescents to recognize their potential, their ability to give their opinion and decide on the paths of their own lives.

Keywords: childhood; children and adolescents; human rights; participation; education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1 - Enfoques da Convenção dos Direitos da Criança.....	93
Figura 2 - Participação, redistribuição e reconhecimento.....	174

Gráficos

Gráfico 1 - Instrumentos para o ensino remoto, por regiões mundiais e por níveis de ensino.....	123
Gráfico 2 - Estudantes com acesso a diferentes dispositivos de estudo na comparação entre faixas de renda mais pobres e ricas em 2018.....	125

Quadros

Quadro 1 - Questões vinculadas à pesquisa matricial analisadas na tese: pesquisa 2019-2021	55
Quadro 2 - Questões vinculadas à pesquisa matricial analisadas na tese: pesquisa 2022-2023	55
Quadro 3 - Correntes da Sociologia da Infância.....	80
Quadro 4 - Direitos de participação na CDC (ONU, 1989)	96
Quadro 5 - Direitos de participação no ECA (Brasil, 1990)	108
Quadro 6 - Interpretações sobre participação	148
Quadro 7 - Níveis de participação	164
Quadro 8 - Participação na LDBEN - Educação Básica (Brasil, 1996).....	172
Quadro 9 - Eixos de atuação da Instituição.....	186

Tabelas

Tabela 1 - Resultado geral das buscas com descritores primário e secundários: base BDTD/IBICT	46
Tabela 2 - Descendência étnica dos estudantes – Grupo 2022	133
Tabela 3 - Idade dos(as) estudantes	134
Tabela 4 - Ano de reprovação	134
Tabela 5 - Moradores por habitação	136

Tabela 6 - Quantidade de cômodos da moradia	137
Tabela 7 - Celular com conexão à internet.....	139
Tabela 8 - Problemas de saúde na família – Grupo 2020	142
Tabela 9 - Problemas de saúde – Grupo 2022.....	143
Tabela 10 - Concepções sobre participação em teses e dissertações.....	149
Tabela 11 - Aspectos necessários para a participação nos espaços cotidianos – Grupos 2020 e 2022.....	157
Tabela 12 - Direitos de participação – Grupo 2020	165
Tabela 13 - Direitos de participação – Grupo 2022	166
Tabela 14 - Participação na escola – Grupo 2020	182
Tabela 15 - Participação na escola – Grupo 2022	183
Tabela 16 - Aspectos que fizeram mais falta em relação à escola – Grupo 2020...	195
Tabela 17 - Aspectos que fizeram menos falta em relação à escola – Grupo 2020	196
Tabela 18 - Modificações para melhoria da aprendizagem – Grupo 2020	197

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

art.	Artigo
BBC	<i>British Broadcasting Corporation</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CDC	Convenção dos Direitos da Criança
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CITE	Classificação Internacional de Tipos da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conanda	Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
Covid-19	<i>Coronavirus disease 2019</i>
CP	Conselho Pleno
CPA	Comitê de Participação de Adolescentes
d.C.	Depois de Cristo
Datasus	Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde
DCI	<i>Defence for Children International</i>
Dr(a).	Doutor(a)
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
ESPIN	Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional
FAO	Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura
FINEP	Financiadora de Estudos e Pesquisas
FMSI	Fundação Marista de Solidariedade Internacional
FNDA	Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente
Funabem	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
G1	Portal de notícias da Globo
HIV/AIDS	<i>Human Immunodeficiency Virus/ Acquired Immunodeficiency Syndrome</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IIN	<i>Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes</i>

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PI	Proposta de intervenção
PIB	Produto Interno Bruto
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Prof(a).	Professor(a)
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SGDCA	Sistema de Garantia de Direitos da Criança e Adolescente
SI	Sociologia da Infância
Spiral	<i>Societal Progress Indicators for the Responsibility of All</i>
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UMBrasil	União Marista do Brasil
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	A COMPLEXIDADE NO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	33
2.1	PALAVRAS INICIAIS SOBRE O MÉTODO	33
2.1.1	Princípios metodológicos do Pensar Complexo	35
2.2	O MÉTODO NA REFLEXÃO DA CONDIÇÃO E DA ÉTICA DO GÊNERO HUMANO	37
2.3	TESSITURA METODOLÓGICA NO DIÁLOGO ENTRE PESQUISA QUALITATIVA E COMPLEXIDADE	41
2.3.1	Fontes de dados bibliográficos	43
2.3.2	Fontes de dados documentais	48
2.3.3	Dados produzidos na pesquisa de campo	49
3	A RECURSIVIDADE NA COMPLEXA TESSITURA DA INFÂNCIA COMO CATEGORIA SOCIAL	58
3.1	FRAGMENTOS DE HISTORIOGRAFIAS PRODUZIDAS SOBRE A INFÂNCIA: UM RETRATO DO NÃO-LUGAR	59
3.2	SOCIOLOGIAS DE UMA CATEGORIA SOCIAL EM CONSTRUÇÃO	73
3.3	TRAJETÓRIAS DE AFIRMAÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES: TECENDO O LUGAR DE SUJEITO DE DIREITOS	85
3.4	OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES NA AMÉRICA LATINA: O CASO BRASILEIRO	100
3.5	SISTEMATIZANDO OS ARGUMENTOS NA PERSPECTIVA DA RECURSIVIDADE	109
4	CARACTERIZADORES E CONTEXTOS DA INFÂNCIA NO HOLOGRAMA DA CONDIÇÃO HUMANA	112
4.1	MULTIDIMENSIONALIDADE DA POBREZA E DA EXCLUSÃO: DUAS FACES DA MESMA MOEDA	113
4.2	RETRATOS DA EXCLUSÃO E DA POBREZA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA PANDEMIA	119
4.3	PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS E DE ADOLESCENTES SOBRE SI E SEUS COTIDIANOS	128

4.4	SISTEMATIZANDO OS ARGUMENTOS: HOLOGRAMAS DA CONDIÇÃO HUMANA	144
5	DIALOGIAS DO DIREITO À PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS	146
5.1	TECENDO UM CONCEITO: PERCEPÇÕES SOBRE PARTICIPAÇÃO DA INFÂNCIA	147
5.2	A PARTICIPAÇÃO NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO	169
5.3	RETRATOS DA EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DE COVID-19: DESAFIOS NA GARANTIA DA PARTICIPAÇÃO	185
5.4	SISTEMATIZANDO OS ARGUMENTOS: DIALOGIAS NOS PROCESSOS PARTICIPATIVOS	199
6	CONCLUSÕES	201
	REFERÊNCIAS.....	210
	APÊNDICE.....	225

1 INTRODUÇÃO

No campo dos direitos das crianças e dos adolescentes situa-se o tema desta pesquisa, que investiga o **direito à participação**. Os significados da participação em construção, em especial a partir das últimas décadas do século XX, vinculam-se à compreensão da participação como “[...] um exercício que transforma as relações intergeracionais nos âmbitos cotidianos e públicos das crianças e adolescentes [...]” (Calderón, 2009, p. 3-4, tradução nossa)², ressignificando relações de poder estabelecidas de modo intrageracional e intergeracional, bem como, que lhes assegura a condição substancial de sujeitos ativos e de direitos, na perspectiva da cidadania e da justiça social.

Estamos a nos referir a um direito que carrega em si o desafio de consolidar seu próprio conceito. Não se trata da busca por uma definição, mas, mais propriamente, da conceitualização de um significado suficientemente capaz de assegurar direitos e promover espaços adequados de influência e ação participativa.

Os significados em constituição estabelecem entre si uma relação dialógica, na qual diferentes abordagens se tornam complementares. É fato que existem variados modos de participação, entre os quais observam-se níveis distintos das possibilidades de se expressar e ser considerado, envolver-se nas decisões, associar-se, ser informado, agir e influenciar. São perspectivas diferentes, mas constituintes na tessitura de uma concepção de participação.

Entretanto, a abrangência e a dinamicidade do direito à participação também se confrontam com perspectivas menos atraentes e mais limitantes, para as quais o alerta de Woodhead (2010, p. XXII, tradução nossa)³ torna-se indiscutivelmente relevante:

Se quisermos desenvolver plenamente o potencial de participação das crianças e dos jovens na sociedade, talvez seja necessário ir além de “ouvir” e “dar voz às crianças”, e centrar-nos mais diretamente no significado da participação na vida cotidiana e na maneira como os jovens podem viver uma “cidadania ativa”.

² Original: “[...] se insiste en la necesidad de transitar desde una concepción limitada de participación como opinión, a la concepción de participación como un ejercicio que transforma las relaciones intergeneracionales en los ámbitos cotidianos y públicos de los niños, niñas y adolescentes, para la construcción de ciudadanía e igualdad” (Calderón, 2009, p. 3-4).

³ Original: “If we are to develop fully the potential for children and young people to participate in society, we may need to move beyond ‘listening’ and ‘giving children a say’, and to focus more directly on the meaning of participation in everyday life and on how young people can live ‘active citizenship’” (Woodhead, 2010, p. XXII).

Sob o risco de descaracterização da participação, algumas noções popularizadas sobre o direito de participar, como a própria referência ao “dar voz”, podem criar uma falsa noção da amplitude e representatividade desse direito. Portanto, quando nos remetemos ao direito à participação, nesta tese, estamos nos posicionando em um lugar para além da concepção de outorga. Não acreditamos que a participação das crianças e dos adolescentes seja um objeto de benevolência dos adultos. Pelo contrário, cremos que a participação é um direito, um princípio e uma exigência ética, destinada a todas as pessoas, em todos os seus contextos. A participação se constitui como um espaço, no qual as relações de poder são equilibradas perante vivência plena da cidadania.

Assim, compartilhamos o entendimento sobre a participação de que “[...] há uma consciência crescente de que esta é mais significativa quando está enraizada na vida cotidiana das crianças” (Thomas; Percy-Smith, 2010, p. 3, tradução nossa)⁴, lugar de onde partem as demandas, os interesses, os assuntos que afetam direta e indiretamente crianças e adolescentes.

Portanto, olhar para a vida cotidiana das crianças e dos adolescentes sinaliza espaços nos quais esses sujeitos há muito reivindicam possibilidades de participação. Esse é o caso da educação e suas instituições.

Em vista disso, neste estudo, a participação das crianças e adolescentes é analisada em diálogo com a educação. Consideradas direitos humanos, participação e educação são interdependentes e dependem do reconhecimento da indissociabilidade presente entre elas para sua promoção de modo pleno.

Entendemos os direitos como construções históricas, sociais, culturais e políticas (Estevão, 2013), os quais não se colocam em condição de subordinação uns perante outros, mas em uma relação de colaboração e integralidade, valorizando suas especificidades e dando-lhes a capacidade de se configurarem como “diferentes olhares” que se integram na promoção da dignidade das pessoas, aqui representadas pela categoria social infância, que inclui crianças e adolescentes.

A declaração sobre Direitos Humanos, redigida na II Conferência Internacional de Direitos Humanos e realizada em Viena (ONU, 1993) sistematiza essa noção ao definir que os direitos são interdependentes, inter-relacionados, indivisíveis e universais.

⁴ Original: “[...] *there is a growing awareness that it is most meaningful when it is rooted in children’s everyday lives*” (Thomas; Percy-Smith, 2010, p. 3).

É reconhecida a universalidade dos direitos, observando que todas as pessoas são deles titulares e, por isso, não devem os renunciar, transferir ou serem privadas de seu exercício pleno. Os Estados e a sociedade civil ficam obrigados a respeitarem os direitos sem qualquer restrição, sob a égide da perspectiva da diversidade, na consideração da nacionalidade, raça/etnia, idade, sexo, classe, convicção política, religiosa e/ou filosófica, cultural, etc., como marcadores de exigibilidade dos direitos e nunca de restrição. Portanto, a necessidade de garantia da igualdade de condições e oportunidades de exercício do direito à participação na educação se inscrevem nessa dimensão.

Documentos recentes como os oriundos das Convenções em Jontiem (ONU, 1990), Dakar (ONU, 2000) e Incheon (Unesco, 2015), assim como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989) integram iniciativas de ressignificação e universalização do direito à educação. Em tais documentos visualizamos como processos políticos, históricos e sociais culminaram em propostas de reconhecimento e promoção desse direito, na perspectiva da universalidade.

Nos contextos nacionais, como o Brasil, são identificadas formas de alinhamento às proposições das convenções e ações internacionais, considerando a realidade e especificidades locais, em legislações educacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em vigência no Brasil desde 1996, sinalizando como a universalização do direito à educação se expressa no estabelecimento de disposições acerca da igualdade de acesso, continuidade e sucesso escolar (Brasil, 1996). Notadamente, recordamos, também, das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que atuam na direção da universalização do direito à educação, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2014).

Quando direcionamos a análise para o direito à participação, notamos que a afirmação desse direito ocorreu de forma mais recente⁵, no que se trata de estender sua amplitude para as crianças e para os adolescentes. Um dos principais marcos dos

⁵ Apesar de termos nos referendado nos parágrafos anteriores a documentos internacionais dos últimos oitenta anos sobre Educação, observamos que princípios que atualmente sustentam a educação enquanto direito social já se faziam anteriormente presentes na história, como no caso da Revolução Francesa (1789) ou o contexto inglês do século XIX, no qual a educação primária era obrigatória e gratuita (Silveira, 2010). Analisar a tessitura das gerações/dimensões dos direitos também oferece subsídios para reconhecimento de que a Educação era matéria dos debates e lutas políticas há mais tempo, quando comparado ao direito à participação da infância.

esforços pela universalização do direito à participação expressa-se na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), especialmente nos artigos 3º, 12, 13, 14, 15 e 17, embora essa afirmação “universal” esteja acontecendo não tão explicitamente e em uma velocidade menos intensa, o que indica a necessidade de constantes debates acerca do tema.

Um exemplo disso surge quando se analisa a participação na educação no contexto brasileiro, a partir do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prevê, no inciso VIII, o princípio da gestão democrática do ensino público (Brasil, 1996). O conceito de democracia presente no inciso sustenta processos gestores orientados pelos princípios da participação, embora, especificamente a participação das crianças e dos adolescentes ainda seja pouco expressiva nesse âmbito, quando presenciamos, por exemplo, a dificuldade da instalação de Grêmios Estudantis nas unidades educacionais, mesmo que tal ação seja respaldada por legislações específicas, como a Lei n. 7398, de 04 de novembro de 1985, que dispõe sobre a organização de entidades representativas nos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus (atuais Ensino Fundamental e Médio).

Pressupondo que os direitos são, também, indivisíveis, salienta-se que não há nenhuma espécie de hierarquia ou valor de comparação entre eles, valendo a garantia da dignidade humana como premissa para a consideração dos direitos à educação e à participação em condição de igualdade. Nesse sentido, não é plausível conceber educação e participação de forma desintegrada, de maneira que uma violação de direito não pode ser admitida para a suposta garantia de outro direito, sob pena de limitar sua abrangência e/ou delimitar quem pode exercê-lo.

Uma abordagem intercultural e intergeracional, nesse caso, apresenta-se como imprescindível, considerando as diversidades dos sujeitos da educação, em especial as crianças e adolescentes, e a historicidade dos direitos.

Entende-se a perspectiva da historicidade dos direitos em razão de eles serem assegurados gradativamente, não de uma vez por todas (Bobbio, 2004), de modo que surgem, consolidam-se e alteram-se (ampliando e corrigindo injustiças) a partir de lutas sociais ao longo do tempo, para que o ser humano seja visto de modo integral e seus direitos sejam completamente afirmados.

Os direitos de minorias sociais, como as crianças e os adolescentes, têm se consolidado ao longo dos anos, principalmente no século XX, nas sociedades ocidentais, a partir de esforços para a superação de uma perspectiva regulatória dos

direitos, sustentada pelo argumento de que uma suposta condição irregular ou de fragilidade demandaria atores e instituições sociais voltados para a tutela, responsabilização, institucionalização e/ou judicialização da infância, e que crianças e adolescentes não teriam capacidade e maturidade para participar dos destinos e decisões da sociedade.

Diante da superação em curso dessa interpretação, fortaleceu-se um conjunto de direitos de proteção para crianças e adolescentes, junto aos quais reconheceu-se haver a indispensabilidade da coexistência de direitos de provisão (de modo geral, direitos sociais) e, mais recentemente, de participação (direitos civis e políticos), mesmo que esses direitos possam ser exercidos de maneiras diferentes das convencionadas no mundo adulto (Fernandes, 2009).

Assim, à historicidade dos direitos das crianças e das(os) adolescentes vincula-se a concepção de direitos humanos emancipatória, quando defende o fato de que direitos de proteção e provimento não podem ser desvinculados e que há um grave comprometimento na garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes sem a contemplação dos direitos de participação – por isso, mesmo que tardiamente, os direitos de participação da infância foram requisitados.

Em decorrência de tais características, concorda-se que os direitos são também interdependentes e inter-relacionados, aspectos fundamentais na análise interseccional dos direitos à educação e à participação.

A inter-relação entre os direitos supõe considerá-los em contexto, analisando-os de maneira integral e direcionados para o exercício da cidadania. Nesse sentido, a proteção dos direitos humanos deve ocorrer tanto em nível local, quanto em nível regional, nacional e internacional, mediante relação entre as diferentes organizações políticas que incidem umas sobre as outras.

A interdependência implica a interatividade entre direitos, o que garante a superação de uma lógica restritiva e disjuntiva para a construção de uma visão interseccional dos direitos. Há uma relação em que continuamente são tecidas redes nas quais existem conexões profundas dos conceitos e temáticas centrais de cada direito, reconhecendo que eles estão entrelaçados e se influenciam mutuamente. Isso significa que a violação de um direito pode afetar negativamente outros direitos.

Na medida em que se reconhece que, para a realização de um direito, a exemplo da educação, supõe-se a existência e efetividade de outros direitos, como participação, saúde, habitação, convivência familiar e comunitária, informação,

cultura, esporte e lazer, segurança alimentar, etc., constata-se a interdependência entre os direitos.

Assim, para a garantia do direito à educação, sob a égide de concepções pedagógicas inovadoras, a partir das quais se prevê uma concepção de educandos e educadores como sujeitos ativos e de direitos por meio de uma abordagem intercultural e intergeracional, o direito à participação deve ser garantido (em aspectos como liberdade de opinião, crença, associação, expressão; possibilidade de tomada de decisão; informação sobre os assuntos que afetam direta e indiretamente as crianças e os adolescentes, transparência e autonomia/empoderamento), com vistas à cidadania – exemplo de conceito indissociável presente nessas redes, em ambos os direitos.

Logo, a não garantia do direito à participação pode conduzir à manutenção de uma educação hegemônica e excludente, na qual a promoção da cidadania das crianças e dos adolescentes confronta-se com uma suposta finalidade de padronização da educação, fenômeno que tende a incidir “[...] predominantemente sobre os alunos mais desfavorecidos sob os pontos de vista econômico, social, cultural, familiar e psicológico” (Formosinho; Machado, 2013, p. 175), sendo que tais fatores incidem no funcionamento da escola.

Por outro lado, para que o direito à participação seja garantido, é necessário considerar procedimentos adequados de escuta e valorizar a opinião das crianças e adolescentes nos processos de tomada de decisão e avaliação das ações. Isso implica fortalecer a capacidade argumentativa e o repertório cultural e informacional de crianças e de adolescentes, bem como aprimorar os esforços de sujeitos e instituições educacionais no desenvolvimento de uma educação centrada nos direitos humanos. Essa abordagem deve permear os componentes curriculares, os tempos e espaços escolares e ir além das instituições escolares.

Quando o direito à educação não é devidamente garantido, os processos formativos que promovem habilidades essenciais e condições para a participação são fragilizados. O protagonismo e empoderamento das crianças e dos adolescentes nos processos dialógicos são comprometidos, assim como o reconhecimento da participação como um direito.

Além disso, os princípios éticos que fundamentam as dinâmicas decisórias no cotidiano e nas instituições, o equilíbrio das relações de poder-saber e outros aspectos essenciais também podem ser afetados. Portanto, a garantia do direito à educação se

constitui premissa fundamental para fortalecer os processos que capacitam crianças e adolescentes a exercerem plenamente seu direito à participação.

A necessidade do destaque para a prerrogativa de que os direitos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados (ONU, 1993), também se sustenta na trajetória de estudos e pesquisas que desenvolvo desde o ano de 2015, quando ingressei no grupo de pesquisa “Políticas Públicas, Direitos Humanos e Formação de Professores”, liderado pela Profa. Dra. Ana Maria Eyng.

Em meus primeiros estudos⁶ relacionados à temática dos direitos humanos na Educação, dediquei-me a identificar as concepções de direitos humanos, currículo e diversidade presentes em projetos político-pedagógicos de escolas de educação básica (Silva, 2016a; 2016b). Observou-se que as instituições de ensino apresentavam diferentes graus de vínculo com as teorizações críticas e pós-críticas de currículo (Silva, 2015) e que a abordagem dos direitos humanos na escola variava em sua integração ao discurso e à práxis dos membros da comunidade escolar.

Essa integração determinava se as instituições escolares atuavam de forma articulada ou desarticulada na promoção dos direitos, reconhecendo seu papel essencial na promoção dos direitos historicamente construídos, na garantia do direito à educação e na formação para a cidadania, além de lidar com violações ocorridas na escola e em seu entorno (Silva, 2016b).

No entanto, ao refletir sobre a diversidade cultural, percebo agora de maneira mais objetiva que a infância é uma categoria social geracional que é diversa em si mesma e, ao mesmo tempo, contribui para a diversidade humana como um todo. Nesse sentido, reconheço evidente “[...] ausência da análise discursiva sobre a exclusão cultural que impacta na elaboração do currículo [...]” (Silva, 2016b, p. 68). Essa ausência é, em parte, resultado de uma construção ideológica histórica que negou às crianças a possibilidade de participação plena e do exercício de seus direitos.

Uma perspectiva que reconheça a participação da criança e do adolescente como um direito inseparável do direito à educação é crucial para a estruturação e

⁶ Os estudos mencionados são a pesquisa desenvolvida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), intitulada “Direitos Humanos e Currículo na Educação Básica” (2015-2016) e o trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia, denominado “Educação em Direitos Humanos e Diversidade Cultural no currículo da Educação Básica” (2016), ambos orientados pela Profa. Dra. Ana Maria Eyng.

efetividade do acesso, bem como para a permanência e conclusão bem-sucedida do ensino, o que impacta diretamente na qualidade da educação. A participação infantil parte do princípio de valorizar as vozes das crianças e dos adolescentes em seus espaços de convivência e atuação, reconhecendo-os como sujeitos ativos de direitos na categoria social da infância. Nesse contexto, é fundamental garantir a não discriminação e priorizar seu interesse superior.

Desse modo, teorizações e políticas educacionais caminham *pari passu* às teorias e políticas que dizem respeito à participação infantil; isto é, o direito à participação e o direito à educação, em todas as suas dimensões, estão intrinsecamente inter-relacionados e são interdependentes.

Em minha dissertação de mestrado⁷, defendida no ano de 2019, afirmei que a participação “[...] se constitui como uma das vias necessárias para a superação das violências nos entornos cotidianos, que têm gerado, entre outras consequências, a pobreza infantil” (Silva, 2019, p. 15). Nos contextos de pobreza infantil⁸, em que uma significativa parcela das crianças e adolescentes se encontra fragilizada pela violência, escassez de bens materiais e imateriais e serviços que garantam sua saúde física e emocional, qualidade de vida e bem-estar, observam-se violações de direitos em cadeia.

A constatação dessas violações se tornou manifesta em minha experiência profissional e acadêmica de dois modos: pelos resultados de minha pesquisa de mestrado e pela experiência da docência em tempos de pandemia.

Obviamente, não alheia aos estudos já desenvolvidos por outros pesquisadores, assim como a dados oficiais sobre a situação da infância, violências e pobreza, foi por meio da minha pesquisa de mestrado que comecei a perceber com mais evidência a violação de direitos. Meu objetivo era investigar se o direito à

⁷ Refere-se a estudo “O direito à participação de crianças e adolescentes na garantia de direitos” (Silva, 2019), vinculado a pesquisa matricial “Infâncias e violências: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes: contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional” (Eyng, 2019), desenvolvida por meio do convênio entre a Organização dos Estados Americanos (OEA), *Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes* (IIN), Fundação Marista de Solidariedade Internacional (FMSI), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Observatório das Juventudes e Centro Marista de Defesa da Infância.

⁸ “A pobreza infantil caracteriza-se por constrangimentos e limitações estruturais que resultam na não satisfação dos direitos de proteção, provisão e participação” (Silva, 2019, p. 41), e se expressa nos baixos rendimentos e recursos de sobrevivência; nas limitações históricas, culturais, econômicas, ambientais e políticas no desenvolvimento social, emocional, físico; nas múltiplas e recorrentes carências derivadas da ineficiência de serviços essenciais como educação e saúde; e nos processos de discriminação, estigmatização e exclusão das crianças e adolescentes e na violência (Sarmento; Trevisan, 2017; Sarmento, 2010). O tema será discutido no capítulo IV.

participação, estabelecido na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), efetivava-se nas políticas públicas nacionais para a infância, em programas sociais destinados à infância e segundo vozes de sujeitos vinculados aos programas desenvolvidos no Chile, Guatemala e México, que foram analisados na ocasião (Silva, 2019).

Naquela investigação, identifiquei que, embora as políticas nacionais daqueles países tenham recebido importantes influências da Convenção (ONU, 1989), e de outros documentos ligados à participação (ainda que situadas em um campo de disputas e tensões), os dados de campo demonstravam que essas políticas possuíam pouca efetividade nos cotidianos infantis pobres e violentos, afetando, inclusive, os programas sociais analisados, nos quais o êxito da garantia do direito à participação tendia a estar relacionado ao período de permanência das crianças e adolescentes nas instituições sociais.

Essa situação materializava o que Norberto Bobbio (2004, p. 11) denunciou ao afirmar que “[...] uma coisa é proclamar esse direito, outra é desfrutá-lo efetivamente”. A linguagem dos direitos, para Bobbio (2004), é de grande relevância prática, pois motiva aspirações e reivindicações a respeito das necessidades materiais e imateriais, mas tem tendido a se estabelecer mediante a contradição da afirmação/proclamação e o não reconhecimento e não garantia de proteção.

Apesar de os programas sociais serem reconhecidos por sua atuação na garantia de direitos e apresentarem currículos e práticas alinhados a uma perspectiva de direitos humanos, os dados revelaram um contexto no qual os fatores de risco à garantia dos direitos eram fortemente evidenciados nas falas de sujeitos da pesquisa nas dimensões familiar, comunitária, escolar e no âmbito da política pública.

Outro aspecto evidenciado a partir dos resultados da pesquisa (Silva, 2019) se refere ao fato de que o campo de disputas e tensões, no que tange às políticas e práticas educacionais, está caracterizado por um processo histórico contraditório que se dedicou à configuração de uma racionalidade que atribuiu às instituições como família, escola e Estado papéis fundamentais na reprodução das formas de subalternização da infância, alimentando o patriarcado e o adultocentrismo.

Essa racionalidade é a mesma que contribui na sustentação de processos de globalização, os quais configuram-se como fortes definidores de políticas públicas (para a infância e educacionais), bem como corrobora para que os direitos à educação e à participação não sejam efetivos em países que sofrem com graves crises

econômicas, políticas, sociais e ambientais, como é o caso de alguns países da América Latina.

O outro modo pelo qual observei mais objetivamente as violações de direitos em cadeia e, por conseguinte, a necessidade de efetivação de processos participativos na escola, deu-se por meio da inigualável experiência da docência em tempos de pandemia. A pandemia da Covid-19 acentuou processos já existentes de exclusão da infância, tanto no que se refere ao direito à participação, quanto ao direito à educação.

Nas realidades nas quais estive vinculada, vivenciei a dualidade entre garantia e privação do direito à educação. Em uma realidade, vi meu trabalho sendo totalmente transferido para o mundo *online*, quando solicitada a orientar famílias acerca do uso das tecnologias digitais a serem utilizadas pelos intermináveis meses seguintes e, sobretudo, quando desafiada a me reinventar enquanto professora alfabetizadora de crianças de, no máximo, sete anos, com as quais não tive tempo suficiente para estabelecer vínculos de modo presencial.

O desafio foi gigantesco em muitos momentos, especialmente naqueles em que eu me via incapaz de oferecer mais, estar mais próxima e ajudar as crianças a construir habilidades socioemocionais que pudessem contribuir para passar por este momento de alfabetização, tanto na perspectiva dos componentes curriculares, quanto tecnológica, em contextos de isolamento social. Recebia relatos das famílias do quanto as crianças estavam ansiosas, sofriam com aumento de peso, sentiam-se sozinhas e apresentavam muitas dificuldades de aprendizagem. Inúmeras foram as vezes em que permaneci um tempo a mais após as aulas *online* para conversar e apoiar as crianças, tentando tornar o momento mais leve.

Mesmo assim, não foi possível alcançar todas as crianças no contexto *online*, especialmente aquelas que tinham menos apoio frequente de seus(suas) responsáveis ou de um adulto para auxiliá-las a lidar com as ferramentas tecnológicas do lado de lá da tela. Também havia aquelas que precisavam da presença física de seus(suas) professores(as) para realizar a simples tarefa de localizar uma página qualquer em seu material, ou que estavam acostumadas a manter a câmera e o microfone desligados.

A dificuldade de alcance mostrou-se ainda mais desafiadora na segunda realidade, em que meu único vínculo com os(as) estudantes eram folhas de papel. Como professora, não sou capaz de explicar como as crianças se sentiram ao

receberem os *kits* de atividades. As limitações em termos de conectividade precarizaram sobremaneira os processos de ensino e aprendizagem nesses contextos, em que não tínhamos contato direto com as crianças, e a interação com as famílias restringia-se aos encontros semanais e, posteriormente, quinzenais, nos quais eram entregues as apostilas de atividades. Percebíamos um grande volume de atividades totalmente em branco, incompletas ou realizadas por outros membros das famílias, e sabíamos das limitações dos próprios familiares, por vezes com escolaridade inferior aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No ano de 2020, na primeira escola em que trabalhei na rede pública, tentamos realizar a gravação de vídeos a serem enviados por meio de grupos de *WhatsApp* de turma, a fim de estabelecermos melhores vínculos afetivos com os estudantes e destes, com a aprendizagem. A iniciativa local, na unidade educacional, atendeu parte das necessidades, mas não solucionou o problema como um todo, pois da mesma forma em que se percebia a persistência das dificuldades de aprendizagem, a dimensão relacional da participação, que se tece no diálogo entre sujeitos, continuava precarizada.

No ano seguinte, já em minha segunda escola na rede pública, segui participando de gravações de vídeos, desta vez orientados pelas equipes da Secretaria Municipal de Educação, que pretendiam envolver professores(as) que atuavam em um programa de educação em tempo integral nas unidades educacionais, na produção de videoaulas que seriam encaminhadas de modo complementar aos objetivos de aprendizagem desenvolvidos por meio das atividades impressas.

A proposta foi desafiadora para todos(as) os(as) profissionais envolvidos(as), sejam aqueles(as) que estavam nas unidades educacionais, como também para os(as) que se esforçavam na orientação do projeto. Infelizmente, a iniciativa acabou não tendo prosseguimento a partir do segundo semestre. Notávamos como a garantia de conectividade para as famílias, ou mais, para a população como um todo, teria proporcionado melhores alternativas às equipes gestoras e às escolas, que possivelmente teriam seguido por outras vias para o estabelecimento de vínculos com os(as) estudantes e continuidade dos processos educativos.

Entretanto, não somente a conectividade foi um fator limitante, pois observamos também a insegurança alimentar, tendo eu mesma participado de entregas de alimentos arrecadados em campanhas de doação e, posteriormente, da

entrega dos *kits* merenda disponibilizados pela mantenedora que, por vezes, estariam entre os poucos alimentos disponíveis para estudantes e suas famílias. Tais fatos contribuíram para o que, em julho de 2022, tornar-se-ia manchete nos principais veículos de comunicação do país, denunciando que o Brasil havia retornado ao Mapa da Fome, apresentado em relatório da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), ultrapassando a marca de 60 milhões de brasileiros vivendo algum tipo de insegurança alimentar, seja moderada ou grave (Mais de 60 milhões..., 2022).

Em ambos os bairros em que trabalhei, tornou-se comum receber notícias de grupos de crianças que estavam reunidos sob supervisão de outra criança ou adolescente mais velho ou mesmo babá, enquanto seus pais trabalhavam, quando não as próprias crianças eram vistas empenhadas nos trabalhos para garantir a manutenção da renda familiar. Em um dos dias de trabalho presencial, eu e uma colega observamos a ação de um grupo de crianças que se esforçava para levar um carrinho com itens recolhidos para reciclagem. Crianças que supostamente “permaneciam” na escola, vinculadas pelas folhas de papel de seus *kits* de atividades entregues.

Associado a esse contexto, observamos fenômenos como evasão escolar, infrequência após o retorno presencial, e um elevado número de indicações para reprovações, que tiveram ou poderiam conduzir a repercussões em outras dimensões, como distorção idade-série, superlotação das turmas, mas, principalmente, na responsabilização do(a) estudante pela violação do seu direito à educação.

Essas situações exigiram a defesa da necessidade de práticas de reorganização curricular e, principalmente, evidenciar os diversos efeitos nocivos que a reprovação poderia causar na vida das crianças, além dos tantos já sofridos em função da própria pandemia, seja pelas perdas em termos de aprendizagem ou pelas perdas familiares e nos círculos de amizades, etc.

De muitas maneiras me questionei se a ênfase dos processos que desenvolvi em ambas as realidades estava ligada à priorização das crianças ou à manutenção da escola enquanto transmissora de conteúdos. Obviamente, a atenção estava totalmente voltada a construir meios que subsidiassem a garantia do basilar, em termos de aprendizagens. Muitos avanços foram observados, que se consolidaram como práticas exitosas, mesmo após o término do período de aulas remotas.

No entanto, alguns fenômenos, práticas e concepções técnico-burocráticas foram realimentados e se cristalizaram em processos mecânicos e frágeis, quando o assunto é a participação das crianças e dos adolescentes.

Desse modo, é plausível o questionamento sobre: que processos foram construídos para a escuta atenta das vozes das crianças e dos adolescentes? Como as escolas conseguiram ouvir os(as) estudantes? De que formas se converteram os anseios, necessidades e silêncios dos(as) educandos(as) em melhores práticas, mais participativas e inclusivas? A pandemia inaugurou problemas nunca vivenciados ou, simples e assustadoramente, escancarou os inúmeros processos de exclusão que margeiam os alcances da educação, contribuindo para o paradoxo incluir-excluindo?

No jogo de forças que permeia os processos educativos, ao tratarmos das condições que influenciam a efetivação das políticas e práticas educacionais, questiono-me em que medida os interesses, convicções e opiniões das crianças e dos adolescentes, bem como suas necessidades no âmbito da proteção e provisão, foram, e são, de fato, considerados na construção dos sentidos, na proposição de ações e na tomada de decisão acerca, sobretudo, da qualidade da educação.

Dar seguimento à luta pela garantia e defesa dos direitos das crianças já proclamados, inclusive no que compete assegurar o exercício dos direitos à educação e à participação, convoca-nos a não dar trégua à pobreza infantil e à desconsideração das crianças e dos adolescentes como cidadãos. Essa é a constatação que tem orientado minha atuação no contexto profissional iniciado no ano de 2022, no qual, em função das videoaulas, fui convidada ao trabalho no programa de formação continuada de professores, no Departamento de Ensino Fundamental da mesma rede em que, nos anos anteriores, havia recém-ingressado, vivenciando desafios inimagináveis.

A experiência confirmou a importância de garantir a participação via campo das políticas públicas, pois, se antes já atuava na direção da efetividade das políticas nos contextos da práxis, nessa fase da minha vida profissional direcionei esforços e ações para seu desenho e implementação, considerando sua relevância política, cultural, econômica e pedagógica.

Assim, na tentativa de tecer diálogos entre participação e educação, visto que, como direitos humanos, constituem-se indivisíveis, universais, interdependentes e inter-relacionados, e tendo constatado, por meio de pesquisas e vivências profissionais, fatores que incidem na garantia da participação em contextos

educacionais, organizamos esta pesquisa de doutoramento que, diante dos pressupostos apresentados, busca reunir argumentos para defender a tese de que **a garantia da participação das crianças e adolescentes constitui elemento político, pedagógico e da práxis, essencial para a promoção de uma educação emancipatória.**

Nessa direção, problematizamos: quais as possibilidades e limites da garantia do direito à participação de crianças e adolescentes na educação?

O objetivo geral que decorre deste problema é: analisar possibilidades e limites da garantia do direito à participação de crianças e adolescentes na educação.

Como objetivos específicos, propomo-nos a:

- a) Caracterizar a infância, considerando sentidos, tensões e demandas que influenciam em sua tessitura como categoria social composta por sujeitos de direitos;
- b) Explicitar interdependências entre direito à educação e direito à participação da infância;
- c) Estabelecer diálogos com percepções de crianças e adolescentes sobre participação no contexto educacional.

Para alcançar tais intentos, o estudo explora, ao longo dos capítulos, as categorias de conteúdo infância, participação e educação. Na análise destas três categorias, observamos modos de existir da infância, seja pela maneira como o ser se encontra no mundo e se relaciona com ele, seja pela forma como se compreende – na busca da tessitura de uma identidade positiva de ser criança/adolescente e do seu agir. Essas dimensões afetam a existência, que se dá de forma partilhada e supõe ser participativa, enfatizando-se a importância da ação influente na relação com os outros no mundo.

Deste modo, após exposta a justificativa e objetivos do estudo, assim como os pressupostos e as experiências profissionais e acadêmicas que orientam a proposição da tese apresentada na Introdução, no capítulo II trata-se da Complexidade no percurso teórico-metodológico. O capítulo apresenta o pensar complexo como método para a tessitura desta pesquisa, orientado pelo estudo do sociólogo e filósofo francês, Edgar Morin (2000; 2005a; 2005b; 2007). Além disso, contextualiza que a pesquisa, baseada na abordagem qualitativa (Creswell, 2007), integra dados de fontes bibliográficas e documentais, bem como percepções de educandos de uma instituição localizada em um dos países da América Latina, a partir dos quais foram produzidos

dados por meio de pesquisas coordenadas pela Professora Doutora Ana Maria Eyng, às quais este estudo está vinculado.

O capítulo III, denominado A recursividade na complexa tessitura da infância como categoria social, analisa percursos históricos, políticos e sociais que influenciaram a construção de conceitos relacionados à infância como categoria social. São abordadas as interfaces entre a Historiografia, a Sociologia da Infância e os Direitos da Criança, e as tensões presentes nesses campos.

Na tessitura dos argumentos, referendamo-nos nos estudos das professoras brasileiras Sandra Mara Corazza (2002), Esther Arantes (2009) e Anete Abramowicz (2018), dos pesquisadores portugueses Natália Fernandes (2009), Manuel Sarmento (2010; Sarmento; Pinto, 1997), da socióloga espanhola Lourdes Gaitán Muñoz (2006; 2020) e das pesquisas da socióloga brasileira Irene Rizzini e do sociólogo chileno Francisco Pilotti (Rizzini; Pilotti, 2009). Também foram consultados estudos da inglesa Gerison Lansdown (1994), do sociólogo alemão Manfred Liebel (2009; 2016), do jurista argentino Emílio García Méndez (1998; 2001a), e da filósofa estadunidense Nancy Fraser (2022). O diálogo entre fontes bibliográficas e documentos, como a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), embasa os argumentos.

O capítulo IV, Caracterizadores e contextos da infância no holograma da condição humana, problematiza os desafios oriundos de demandas vinculadas à pobreza infantil e exclusão da infância, que constituem violências. No plano político e socioeconômico brasileiro, sinalizamos cenários complexos que afetam os sujeitos da pesquisa. Em conjunto, a crise potencializada pela pandemia de Covid-19 é tematizada no texto, situando suas repercussões na produção e/ou intensificação de desigualdades, com destaque àquelas que afetam o campo educacional.

No capítulo, referendamo-nos em estudos dos pesquisadores portugueses Manuel Sarmento (2010; 2020), Carlos Estêvão (2018), António Costa (2020) e Susana Martins (2020), em diálogo com dados de Informe produzido pela ONU (2020) a respeito do impacto da pandemia da Covid-19 na América Latina e Caribe.

Os aspectos em destaque na argumentação tecida no texto afetam diretamente os modos de vida dos participantes da pesquisa, que são apresentados por meio das percepções das crianças e adolescentes sobre si e sobre seus cotidianos, e que evidenciam o desafio atual de promover a participação da criança e do adolescente por meio de reconhecimento, redistribuição e paridade de participação.

Na sequência, o capítulo V, Dialogias do direito à participação de crianças e adolescentes em contextos educacionais, discute as relações entre os direitos à educação e à participação das crianças e adolescentes, por meio de pesquisa documental, bibliográfica e de campo.

No diálogo com as crianças e adolescentes participantes da pesquisa, situamos suas percepções sobre a garantia da participação em seus contextos. Em conjunto, na discussão sobre o direito à participação, recorremos aos estudos das pesquisadoras portuguesas Catarina Tomás e Natália Fernandes (Tomás; Fernandes, 2011; Fernandes, 2009), e Isabel de Freitas Vieira (2017), bem como da pesquisadora estadunidense Nancy Fraser (2002; 2022), do pesquisador mexicano David Calderón (2009), e da pesquisadora norte-irlandesa Laura Lundy (2007). Além disso, integram a discussão os estudos localizados por meio de revisão de literatura e a análise de políticas, com destaque à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Esse percurso teve como intento sustentar um entendimento de participação vinculado aos processos educativos emancipatórios.

No que tange à educação, retratos dos períodos de educação na pandemia e do retorno às aulas presenciais são tecidos por meio de relatos das crianças e adolescentes. Esses retratos, associados aos referenciais teóricos, permitem a defesa de que existe a necessidade de assumir um caráter participativo em dialogia com as teorias e práticas educacionais, superando aquelas que, por não garantirem efetiva participação, atuam na manutenção do “incluir-excluindo” e se tornam nada mais do que práticas de instrução.

Nesse sentido, ensinar a ética do gênero humano e a condição humana (Morin, 2000; 2007), como proposto no percurso teórico-metodológico, constitui-se ação estratégica. Os argumentos são tecidos em diálogo com os aportes dos professores portugueses Carlos Vilar Estêvão (2012), João Formosinho e Joaquim Machado (2013) e Júlia Oliveira-Formosinho, Dalila Lino e Sérgio Niza (2007).

Nas Conclusões, sistematizamos os resultados da pesquisa de modo a responder ao problema que orienta a investigação e a defender a tese proposta. Ainda que o termo “conclusão” possa levar à ideia de que sejam feitas considerações definitivas, trata-se de achados passíveis de ampliações e ressignificações.

2 A COMPLEXIDADE NO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

No capítulo, apresentamos o pensamento complexo como perspectiva teórico-metodológica da tese, considerando obras do antropólogo, sociólogo e filósofo francês Edgar Morin (2000; 2005a; 2007) e de autores associados (Morin; Ciurana; Motta, 2003). Os princípios metodológicos que balizam a investigação apontam para a recursividade, dialogia e caráter hologramático do pensamento complexo (Morin; Ciurana; Motta, 2003; Morin, 2005a). O percurso teórico-metodológico reflete sobre a ética do gênero humano e a condição humana (Morin, 2000; 2007) como aspectos estratégicos para a reflexão sobre a participação na educação.

Tendo a complexidade como referência analítica da tese, a pesquisa qualitativa é caracterizada (Morin, 2005b; Creswell, 2007), sinalizando os encaminhamentos para abordagem das fontes documentais, bibliográficas e de campo, as quais foram analisadas a partir do procedimento de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016).

2.1 PALAVRAS INICIAIS SOBRE O MÉTODO

Um método, segundo caracterizam Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 18) deve constituir-se como “[...] atividade pensante do sujeito vivente, não-abstrato. Um sujeito capaz de aprender, inventar e criar ‘em’ e ‘durante’ o seu caminho”. Partindo desse entendimento, propomo-nos a refletir sobre o pensamento complexo como referencial teórico-metodológico para a pesquisa, considerando-o uma trajetória de pensamento e abordagem da realidade, que

[...] não propõe um programa, mas um caminho (método) no qual ponha à prova certas estratégias que se revelarão frutíferas ou não no próprio caminhar dialógico. Nesse sentido, ele gera sua própria estratégia inseparável da participação inventiva daqueles que o desenvolvem (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p. 31).

Entende-se que a complexidade busca a superação de um método, inflexível ou desvinculado da realidade. Portanto, é um itinerário, uma tessitura que se elabora pelos pensares e fazeres de seres humanos que tentam, reinventam, ressignificam, reconstroem, reconstituem e religam.

Por sua vez, ao refletir sobre o ser humano na tessitura do método, observamos a necessidade de se tomar em conta a condição humana, que é permeada pela experiência da incerteza e da fragilidade, assim como é uma experiência de

constituição de um ser “[...] a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico” (Morin, 2000, p. 15).

Esse sentido mostra-se oportuno à análise das possibilidades de ser de cada pessoa no mundo, a partir da consciência e do conhecimento “[...] de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos” (Morin, 2000, p. 15), isto é, de sua diversidade na igualdade cósmica, física e terrena, dentro de um universo em que o humano não é um ente separado, mas culturalmente pertencente a ele. Na mesma esteira de pensamento, compreender a condição humana e a de toda a humanidade supõe imersão na análise e contextualização da complexa situação do ser humano no mundo (Morin; Ciurana; Motta, 2003).

Assim, a complexidade toma corpo na pesquisa, favorecendo o reconhecimento de que o ser humano é, em si, um ser complexo, cuja identidade se tece nas suas multidimensionalidades.

Complexidade é uma palavra de origem latina, que “[...] provém de *complectere*, cuja raiz *plectere* significa trançar, enlaçar. Remete ao trabalho da construção de cestas que consiste em entrelaçar um círculo, unindo o princípio com o final de pequenos ramos” (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p. 43). No entanto, também tem derivação de *complexus* (latim), que significa abraçar, ligar (Morin; Ciurana; Motta, 2003). Remete ao sentido de conjunto de coisas, fatos, circunstâncias que apresentam ligação e interdependência, constituindo-se o todo uma unidade complexa em que se ligam elementos heterogêneos, mas inseparavelmente associados, como a ordem e a desordem, o uno e o múltiplo, etc.

A interpretação do conceito de complexidade se aproxima desta pesquisa pelo entendimento de que os direitos à participação e à educação são interdependentes, e, certamente, deveriam ser entrelaçados, tecidos de modo indissociável. Ambos os direitos, muitas vezes fragmentados e isolados, necessitam serem religados, vistos de modo complexo.

Essa aproximação ocorre também pelo sentido complexo compartilhado pelo ser humano, representado nesta investigação pelas crianças e adolescentes. São sujeitos simultaneamente unos e múltiplos, cuja existência se constitui no tecer de seus direitos. Caracterizar o ser humano enquanto sujeito complexo pressupõe estabelecer um senso de solidariedade. Morin (2005a, p. 68) reflete que “tudo é solidário” quando se reconhece o “caráter multidimensional de toda a realidade”. Nesse sentido, “a consciência da multidimensionalidade nos conduz à ideia de que

toda visão unidimensional, toda visão especializada, parcelada é pobre” (Morin, 2005a, p. 69), seja ela sobre os direitos humanos ou dos humanos em si.

Queremos dizer que para compreender a condição humana, entre um conjunto de elementos necessários, é indispensável reconhecer que a negação do direito à participação da criança e do adolescente nos pensares e fazeres das culturas humanas é reducionismo que subtrai da humanidade a sua própria identidade. A criança e a(o) adolescente são como hologramas da humanidade como um todo. Nesses sujeitos encontram-se sentidos tecidos pelos humanos culturalmente situados. O que nos revelam esses sentidos? São linguagens de exclusão ou linguagens de religação dos seres e saberes?

2.1.1 Princípios metodológicos do Pensar Complexo

O método expressa estratégias dos sujeitos e cria suas próprias estratégias. Para tal, contém um conjunto de princípios metodológicos, os quais atuam como guias para o pensar complexo. Ao considerar a complexidade como um método, Morin, Ciurana e Motta (2003) indicam sete princípios⁹ e, nesta tese, aproximamo-nos, especialmente, de três deles: princípio hologramático, princípio de recursividade e princípio dialógico.

O princípio hologramático sugere que cada parte contém praticamente a totalidade da informação do todo (Morin; Ciurana; Motta, 2003; Morin, 2005a). Assim, as crianças e os adolescentes contêm a presença da sociedade e dos referenciais que compõem sua linguagem, cultura e regras, procurando-se, nesta compreensão, ir “[...] além do reducionismo que só vê as partes e do holismo que só vê o todo”, para “[...] enriquecer o conhecimento das partes pelo todo e do todo pelas partes” (Morin, 2005a, p. 74; 75).

O princípio de recursividade trabalha com a noção de que os “[...] produtos são necessários para a produção do processo” (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p. 35), isto é, exige capacidades de auto-organização e retroalimentação que fazem com que os processos interajam não somente entre si, mas também interfiram no todo, em um ciclo contínuo. Poder-se-ia dizer que “[...] os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz” (Morin, 2005a, p. 74).

⁹ Princípios: 1. Sistêmico ou Organizacional. 2. Hologramático. 3. Retroatividade. 4. Recursividade. 5. Autonomia/dependência. 6. Dialógico. 7. Reintrodução do sujeito cognoscente em todo conhecimento (Morin; Ciurana; Motta, 2003).

Reconhecemos que os processos que afetam a infância são constituídos pelas causas e efeitos dos processos relacionais e tensionais entre crianças/adolescentes, adultos, ambiente e sociedade como um todo, “[...] num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor” (Morin, 2005a, p. 74).

Já o princípio dialógico indica que, em um mesmo espaço do pensar, coexistem lógicas que se complementam, que são concorrentes e que também são antagônicas; todas necessárias para o desenvolvimento de um fenômeno, processo, sistema, a exemplo da ordem e da desordem (Morin, 2005). O “eu”, o “outro”, o “mundo”, nas suas aproximações e diferenças, caracterizam os processos dialógicos, os quais crianças e adolescentes experienciam, e a partir dos quais elas(es) se constituem.

Estão em destaque os três princípios, pois entendemos, junto com Morin (2005a, p. 75), que “[...] a própria ideia hologramática está ligada à ideia recursiva, que está ligada, em parte, à ideia dialógica”, o que nos possibilita analisar aspectos da história e sociologia da infância, bem como, estabelecer dialogias entre os múltiplos fatores que incidem sobre a categoria, tecendo direitos e afetando o modo como estes mesmos direitos se concretizam nos contextos infantis.

Respalhando-se pelos princípios, cumpre orientar as atitudes – inclusive no campo da pesquisa científica – para a resistência da cidadania contra os processos que descaracterizam e desumanizam crianças e adolescentes, dentre os quais, a pobreza e a exclusão, que geram a violência. Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 101) denominam essa atitude como um “progredir resistindo”, uma atitude que implica no “[...] vínculo recursivo dialógico entre resistência, conservação e revolução” (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p. 102), na tentativa de resistir à barbárie que afeta a conservação da sobrevivência da humanidade.

Notadamente, essa postura de resistência implicará na superação da atribuição de caracterizadores de inferioridade e desvalorização. Nessa reflexão, Morin, Ciurana e Motta (2003) denunciam que os processos de subdesenvolvimento estão vinculados à noção simplificadora que gera reducionismo economicista. O subdesenvolvimento estaria atrelado a um não desenvolvimento econômico, quando, em perspectiva contrária, a noção de desenvolvimento deveria ser referencial e constituir-se sob a égide do desenvolvimento humano, que é multidimensional.

Nesse sentido, a caracterização do subdesenvolvimento tem ignorado culturas, dentre as quais as infantis, e subalternizado a existência da criança e da(o) adolescente.

Alertam os autores sobre o fato de que “[...] o desenvolvimento supõe a ampliação das autonomias individuais, ao mesmo tempo em que se efetiva o crescimento das participações comunitárias, desde as participações locais até as participações planetárias” (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p. 103), aspecto sobre o qual a educação detém responsabilidade, na medida em que atua no reforço ao respeito às culturas, às individualidades, às múltiplas faces do ser humano.

Essa perspectiva sinaliza a importante reflexão sobre a ética do gênero humano, diretamente associada aos processos democráticos e à efetividade da cidadania.

2.2 O MÉTODO NA REFLEXÃO DA CONDIÇÃO E DA ÉTICA DO GÊNERO HUMANO

Sob a ótica dos princípios dialógico, recursivo e hologramático, reconhecemos que a condição humana comporta a tríade indivíduo, sociedade e espécie, a qual revela que os indivíduos são, ao mesmo tempo, produtos e produtores do processo reprodutor da espécie humana, ao passo que a interação entre os indivíduos produz a sociedade, e por conseguinte, a cultura, que por sua vez, retroage nos indivíduos socialmente situados (Morin, 2000).

Logo, é necessária a compreensão do ser humano de forma complexa, de modo a superar o pensamento redutor, disjuntivo e que limita o ser humano ao desconsiderar sua multidimensionalidade. A condição humana remete à interpretação de que somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas somos também culturais, sociais, perpassados pela razão, pelo afeto e pela pulsão. Tal perspectiva nos atribui a característica *unitas multiplex*, “[...] para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade” (Morin, 2000, p. 55).

Essa dimensão diversa não é apenas biológica, mas psicológica, mental, cerebral, afetiva, intelectual, cultural, linguística, ambiental, política, geográfica, geracional, etc. De tal modo, o indivíduo criança/adolescente é também diversidade da humanidade e a incapacidade humana de ver-se na infância é a incapacidade de vislumbrar a sua própria condição complexa e seu destino, que tem sido prenunciado na denúncia da problemática do desenraizamento como cidadãos terrenos.

Tornou-se vital conhecer o destino planetário em que vivemos, tentar perceber o caos dos acontecimentos, interações e retroações nos quais se misturam os processos econômicos, políticos, sociais, étnicos, religiosos, mitológicos que tecem esse destino. Tornou-se igualmente vital saber quem somos, o que nos atinge, o que nos determina, o que nos ameaça, nos esclarece, nos previne e o que talvez possa nos salvar (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p. 11).

Parece oportuno, na perspectiva sinalizada por Morin, Ciurana e Motta (2003), problematizar a condição dos sujeitos que compõem a categoria social infância. O conceito de infância é influenciado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade e tem atributos distintos, conforme os marcadores de sexo, território, religiosidade, cultura, raça e classe social, que se interseccionam. Do mesmo modo, os papéis desempenhados por crianças e adolescentes, nos diferentes contextos, também são circunscritos e interdependentes das concepções que se estabelecem acerca deles.

Nas variadas compreensões que se tecem sobre a infância e seus sujeitos, colocamos em problemática a tendência disjuntiva que resulta em uma espécie de exclusão das crianças dos assuntos considerados importantes pela sociedade adulta, o que pode ser comparado a um "*apartheid* infantil" (Fernandes, 2009, p. 86). Este *apartheid* é, de certo modo, uma tomada de decisão do mundo adulto, sobre o que se pode escutar, uma postura sobre como e para que explicar determinados fenômenos.

Quando Butler (2006) discute a precariedade da vida em contextos de violência, explicita uma maneira de pensar que poderíamos trazer também à reflexão no campo da infância. Butler (2006) acusa a habilidade do ser humano em narrar somente em primeira pessoa, que não é, neste caso, uma postura de responsabilização ética, mas, de fato, um rechaço a qualquer esforço de explicação do mundo que não parta do que convencionalmente é aceito e praticado. Seria por que "[...] nosso medo de pensar em outro ponto de vista esconde o medo mais profundo de ser preso por ele, ser contagiado por ele, de sofrer uma infecção moral perigosa por pensar no suposto inimigo"? (Butler, 2006, p. 32, tradução nossa)¹⁰.

Problematizar a questão se faz urgente para refletir os destinos da humanidade e a ética que se tece em relação ao gênero humano. Constata-se que a desumanização da humanidade tem acometido sujeitos crianças e adolescentes, e insinua descaracterizar a infância enquanto holograma recursivo do humano.

¹⁰ Original: "Nuestro temor de pensar otro punto de vista oculta el temor más profundo de ser atrapados por él, de encontrarlo contagioso, de sufrir una peligrosa infección moral por pensar en el presunto enemigo" (Butler, 2006, p. 32).

Ao mesmo tempo em que podemos nos incluir no sentido de “Nós”, não há qualquer possibilidade de haver mais de um mesmo “Eu”. Não há possibilidade de outro, além das próprias crianças e adolescentes em serem, pensarem, existirem como crianças e adolescentes. Para a humanidade, é imprescindível haver este sentido de singularidade, tal como se faz necessário o sentido de “Nós”, princípio de inclusão, que associa a singularidade à lógica altruísta e coletiva.

Essa perspectiva, subsidiada no pensamento de Morin (2007, p. 21), demonstra que “[...] todo olhar sobre a ética deve perceber que o ato moral é um ato individual de religação; religação com um outro, religação com uma comunidade, religação com uma sociedade e, no limite, religação com a espécie humana”.

Uma ética que decida por assumir a condição humana visa, portanto, “[...] alcançar a unidade planetária na diversidade; respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo” (Morin, 2000, p. 106), bem como desenvolver a ética da solidariedade, da compreensão (da pacificação das relações humanas) e, em última análise, desenvolver a ética do gênero humano (Morin, 2000; 2007).

A ética do gênero humano implica um sentido complexo (recursivo e dialógico) de democracia e cidadania: “[...] os cidadãos produzem a democracia que produz cidadãos” (Morin, 2000, p. 107). Um caracterizador desta compreensão está no fato de que a democracia vive de pluralidades, concorrências e antagonismos, que nutrem na comunidade os sentidos contrários e complementares de liberdades e responsabilização, soberania e obediência, direitos e autolimitação do poder, disputas de ideias e de opiniões e respeito às regras democráticas, conflito e consenso, entre outros (Morin, 2000). Entretanto, a fragilidade democrática coexiste neste meio, provocando corrosão ou inacabamento das democracias, que afetam a existência humana de modo amplo e cotidiano, expulsando os cidadãos – inclusive as crianças e os adolescentes – do fazer democrático.

Logo, a ética do gênero humano se responsabiliza por superar um pensar fragmentador, compartimentalizado, que ignora os tempos e contextos e desintegra unidade e diversidade, excluindo o cidadão da recursividade da democracia (Morin, 2007).

Nesse ofício pela superação, a ética se propõe a trabalhar pelo pensar que religa os seres humanos e comporta um método para tratar o complexo (Morin, 2007). A ética da religação “[...] exige manter a abertura ao outro, salvaguardar o sentimento

de identidade comum, consolidar e tonificar a compreensão do outro” (Morin, 2007, p. 103), não o colocando na condição de exclusão para fora da humanidade.

A ética para outro opõe-se a todas as exclusões de grupos, índices, anátemas, às excomunhões que excluem o desviante da comunidade e, enfim, ao desprezo que exclui o outro da espécie humana. [...] deve compreender a necessidade fundamental para cada sujeito humano de ser reconhecido, no sentido hegeliano do termo, ou seja, reconhecido como sujeito humano por um outro sujeito humano (Morin, 2007, p. 105).

A compreensão reconhece o outro enquanto sujeito de direito, cidadão em contexto democrático e em sua complexidade, bem como contempla seus contextos e identifica a indiferença ao outro como um obstáculo, que se materializa ao ignorar os sofrimentos de quem é posto na condição de subalternizado. Para tal, supõe a auto-ética, lida por meio de dois prefixos: o *re-* e o *com-*.

O prefixo de envolvimento *com-* encontra-se ao mesmo tempo na:

- complexidade
- compreensão
- comunidade

[...] O pensamento complexo é o pensamento que abraça a diversidade e reúne o separado.

[...] A palavra “com-preensão” indica que há uma ação de envolvimento, algo que abraça [...].

A palavra “comunidade”, ela mesma nos abraça.

O prefixo *re-* é comum à “religação” e à “regeneração”.

Re- e *com-* são prefixos fundamentais da auto-ética.

A auto-ética religa-nos à nossa humanidade: incita-nos a assumir a identidade humana no seu nível complexo e [...] reclama a nossa compreensão da condição humana (Morin, 2007, p. 142-143).

Portanto, o pensamento de envolvimento e religação institui-se no sentido de democracia, denunciando que a não participação dos cidadãos na vida cotidiana implica no desmantelamento da própria democracia. É fato que “[...] todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (Morin, 2000, p. 17). Assim, cabe à sociedade regenerar o sentido de cidadania, que pressupõe uma ética regenerativa da situação democrática e uma ética de compreensão da condição humana.

2.3 TESSITURA METODOLÓGICA NO DIÁLOGO ENTRE PESQUISA QUALITATIVA E COMPLEXIDADE

A tessitura dos caminhos metodológicos se deu a partir da preocupação de que na pesquisa em diálogo com crianças e adolescentes não fossem impostas fronteiras de pensamento ou limites em relação ao conhecimento científico. A opção foi por referenciais que esboçassem um percurso que possibilitasse mergulhar nos multiversos, diversos e complexos, da infância, ao passo que fomentassem a atividade pensante e consciente do sujeito (Morin, 2005b).

Por isso, considerou-se a dialogia entre pensamento complexo na abordagem qualitativa. Ambos reconhecem a importância de capturar as nuances, significados e contextos que permeiam as experiências humanas. Essa convergência permite a exploração dos mundos e sentidos culturais que constituem a infância, permitindo que as vozes e as perspectivas das crianças e adolescentes se manifestem de maneira autêntica e contextualizada.

Para John Creswell (2007, p. 186), a abordagem qualitativa tem um caráter essencialmente interpretativo. E, como fruto dessa interpretação, podemos apreender lições e novos sentidos, numa relação fundadora, que possibilita perguntar, questionar, escutar, dialogar, traduzir e produzir relações criativas, com riqueza de sensibilidade e expressão.

A pesquisa qualitativa é emergente e não previamente configurada, uma vez que “[...] diversos aspectos surgem durante um estudo qualitativo” (Creswell, 2007, p. 186). Esses aspectos são observados por meio da inserção do(a) pesquisador(a) no contexto, no qual ocorre o fenômeno pesquisado e, especialmente, porque a abordagem qualitativa oferece aportes para a efetividade de metodologias participativas, trazendo à tona “[...] a presença da criança-parceira no trabalho interpretativo, mobilizando para tal um discurso polifônico e cromático, que resulta da voz e ação da criança em todo o processo” (Soares; Sarmento; Tomás, 2005, p. 5).

O caráter emergente também se faz na medida em que a abordagem qualitativa oferece a possibilidade de o(a) pesquisador(a) refletir sistematicamente sobre quem é ele(a) na investigação e sobre como sua biografia pessoal pode incidir sobre o estudo (Creswell, 2007).

Ademais, os referenciais da complexidade como método, colocados em diálogo com a abordagem qualitativa, possibilitam que se teçam estratégias investigativas

amplas e abertas, sem perder de vista o cuidado e critério científico. A estratégia, para Morin (2005b), constitui-se mais fecunda que programas rígidos e fechados de pesquisa. “A estratégia é o que integra a evolução da situação e, por conseguinte, os acasos e novos acontecimentos, a fim de se modificar e corrigir” (Morin, 2005b, p. 111).

Essas estratégias colaboram na interpretação do cotidiano e das interações das crianças e dos adolescentes, bem como no questionamento da dominação exercida sobre a infância e os efeitos das desigualdades sociais. Desse modo, observam-se formas de resistência das crianças para agir na direção da “[...] denúncia das formas de dominação patriarcal, paternalista e de classe que se exprime em temas que destacam a condição das crianças em posição subalterna” (Sarmiento, 2013, p. 27), como a pobreza, exploração no trabalho, situação de rua, institucionalização, exclusão de grupos minoritários, etc.

Na tese, as estratégias investigativas perpassam a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, que oferecem ricas fontes de dados, reunindo a expressão de diferentes aspectos e nuances acerca da infância e olhares advindos da própria infância nas percepções de crianças e adolescentes.

Ao dialogarem com as percepções e interpretações das crianças e adolescentes sobre suas próprias vivências e os desafios cotidianos que enfrentam, esses dados auxiliam a “[...] recentrar a atenção nas questões que condicionam as suas vidas, que porventura poderiam passar despercebidas aos olhares adultos” (Fernandes, 2009, p. 87).

A pesquisa bibliográfica e documental contribui para tecer referenciais teóricos e contextuais, possibilitando a análise de estudos, documentos e informações relevantes sobre a infância. Em conjunto, a pesquisa de campo possibilita uma imersão na cotidianidade da vida de crianças e adolescentes, proporcionando a produção de dados em contexto. Essa abordagem amplia as perspectivas de compreensão e enriquece as reflexões sobre as condições e os desafios enfrentados pelas crianças e pelos adolescentes, resgatando suas vozes e experiências como elementos essenciais na construção do conhecimento científico sobre a infância.

Tais estratégias de pesquisa, por sua vez, à luz do pensamento complexo, devem ser submetidas ao cauteloso esforço de não “[...] sacrificar o todo à parte, a parte ao todo”, assumindo “[...] a difícil problemática da organização, em que, como dizia Pascal, ‘é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como é

impossível conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes!” (Morin, 2005b, p. 30).

As fontes de dados bibliográficos e documentais que dizem respeito à infância são oportunas quando se integram ao debate justo, no qual as vozes das crianças e dos adolescentes ocupam seu lugar de direito na pesquisa. Investe Morin (2005b, p. 30) na argumentação de que “[...] há que insistir fortemente na utilidade de um conhecimento que possa servir à reflexão, meditação, discussão, incorporação por todos, cada um no seu saber, na sua experiência, na sua vida...”.

Assim, é importante ressaltar que a valorização da voz e ação social das crianças e dos(as) adolescentes inclui não os considerar meros objetos ou informantes, mas coprodutores da pesquisa. Portanto, as vozes infantis registradas na pesquisa de campo estão presentes no diálogo, no desenvolvimento dos capítulos seguintes.

Nesta coprodução, como é próprio da pesquisa de abordagem qualitativa, a identidade de pesquisador(a) é ressignificada e são criados desafios éticos e responsabilidades. Fernandes (2009) ressalta que o papel dos(as) investigadores(as) abrange a escuta ativa e interpretativa das vozes e dos silêncios, das ações que complementam as narrativas, e das relações sociais das crianças.

Assim, supõe ao(à) pesquisador(a) o desafio de esforçar-se a aproximar-se das crianças e dos(as) adolescentes, ouvindo e criando relações nas quais a pergunta e a escuta sejam respeitadas e responsáveis, sendo a responsabilidade “[...] noção humanista ética que só tem sentido para o sujeito consciente” (Morin, 2005b, p. 117). O desafio da pergunta exige procedimentos de pesquisa que apoiem a transparência das relações de poder e tomada de decisão e permitam a análise qualitativa dos dados oferecidos pelas crianças e adolescentes.

Na sequência, destacam-se as especificidades das fontes de dados documentais e bibliográficos, bem como das percepções identificadas por meio da pesquisa de campo, procurando tecer sobre o conjunto dos dados uma perspectiva não redutora, que proporcione a comunicação entre eles.

2.3.1 Fontes de dados bibliográficos

A pesquisa bibliográfica é ampla e oferece subsídios para a tessitura de todo o referencial teórico-metodológico que orienta a pesquisa. Em conjunto com documentos de políticas públicas e organismos atrelados à promoção dos direitos

humanos, oferece possibilidades para análise de condições sociais e históricas específicas que amparam interpretações e compreensões dos sujeitos.

No desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, destaca-se a realização de revisão de literatura, a partir da categoria central desta investigação, a participação, com vistas a identificar que concepções de participação têm orientado estudos desenvolvidos em programas de pós-graduação *stricto sensu* no país.

A escolha da base de dados para revisão de literatura observou a necessidade de que tal base possuísse um acervo que contemplasse produções de teses e dissertações desenvolvidas por pesquisadores brasileiros, bem como atendesse a critérios como relevância e confiabilidade do acervo disponibilizado.

Deste modo, definiu-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), plataforma lançada em 2002 e que é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP). Para composição do catálogo, “[...] as instituições de ensino e pesquisa atuam como provedoras de dados e o IBICT opera como agregador” (IBICT, 2022, n.p.), coletando e disponibilizando metadados como título, autor, resumo e palavra-chave, e redirecionando o interessado ao documento na íntegra à plataforma da instituição na qual o trabalho foi defendido. Em 2022, ano em que a plataforma foi consultada, esta integrava teses e dissertações de aproximadamente 140 instituições, sendo, pouco mais de um terço delas, Universidades Federais.

A seleção do conjunto de teses e dissertações incluído nesta análise respeitou as etapas:

- a) Definição da pergunta orientadora;
- b) Busca exploratória;
- c) Definição de filtros;
- d) Elaboração dos critérios iniciais de inclusão e exclusão;
- e) Seleção final com base na leitura do texto.

Definiu-se como pergunta orientadora: quais concepções de participação infantil orientam investigações desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil?

A identificação dessas concepções nos estudos não tem por finalidade atribuir juízo de valor, no sentido das dualidades verdadeiro-falso, certo-errado. Pelo

contrário, tem-se por intento ampliar o repertório argumentativo, observando os alcances obtidos por diferentes pesquisadores na tratativa da temática.

A busca na base BDTD ocorreu durante o mês de setembro de 2022 e os estudos localizados e incluídos na revisão foram analisados nos meses seguintes.

Na busca exploratória, realizou-se a definição do parâmetro de busca primário (participação infantil) e identificaram-se os parâmetros secundários (descritores equivalentes, que foram localizados a partir da leitura dos títulos na busca inicial). Nessa etapa, iniciamos com a busca simples na plataforma, inserindo o descritor *participação infantil* para busca em todos os campos (título, assunto, resumo, corpo do texto), sem adicionar filtros e sem aspas. O resultado dessa primeira busca computou 1402 documentos e corroborou na identificação dos parâmetros secundários: *participação da criança* e *direito à participação*.

Observou-se, também, que a busca sem filtros resgatou outros recortes da participação, como: participação familiar, participação materna, participação paterna, participação do acompanhante no parto, participação social, participação de atores estatais / Governo Federal, gestão participativa, gestão democrática, participação de funcionários, participação das mulheres, participação na área da saúde (da saúde mental; do intercâmbio afetivo, dos neurônios catecolaminérgicos, etc.), entre outros.

Outra consideração, a partir da busca exploratória, foi a notável frequência de pesquisas atreladas à educação infantil e a frequência, essa menos expressiva, de categorias como: obesidade infantil, violência infantil, trabalho infantil, sofrimento infantil, catarata infantil, linguagem infantil, desenvolvimento infantil, cultura infantil, cultura alimentar infantil, psicologia infantil, entre outras.

Após etapa de busca exploratória, foram incluídos à etapa de buscas os parâmetros secundários: *participação d* criança** e *direito à participação*.

Optamos por não utilizar os filtros disponibilizados pela plataforma BDTD, como intervalo de tempo ou área do conhecimento, para podermos, em um primeiro momento, identificar em que ano havia maior concentração de pesquisas sobre a temática e que área(s) do conhecimento se destacam. Utilizamos, por sua vez, operadores booleanos e caractere curinga.

O * que acompanha os descritores corresponde ao caractere curinga, que incorpora à busca variações de uma palavra. No caso, *d** = variações de preposição: “da”, “das”, “de” e *criança** = “criança” e seu plural, “crianças”, ou seja, participação da/das/de criança/s.

Decidimos por incluir o descritor “direito à participação” associado, por meio de operador booleano “AND”, aos descritores “crianças e adolescentes”, “infantil” e “infância”, pois, isoladamente, o parâmetro apresentou vasta abrangência, resgatando estudos sobre participação social, democracia, participação política, participação do contribuinte, participação pública indígena, participação dos trabalhadores, etc. não necessariamente analisados sob o recorte da categoria social infância.

Em todas as buscas, os descritores foram utilizados entre aspas e em buscas separadas, considerando todos os campos (título, assunto, resumo, corpo do texto...). Os resultados estão sistematizados na Tabela 1.

Tabela 1 - Resultado geral das buscas com descritores primário e secundários: base BDTD/IBICT

DESCRIPTOR	RESULTADOS		TOTAL (por descritor)
	TESE	DISSERTAÇÃO	
“participação infantil”	5	28	33
“participação d* criança*”	93	188	281
“direito à participação” AND “crianças e adolescentes”	4	4	8
“direito à participação” AND “infância”	5	14	19
“direito à participação” AND “infantil”	1	9	10
TOTAL (por tipologia de trabalho)	108	243	351

Fonte: elaborado pela autora com base nos resultados de busca na BDTD/IBICT (set. 2022).

Todos os trabalhos foram organizados em planilhas, listando o parâmetro de busca que o recuperou, título do trabalho, tipologia (tese/dissertação), autoria e ano de defesa.

Após a organização de todos os trabalhos localizados em planilha, observou-se a necessidade de uma primeira triagem para exclusão dos títulos repetidos. Nessa etapa, foram identificados 73 trabalhos que apareceram mais de uma vez, resgatados pelos diferentes parâmetros de busca. Assim, passaram para a etapa seguinte 278 produções, sendo 193 dissertações e 85 teses.

Os estudos foram submetidos a triagem a partir do título para refinar os resultados localizados. Os trabalhos nos quais os títulos apresentavam distanciamento do tema foram excluídos (239 trabalhos). Para os títulos que geraram alguma dúvida quanto a sua vinculação ao tema, recorremos aos seus resumos e sumários para seleção. Por isso, foi acrescido aos dados da planilha o *link* no qual as teses e dissertações se encontravam disponíveis, para que fosse possível acessá-los na íntegra. Os trabalhos excluídos tinham como temas: deficiências e transtornos em

geral, saúde, esporte, dimensões da arte, entre outros. Nesses trabalhos, observou-se que as variações da expressão “participação da criança” apareceram em partes do texto, não envolvendo, necessariamente, os significados atribuídos enquanto categoria de análise.

Assim, 39 teses e dissertações foram lidas, com base na técnica de leitura flutuante (Bardin, 2016). A leitura flutuante “[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2016, p. 126). Dela, o(a) pesquisador(a) pode ter melhores condições de fazer a escolha dos documentos que serão efetivamente analisados, uma vez que lhe possibilita a criação de inferências e pressupostos sobre o texto e possíveis achados. Com base nesse procedimento, analisamos aspectos mais gerais do texto, que oportunizaram tecer algumas questões para a análise de conteúdo propriamente dita.

A partir da leitura flutuante, para alinhamento com a investigação tecida nesta pesquisa, incluímos como um critério de seleção serem trabalhos vinculados com a educação escolar. Assim, dois casos foram observados: (1) trabalhos excluídos que dialogavam com a temática participação, no entanto o objeto central do estudo não era este (cidadania planetária, formação para a sustentabilidade, avaliação, gestão escolar, entre outros); (2) trabalhos envolvendo como tema central a participação, em contextos não escolares ou com públicos não infantis (participação popular/da comunidade, participação em ambiente de acolhimento institucional, participação em conferências municipais, processo de tradução de software que mensura índice de participação, programas sociais, assentamentos rurais, na cidade, em sistemas de justiça, entre outros). Um trabalho foi excluído, pois não foi possível abrir o arquivo disponível no repositório da Universidade à qual estava vinculado.

Portanto, dezesseis trabalhos foram incluídos neste estudo. As teses e dissertações que compuseram a revisão de literatura estão apresentadas no Apêndice A, agrupadas conforme o descritor que as recuperou na etapa de busca (“direito à participação” AND “infância”: 1 tese e 1 dissertação; “participação infantil”: 1 tese e 1 dissertação; “participação d* crianç*”: 1 tese e 11 dissertações).

As teses e dissertações correspondem ao período de 2004 a 2021. A área de conhecimento a que se vinculam os trabalhos é a Educação, com exceção de um trabalho da área de Serviço Social. Como na Sociologia da Infância reside boa parte dos argumentos que orientam as análises a respeito da participação da infância, logo,

participação e Sociologia da Infância aparecem juntas na maior parte das pesquisas educacionais consideradas. Isso se comprova na checagem das listas de referências e das bases teóricas das pesquisas, em que se observa algum tipo de menção à Sociologia da Infância ou autores a ela relacionados, ora sendo somente menções breves ou referências às obras que tratavam do assunto, ora dedicando mais esforços para contextualizar e fundamentar a Sociologia da Infância.

Para análise do conteúdo, após a leitura flutuante, foi elaborado um quadro-síntese (que se converteu na última coluna do quadro do Apêndice A), apresentando as formas de abordagem do tema “participação” nas teses e dissertações investigadas, destacando citações diretas selecionadas por configurarem-se como unidade de registro, isto é, um “[...] segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2016, p. 132), que enunciam afirmações acerca do tema.

A partir do quadro-síntese, o conteúdo relativo à participação foi submetido a codificação, que “[...] corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão” (Bardin, 2016, p. 133). Essa etapa produziu os resultados apresentados na Tabela 10, que compõe as argumentações do capítulo V, organizada para indicação de frequência das ideias centrais localizadas nas teses e dissertações investigadas.

2.3.2 Fontes de dados documentais

No que se refere à pesquisa documental, foram analisadas políticas nacionais, tratados internacionais e documentos produzidos por organismos internacionais, que compuseram a argumentação tecida ao longo dos capítulos, destacando relevância e principais influências.

Três desses dispositivos foram analisados em maior profundidade nos capítulos. Foram eles a Convenção dos Direitos das Crianças (ONU, 1989), o Estatuto da Criança e Adolescente (Brasil, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

A Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989) foi analisada, em especial, a partir dos artigos 3º, 12, 13, 14, 15 e 17. Quanto ao Estatuto da Criança e Adolescente (Brasil, 1990), estiveram em foco os artigos 15, 16, 53 e 100. No âmbito da Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) foi a

legislação analisada, em especial, nos artigos que tratavam da educação básica, com ênfase no ensino fundamental (artigos 2º, 3º, 12, 13, 14, 22, 25, 27 e 32).

Nos documentos, observamos os modos de referenciação da participação, apontando para aspectos históricos e tensionamentos na sua efetivação nos contextos da práxis. A investigação das políticas direcionadas à infância possibilitou acessar as bases normativas que orientam a ação governamental em escala nacional e internacional e influenciam diretamente a vivência das crianças e dos adolescentes.

2.3.3 Dados produzidos na pesquisa de campo

A pesquisa de campo, por sua vez, teve por objetivo identificar as percepções de crianças e adolescentes a respeito da participação e educação como direitos humanos.

Quanto aos dados provenientes dessas percepções, recorreu-se às pesquisas matriciais coordenadas pela Professora Doutora Ana Maria Eyng, líder do grupo de pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos e Formação de Professores (PUCPR), considerando dados produzidos entre 2019 e 2021, na investigação “A Infância em situação humanitária no âmbito latino-americano: direito à educação e o direito à saúde na pandemia da Covid-19” (Eyng *et al.*, 2021), e entre 2022 e 2023, em “Educação e bem-estar: gestão participativa da melhora da qualidade de vida na escola e na comunidade” (Eyng, 2022).

A presente tese inclui-se como um dos produtos dessas investigações, das quais também derivam outras teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso e relatórios de iniciação científica.

A pesquisa referente aos anos de 2019-2021 mapeou e diagnosticou necessidades e demandas de crianças e de adolescentes acerca de seus direitos à educação e à saúde em contextos de situação humanitária. A partir dos resultados, pretendeu-se estabelecer parâmetros para formação dos profissionais de educação e da saúde para o atendimento da infância em situação humanitária nos contextos latino-americanos, e construir recursos em rede para a partilha das melhores práticas, procedimentos e instrumentos para formação e elevação dos *standards* profissionais na educação e na saúde para o atendimento da infância em situação humanitária (Eyng *et al.*, 2021).

Conforme descreve Eyng *et al.* (2021) em relatório produzido com os dados desta investigação, o desenho do estudo iniciou-se em 2018, mediante elaboração

coletiva do projeto de pesquisa de caráter internacional e interinstitucional, que integrou pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Brasil), do Programa de Mestrado em Ação Humanitária, Cooperação e Desenvolvimento da Universidade Fernando Pessoa (Portugal) e do Programa de Mestrado em Ensino nas Ciências da Saúde das Faculdades Pequeno Príncipe (Brasil).

As primeiras ações foram realizadas no ano de 2019, com a elaboração do *Drive* da pesquisa, no qual foram reunidos arquivos de teses, dissertações, artigos científicos qualificados, livros de acesso aberto e documentos oficiais e de organismos internacionais. Esses materiais, localizados por membros do grupo de pesquisa, também são, à luz das categorias de conteúdo da tese, incorporados à discussão no presente estudo.

Na sequência, foram construídos os roteiros para pesquisa com os grupos de sujeitos da primeira etapa, por meio de reuniões do grupo de pesquisa. Os roteiros foram testados mediante entrevistas-piloto. Nesse período, o cenário da pandemia da Covid-19 instalou-se e adaptações foram realizadas, tanto nos objetivos da pesquisa, quanto nos encaminhamentos.

A submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná previu possibilidades remotas e presenciais, que seriam realizadas conforme as condições sanitárias. O referido estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob Parecer 4.114.676, no ano de 2020.

Nesse ínterim, com apoio do Centro Marista de Defesa da Infância (Brasil) e do Observatório das Juventudes (Pró-reitora de Identidade, Missão e Extensão da PUCPR), estabeleceu-se a parceria com a União Marista do Brasil (UMBrasil) e Rede Interamericana Marista Coração Solidário, com presença em diferentes países da América Latina e atuação em territórios de vulnerabilidade das infâncias, para seleção de instituições e produção dos dados.

A proposta da pesquisa foi apresentada mediante reuniões *online* com representantes das Redes e membros do grupo de pesquisa. Após aceite, pesquisadores e parceiros definiram as instituições que compuseram a pesquisa.

Com a adesão das unidades educacionais, passaram a integrar o estudo instituições situadas na Argentina (uma em Rosário e uma em Nogoyá), Brasil (uma no Rio Grande do Sul, uma no Paraná e duas em Pernambuco), Chile (uma em

Santiago), Colômbia (uma em Bogotá) e México (uma na Cidade do México), totalizando oito escolas sociais e uma escola pública.

Foram também estabelecidas parcerias para a produção dos dados com unidades de saúde próximas a algumas das instituições educativas, mediante intermediação das redes parceiras e das unidades educacionais, obtendo-se representação em Pernambuco, Paraná, Argentina e Colômbia.

Em virtude do avanço do contexto da pandemia de Covid-19, foi definido que a estratégia de aplicação da pesquisa fosse totalmente de modo remoto¹¹, por meio de formulários do *Google Forms*.

A opção pelo produto *Google* se deu em função de dois fatores principais: o primeiro se referiu à excelente compatibilidade dos produtos Google com a maioria dos sistemas operacionais disponíveis em celulares, *smartphones*, *tablets* e/ou computadores, dado que os(as) participantes teriam que responder em casa, com os equipamentos disponíveis, em função das medidas sanitárias. O segundo fator se refere à possibilidade de trabalho em rede, utilizando não somente o *Google Forms*, como também *Google Planilhas*, *Google Drive* e outros produtos que operam de forma integrada e possibilitaram o acesso de todos os pesquisadores, de forma ágil e segura.

Os roteiros de questões passaram a incluir perguntas a respeito da educação e saúde em contexto de pandemia, além das já previstas a respeito do direito à educação e à saúde, concepção de direitos humanos e situação atual das infâncias no âmbito local, nacional e mundial, sendo compostos de perguntas abertas e fechadas, e produzidos em duas versões – língua portuguesa e língua espanhola. Os formulários aplicados na primeira etapa da pesquisa aos(às) estudantes foram compostos de 60 questões (42 fechadas e 18 abertas); aos(às) profissionais da

¹¹ Dado o contexto sanitário, alguns procedimentos como entrevista (semiestruturada, estruturada ou livre) e observação participante, que são frequentes em pesquisas de abordagem qualitativa e que pressupõem a presencialidade, não foram realizados. Como alternativa, após a fase de recebimento e sistematização das respostas dos participantes, foi organizado o “Seminário Internacional Diálogos Interculturais: direito à educação e saúde da infância no contexto da pandemia”, que ocorreu por meio da plataforma *Zoom*, nos dias 21 e 22 de setembro de 2021. Neste seminário, contamos com a participação de crianças e adolescentes, profissionais da educação e saúde, pesquisadores do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos e Formação de Professores e gestores que, juntos, por meio de rodas de conversa, palestras e apresentações de representantes de cada um dos países, puderam discutir os dados do diagnóstico de necessidades, demandas e estratégias de garantia de direitos das crianças e dos adolescentes em situação de pandemia da Covid-19. O diagnóstico foi construído por meio dos dados produzidos a partir do retorno dos formulários *online* da pesquisa 2019-2021.

educação, de 62 questões (44 fechadas e 18 abertas), e, aos(às) profissionais da saúde, composto por 58 questões (39 fechadas e 19 abertas).

Os formulários dos(as) profissionais da saúde e educação iniciam-se com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No que concerne às crianças e adolescentes, inicialmente foi encaminhado o termo de consentimento em separado, acompanhado de vídeo de apresentação da pesquisa. Após autorização do(a) responsável legal, as instituições parceiras encaminharam o formulário de pesquisa, o qual inicia com o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os(as) estudantes.

Esse processo ocorreu no decorrer de setembro a dezembro de 2020, com apoio das unidades educacionais parceiras, que colaboraram no incentivo à participação dos estudantes e no fornecimento de computadores com acesso à rede para os estudantes que não possuísem em casa. A primeira etapa da pesquisa abrangeu 675 sujeitos, sendo 504 estudantes, 147 profissionais da educação e 24 profissionais da saúde.

A segunda pesquisa, aprovada pelo CEP no ano de 2022, sob o Parecer 5.724.633, ampliou o escopo do estudo da investigação anterior para a problematização das correlações entre educação e garantia de direitos na construção coletiva do bem-estar de todos(as) no contexto escolar e comunitário.

Para isso, a investigação teve como propósito mapear as concepções de bem-estar de estudantes, seus familiares e profissionais da educação em contextos pós-pandemia da Covid-19, e investigar sua relação com os processos de garantia de direitos. A partir desse mapeamento, buscou-se identificar estratégias para a formação de profissionais e o fortalecimento coletivo do bem-estar das atuais e futuras gerações. Além disso, o estudo visou promover a construção corresponsável de tecnologias para o desenvolvimento sustentável e melhora da qualidade de vida no contexto escolar e comunitário (Eyng, 2022).

Nessa etapa, associam-se ao conjunto de instituições e pesquisadores proponentes a Universidade de Guadalajara (México) e a Rede *Together* / Conselho Europeu (Portugal / França). Recorreu-se à metodologia *Spiral* (*Societal Progress Indicators for the Responsibility of All*), lançada em 2005 pelo Conselho Europeu, que contribuiu no desenho dos formulários de escuta aos sujeitos participantes, no que tange ao aspecto da análise das condições de bem-estar e no aporte teórico-conceitual do estudo.

Foram abrangidas doze unidades educacionais (escolas sociais) situadas nos países: Brasil (uma em Santa Catarina, duas no Paraná, uma em São Paulo), Bolívia (uma em Santa Cruz e uma em Cochabamba), Chile (uma em Elqui), Colômbia (uma em Cundinamarca) e México (duas na Cidade do México, uma em Guanajuato e uma em Querétaro), desta vez contemplando estudantes, seus familiares e profissionais da educação.

No mês de junho de 2022, a agenda de investigação foi apresentada aos(as) parceiros(as) da pesquisa, que realizaram seus apontamentos, esclareceram dúvidas e indicaram possibilidades e limites de ação.

Entre os meses de setembro e outubro de 2022, a investigação foi apresentada aos(as) estudantes, familiares e profissionais da educação pelos(as) coordenadores(as) locais das unidades e, na sequência, foram oferecidos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, que atestaram a ciência e a adesão dos(as) participantes à pesquisa. O termo de assentimento para crianças e adolescentes acompanhou o formulário de pesquisa da segunda etapa, por extenso e por meio da indicação de link para redirecionamento.

A aplicação da pesquisa seguiu os mesmos modelos da investigação anterior, sendo organizada de modo remoto, por meio de formulários desenvolvidos na ferramenta *Google Forms*. Os roteiros de questões incluíram perguntas a respeito da educação e saúde, concepção de bem-estar (considerando aspectos da metodologia *Spiral*), e concepção de direitos humanos, sendo compostos de perguntas abertas e fechadas, e produzidos em duas versões – língua portuguesa e língua espanhola.

Os formulários aplicados na segunda etapa da pesquisa aos(as) estudantes foram compostos por 55 questões (42 fechadas e 13 abertas); aos(as) profissionais da educação, 66 questões (52 fechadas e 14 abertas), e às famílias, composto por 57 questões (43 fechadas e 14 abertas).

Após a fase de validação dos formulários por meio de pesquisa piloto, ocorreu a coleta dos dados. Os formulários foram encaminhados para que os(as) participantes pudessem responder na metade de outubro de 2022, permanecendo ativos para recebimento das respostas no período entre a segunda quinzena de outubro e a primeira quinzena de dezembro daquele ano.

Os relatórios começaram a ser produzidos a partir do mês de fevereiro de 2023, pelos membros do grupo de pesquisa, em parceria com o Centro Marista de Defesa

da Infância. A Pesquisa 2022-2023 abrangeu 682 sujeitos, sendo 462 estudantes, 125 profissionais da educação e 95 familiares de estudantes.

Dos dados produzidos, a presente tese apresenta percepções de estudantes vinculados(as) a uma das unidades brasileiras, localizada no Estado do Paraná. Esta foi selecionada em função de se tratar de Unidade Educacional localizada no Brasil e, por conseguinte, seus(suas) educandos(as), contemplados(as) por políticas para infância brasileiras.

Além disso, a Unidade integrou as duas pesquisas, apresentando possibilidade, mesmo que não integral, de consultar os mesmos participantes nas duas investigações¹², levando a uma análise ampliada dos impactos de crises, como a da pandemia da Covid-19, na percepção sobre garantia de direitos.

Para atender ao previsto no TCLE e TALE, a respeito do sigilo dos dados pessoais e preservar a identidade dos(as) participantes, os(as) estudantes serão identificados ao longo da pesquisa pela palavra “Criança” ou pela palavra “Adolescente”, a depender de sua idade, acompanhado de um número que corresponde ao(à) participante, separado por ponto do numeral 1 ou 2, que indica a etapa da pesquisa. Ex.: Adolescente 94.1 (Participante número 94, da primeira etapa da pesquisa).

As questões analisadas na tese estão apresentadas nos quadros a seguir, que indicam as temáticas centrais abordadas em cada uma das perguntas. Foram selecionadas algumas das questões contidas nos formulários vinculados à pesquisa matricial, sendo elas relativas ao direito à educação e aos direitos humanos, com foco em direitos de participação.

O Quadro 1 é relativo à primeira investigação e o Quadro 2, à segunda pesquisa. Do conjunto de questões propostas aos(às) participantes vinculados à etapa 2019-2021, analisamos:

¹² Esta informação não será precisa, visto que os formulários de pesquisa não contam com identificação dos participantes. No entanto, por meio do comparativo entre os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido das duas investigações, é possível identificar que houve autorização de familiares para oito estudantes participarem de ambas as pesquisas. Na primeira pesquisa, tais estudantes estavam no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II.

Quadro 1 - Questões vinculadas à pesquisa matricial analisadas na tese: pesquisa 2019-2021

BLOCO	QUESTÕES PARA ESTUDANTES
Dados de identificação	- Idade, sexo, raça; - Moradia (quantidade de moradores, número de cômodos); - Saneamento básico e proteção à saúde; - Trabalho (afazeres de casa e trabalho fora de casa); - Acesso à internet (celular e computador).
Direito à educação (continuidade dos estudos durante a pandemia)	- Ano escolar; reprovação; - Continuidade das aulas na pandemia; - Meio de continuidade; - Nível e tipos de dificuldade nos estudos durante a pandemia; - Atividades de ensino; - Procedimentos avaliativos e resultados; - Novas aprendizagens e novas dificuldades; - O que sentiu mais/menos falta em relação à escola na pandemia; - Sugestões de modificações.
Direitos Humanos (com foco em direitos de participação)	- Concepção de direitos humanos; - Direito que todos deveriam ter; - Garantia dos direitos de participação; - Participação na escola; - Participação nos espaços cotidianos; - Direitos não atendidos.

Fonte: “A Infância em situação humanitária no âmbito latino-americanos: direito à educação e o direito à saúde na pandemia da Covid-19” (Eyng *et al.*, 2021).

Do conjunto de questões propostas aos(às) participantes da investigação 2022-2023, analisamos o recorte indicado no Quadro 2:

Quadro 2 - Questões vinculadas à pesquisa matricial analisadas na tese: pesquisa 2022-2023

BLOCO	QUESTÕES PARA ESTUDANTES
Dados de identificação	- Idade, sexo, raça/etnia; - Moradia (quantidade de moradores, número de cômodos); - Saneamento e infraestrutura local; - Trabalho (afazeres de casa e trabalho fora de casa); - Acesso à internet (celular e computador).
Direito à Educação (contexto de retorno às aulas presenciais)	- Ano escolar; reprovação; - Dificuldades ao não frequentar a escola durante o ensino remoto; - Aprendizagem no retorno às aulas presenciais; - Atividades e projetos de fortalecimento e recuperação da aprendizagem; - Resultados.
Direitos Humanos (com foco em direitos de participação)	- Concepção de direitos humanos; - Direito que todos deveriam ter; - Garantia dos direitos de participação; - Participação na escola; - Participação da família e comunidade na escola; - Participação nos espaços cotidianos; - Direitos não atendidos.

Fonte: “Educação e bem-estar: gestão participativa da melhora da qualidade de vida na escola e na comunidade” (Eyng, 2022).

A opção por considerar dados das duas pesquisas proporciona elementos para a análise de um recorte temporal mais extenso, contemplando o intervalo entre 2020 e 2022, isto é, não se limitando somente à análise da participação no contexto de ensino remoto emergencial, como também em seu retorno imediato. Sobre este período de intensas mudanças, debruçamo-nos a verificar como se efetivaram os processos participativos em um contexto educacional. Não é o intuito estabelecer comparações entre tempos diferentes, mas apresentar, processualmente, recortes das vivências de crianças e adolescentes em uma unidade educacional, para situar de que modos se compõem as percepções de tais sujeitos, em que se referendam e para que caminhos apontam.

Importa relembrar que as escolas são contextos nos quais os efeitos da pandemia para as crianças e para os adolescentes se tornaram muito evidentes, e é por esse motivo que temos assumido uma instituição educativa como um dos espaços desta investigação.

Quanto à pandemia, essa se constitui em um importante marco que denuncia a fragilidade da garantia dos direitos, principalmente nos contextos pobres e vulneráveis. Temos consciência de que ela não pode ser analisada de forma isolada e suas repercussões não se encerram na medida em que as atividades cotidianas das pessoas voltam a ser como eram antes de 2020. Assim, ainda hoje ressoam seus efeitos sobre os modos pelos quais as pessoas passaram a se relacionar, compreender a si mesmas e aos outros e interpretar o mundo.

Os dados produzidos por meio da pesquisa de campo foram sistematizados por meio de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016). A análise de conteúdo compõe “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 2016, p. 37), que corroboram a interpretação crítica dos sentidos, significados explícitos ou implícitos das comunicações. A análise de conteúdo se efetiva por meio de procedimentos sistemáticos, que Bardin (2016) denomina de: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A fase denominada “pré-análise” consiste em organizar e realizar intuições sobre os dados, com objetivo de “[...] tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas [...]” (Bardin, 2016, p. 123). O(A) pesquisador(a) pode realizar contato com os materiais a serem analisados por meio de leitura flutuante, formular

hipóteses e objetivos e elaborar indicadores que orientarão a interpretação final. Nessa fase, os materiais são preparados para a análise propriamente dita.

A fase seguinte é a “exploração do material”, que para Bardin (2016, p. 129) corresponde “[...] a aplicação sistemática das decisões tomadas” na pré-análise. Essa etapa pode ser realizada manualmente ou com intermédio de ferramentas tecnológicas que facilitem as operações de codificação, decomposição e enumeração. Tais operações exigem um rigor e atenção às etapas que são minuciosamente detalhadas em seu livro (Bardin, 2016).

Por fim, a fase de “tratamento dos resultados obtidos e interpretação” tem como finalidade tornar os resultados mais significativos e acessíveis, apresentados por meio de operações estatísticas simples ou complexas, por exemplo. O pesquisador poderá “[...] estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (Bardin, 2016, p. 129).

Em todo o caminho de pesquisa, pressupostos éticos fundamentaram o comportamento responsável dos(as) pesquisadores(as), garantindo a compreensão da criança e adolescente sobre o processo e seu papel na investigação, bem como a clareza dos riscos, tais como a intromissão do adulto na rotina, prática e valores das crianças e adolescentes, e/ou benefícios da pesquisa, como suas aprendizagens pessoais.

Na mesma direção, os pressupostos éticos consideraram a construção dos objetivos e problema, escolha e utilização dos instrumentos metodológicos, coleta da informação e meios de divulgação dos resultados, análise de custos, privacidade e confidencialidade, inclusão ou exclusão das crianças e adolescentes na investigação, assentimento informado das crianças e adolescentes e impacto da investigação.

3 A RECURSIVIDADE NA COMPLEXA TESSITURA DA INFÂNCIA COMO CATEGORIA SOCIAL

No capítulo, analisamos processos históricos, políticos e sociológicos que influenciaram a construção de conceitos e relações referentes à categoria social infância. Para isso, problematizamos interfaces entre a Historiografia, a Sociologia da Infância e os Direitos das Crianças e dos Adolescentes.

Nesse panorama, a noção de lugar é a que busca tecer conexidades entre tais interfaces. O lugar é um conceito que permeia as análises desenvolvidas no capítulo, na medida em que se constitui como “[...] instâncias onde os projetos individuais e coletivos interagem entre si, ‘jogando a possibilidade de serem ativados ou desativados’” (Vieira, 2017, p. 28). O lugar é a representação dos territórios de mudança, descontinuidade ou de reposição, continuidade, e das dinâmicas que interagem na qualificação ou desqualificação dos indivíduos para a participação.

Assim, ao dialogar com os argumentos da Historiografia, sugerimos que à infância é atribuída a condição histórica de não-lugar¹³, isto é, um lugar de invisibilização das crianças e dos adolescentes. O não-lugar é sinônimo de “pouca presença”, mas não no sentido de inexistência e, sim, como aquele que não se faz expressivo. Colocar a infância nessa condição de pouca relevância é opção que se alinha a um modo próprio de conceber o ser humano, como somente capaz a partir do alcance da “racionalidade” e da “maturidade”, desconsiderando as características múltiplas que tecem a condição humana.

Mesmo que a infância tenha sido incluída em novos lugares – no campo da pesquisa, no discurso médico, na abordagem jurídica, filantrópica ou estatal –, a condição é muito mais de “ser posta neste lugar” do que “desejar ocupar este lugar”. Diante disso, os argumentos da Sociologia da Infância contribuem para reposicionar o lugar da infância, buscando contribuir criticamente para o fortalecimento da premissa de que crianças e adolescentes desejam ocupar o lugar de cidadania e dos direitos. Trata-se de uma conquista que remete a uma importante ressignificação das concepções de infância que vislumbram garantir possibilidades participativas, via

¹³ O termo “não-lugar” não está associado ao conceito cunhado pelo antropólogo francês Marc Augé em 1992, quando publicou a obra “Não-lugares”. No sentido atribuído nesta tese, “não-lugar” caracteriza-se como um espaço onde emergem contextos de exclusão, silenciamento e invisibilidade da categoria social infância.

reparações no âmbito da justiça distributiva (Fraser, 2022) e da viabilização da participação da criança e do adolescente.

Esse debate é fortalecido mediante interfaces do direito da criança e do adolescente, campos de disputas e tensionamentos que têm, sobretudo, atuado na afirmação da condição de cidadania da infância e possibilidades de participação.

Os intentos deste capítulo se situam, portanto, no esforço para caracterizar a infância, considerando sentidos, tensões e demandas que influenciam em sua tessitura como categoria social composta por sujeitos de direitos.

3.1 FRAGMENTOS DE HISTORIOGRAFIAS PRODUZIDAS SOBRE A INFÂNCIA: UM RETRATO DO NÃO-LUGAR

As constantes e expressivas mudanças nas sociedades modernas e pós-modernas¹⁴ apontam para o desenvolvimento de formas outras de compreensão de tempos, espaços, fenômenos, atores e instituições sociais. Logo, sociedades em profundas transformações geram condições para que a infância seja assim concebida: uma construção social para a qual haverá tantas infâncias quantas forem as ideias, práticas ou discursos que se organizarem sobre, com e em torno delas (Marchi, 2010).

Com efeito, o lugar social designado às crianças e aos adolescentes atualmente diferencia-se daquele atribuído em séculos anteriores, ou dos que anunciavam o início da modernidade. Essas diferenças também ocorrem nos distintos territórios globais (ocidentais e orientais, do Sul e do Norte global, por exemplo).

Ambos os processos podem acontecer em função de complexas rupturas sociais, que se dão, inclusive, de formas associadas e/ou decorrentes umas das outras. Igualmente, podem se referir a perspectivas culturais que orientam as sociedades e que tecem, cotidianamente, dinâmicas de negociação e jogos de poder.

No recorte do pensamento ocidental, por exemplo, observamos processos que, historicamente, atuaram para impor à infância uma condição de pouca visibilidade, a

¹⁴ A respeito da pós-modernidade, “[...] a maioria dos que estudam o assunto coloca o início da pós-modernidade mais ou menos em fins dos anos 60 e início dos 70”, define Humberto Mariotti (2002, p. 105). No entanto, essa temática aponta para uma reflexão inconclusa, uma vez que “há quem pergunte: será que a vida mudou tanto? Será que podemos dizer que vivemos hoje numa época e numa cultura pós-modernas?” (Mariotti, 2002, p. 105). Argumenta o autor que “[...] para muitos, a distinção fundamental entre a modernidade e a pós-modernidade é a maneira de encarar a incerteza e a aleatoriedade da vida” (Mariotti, 2002, p. 107). Optaremos por não aprofundar o mérito neste momento, entretanto, reconhecemos que os postulados oriundos de ambas as linhas refletem inevitavelmente no que se entende por infância nas sociedades atuais, uma vez que os referenciais que discutem a temática transitam sobre um ou outro paradigma.

fim de dar legitimidade ao pensamento e práticas adultas. Esse processo levou a cabo a condição de um não-lugar para as crianças e adolescentes.

O não-lugar justifica a pouca presença da criança e do adolescente no discurso histórico, especialmente porque as crianças não eram bem quistas por sua incapacidade, e o que se denomina adolescente atualmente já estava muito perto de ser adulto e exercer suas ações e funções. As razões sociais desse processo “[...] residem na subalternidade da infância relativamente ao mundo dos adultos” (Sarmiento, 2008, p. 19).

Outro aspecto importante na discussão sobre o não-lugar reside no pensamento predominante nos países do Norte global, que colocam crianças e adolescentes de países ditos “em desenvolvimento” e “subdesenvolvidos” em condições de inexpressividade. São postos à margem, como se fossem selvagens, não civilizados, aculturados (Liebel, 2016). Morin, Ciurana e Motta (2003) trataram desse aspecto problematizando que a noção de subdesenvolvimento, em escala macrossocial, é limitada e fragmentadora, ignorando culturas – entre as quais, as infantis.

As condições de pobreza e “subdesenvolvimento”, frequentemente associadas a processos colonizadores ou de globalização hegemônica que trataram de saquear diferentes povos e culturas, são naturalizadas como condições inatas dessas culturas e não como produtos de violências a que foram e são continuamente submetidas.

Essas contradições refletem as ambiguidades e tensões presentes na forma como as sociedades enxergam e tratam a infância. Tem-se um duplo fenômeno que incide sobre o lugar social da infância: a subalternização em função de sua suposta fraqueza, ignorância e vulnerabilidade, bem como por sua vinculação sociocultural. Em ambos os fenômenos, as crianças e os adolescentes são frequentemente confrontados com violências, negligências e violações de seus direitos. Esses paradoxos nos convidam a refletir sobre como a infância é construída e como as crianças e os adolescentes são posicionados em diferentes contextos sociais, culturais e políticos.

O não-lugar, no entanto, não pode ser visto de forma linear na História, findado para que outro lugar possa se instalar, uma vez que continua a existir hoje, expressando-se de outras formas.

Por isso, é necessário não simplesmente buscar critérios atuais nos séculos passados ou nos distintos territórios culturais, mas reconhecer modos pelos quais as

crianças e adolescentes eram/são compreendidos nesses contextos e como tais modos afetam a forma como são vistos aqui e atualmente.

No interior das dinâmicas que delineiam as sociedades, destacamos a incidência dos constructos de diferentes campos teórico-práticos e áreas de conhecimento, entre os quais se incluem a Sociologia da Infância e o campo dos direitos humanos, com ênfase nos direitos das crianças e adolescentes.

Tais campos oferecem diferentes perspectivas para a compreensão da infância para além de uma visão limitada e/ou fragmentada. Importa destacar que não se empenham – e nem nós, neste texto – a descrever uma “versão final” do que se compreende por infância, sob o pano de fundo de uma visão universalista. Tenderíamos, por certo, a excluir boa parte das crianças e dos adolescentes, se assim pretendêssemos.

Nesse sentido, temos a intenção de investigar alguns motivos do porquê à infância foi atribuído o lugar de categoria social sob o ponto de vista de um recorte temporal e espacial e demonstrar que, nesse lugar, não poderíamos nos ausentar de analisá-la sob a perspectiva da diversidade, situando algumas das formas de compreensão desse grupo de sujeitos, considerando tempo histórico e campo de análise.

Há um conjunto de interpretações produzidas sobre a infância e, sobretudo, a respeito dos sujeitos que a constituem, ao longo do tempo e em diferentes espaços e tempos. Essas interpretações se interseccionam às práticas sociais e comportamentos, às simbologias, valores e modos de organização das crianças e adolescentes nas instituições, colaborando na tessitura do que se entende por história da infância. A discussão que se segue se propõe a versar sobre essas questões.

A concepção de Santo Agostinho (354 d.C. - 430 d.C.) sobre as crianças ilustra uma ambiguidade. Por um lado, o teólogo e filósofo do século IV, reconhecia a inocência e pureza das crianças. Por outro, via-as em um estágio de suas vidas de fraqueza e ignorância. Paulo Ghiraldelli Jr. (2001, p. 24) aponta que “Santo Agostinho viu a criança imersa no pecado, na medida em que, não possuindo a linguagem [...], mostrar-se-ia desprovida de *razão*, exatamente o que seria o reflexo da condição divina em nós, os adultos”. Santo Agostinho descreveu a infância como uma fase de imaturidade e dependência, em contraste com a maturidade e a liberdade que os adultos deveriam buscar.

René Descartes (1596-1650) compreendia a infância como um estágio inicial de desenvolvimento humano, caracterizado pela falta de razão e pela dependência dos adultos. O filósofo e matemático do século XVII acompanha a lógica agostiniana quando via:

[...] a criança como alguém que vive uma época do predomínio da imaginação, dos sentidos e sensações sobre a razão, e mais, uma época da aceitação acrítica das tradições, postas pelos preceptores tudo o que macularia nosso pensamento, conduzindo-nos mais tarde, uma vez adultos, à dificuldade no uso da razão e, portanto, ao erro (Ghiraldelli Jr., 2001, p. 24).

Assim, quanto mais cedo se saísse desta condição de criança, melhor seria para o ser humano, a fim de que assumisse pleno domínio da sua razão. O que se pode concluir desse processo é que as crianças e adolescentes permaneciam no não-lugar. Pouco interesse havia no ser criança, em estar com as crianças, porque sua condição não lhes garantiria nada mais que o erro.

Entretanto, reportando-nos ao pensamento complexo, justamente o que os filósofos apontavam como um demérito da infância se constitui essência da condição humana: o ser humano experiencia o circuito razão/afeto/pulsão, e ao constituir-se *homo complexus* vive complementar e, de maneira simultânea, antagonicamente essa característica: “Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; [...] é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real [...]; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras” (Morin, 2000, p. 59).

Por isso, ao desqualificar os sujeitos da infância, os pensamentos de Santo Agostinho e Descartes desconsideram a característica humana e ilustram o que denominamos como “não-lugar”, no sentido de uma desconsideração das crianças e adolescentes como sujeitos. A evidência da existência do “não-lugar” está presente no que produz a historiografia, como uma das possíveis narrativas a respeito da construção da categoria social infância.

Embora crianças e adolescentes tenham sempre existido, a discussão sobre eles, como uma categoria social própria, tem sido aprofundada ao longo dos séculos, especialmente a partir do século XVIII nas sociedades ocidentais (Sarmento; Pinto, 1997). Isso não necessariamente representa um deslocamento imediato da posição de um não-lugar para uma nova condição, mas indica a emergência de novas reflexões, tal como argumenta Anete Abramowicz (2018, p. 373).

A ideia de “emergência” é importante porque não designa uma origem, mas significa que em um determinado momento a partir do século XVIII se “dá a ver”, se visibiliza a criança a partir de diversas forças como uma forma destituída de sentido, sem essência, vazia, apesar de lotada de forças.

Há uma tentativa de reconfigurar as abordagens sobre esse grupo de sujeitos, atribuindo-lhe um lugar no discurso filosófico. A presença do pensamento de Rousseau (1712-1778) neste processo foi importante, pois reorientou a abordagem sobre esse grupo de sujeitos, uma vez que o transportou de vilão da filosofia (afastado da verdade, do bem e do bom) à sua utopia (possuidores de inocência e pureza necessárias ao acolhimento da verdade e da moralidade) (Ghiraldelli Jr., 2001), ainda que, com as lentes contemporâneas, essas utopias não possuam o mesmo peso que outrora já tiveram, e outras utopias estejam sendo tecidas.

Em consequência, a atenção à pergunta sobre o que se constitui como infância emerge no bojo das formas paradoxais pelas quais crianças e adolescentes passaram a ser concebidos pelo mundo adulto. Ao longo do tempo, eles foram gradualmente inseridos em diversos lugares - social, filosófico, histórico e no campo dos direitos.

A historiografia aponta certa ausência, por muitos séculos, da figura da criança e do adolescente no discurso histórico em sociedades ocidentais. Essa ausência se deve:

[...] porque, no chamado “passado” – da Antiguidade à Idade Média –, não existia este objeto discursivo a que hoje chamamos “infância”, nem essa figura social e cultural chamada “criança”, já que o dispositivo de infantilidade não operava para, especificamente criar “o infantil” [...] a eles não era atribuída a mesma significação social e subjetiva; nem com eles eram realizadas as práticas discursivas e não-discursivas que somente fizeram o século XVIII, na plenitude, o XIX e até mesmo os meados do século XX (Corazza, 2002, p. 81).

Essa constatação é decisiva, pois, ao reconhecê-la como parâmetro para análise, temos em vista que o grupo de sujeitos que atualmente compõe o que denominamos como infância era concebido de forma diferente. Não estamos nos referindo a um “não existir”, mas a um existir mediante condições diferentes das atuais, condições essas, por vezes, excludentes.

Outro ponto a se destacar é o de que a significação, a qual se refere o trecho, que ao longo dos séculos é tecida para o que viria a se constituir como categoria social infância, é influenciada pelos contrassensos de perspectivas que sustentaram o *status* de negatividade e/ou vulnerabilidade das crianças e adolescentes e, por outro viés, sua titularidade de direitos e proteção integral.

Essas concepções podem se apoiar em lógicas presentes desde antes das sociedades modernas e pós-modernas, tais como o adultocentrismo, o paternalismo, a tendência à institucionalização, bem como se tecer pela perspectiva da defesa das melhores condições para seu desenvolvimento, pela via da diversidade e pelo reconhecimento de que crianças e adolescentes são sujeitos sociais que têm competência para agir e que exigem atenção integral, em virtude de sua fase de desenvolvimento.

Na medida em que a infância passou a receber uma maior atenção nas sociedades modernas, também passou a ocupar um lugar no discurso histórico e sociopolítico, assim como, conjuntamente, o lugar de “objeto de estudo” foi construído.

Os estudos, que potencialmente atuaram para a compreensão histórica da construção de uma noção de infância, transitaram entre a superação da condição de ausência discursiva e elementos que se articulam a:

[...] um interesse mais geral pela esfera privada e pelo cotidiano, pelo conhecimento da história da família e da condição feminina e juvenil, dos vínculos parentais, da conduta sexual, das variações demográficas ligadas aos problemas econômicos, da evolução das condições sanitárias e do início da pediatria (Corazza, 2002, p. 82).

Embora seja consensual que abordagens que assumam a pretensão de analisar seu objeto de estudo isoladamente tendam a conduzir à descontextualização, nota-se que há uma tendência, do ponto de vista histórico, de associar a infância a outros processos: à história da mulher, aos processos de industrialização, à sexualidade, etc. Se, por um lado, essa tendência guarda notável relevância na medida em que fortalece as demandas e pautas infantis, por outro, gera um desafio à construção de conhecimento sobre a infância enquanto categoria de estudo em si mesma.

Em todo caso, investigações que tomaram a infância como objeto de análise, a exemplo da pesquisa “*L’Enfant et la vie familiale sous l’Ancien Régime*” (A criança e a vida familiar no Antigo Regime¹⁵), publicada no ano de 1960, em Paris, por Philippe Ariès (1914-1984), apresentam-se com um grau inovador, mas, também, de incômodo para os demais pesquisadores que se debruçavam sobre o campo. Alguns dos

¹⁵ O livro também recebe o nome de “História social da criança e da família” na versão brasileira, a qual foi traduzida da edição francesa de 1973, que recebeu algumas abreviações, acréscimos e supressões (Ariès, 1986).

desdobramentos do estudo de Ariès¹⁶ foram as críticas aos encaminhamentos da pesquisa (historiografia baseada em análises iconográficas) e às inferências e conclusões apresentadas que, portanto, sugeriam a necessidade de outros estudos, outros encaminhamentos metodológicos e novas descobertas que, por assim dizer, estavam a contribuir para a tessitura de uma reforma no pensamento sobre a infância.

Mediante essa circunstância, Sandra Corazza (2002) analisou indícios de como teria se dado a constituição do campo de estudos sobre a infância, explicitando críticas, polêmicas e contribuições tecidas a partir dos estudos de Ariès e para além deles. São referendados por Corazza autores como Pollock, Rothaman, Flandrin, Demos, Shorter, Stone, Rosemberg, Goody, Firestone, Hoyles, Aviram, DeMause, Tucker, Hunt, entre outros, que apresentaram aproximações e/ou distanciamentos em relação a suas constatações e análises, mas que, em comum, dedicaram-se, ao longo das décadas dos anos 1900, a produzirem estudos sobre amplas temáticas que possibilitaram construir múltiplas análises sobre a infância.

Ao analisar o estudo desenvolvido por Linda Pollock (1983)¹⁷, que revisou os principais trabalhos sobre a história da infância produzidos até os anos 1980, Corazza (2002) indicou que foram resultados da revisão a constatação de algumas invariabilidades, tais como o fato de que não se havia um conceito de infância antes do século XVII e, quando houve, os indícios apontaram para um olhar mais voltado às particularidades das crianças menores de sete anos e nas classes mais favorecidas.

As relações entre pais e filhos eram “meramente formais”, sendo os adultos inacessíveis às crianças e, conseqüentemente, gerando uma situação em que “[...] suas demandas e necessidades não são suficientemente valorizadas ao ponto de serem atendidas” (Corazza, 2002, p. 88). E, ao mesmo tempo em que a infância era ressignificada, observou-se com maior frequência no transcurso dos séculos XVIII e XIX crianças sendo “brutalizadas, exploradas e submetidas a indignidades” (Corazza, 2002, p. 88).

¹⁶ Segundo Corazza (2002, p. 82-83), “[...] a contribuição deste trabalho [de Ariès] foi relativizada de forma crítica e polemizada por vários historiadores, que apontaram, por exemplo, suas carências metodológicas em termos de comprovação das hipóteses [...]. Entretanto, existe unanimidade em reconhecer que Ariès não somente abriu um novo campo de pesquisa – a indagação histórica acerca da infância –, bem como estabeleceu um conjunto de categorias para trabalhar este novo objeto ‘infância’”.

¹⁷ Corazza (2002) se refere ao estudo: POLLOCK, Linda A. **Forgotten Children** – parent-child relations from 1500 to 1900. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

Os trabalhos revisados por Pollock (1983) indicavam, ainda, que um conceito de infância se teceu a partir de influências como “1) emergência de um sistema de educação; 2) mudanças na estrutura familiar; 3) desenvolvimento do capitalismo; 4) surgimento de um espírito de benevolência; 5) aumento da maturidade emocional dos pais” (Corazza, 2002, p. 89). Tais constatações demonstram que analisar a infância, enquanto construção do período moderno, requer analisar outros processos pelos quais as crianças e adolescentes foram influenciados, como a ressignificação de instituições como Estado, sociedade, família, escola, mercado.

Referendando o estudo de Martin Hoyles (1979)¹⁸, situado no contexto europeu, Corazza também sinalizou que:

[...] mesmo depois do aparecimento do conceito de infância, acompanhado pela ideia da responsabilidade dos pais em melhorar os cuidados físicos e morais dispensados aos filhos, este grupo que se constituiu como infância prossegue sendo um dos principais grupos sociais oprimidos, por sua natureza imputada de subserviência e dependência (Corazza, 2002, p. 95).

A constatação feita por Corazza, decorrente do estudo da produção de Hoyles, em conjunto com os aspectos destacados da produção de Pollock, pode ajudar a justificar o porquê de se observar o prevaletimento “[...] no Brasil até o presente, [d]a ‘necessidade’ de controle da população [infantil] pobre, vista como ‘perigosa’”, conforme afirmam Irene Rizzini e Francisco Pilotti (2009, p. 16), que complementam que essa população viu manter-se, no país, “[...] o abismo infranqueável entre infâncias privilegiadas e menores marginalizados” (Rizzini; Pilotti, 2009, p. 16).

Nesse contexto, poderíamos ponderar três aspectos nessa justificação. O primeiro aspecto se refere à natureza vulnerável na linha tênue com a pobreza. O segundo trata do papel das instituições sociais na tratativa da infância brasileira, que enseja uma nova forma de organização social. O terceiro, sobre a ambivalência na relação com a infância brasileira.

Quanto à natureza vulnerável na linha tênue com a pobreza: a vulnerabilidade inerente¹⁹ decorrente do processo de desenvolvimento, no qual se encontram crianças e adolescentes, desperta um papel de controle que determinados agentes deveriam exercer sobre as crianças e os adolescentes, bem como a atribuição do lugar de

¹⁸ Corazza (2002) citou o estudo: HOYLES, Martin. *Childhood in historical perspective*. In: ID. (ed.). **Changing Childhood**. Londres: Writers and Readers, 1979. p. 16-29.

¹⁹ “Vulnerabilidade inerente” é um conceito de Lansdown (1994) que será aprofundado na sequência deste capítulo.

"problema social" para a infância por parte desses agentes (diferentes atores e instituições sociais).

Controlar aparece como sinônimo de subordinar e manter a desigualdade, como é próprio da lógica do sistema econômico capitalista, o que cria cenários de pobreza e subserviência para crianças e adolescentes provenientes de grupos tradicionalmente oprimidos, enquanto crianças e adolescentes mais favorecidos, no sentido de seus contextos e relações, recebiam maior atenção, logicamente não alheias às finalidades econômicas.

Quanto ao papel das instituições sociais na tratativa da infância brasileira, que enseja uma nova forma de organização social: as crianças e os adolescentes menos favorecidos tendiam a ser vistos com olhar piedoso e/ou como problemas sociais entregues, ao longo do tempo, a muitas mãos²⁰.

No Período Colonial, a partir de 1500, por exemplo, a assistência à infância no Brasil seguiria as exigências da corte portuguesa, diretamente articulada com a Igreja Católica. "Convertiam as crianças ameríndias em futuros súditos dóceis ao Estado português, e através delas, exerciam influência decisiva na conversão dos adultos às estruturas sociais e culturais recém importadas" (Rizzini; Pilotti, 2009, p. 17).

Nesse plano, além da organização social gerida pelos portugueses, também se observou a ação da Igreja que, instruída por um espírito de "benevolência", atuava sobre a infância. Nas palavras de Arantes (2009, p. 180), "[...] durante três séculos e meio, as iniciativas em relação à infância pobre no Brasil foram quase todas de caráter religioso". Esse fato aponta para a percepção de que à infância são atribuídos lugares no discurso religioso com vistas a uma organização social pautada pelo Estado e Igreja, no exemplo desses primeiros séculos e, atualmente, no discurso econômico, na intersecção entre Estado e mercado.

Por fim, quanto ao aspecto da ambivalência na relação com a infância: outras tantas mãos atuaram sobre a infância brasileira, com relações ora mais, ora menos acessíveis às necessidades infantis. Referendados em Rizzini e Pilotti (2009), mencionamos as mãos de senhores de escravos, que nos remetem às condições de abandono e à mortalidade infantil acentuada daquele período, bem como das Câmaras Municipais e Santas Casas, no acolhimento de crianças abandonadas - filhos nascidos de relacionamentos extramatrimoniais, adolescentes "não-

²⁰ Optou-se por utilizar a expressão "nas mãos de", seguindo o modo como Rizzini e Pilotti (2009) apresentaram seus argumentos ao longo da obra "A arte de governar crianças".

escravizados”²¹ entregues ao Estado pelos senhores, filhos de famílias pobres, depositados nas Rodas dos Expostos, criadas em 1726.

Recordamos as mãos dos asilos e abrigos de órfãos, abandonados e desvalidos, gerando cultura de institucionalização e dos higienistas e filantropos, orientados pela preocupação médica e caritativa (Rizzini; Pilotti, 2009). Outras mãos às quais foram submetidas as crianças e os adolescentes brasileiros foram as dos tribunais, reformatórios e casas de correção, baseados em tendências emergentes menos punitivas, no aumento da criminalidade entre crianças e adolescentes e na constatação de que o desenvolvimento social dar-se-ia desde a formação da infância. Mãos da Polícia, das Forças Armadas e dos Juizados de Menores, que visavam a defesa e segurança nacional, frente ao menor em situação irregular.

Não se pode esquecer das mãos do Estado, com a legitimação da destituição do poder familiar, dos educandários e da relação clientelista, bem como da família; mãos que atuaram de forma parcial, uma vez que, ao apresentarem precárias condições para o cuidado da criança e do adolescente, teriam legitimado ações judiciais de retirada das crianças do seio familiar.

Os conflitos de interesse cotejam a construção de uma noção de infância no Brasil semelhante àquela já presente nos contextos europeus que serviram de base para muitas das pesquisas analisadas por Corazza (2002): vulneráveis, dependentes ou problemáticas.

Corazza indicou, também, outras interpretações a respeito da constituição de um conceito de infância, e de que modos, possivelmente, eram estabelecidas relações entre adultos e crianças no contexto ocidental. Nesses estudos, é interessante notar que permanecem sendo recorrentes constatações de que, embora o passar dos séculos possibilitasse a continuidade dos processos de resignificação da infância, “[...] principalmente, dentro das famílias das classes média e alta, integrantes de categorias profissionais, [...] a criança pobre prosseguia sendo ignorada e explorada por seus pais” (Corazza, 2002, p. 114). A título de exemplo, a autora mencionou que “[...] para Pinchbek & Hewitt²², em relação ao trabalho infantil, a indiferença dos pais

²¹ Assinalou-se a expressão “não-escravizados” pelo contexto pelo qual representa: mesmo com a Lei do Ventre Livre, em 1871, as crianças continuavam sob a tutela dos senhores, pelo menos até os 14 anos. Neste caso, os senhores poderiam ressarcir os gastos com essas pessoas sendo servidos pelo seu trabalho gratuito até que completassem 21 anos ou entregá-los ao Estado, mediante indenização (Rizzini; Pilotti, 2009).

²² Corazza chegou aos autores por meio do estudo de Pollock, não indicando a bibliografia original.

e do grupo social foi um dos grandes obstáculos para o estabelecimento dos direitos legais da criança” (Corazza, 2002, p. 114).

No Brasil, não somente a indiferença como, principalmente, a necessidade das famílias, implicaram a complementação da renda familiar, adicionando-se o fato de que em meados do século XIX houve uma crescente demanda de trabalho nas fábricas, que recrutaram novas forças de trabalhos: mulheres e crianças. “Os patrões justificavam a exploração do trabalho infantil alegando que retiravam os menores da ociosidade e das ruas, dando-lhes uma ocupação útil” (Rizzini; Pilotti, 2009, p. 24). Mesmo com a implementação de legislações e criação de instituições que tratassem do assunto, colocando a infância em um lugar importante no campo da proteção social, o trabalho infantil permaneceu tema controverso.

Interessante estudo resgatado por Corazza (2002) é o de Robert Bremner (1970)²³, que revisou a história das políticas públicas para crianças com recorte do contexto da América. “Seu trabalho cobre o período de 1600 a 1937 e traça a situação das políticas estatais em áreas como trabalho infantil, saúde, delinquência, crianças sob proteção, deveres dos pais” (Corazza, 2002, p. 114). A investigação aponta que a “[...] consciência da infância cresce no século XIX, assim como a sensibilidade para com suas necessidades e interesses. [Ao] final deste período, consolidou-se a crença de que a proteção à infância era essencial para o progresso humano” (Corazza, 2002, p. 114-115).

Evidentemente, nesse contexto, o paradoxo entre proteção, regulação e emancipação da infância esteve presente, uma vez que essas políticas não se dedicaram a estruturar espaços efetivos de protagonismo e ação da infância, embora abrissem possibilidade para tal.

Assim, seria possível dizer que esse contexto de estabelecimento de políticas para a infância ilustra uma resignificação em andamento sobre o sentido de infância. No contexto brasileiro, “[...] um novo quadro se esboçou na década de 1980. A noção de irregularidade começou a ser duramente questionada” (Rizzini; Pilotti, 2009, p. 28), demonstrando a recursividade entre pobreza, população infantil e problemáticas decorrentes.

Além disso, essa resignificação apontou a necessidade de atuação de movimentos sociais e organizações não governamentais, com a implantação de

²³ Corazza (2002) mencionou: BREMNER, Robert Hamlet. **Children and youth in America: a documentary history**. New York: Harvard University Press, 1970.

políticas públicas que sustentassem novas perspectivas em defesa da infância. Reivindicava-se um novo lugar para a infância: o lugar no plano dos direitos humanos. Esse movimento de ressignificação não se instalou de uma vez por todas, e tem exigido dos atores e instituições sociais posicionamento coerente na justificação dos interesses da infância.

Outros estudos historiográficos compilados por Corazza (2002) apontam para constatações a respeito de diferentes atores e instituições sociais que atuaram e permanecem atuando na abordagem sobre a infância. Newson e Newson²⁴, por exemplo, descrevem a presença de “[...] uma ‘moralidade religiosa’, característica dos séculos XVIII e XIX; uma ‘moralidade médica’, predominante no século XX; e uma ‘moralidade de brinquedo’, típica dos dias atuais, em que as crianças são tratadas de forma paternalística” (Corazza, 2002, p. 116). Essas moralidades visibilizam a atuação de atores e instituições sociais como Igreja, estudiosos do campo das áreas médicas e psicológicas, família, entre outros, na tessitura de um entendimento sobre a infância.

Esther Arantes (2009) resgatou preceitos ensinados às “moças-de-bom-família”, nas primeiras décadas do século XX, em instituições escolares no Brasil. Esses preceitos são interessantes para observarmos dois fenômenos, em âmbito nacional: o primeiro, o constante choque de concepções no interior do campo da infância; e, o segundo, a presença das moralidades destacadas por Newson e Newson (Corazza, 2002), no interior do campo da educação.

Arantes (2009) contextualizou que são registros escolares fornecidos por uma aluna do Colégio Nossa Senhora das Dores, localizado em Uberaba, Minas Gerais, na década de 1920. Esses registros oferecem uma visão das ideias higienistas amplamente difundidas na época e da intenção de preparar as jovens para os papéis de futuras “mães de família cristã” e “mulheres exemplares em suas virtudes domésticas”, bem como para o magistério, conforme destacou Arantes (2009, p. 184). Esses ideais refletiam as influências das moralidades religiosa e médica daquele período. Citamos os trechos.

Sobre a saúde

“Tanto mais perfeita é a saúde quanto mais são observados os preceitos da higiene. Entre as condições de saúde está em primeiro lugar a hereditariedade”.

[...]

²⁴ Corazza chegou aos autores por meio do estudo de Pollock, não indicando a bibliografia original.

Eugenia

“Estabelece regras e princípios que determinam a formação de gerações sadias [...] Exige a eugenia que o homem ao escolher uma companheira e vice-versa não despreze a questão biológica do matrimônio, para evitar degenerações. Para isto indica uma apurada educação dos jovens, exigindo que os noivos estejam em boas condições sanitárias, livres de taras para que não se inferiorize a prole”.

[...]

Proteção à criança

“No seio da sociedade é a criança digna de todo o respeito, acatamento e cuidado. Há muitos motivos para a criança afastar-se do ambiente familiar: ou porque lhe faltam os pais por morte ou por outras circunstâncias, outras vezes quando mais crescida, devido ao meio impróprio ou por ciência de instituição educacional é a criança enviada a colégio, ficando assim a cargo dos professores a missão da família” (Arantes, 2009, p. 184-186).

À luz da puericultura, ou “arte de cultivar crianças”, na educação das crianças ricas brasileiras encontravam-se tais moralidades. Em contrapartida, “[...] recolhida a instituições ‘higiênicas’ ou ‘pedagógicas’, a criança pobre passou a ser constantemente submetida a observações, exames, avaliações” (Arantes, 2009, p. 191), fossem de aptidão física, clínica, psicológica, expressão da autorização imputada às instituições e técnicos a “[...] intervirem diretamente sobre o corpo, o tempo, as formas de se vestir e alimentar das crianças e suas famílias” (Arantes, 2009, p. 192).

Poderíamos audaciosamente acrescentar o que, talvez, pudesse ser denominado como uma “moralidade legal da criança pobre”, presente no alcance da atuação do Estado brasileiro à infância pobre. Com a República, a instituição de uma legislação tratou de fixar a imagem do “menor”, em “situação irregular”, sob a qual a gestão técnica deste “problema” requisitou um aparato legal como um código penal e, posteriormente, um “Código de Menores”, que teve vigência até as portas dos anos 2000. Mais da metade da população infantil brasileira era vista como carente, com conduta antissocial, infratora, delinquente, doente mental, de rua, irregular (Arantes, 2009).

O transcurso da história brasileira recente, por seu turno, aponta que foi com a intenção de:

[...] romper com esta lógica e com estas práticas que, principalmente a partir da década de 1980, os movimentos sociais e organizações não governamentais que recém despontavam no cenário nacional iniciaram ampla mobilização para introduzir na Constituição Federal os direitos da criança e do adolescente (Arantes, 2009, p. 196).

Tal medida foi acatada e dela, com amplo suporte internacional, uma legislação específica para as crianças e os adolescentes brasileiros foi implantada – o Estatuto

da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) – para contribuir com que a infância ocupasse um outro lugar, este assentado no campo dos direitos.

No entanto, aquela visão de “criança/adolescente problema” segue persistente, ao criar uma cisão no interior da categoria social infância, no contexto brasileiro: as “crianças e adolescentes” e os “menores”, o que legitima as relações de exploração e violência existentes (Arantes, 2009). Essa cisão também atua na manutenção de alguns dos lugares os quais as crianças e os adolescentes passaram a ocupar, mesmo não necessariamente sendo de seu desejo; lugares no discurso policial, judicial, trabalhista, filantrópico, entre outros.

Em um outro âmbito, Corazza (2002) relembra uma discussão que vem ganhando corpo não somente no campo da historiografia, como, também, em outras áreas das Ciências Humanas e Sociais. A autora menciona a compreensão de que há um processo em curso de desaparecimento da infância moderna.

Essa noção ganhou amplitude com os estudos de Neil Postman que, em uma de suas mais conhecidas obras, “O desaparecimento da Infância” (Postman, 1999), discute a influência da televisão e outros mecanismos de comunicação no acesso indiscriminado a todo tipo de informação, fato que tem contribuído para que, pouco a pouco, configure-se uma indiferenciação do ser criança e do ser adulto, uma vez que se transmite uma linguagem e modo de existir adulto.

Em linha próxima, sobre o desaparecimento da infância, está o pensamento de Oliver Mongin e a alegação de que estamos presenciando a passagem para a época da “pós-infância”, no sentido defendido por Paulo Ghiraldelli Jr., condições que podem se dever ao fato de que “[...] as crianças não realizam mais os sonhos dos adultos e, também, por estarem independentes”, como teria constatado, com base no referencial de Contardo Galligaris (Corazza, 2002, p. 121)²⁵.

A discussão é bastante controversa e chega-se a afirmar que enquanto a modernidade precisaria de um conceito de infância, a pós-modernidade não (Ghiraldelli Jr., 2001). Embora não haja plena concordância com tais argumentos, consideramos que a visibilidade da infância, esta sim, está em xeque. A invisibilidade colocaria novamente a infância em um não-lugar, como de certa forma já se tem

²⁵ Entre os textos analisados por Corazza (2002) a respeito do desaparecimento da infância, mencionamos: MONGIN, Olivier. A doença adulta da infância. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 6, 24 jul. 1994; GHIRALDELLI JR., Paulo. **Infância** – um projeto inacabado? Bauru: 1994. 13p. [texto mimeografado]; CALLIGARIS, Contardo. O reino encantado chega ao fim. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 5-6, 24 jul. 1994.

observado: uma visibilidade paradoxal, uma vez que, embora a infância seja objeto de discurso em defesa de seus interesses, e esteja paulatinamente conquistando o lugar de categoria social composta por sujeitos de direitos, as crianças e adolescentes vivem em condição de opressão, quando boa parte das decisões econômicas e políticas não as tomam em conta de forma efetiva (Sarmiento; Pinto, 1997).

Estudos que atuam na análise dos processos de “supressão da infância”, das condições de vida das “crianças sem infância”, da denúncia das condições subalternas vividas por crianças e adolescentes, como observado nos trabalhos de Irene Rizzini, Gilberto Dimenstein, Cyntia Sarti (Corazza, 2002) e no próprio trabalho de Sandra Mara Corazza, oferecem, pois, argumentos teóricos e contextuais para sustentar a necessidade de garantir a visibilidade da infância.

Em síntese, neste tópico discutimos a emergência da infância que, da condição de “não-lugar”, passa a ocupar novos lugares, tais como o lugar nas narrativas históricas, no campo das investigações científicas e nos discursos de diferentes atores e instituições sociais. Sob essa ótica, os textos que se seguem realizam um percurso sobre os campos da Sociologia da Infância e dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, evidenciando processos que tentaram, cada um a seu modo, responder às demandas paradoxais com as quais se deparam crianças e adolescentes, possibilitando que a infância pudesse ocupar novos lugares, como o lugar social de sujeitos de direitos.

3.2 SOCIOLOGIAS DE UMA CATEGORIA SOCIAL EM CONSTRUÇÃO

Os fragmentos de história, apresentados no texto anterior, ajudam a dimensionar o tamanho do desafio que se descortina frente aos estudiosos dedicados à infância e à sociedade, como um todo, na tessitura de um lugar diferente para as crianças e os adolescentes. Um lugar que diga mais sobre sua importante presença na estrutura social, seus modos únicos de produzir e se apropriar da cultura e tecer mundos sociais; lugar que supere a concepção de infância subjugada, problemática, incapaz de participar e interferir nos rumos da sociedade, para a qual os processos de socialização se restringiriam ao intento de que os sujeitos que compõem a sociedade reproduzam adequadamente o *status quo*.

Além disso, as crianças e os adolescentes enfrentam o desafiante objetivo de ocupar um papel significativo na sociedade como sujeitos ativos de direitos, buscando assegurar sua visibilidade e promover a valorização de sua diversidade. Nessa

direção, um campo de estudo emergente da Sociologia, denominado Sociologia da Infância, tem proposto “[...] um enfoque renovado que acentue a ação social das crianças e a sua participação no processo de socialização [...] considerado um processo fluido, partilhado e implicado entre adultos e crianças” (Fernandes, 2009, p. 86), e não um processo de reprodução das mesmas estruturas sociais que atuam na sua inferiorização.

Tal campo orienta-se para o intento de:

[...] interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada (Sarmiento, 2005, p. 363).

A afirmação implica dizer que consideramos a infância como categoria que está em contínuo processo de interação na e com a sociedade, dado que é neste contexto que as crianças e os adolescentes se desenvolvem, interagem e se constituem como sujeitos, afirmando-se e sendo afirmadas (ou não) como sujeitos sociais, frente às dinâmicas e concepções presentes na sociedade.

Ao considerar as crianças e os adolescentes como atores sociais significativos, a pesquisa sociológica pode ampliar e enriquecer o conhecimento não apenas sobre a infância, mas também sobre a sociedade em geral. Isso significa que, ao investigar as experiências e vivências das crianças e dos adolescentes, é possível obter uma compreensão mais abrangente das dinâmicas sociais, das relações de poder, das desigualdades e das estruturas que permeiam a sociedade como um todo.

Dessa forma, ao valorizar o ponto de vista das crianças e dos adolescentes, contribui-se para uma compreensão mais aprofundada da sociedade globalmente considerada, mediante a análise de processos que afetam tanto as crianças e os adolescentes quanto os demais segmentos da sociedade. Um exemplo de tais processos está naqueles que levaram as crianças e os adolescentes precocemente ao mundo adulto, como os fenômenos decorrentes da sua institucionalização, seja no campo privado da família, seja nos espaços coletivos como escolas, sistemas de justiça e assistência social, ou ainda, os modos de análise nos campos de conhecimento como Psicologia, Puericultura, Pedagogia e Medicina.

Quanto mais extensivo for o conhecimento desenvolvido sobre e com a infância, maior será a responsabilidade social na produção teórica e nas tomadas de decisões que afetam direta e indiretamente as crianças e os adolescentes.

A Sociologia da Infância tem uma contribuição significativa na análise da infância, pois reconhece a constante transformação dessa categoria social. Ao investigar a infância, esse campo busca preencher lacunas e lidar com desafios encontrados em áreas como a Medicina e a Psicologia do Desenvolvimento (Marchi, 2010), que costumavam abordar os processos infantis focando, principalmente, no aspecto biológico.

Entre seus objetivos está o de demonstrar que, embora exista uma ampla variedade de fontes históricas e outras literaturas que descrevem a formação da categoria infância do ponto de vista ocidental, não é possível conceber uma infância universal, como se os processos de desenvolvimento biológico, psicossocial, e antropológico operassem todos com regras próprias e invariáveis em quaisquer que forem os contextos.

Ou seja, não existem leis ou sistemas fechados para definir a infância, prescrições ou determinismos. Rita Marchi (2009, p. 228) enfatiza que os estudos vinculados à Sociologia da Infância “[...] propõem a desconstrução da obviedade e legitimidade presentes no paradigma tradicional da infância como fase ‘natural e universal’ da vida e das crianças como objetos passivos de socialização numa ordem social adulta”.

É nessa perspectiva que se assenta a revisão crítica do conceito de socialização da infância²⁶, a partir da qual as crianças e adolescentes passaram a ser analisados como atores ativos neste processo e não como destinatários passivos da socialização adulta.

Manuel Sarmiento (2008) e Lourdes Muñoz (2006) concordam que é nas últimas décadas do século XX, em especial nas décadas de 1980 e 1990, que a Sociologia da Infância é impulsionada, ainda que muitas décadas antes a expressão já tivesse sido empregada. Essa demarcação temporal tem sido utilizada mais propriamente para o contexto norte-americano e europeu. Na América Latina, nos anos iniciais do século XXI é que se observa uma maior presença do campo da Sociologia da Infância, ainda que se constatem desafios de dimensões políticas, institucionais e acadêmicas (Lara, 2009).

²⁶ Sobre a socialização, Lourdes Gaitán Muñoz (2006) destaca que a teoria sociológica sob uma perspectiva renovada oferece outras possibilidades de análise que não necessariamente supõem a exclusão do enfoque de socialização, mas de uma revisão crítica a este processo, considerando-o como processo bidirecional em que o protagonismo das crianças e adolescentes também deve ser levado em conta, não somente a exclusividade da ação dos adultos.

Essa propulsão se deve, em boa medida, pelos trabalhos desenvolvidos por sociólogos como Chris Jenks, Jens Qvortrup, entre outros, bem como na realização de congressos, seminários e outros eventos em que, sob variados enfoques, a infância esteve em pauta (Muñoz, 2006). No entanto, só mais recentemente, com a criação de conceitos próprios, proposição de teorias e abordagens, que o campo se consolida, abrindo margem para a consideração das dimensões estruturais e interativas da infância.

A Sociologia da Infância também atua na análise sociológica da condição e construção da infância nos contextos contemporâneos e, frente a essas linhas de análise, dedica esforços para explicar os porquês de compreendê-la enquanto categoria construída socialmente, do tipo geracional e, portanto, elemento estrutural da sociedade, bem como justificar o modo com que reconhece as crianças e adolescentes como atores sociais nos seus contextos cotidianos de vida, desenvolvimento e interação (Sarmiento, 2008), tendo em vista que, associado ao pertencimento a um grupo etário, esses sujeitos são também pertencentes, atuantes e vinculados a uma classe social, gênero, cultura, religiosidade, etc. (Sarmiento, 2005).

Nessa direção, ao analisar a condição social da infância, propõe-se que esta seja considerada simultaneamente homogênea e heterogênea. Do ponto de vista da homogeneidade, entende-se a infância como “[...] categoria social, por relação com as outras categorias geracionais” (Sarmiento, 2008, p. 23), o que se deve ao fato de que a condição etária atua como estatuto diferencial e mobiliza um olhar macrosociológico. Na perspectiva da heterogeneidade, a infância é “[...] cruzada pelas outras categorias sociais” (Sarmiento, 2008, p. 23), no sentido de promover diversidades que se traduzem em *infâncias*, o que mobiliza um olhar com vistas à investigação sociológica das suas singularidades, como também, dos fatores contraditórios que operam desigualdades.

A infância é hoje considerada, aos olhos da Sociologia da Infância, “[...] como um espaço vital em que se desenvolve a vida das crianças, como fenômeno permanentemente inserido na estrutura social e como âmbito com significados próprios para as crianças” (Muñoz, 2006, p. 10, tradução nossa)²⁷.

²⁷ Original: “[...] como espacio vital en el que se desarrolla la vida de los niños, como fenómeno permanentemente insertado en la estructura social y como ámbito con significado para los propios niños” (Muñoz, 2006, p. 10).

Ainda que se tenha consenso sobre determinadas perspectivas, existem distinções teóricas que são observadas no campo da Sociologia da Infância, ao analisarem-se os trabalhos de diferentes autores e os contextos nos quais se estabelecem. Inclusive, repousam sobre a nossa forma de compreender a Sociologia da Infância nesta tese, correntes teóricas específicas, assumidas mediante escolhas conceituais.

A Sociologia da Infância, segundo Abramowicz (2018, p. 372), “[...] é um território consolidado em alguns países da Europa, em especial em Portugal, Inglaterra, Espanha e França, entre outros e na América Latina, particularmente na Colômbia, Argentina, Uruguai e Chile”. São alguns dos conceitos abordados nesse campo os de “[...] protagonismo infantil, processos de socialização, estrutura social, infância/criança, autoria social/agência, cultura infantil, geração, etnografia, cultura de pares” (Abramowicz, 2018, p. 375).

No entanto, na percepção do pesquisador equatoriano René Unda Lara (2009), a Sociologia da Infância na América Latina é um território em constituição, no qual tem predominado uma abordagem reflexivo-ensaística e, em menor grau, investigativa, sobre as variadas problemáticas sobre crianças e adolescentes. Nessas abordagens, o uso de terminologias variadas para análises indica que a infância pode tanto ser afetada por problemáticas comuns a distintos grupos sociais, como, também, revelar que a Sociologia da Infância latino-americana ainda não possui um corpo teórico específico suficientemente consolidado (Lara, 2009).

Quanto ao Brasil, Abramowicz (2018) situa que a entrada da criança no campo sociológico brasileiro está vinculada aos trabalhos de Florestan Fernandes e Virgínia Leone Bicudo, mas que, apesar disso, a Sociologia da Infância brasileira tem atuado mais próxima a temas como educação infantil, desigualdade social, indicadores de desempenho escolar, concepção curricular, história e políticas públicas, entre outros. Por esse motivo, no Brasil, “[...] há mais pesquisas e artigos da Sociologia da Infância no campo da Educação do que propriamente no campo da Sociologia” (Abramowicz, 2018, p. 372).

Encontram-se, em especial na literatura europeia e norte-americana, boa parte dos representantes do campo da Sociologia da Infância distribuídos entre, pelo menos, quatro concepções, segundo Abramowicz (2018):

[...] a “Sociologia do Discurso da Criança e da Infância”, de James, Jenks e Prout, fundamentada no pensamento pós-estrutural de Foucault, Deleuze, Guattari e Bataille; a “Sociologia da Infância Estrutural” que vem sendo defendida por Jens Qvortrup, a partir de um referencial marxista; a “Sociologia das Crianças” de William Corsaro respaldada na Sociologia de Goffman, Giddens e na Antropologia de Geertz e a “Sociologia da Infância Relacional” de Leena Alanen e de Berry Mayall, alicerçada na teoria de Pierre Bourdieu (Abramowicz, 2018, p. 380).

Já Muñoz (2006) situa três enfoques predominantes no campo da Sociologia da Infância, semelhantes às concepções destacadas por Abramowicz (2018), e tem o cuidado de ressaltar que tais enfoques ajudam a distinguir características específicas de um grupo de estudos, mas não podem conduzir à simplificação dos discursos e análises elaboradas. Além disso, indica que as diferenças presentes nesses enfoques:

[...] baseiam-se em três fatores que costumam vir juntos quando se aborda o estudo de qualquer fato ou fenômeno social, a saber: a formação científica e as habilidades e disposição do pesquisador, a natureza do fato ou fenômeno estudado e, por fim, a necessidade de encontrar a melhor ferramenta para abordar o conhecimento e sua explicação, que é, afinal, o próprio objeto da sociologia (Muñoz, 2006, p. 15, tradução nossa)²⁸.

Para a autora, portanto, especificam-se os enfoques Sociologia Relacional das Crianças, Sociologia Construtivista da Infância e Sociologia Estrutural da Infância (Muñoz, 2006).

No primeiro, Sociologia Relacional, geração é um conceito importante para o entendimento dos processos relacionais entre crianças e adolescentes e pessoas adultas. Parte-se da consideração de que as crianças e adolescentes merecem e devem ser considerados como tal e desde suas próprias perspectivas, e de que essa consideração é indispensável no entendimento de que as crianças e os adolescentes produzem conhecimento os quais devem ser considerados para a garantia de seus direitos (Muñoz, 2006).

No segundo enfoque, Sociologia Construtivista, as noções de criança, crianças e infâncias são consideradas enquanto formações discursivas socialmente construídas, através das quais ideias, imagens e conhecimentos se expressam na vida social. Por sua vez, um processo de desconstrução supõe operar no desmonte do poder discursivo que descaracteriza e invisibiliza pluralidades, por isso afirma-se

²⁸ Original: “Las diferencias tienen su base en tres factores que suelen confluír en el momento de abordar el estudio de cualquier hecho o fenómeno social, a saber: la formación científica y las habilidades y disposición del investigador, la naturaleza del hecho o fenómeno estudiado y, por último, la necesidad de encontrar la mejor herramienta para aproximarse al conocimiento y explicación del mismo que es, al fin, el objeto propio de la sociología” (Muñoz, 2006, p. 15).

que a infância não deve ser considerada distante de outras variáveis sociais como gênero, raça ou classe social. Transita neste enfoque a noção de reprodução interpretativa, processo o qual se caracteriza pela não limitação das crianças à adaptação passiva e aprendizado da cultura que as rodeia, mas pela participação ativa na ressignificação das práticas sociais que experienciam (Muñoz, 2006).

O terceiro enfoque, Sociologia Estrutural, aborda a infância como elemento permanente, isto é, uma estrutura, uma categoria em si mesma, bem como uma parte da estrutura das sociedades modernas. Os membros (crianças e adolescentes) mudam, mas a infância e suas relações continuam, bem como as crianças e adolescentes são coprodutores da infância e da sociedade. A infância é uma minoria, sujeita a tendências de marginalização e paternalização (Muñoz, 2006).

Sarmiento (2008, p. 25) apresenta outras diferenciações internas do campo no âmbito das concepções e/ou enfoques, indicando que “[...] tanto podem ser de ênfase, foco privilegiado, método ou problemáticas selecionadas, como da escola de pensamento sociológico em que se filiam, ou seja, são diferenças que variam de tipo, intensidade e consequência”. Sobre essas diferenciações, destaca aspectos quanto às tradições linguístico-culturais, quanto aos paradigmas e perspectivas e quanto às correntes, sendo estas últimas aquelas a que daremos maior destaque.

Sobre as tradições linguístico-culturais pelas quais se expressam a Sociologia da Infância, Sarmiento (2008) indica haver com maior predominância as tradições anglo-saxônicas, francófonas e portuguesas, sendo a portuguesa aquela da qual o Brasil tem se aproximado com mais ênfase.

Já no que diz respeito aos paradigmas e perspectivas, fundamentado no pensamento do sociólogo americano William Corsaro, apresenta dois grupos de paradigmas, situados, o primeiro, nas teorias tradicionais de socialização e o segundo, nas teorias de reprodução interpretativa.

Quanto às correntes, Sarmiento (2008, p. 30) explica que considera mais adequado “[...] classificar as diferentes orientações como ‘correntes’ ou ‘abordagens’, atribuindo a estes termos ambivalentes o sentido de afinidades conceituais, temáticas e metodológicas”, visto que as correntes correspondem a “[...] intenções analíticas que se caracterizam por determinadas preferências (as quais são também suscitadas pela natureza das temáticas escolhidas)”, bem como pelos campos empíricos distintos e estilos de investigação.

Sarmiento (2008) apresenta as correntes de estudos interpretativos, estudos estruturais e estudos de perspectiva crítica (ou de intervenção) e explica que não são correntes exclusivas de um campo disciplinar ou área do conhecimento.

Ainda, destaca que as distinções são feitas para fins analíticos, pois embora evidenciem-se diferenças conceituais, existem pesquisas que gravitam sobre mais de uma corrente. No Quadro 3 indicamos as principais características de tais correntes.

Quadro 3 - Correntes da Sociologia da Infância

CORRENTE	CARACTERÍSTICAS
Estudos estruturais	▪ Analisam as condições estruturais em que a infância se situa e nas quais ocorrem as suas possibilidades de ação; ▪ Entendem a infância como categoria geracional que se mantém independente de seus membros; ▪ Considera que os membros concretos da categoria se constituem a cada momento histórico: crianças e adolescentes. ▪ Na análise macroestrutural, buscam compreender como a infância se relaciona com outras categorias geracionais e de que modos essas relações afetam as estruturas sociais; ▪ Não se deve confundir com estruturalismo ou estruturo-funcionalismo, em especial nos aspectos em que estas abordagens teóricas da sociedade tendam a supor harmonia social e estabilidade, secundarizando contradições e dinâmicas de poder; ▪ Temas de interesse: imagens históricas da infância, políticas públicas, demografia, direitos e cidadania, economia, entre outros; ▪ Entre os autores de referência estão Jens Qvortrup, Giovanni Sgritta e Thomas Hammarberg.
Estudos interpretativos	▪ Concebem que as crianças integram uma categoria social, a infância; ▪ As crianças constroem processos de subjetivação, mediante construção simbólica dos seus mundos de vida e, para tal, interação com adultos que as conduzem a reproduzir estruturas societais nas relações entre pares; ▪ As crianças e adolescentes possuem capacidade de interpretar e transformar a herança cultural transmitida pelos adultos; ▪ Culturas da infância são um elemento que distingue as crianças e adolescentes dos modos adultos de construir significação e ação. ▪ Temas de interesse: imaginário social sobre a infância, ação social (<i>agency</i>) das crianças, culturas infantis, as crianças nos espaços urbano e rural, as crianças e as tecnologias, cultura lúdica, entre outros; ▪ Entre seus representantes estão William Corsaro, Allison James, Chris Jenks e Alan Prout.
Estudos de perspectiva crítica	▪ Compreendem a infância enquanto construção histórica, grupo social oprimido e condição social; ▪ Analisam processos que ampliam a desigualdade e exclusão social da infância; ▪ Questionam processos de dominação exercidos sobre a infância e suas condições de vida; ▪ Defendem que o mote da Sociologia da Infância gravita na necessidade de intervenção para emancipação social da infância; ▪ Temas de interesse: dominação cultural, patriarcado, adultocentrismo, dominação de gênero, violência, políticas públicas, movimentos sociais, entre outros; ▪ Representantes: Berry Mayal, Manfred Liebel, Leena Alanen, Sharon Stephens.

Fonte: elaborado pela autora com base em Sarmiento (2008; 2013), Sarmiento e Marchi (2008).

Analisando em sentido amplo, a Sociologia da Infância reconhece que, nas formas multifacetadas de compreensão dos tempos e processos históricos, culturais e sociais, prevalece a incidência de um caráter político das infâncias como categoria social, tecida em meio a relações de poder-saber.

Igualmente, a partir da perspectiva contemporânea de estudos sobre a infância na qual se situa a Sociologia da Infância, existe um importante modo de compreensão da infância e das crianças e adolescentes, enquanto sujeitos ativos e participativos em seus mundos sociais.

Reitera-se, portanto, que uma de suas tarefas tem a finalidade de contribuir na superação da imagem negativa construída sobre as crianças e os adolescentes, reconhecendo que as suas representações sociais sobre os assuntos que lhes dizem respeito são relevantes para a análise de suas condições de vida, para a garantia de oportunidades e direitos, para a implementação de políticas públicas, entre outros.

Assim, a Sociologia da Infância tem contribuído no reconhecimento de que a infância e as crianças e os adolescentes devem ser analisados a partir de outros referenciais que não exclusivamente os fundamentos adultocêntricos da realidade, superando a ideia de não racionalidade da infância.

Entretanto, há ainda um desafio à Sociologia da Infância, presente na sua abrangência analítica. Sarmento e Marchi (2008, p. 4) defendem a proposição de que se deve dedicar esforços na:

[...] análise das crianças que estão usualmente ausentes dos estudos da SI: as crianças excluídas, as crianças furtivas aos discursos periciais das ciências sociais, as crianças ausentes enquanto atores sociais concretos, ainda que presentes no discurso científico como “problema social” – os meninos-soldado, as crianças traficantes, as crianças prostituídas, os meninos trabalhadores, as crianças migrantes clandestinas, as crianças que abandonaram a escola ou estão fora de qualquer programa de educação institucional, as crianças com necessidades especiais, as crianças “de rua”.

No abrangente campo da Sociologia da Infância, onde se interseccionam importantes temas de análise, esses conjuntos de sujeitos denunciam os efeitos mais perversos dos fatores de risco à infância já identificados por quaisquer que sejam as correntes teóricas, perspectivas ou paradigmas situados não somente no âmbito de abrangência da Sociologia da Infância.

Junto aos sujeitos destacados por Sarmento e Marchi (2008), consideramos igualmente relevante que a Sociologia da Infância seja atenta ao fato de que, até o momento, “[...] a pesquisa sociológica sobre a infância concentrou-se principalmente

em meninas, meninos e crianças no Norte global” (Liebel, 2016, p. 253, tradução nossa)²⁹.

Manfred Liebel (2016) sinaliza que boa parte dos trabalhos avaliam a situação da infância nos contextos de modernização e as formas de construção da infância na sociedade burguesa, no entanto, uma parcela muito restrita dedica-se a levar em conta as infâncias do Sul global.

Nesse sentido, Liebel (2016, p. 254)³⁰ sinaliza sua posição de que “[...] para analisar de um ponto de vista pós-colonial os modos de vida e a posição social de meninas e meninos e as construções da infância, não basta simplesmente olhar para crianças e infâncias no Sul global”. Para o sociólogo, “[...] também é necessário analisar como as vidas de meninas e meninos e as construções da infância estão ligadas às constelações pós-coloniais de poder e como estas influenciam a vida das crianças” (Liebel, 2016, p. 254).

Assim, a Sociologia da Infância deve superar-se constantemente, garantindo que seja capaz de considerar adequadamente as crianças e os adolescentes oriundos das culturas tradicionalmente excluídas, em especial, as do Sul global. Esse movimento pode sugerir à Sociologia da Infância uma aproximação às teorias decoloniais, como aquelas que têm defendido a importância de processos interculturais (Walsh, 2009).

Os grupos indicados por Sarmiento e Marchi (2008) e a perspectiva de Liebel (2016) sinalizam a respeito do aprofundamento de contextos de risco associados aos mercados, à internacionalização da violência, à exploração e à pobreza, em especial, nos países menos desenvolvidos, à desigualdade e à fragmentação social (Muñoz, 2020), e reforçam a necessidade de se garantir justiça social no âmbito das crianças e adolescentes, considerando-os, em primeiro lugar, pessoas.

Ao aproximarmos-nos da discussão a respeito da justiça social, fazemo-lo à luz do pensamento de Nancy Fraser, filósofa estadunidense que tem se debruçado na argumentação acerca de uma visão integrada das dimensões de redistribuição,

²⁹ Original: “Hasta el momento, la investigación sociológica de la niñez apunta sobre todo a niñas, niños e infancias en el Norte global” (Liebel, 2016, p. 253).

³⁰ Original: “[...] para analizar desde un punto de vista poscolonial las formas de vida y la posición social de niñas y niños y las construcciones de infancia, no es suficiente simplemente dirigir la mirada hacia los niños y las infancias en el Sur global sino que, a mi parecer, es necesario analizar también de qué manera la vida de niñas y niños y las construcciones de infancia están vinculadas a constelaciones de poder poscoloniales y cómo éstas influyen en la vida de los niños” (Liebel, 2016, p. 254).

reconhecimento e participação que se situam no âmbito da justiça social (Fraser, 2022).

O principal argumento de Fraser (2022) é que as lutas por justiça devem abranger as dimensões não antagônicas da redistribuição e do reconhecimento, justificando que a justiça não pode ser alcançada apenas por meio da superação das injustiças de ordem econômica, pois também requer a superação das injustiças de origem culturais e simbólicas. Nesse sentido, tem se dedicado a defender a importância de reconhecer e valorizar as identidades e diferenças culturais, ao mesmo tempo em que busca a igualdade material.

Para tal, considera a participação democrática um elemento fundamental para garantir que todas as vozes sejam ouvidas e que as decisões políticas sejam tomadas de forma inclusiva e justa. Assim, Fraser (2022) propõe que a justiça exige uma abordagem abrangente que considere a redistribuição econômica, o reconhecimento das identidades e a paridade na participação política.

A paridade participativa atua como marco regulatório nos processos redistributivos e de reconhecimento e depende de duas condições:

(1) que a distribuição dos recursos materiais garanta independência e "voz" de todos (condição objetiva) e (2) que padrões institucionalizados de valor cultural expressem o mesmo respeito a todos os participantes e garantam igualdade de oportunidades para alcançar a estima social (status intersubjetivo) (Muñoz, 2020, p. 95).

Embora seu campo de análise gravite sobre discussões como feminismo, sua abordagem é atual e ampla o bastante para que seja possível tecer relações com o campo da Sociologia da Infância. Lourdes Muñoz (2020) demonstra essa dialogia entre as teorizações de Fraser e os estudos sobre a infância na sociologia, apresentando os conceitos de justiça distributiva, agência e cidadania da infância como afins aos de redistribuição, reconhecimento e participação. Segundo Muñoz (2020, p. 92), a justiça distributiva refere-se “[...] à posição das crianças na partilha de benefícios para o bem-estar social”; agência relaciona-se “[...] ao reconhecimento de meninas e meninos como atores sociais hoje”; e cidadania está “[...] vinculada à participação efetiva ou potencial na vida pública e comunitária”.

A justiça distributiva refere-se à posição das crianças e dos adolescentes na distribuição de benefícios e recursos que contribuem para seu bem-estar social. Isso implica garantir que as crianças tenham acesso igualitário a recursos como saúde, educação, moradia, alimentação e oportunidades de desenvolvimento, de modo a

reduzir as desigualdades e promover condições de vida dignas para todas as crianças. Também significa revisitar as noções e modos de distribuição do poder, superando lógicas adultocêntricas.

Tratar da justiça distributiva para a infância é uma tarefa um tanto delicada, uma vez que, segundo certas lógicas que orientam os tipos de relações e concepções econômicas que se estabelecem no mundo adulto, crianças e adolescentes são possuidoras de necessidades, e não méritos, afinal não trabalham e não investem. Superar essas e outras lógicas que possam incidir negativamente sobre processos de justiça distributiva pode contribuir para que garantias como as de provisão social, a exemplo das oportunidades educacionais, sejam projetadas (Muñoz, 2020).

A agência diz respeito ao reconhecimento das crianças e dos adolescentes como atores/agentes sociais capazes de exercer influência e tomar decisões em suas vidas, na vida familiar, da comunidade e da sociedade em que vivem. A ação ativa na sociedade, com possibilidade de projeção da voz/opinião e de influir ativamente nas decisões, tendo necessidades, sentimentos e interesses levados em consideração, tem sido uma agenda de crescente afirmação em estudos sobre a infância. No entanto, “[...] não basta afirmar, axiomáticamente, que elas e eles são atores, mas que também é necessário explorar as diferentes dimensões que essa afirmação implica ao se referir às crianças [e aos adolescentes]” (Muñoz, 2020, p. 99).

Nessa direção, mesmo que as crianças e os adolescentes apresentem-se em fase de desenvolvimento de suas capacidades físicas e intelectuais, esta não deveria se configurar como um problema, pois, de fato, não o é. Na verdade, a perspectiva da agência das crianças e dos adolescentes leva à análise da ausência de estruturas democráticas e da predominância de um tipo de conhecimento sobre eles que não os reconhece como indivíduos completos e competentes, no contexto em que são crianças e adolescentes (Muñoz, 2020).

As dimensões da justiça distributiva e do reconhecimento da agência das crianças e dos adolescentes relacionam-se diretamente à defesa de sua cidadania. Contudo, relembra Muñoz (2020, p. 106), que:

[...] as crianças [e adolescentes] não lutam pela redistribuição, nem pelo reconhecimento e, quando o fazem, sua voz é silenciosa ou silenciada. Na verdade, até agora, foram as pessoas adultas que falaram por eles e por elas, às vezes com paternalismo ou superproteção, mas outros se esforçam para trazer à tona suas deficiências entendidas como situações de injustiça.

Enquanto a noção de cidadania das crianças e dos adolescentes estiver assentada em parâmetros exclusivamente criados por e pensados para adultos, haverá impossibilidade de exercício pleno dos direitos (Muñoz, 2020). Sabendo-se que a participação está no cerne da cidadania, e supõe ultrapassar dinâmicas de participação simbólicas e decorativas (Hart, 1992), é a paridade participativa o intuito de justiça que proporciona vias para a cidadania. Nessa perspectiva de paridade, a dimensão da representação também sinaliza uma importante via.

Em síntese, a Sociologia da Infância busca provocar os diferentes atores e instituições sociais relacionados à infância a adotar uma análise do campo social da infância que não seja apenas contemplativa, mas também engajada e preocupada com a mudança das estruturas sociais que geram as atuais condições de vida de grande parte das populações infantis. Essa abordagem interdisciplinar visa criar canais de diálogo e aproveitar os conhecimentos das diversas áreas científicas, que têm se desenvolvido e contribuído para o entendimento da infância.

No entanto, é importante reconhecer que o exame da estrutura social revela que, diante de tantos paradoxos, a universalização do direito à infância para todas as crianças e para todos os adolescentes ainda não é uma realidade (Marchi, 2010). Nesse sentido, é fundamental que os pesquisadores em Sociologia da Infância reconheçam sua corresponsabilidade para oferecer caminhos que busquem promover a justiça social nesse contexto.

O campo da Sociologia da Infância desempenha um papel relevante ao justificar a importância de afirmar e garantir os direitos das crianças e adolescentes, essenciais para a construção de um conceito de infância que esteja centrado na justiça social. Esse conceito não separa as dinâmicas de redistribuição, reconhecimento e participação, mas as entende como interligadas e interdependentes.

3.3 TRAJETÓRIAS DE AFIRMAÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES: TECENDO O LUGAR DE SUJEITO DE DIREITOS

Na seção anterior, refletimos sobre a incidência do campo da Sociologia da Infância no debate contemporâneo a respeito da infância, e seus sujeitos concretos, crianças e adolescentes. A Sociologia da Infância, ao desafiar concepções conservadoras sobre a categoria social, torna-se uma importante aliada na defesa de um conjunto de direitos que equilibram dinâmicas de justiça distributiva, cidadania e

agência e que reposicionam a infância para um lugar que viabiliza o exercício pleno de seus direitos.

Os direitos das crianças e dos adolescentes são uma construção social de caráter paradoxal, assim como o próprio entendimento sobre a infância. Esses direitos oscilam entre uma presença insistente e mobilizadora, expressa nos discursos e práticas sociais sobre a infância, e uma presença decorativa e pouco expressiva. Além disso, enfrentam o legado de tradições protecionistas, regulatórias e adultocêntricas, bem como as diversas formas de violência que afetam as crianças e os adolescentes.

Embora não se conteste o fato de serem considerados direitos humanos, os direitos das crianças e dos adolescentes não se constituíram de modo igual aos direitos humanos mais gerais. “Enquanto – pelo menos na Europa e na América do Norte – a história dos direitos humanos gerais começou com os direitos de liberdade cidadã, o que marcou o início dos direitos das crianças [e dos adolescentes] não foi nenhum conceito de liberdade, mas sim a *proteção* das crianças” (Liebel, 2009, p. 23, tradução nossa)³¹.

A perspectiva da proteção é legítima, no entanto, está alocada em uma linha tênue. Por um lado, aponta para uma compreensão de proteção como garantias de qualidade de vida perante a uma condição natural de vulnerabilidade. Por outro, atua como parâmetro para inferiorização e subalternização.

Seguramente, constatamos a indispensabilidade de ações que visem a proteção das crianças e dos adolescentes contra múltiplas formas de violência, exploração e abusos, uma vez que se reconhece o fato de que tanto famílias, quanto Estado podem ser agentes que colocam sob risco as condições de vida e bem-estar desse grupo de sujeitos (Soares, 2005).

Assim, não está em discussão a importância da proteção das crianças e adolescentes, pois consideramos, à luz do princípio dialógico, no pensar complexo, que existem interdependências entre direitos de proteção e outras categorias de direitos (participação, provisão), as quais, em seus antagonismos e semelhanças, promovem complementariedades necessárias à garantia da dignidade humana.

³¹ Original: “Mientras que – por lo menos en Europa y en América del Norte – la historia de los Derechos Humanos generales comenzó con los derechos de libertad ciudadanos, lo que marcó el inicio de los Derechos de los niños no fue ningún concepto de libertad sino la **protección** de los niños y niñas” (Liebel, 2009, p. 23).

Conforme apontado por Gerison Lansdown (1994), há uma vulnerabilidade inerente a esses indivíduos, uma vez que eles dependem de boas condições de cuidado e proteção, especialmente na primeira infância, para garantir seu pleno desenvolvimento.

Em boa parte da infância, crianças e adolescentes possuem recursos em desenvolvimento, relacionados à sua maturidade e condições físicas, que não são suficientes para garantir autonomamente abrigo, alimentação, educação, cuidados de saúde e sobrevivência. No entanto, é evidente que “[...] o grau de vulnerabilidade diminui rapidamente à medida que crescem e se tornam mais capazes de assumir responsabilidade por si mesmos” (Lansdown, 1994, p. 34, tradução nossa)³².

O que se coloca em questão é o fato de que esta proteção tem sido utilizada para acentuar um paradigma que gera desprestígio e desvalorização. Nas palavras de Fernandes (2009, p. 48), importa reconhecer que:

[...] apesar de ser real a sua vulnerabilidade, podendo haver sequelas a longo termo se não for acautelada a sua exposição a determinados riscos, a prolongada proteção, promotora da dependência e da falta de poder, tem também grandes implicações no seu desenvolvimento.

A excessiva proteção pode estar vinculada ao entendimento de que as crianças e os adolescentes são passíveis de proteção porque são irresponsáveis e incapazes de fazer escolhas (Soares, 2005). Essa perspectiva assenta-se em um paradigma de necessidades (nem sempre, das crianças e dos adolescentes) e não de direitos.

Logo, protela-se o exercício da participação, que teria potencial para garantir a “proteção-participada” (Fernandes, 2009), isto é, não espontaneidade e consciência das crianças e dos adolescentes sobre as práticas que lhes protegem de riscos reais.

Enfatizam-se vulnerabilidades que, embora precisem ser, de fato, consideradas, não são suficientes para determinar uma suposta passividade e incapacidade. Adota-se uma abordagem de necessidades que gera uma ênfase protecionista, fundamentada em falsas imagens construídas sobre as crianças e adolescentes. Prout (2010) sinaliza que uma dessas imagens é a de “em perigo” e a outra imagem é a de “perigosos”.

A primeira trata da vulnerabilidade que os tornam, segundo a percepção que sustenta a abordagem, inocentes e dependentes, no sentido restritivo dos conceitos.

³² Original: “Clearly the degree of vulnerability diminishes rapidly as they grow older and become better able to exercise responsibility for themselves” (Lansdown, 1994, p. 35).

A linha tênue entre proteção contra negligência, pobreza, garantia de segurança é rompida para dar lugar a um controle exacerbado, quase incapacitivo, que sufoca qualquer iniciativa autônoma das crianças e adolescentes (Prout, 2010).

A segunda imagem os converte em objetos de ameaça a si próprios, aos seus pares e à sociedade, os quais precisam ser controlados, regulados e punidos para não se tornarem expressão da criminalidade, consumismo ou da tragédia (Prout, 2010).

Ocorre que a presunção de uma vulnerabilidade inerente tem sido utilizada como argumento para legitimar uma vulnerabilidade estrutural. Essa presunção afeta claramente a infância, incluindo o reconhecimento e a promoção de seus direitos.

A vulnerabilidade estrutural se caracteriza por ser “[...] uma construção social e política e não uma consequência inerente ou inevitável da própria infância” (Lansdown, 1994, p. 35, tradução nossa)³³. Nessa direção, a infância é colocada na condição de ausência de direitos civis, políticos e, também, econômicos. Dentre as situações geradas pela vulnerabilidade estrutural a que estão expostos, crianças e adolescentes sofrem o fato de terem pouco espaço para exercer o direito de expressar suas opiniões e serem levados a sério, de contestar decisões tomadas em seu nome, possuem pouca ou nenhuma autonomia para decidir sobre seu próprio processo educacional ou fazer escolhas no contexto familiar, o que indica que eles não possuem voz formal na sociedade como um todo (Lansdown, 1994).

Na trajetória da afirmação dos direitos das crianças e adolescentes nas políticas internacionais esta realidade se torna evidente. É em um contexto de tensão e prenúncio de guerra que, em 1913, há a tentativa de organização de uma associação internacional de proteção à infância, com participação de aproximadamente 37 Estados. O movimento mostrou-se uma importante iniciativa dos Estados em matéria de direitos das crianças e dos adolescentes. No entanto, os esforços foram temporariamente interrompidos pela Primeira Guerra Mundial. Frente aos efeitos devastadores da guerra, iniciativas como a criação do “*Save the Children Fund*”, por Eglantyne Jebb³⁴ e do Comitê de Proteção da Infância, pela Sociedade das Nações,

³³ Original: “*It is a social and political construct and not an inherent or inevitable consequence of childhood itself*” (Lansdown, 1994, p. 35).

³⁴ Eglantyne Jebb (1876-1928), pacifista e ativista social na Grã-Bretanha, foi a fundadora do *Save the Children Fund* (1919) e, também, da União Internacional de Auxílio à Infância (1920). Redigiu a Ata Sobre os Direitos das Crianças, que reunia cinco pontos que encampavam direitos das crianças. Posteriormente, se converte na Declaração de Genebra, quando adotada pela Liga das Nações.

foram importantes para atuar na proposição de um instrumento internacional que garantisse maior visibilidade sobre a situação da infância naquele contexto (Fernandes, 2009).

Essas organizações contribuíram para que, em 1924, ocorresse a proclamação da Declaração de Genebra sobre os Direitos das Crianças (ONU, 1924). A declaração, composta por cinco princípios, contribuiu para impulsionar a premissa da criança em primeiro lugar. No entanto, o que se viu até aquele momento, foi uma iniciativa de proteção perante as consequências de uma grave vulnerabilização estrutural causada pela guerra.

A Declaração de Genebra, se analisada em sua profundidade, apontará para o fato que se preveem obrigações que os adultos têm frente às crianças e não direitos efetivamente garantidos (Liebel, 2009). “Sua orientação para a proteção e caridade não dava espaço para reconhecer a autonomia das crianças, nem a importância de seus desejos e sentimentos ou seu papel ativo na sociedade”, destaca Liebel (2009, p. 28, tradução nossa)³⁵.

Nos anos seguintes, discussões foram realizadas a fim de problematizar os alcances da Declaração de Genebra perante organismos e Estados. Embora tivesse se reconhecido a necessidade de aprovação de uma nova declaração entre as décadas de 1930 e 1950, isso ocorreu somente mais tarde.

Nesse período, questionou-se, também, se os direitos das crianças já não estariam incluídos nos dispositivos previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948. Entre algumas de suas disposições, destaca-se o que prevê o artigo 25: “2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social” (ONU, 1948).

Apesar de, sim, as crianças e os adolescentes estarem contemplados no conjunto dos direitos humanos gerais, sob a égide da igualdade, existe a necessidade de garantias especiais que se dão mediante instrumentos que garantem exigibilidade de direitos específicos.

³⁵ Original: “*Su orientación en la protección y en la beneficencia no daba espacio para que se reconociera la autonomía de los niños, ni la importancia de sus deseos y sentimientos o su rol activo en la sociedad*” (Liebel, 2009, p. 28).

As discussões seguiram inconclusas até 1959, com a aprovação da Declaração dos Direitos das Crianças, por meio da Resolução 1391 (XIV), de 20 de novembro de 1959 (ONU, 1959), pelos, à época, 78 Estados-membros da Organização das Nações Unidas.

A Declaração de 1959 trata-se de um dispositivo internacional mais amplo que a Declaração de Genebra, que, em seus dez princípios, passou a acentuar direitos de identidade, nome e nacionalidade, bem como direito ao brincar, ao afeto e à educação gratuita, e tratou de inserir a criança no campo do direito internacional (ONU, 1959).

A limitação da Declaração de 1959, por sua vez, foi o fato de se restringir a um apelo à boa vontade dos Estados, posto que, como declaração, não era um tratado internacional que possibilitava a busca de medidas legais a nível internacional (Liebel, 2009). Além disso, acompanhando os avanços e desafios conceituais e políticos da época, logo passou a ser um instrumento pouco efetivo.

Assim, a elaboração de um novo tratado ocorreu por meio de debates, acontecidos, sobretudo, durante as reuniões da Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas. As primeiras iniciativas foram oriundas do Governo Polonês, em 1978. A constatação de que a infância permanecia sob o jugo da violência, guerra, colonialismo, racismo, reafirmou essa necessidade (Liebel; Muñoz, 2009). No entanto, foram necessários dez anos até que o novo texto fosse concluído.

A razão para este atraso foi que alguns países ocidentais exigiam uma revisão completa em que fosse dado mais peso à integração familiar das crianças. [...] Outro dos argumentos apresentados foi o de que o documento não estava de acordo com os demais acordos de Direitos Humanos e que, portanto, poderia acarretar um decréscimo nos padrões internacionais de Direitos Humanos (Liebel; Muñoz, 2009, p. 41, tradução nossa)³⁶.

Além disso, a conciliação dos compromissos internacionais e os conceitos de infância, muito distintos em cada um dos países, tornou o processo de conclusão do novo tratado um tanto mais moroso.

Nesse panorama, também sob o reconhecimento dos direitos das crianças e dos adolescentes, esforçou-se em contemplar um programa de garantias que considerasse, de forma equilibrada, proteção, provimento e participação, superando

³⁶ Original: “El motivo de esa tardanza fue que algunos países occidentales exigían una revisión completa en la que se diera más peso a la integración familiar de los niños. [...] Otro de los argumentos esgrimidos estribaba en que el documento no estaba acorde con los demás acuerdos sobre los Derechos Humanos y que, por lo tanto, podría causar una disminución de los estándares internacionales en materia de Derechos Humanos” (Liebel; Muñoz, 2009, p. 41).

a “[...] tendência de confiar demais na presunção da vulnerabilidade biológica e psicológica das crianças ao desenvolver nossa lei, política e prática, e foco insuficiente na medida em que a falta de estado civil cria essa vulnerabilidade” (Lansdown, 1994, p. 35, tradução nossa)³⁷.

Do restrito rol de direitos das declarações anteriores à afirmação de direitos de provisão, proteção e participação da infância, a Convenção dos Direitos da Criança - CDC (ONU, 1989), aprovada na Resolução n. 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, torna-se o tratado internacional de direitos humanos mais assinado em todo o mundo (à exceção dos Estados Unidos), mesmo que sob várias cláusulas de reserva, o que lhe atribui grande peso em matéria de afirmação dos direitos.

Além da sua natureza juridicamente importante, que se reflete no peso legal e no compromisso internacional que impõe aos Estados-parte a partir de sua adesão³⁸, em função de ser uma convenção e não uma declaração, a Convenção dos Direitos da Criança atendeu a diferentes atores e instituições, que requisitavam também a revisão da Declaração de 1959, reforçando a compreensão de que os direitos das crianças e dos adolescentes não se relacionam somente às necessidades infantis de proteção, mas, também, a adequada provisão e participação. “A CDC é, então, o primeiro tratado vinculante a nível do direito internacional que reuniu direitos civis e políticos com direitos sociais, econômicos e culturais” (Liebel; Muñoz, 2009, p. 43, tradução nossa)³⁹.

Esse processo histórico, como um todo, confirma o pensamento de Norberto Bobbio (2004), ao salientar que os direitos humanos, por mais fundamentais que se apresentem, são direitos históricos e por isso, não se garantem todos ao mesmo tempo, assim como podem se modificar ao longo da história, na medida em que diferentes condições requisitem novos direitos. Logo, a ampliação do conjunto de direitos, integrando minorias como as crianças e adolescentes, “[...] tem sido

³⁷ Original: “I would argue that there is a tendency to rely too heavily on a presumption of children's biological and psychological vulnerability in developing our law, policy and practice, and insufficient focus on the extent to which their lack of civil status creates that vulnerability” (Lansdown, 1994, p. 35).

³⁸ Os Estados-parte devem dar satisfações, de cinco em cinco anos, ao Comitê dos Direitos da Criança a respeito das ações desenvolvidas em seus territórios para a promoção dos direitos previstos na CDC. O Comitê, composto por peritos que garantem representatividade dos Estados-Parte, fica responsável em realizar a análise dos relatórios enviados pelos membros do tratado (ONU, 1989).

³⁹ Original: “La CDN es entonces el primer tratado vinculante a nivel del derecho internacional que reuniera derechos civiles y políticos con derechos sociales, económicos y culturales” (Liebel; Muñoz, 2009, p. 43).

associada a políticas progressistas, preocupadas com a luta contra a opressão e a desigualdade sob todas as suas formas” (Fernandes, 2009, p. 33).

Ao longo do último século, esforços significativos foram empregados a fim de que se reconhecesse a conexão entre o investimento social na infância e a qualidade da sociedade futura (Fernandes, 2009). Essa perspectiva busca uma nova concepção de infância, baseada nos direitos, em vez de se concentrar exclusivamente em sua vulnerabilidade e necessidades. Tal entendimento reforça a ideia de que os direitos das crianças e dos adolescentes não devem ser vistos como opostos, onde os direitos de proteção anulam os direitos de participação e provisão, e vice-versa. Não se trata de uma relação antagônica. Essa perspectiva assemelha-se ao pensamento de Fraser (2022) sobre as comunidades bivalentes, isto é, aquelas nas quais dinâmicas de redistribuição e reconhecimento são indissociáveis para a garantia da justiça social. A infância, neste caso, é um tipo de comunidade bivalente, para a qual não se pode, sob hipótese alguma, dissociar ou privilegiar certos direitos em detrimento de outros.

A CDC tratou de equilibrar esta relação entre direitos de proteção, provisão e participação. A Convenção é composta por 54 artigos, divididos em duas seções: a primeira, do artigo 1º ao 41, trata propriamente dos direitos; a segunda, do artigo 42 ao 54, refere-se à implementação e vigência.

O documento tende a refletir o compromisso dos países signatários em assegurar a qualidade de vida das crianças e adolescentes, mediante responsabilidades de *respeitar*, no sentido de não interferir no exercício integral de um direito; *proteger*, por meio de medidas que se propõem a prevenir as violações de direitos; *promover* consciência pública dos direitos e dos mecanismos para assegurá-los e defendê-los; *realizar*, efetivando as medidas que garantem que cada um dos direitos tenha efetiva viabilidade de serem exercidos; e *informar* aos organismos competentes sobre ameaças, violações, avanços e alcances dos direitos (IIN, 2017a).

O artigo 1º da Convenção define como criança todo o ser humano de 0 a 18 anos, salvo aqueles a quem que a lei garantir maioridade mais cedo. Para esse grupo de sujeitos, portanto, destinam-se todos os direitos apresentados no tratado⁴⁰.

Existem modos de categorizar e analisar o texto da Convenção, que auxiliam a promover melhor entendimento do teor de seus artigos (IIN, 2017a). Os mais popularizados são os enfoques de análise apresentados na Figura 1.

Figura 1 - Enfoques da Convenção dos Direitos da Criança



Fonte: elaborado pela autora com base em IIN (2017a) e ONU (1989).

O enfoque “Cinco grupos” abrange Sobrevivência, Proteção, Desenvolvimento, Participação e Mobilização. O grupo Sobrevivência corresponde aos direitos à vida e o direito ao mais alto nível de saúde e atenção médica. O grupo Proteção inclui proteção contra todo o tipo de exploração, discriminação, abuso e negligência, bem como, proteção às crianças e adolescentes sem família ou refugiados. Quanto ao

⁴⁰ Assumimos que a infância inclui o grupo de sujeitos que, em função do maior alargamento e extensão dos direitos possível, está representado pelo artigo 1º da Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989; Sarmiento; Pinto, 1997). Define o artigo: “Para efeito da presente Convenção, considera-se como criança todo ser humano com menos de 18 anos de idade, salvo quando, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes” (ONU, 1989, art. 1º). Embora o artigo mencione o termo “criança”, o equívamos ao que aqui entendemos por infância, composta por sujeitos concretos, socialmente atuantes, as crianças (0-11 anos) e adolescentes (12-18 anos). Para essa classificação etária entre crianças e adolescentes, consideramos o disposto no art. 2º do Estatuto da Criança e Adolescente (Brasil, 1990).

grupo Desenvolvimento, neste incluem-se todas as formas de educação (formal, informal, não formal), e o direito de um nível de vida adequado para o desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social da criança e do adolescente. O quarto grupo corresponde à Participação, que contempla a liberdade de expressão sobre todos os assuntos que afetam diretamente crianças e adolescentes (IIN, 2017a).

O quinto grupo refere-se à Mobilização que, por sua vez, não trata diretamente dos direitos das crianças e dos adolescentes, e, sim, reúne os artigos que indicam como se dará a implementação, seguimento e repasse de informações sobre o cumprimento da Convenção, bem como quais são as expectativas de alcance a as formas de mobilizar recursos e estratégias para a garantia dos direitos previstos no tratado (IIN, 2017a).

Já o enfoque sobre os “Princípios” prevê quatro grandes eixos, orientados pelos artigos 2º (não discriminação), 3º (interesse superior), 6º (vida, sobrevivência e desenvolvimento) e 12 (opinião das crianças e adolescentes), a partir dos quais relacionam-se todos os demais artigos previstos no documento.

O princípio da não discriminação orienta que os Estados devem tomar todas as medidas que asseguram que os direitos previstos na Convenção se apliquem a todas as crianças e adolescentes. Isso implica no fato de que casos de exclusão por determinada condição social ou cultural, por gênero, deficiência, fatores étnico-raciais, entre outros, devem ser severamente combatidos (IIN, 2017b).

O princípio orientado pelos direitos à vida, sobrevivência e desenvolvimento impõe obrigações não somente quanto à provisão de serviços para proteger a vida das crianças e adolescentes, como, também, sugere criar condições para que estes sujeitos possam se desenvolver plenamente. Nesse sentido, considera-se o direito ao desenvolvimento de suas capacidades físicas, mentais, espirituais, morais e sociais (IIN, 2017b).

O interesse superior da criança e do adolescente, por sua vez, é um princípio amplo que não somente se restringe à obrigação do legislador, como de todas as autoridades e instituições públicas e privadas, família e sociedade. Está relacionado com a tomada de decisão a respeito de assuntos que impactam a vida das crianças e adolescentes, seja no âmbito da elaboração de políticas, na interpretação de normas, resolução de conflitos jurídicos, etc., prevendo-se que em todas as ações que concernem às crianças e aos adolescentes, uma consideração primordial seja o melhor interesse para eles (IIN, 2017b).

Por sua vez, o princípio referente ao respeito à opinião das crianças e dos adolescentes é, senão o mais inovador, pelo menos, o mais recente de todos os princípios previstos. A CDC estimula a participação adequada de crianças e adolescentes na tomada de decisão, em permanente relação com o maior interesse da infância. O princípio reúne o direito a expressar opiniões sobre os aspectos que influenciam diretamente os modos de vida de crianças e adolescentes, e incorporar vozes e percepções destes grupos nos processos decisórios que se articulam à elaboração de políticas públicas ou desmantelamento de práticas e situações abusivas e de negligência dos direitos (IIN, 2017b).

Para a abordagem dos direitos da criança previstos na CDC ao longo desta pesquisa, optamos por adotar o enfoque que contempla as categorias Provisão, Proteção e Participação (3 “P”). Desenvolvidas por meio de uma parceria entre o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o *Defence for Children International* (DCI), as categorias têm a finalidade de “[...] funcionar como um meio rápido e fácil de assinalar os aspectos essenciais da CDC ao público em geral”; de “[...] evitar as categorizações tradicionais de direitos humanos (civis, políticos, econômicos, sociais e culturais), que se pensava serem controversas, especialmente a ideia de direitos civis e políticos”; e de “[...] realçar que as crianças não têm somente direitos de provisão e proteção, mas também um papel ativo relativamente às decisões que dizem respeito às suas vidas” (Fernandes, 2009, p. 41).

Aos direitos de provisão se incluem os direitos sociais da criança, como saúde, educação, condições de cuidado e desenvolvimento integral, cultura, lazer, esporte, moradia, vestuário, alimentação, segurança social, convivência familiar e comunitária, adoção, etc., e “[...] são indiscutivelmente os mais consensuais; ao priorizarem a satisfação das necessidades básicas das crianças” (Fernandes, 2009, p. 42).

Os direitos de proteção são aqueles que garantem que as crianças e adolescentes estejam amparados e protegidos frente a quaisquer formas de violações, como violência física e psicológica, exploração econômica e trabalho infantil, abandono, maus-tratos e negligência, abuso sexual, sequestro, venda e tráfico de crianças e adolescentes, utilização de drogas, detenção arbitrária e retirada do meio familiar injustificadamente; bem como, proteção em contexto de guerra, mediante garantia dos seus direitos, quando em condições de refugiados. Situam-se igualmente no âmbito dos direitos sociais, mobilizando todas as práticas necessárias para garantir a segurança das crianças e adolescentes.

Consideramos imprescindível que os direitos de proteção sejam acompanhados pelas ações de prevenção, para que não se limitem a medidas compensatórias sobre uma violação já imposta e atuem na “[...] despistagem oportuna de situações que coloquem em risco o exercício pleno dos direitos” (Fernandes, 2009, p. 42).

No que diz respeito aos direitos de participação, estes são um grande diferencial do texto da CDC, que apresenta de forma mais bem explicitada que os direitos à liberdade de opinião e expressão, liberdade de associação e crença, acesso à informação, direitos ao nome e à nacionalidade e direito a tomar decisões conforme a evolução de suas capacidades de discernimento, são aqueles que estão a serviço da efetividade da cidadania das crianças e adolescentes.

Este conjunto de direitos integra os direitos políticos e civis das crianças e adolescentes, com o destaque de que se reportam às especificidades dessas fases da vida. Daremos maior ênfase às dimensões dos direitos de participação presentes nos artigos 3º, 12, 13, 14, 15 e 17 na Convenção, por meio do Quadro 4, por se tratar do grupo de direitos em pauta na pesquisa.

Quadro 4 - Direitos de participação na CDC (ONU, 1989)

DIREITOS	CARACTERÍSTICAS
Interesse superior da criança (Art. 3º).	O artigo assegura que todas as ações relativas às crianças e adolescentes devem tomar em conta, prioritariamente, seu interesse superior, seja no âmbito da sua proteção e provisão de condições de desenvolvimento e sobrevivência. Isso significa que, ao tomar decisões que afetam as crianças, seja em âmbito familiar, institucional, judicial ou legislativo, deve-se priorizar o que é melhor para o bem-estar e o desenvolvimento da criança e do adolescente. A garantia da consideração do interesse superior ajuda a sustentar o direito da criança e do adolescente a serem ouvidos e seus interesses, serem considerados, nos processos de tomada de decisão que lhe impactam direta ou indiretamente.
Liberdade de opinião (Art. 12).	O artigo prevê que crianças e adolescentes possam expressar suas opiniões livremente considerando sua idade e maturidade e que, em processos judiciais ou administrativos, tenham o direito de serem representados e devidamente ouvidos. A liberdade de opinar inclui, obrigatoriamente, o direito de ser ouvido, seja na dimensão individual ou coletiva, e o direito de que essas opiniões sejam devidamente consideradas. Uma atenção especial está no fato de que emitir opiniões deve ser uma escolha e não uma obrigação.
Liberdade de expressão (Art. 13).	Prevê-se que crianças e adolescentes possam procurar, receber e compartilhar ideias e informações, com vistas a promover oportunidades de expressão, por meio de vias diversificadas (oral, escrita, artes etc.), considerando-se, igualmente, as responsabilidades e restrições relacionadas a este direito.
Liberdade de pensamento, consciência e religião (Art. 14).	Neste artigo, ressalta-se o direito das crianças e dos adolescentes a pensarem conforme seus critérios/conhecimentos, crenças e princípios, orientados pelos familiares ou responsáveis legais, mas que isso não ocorra de forma a violar suas vontades e convicções.

Liberdade de associação (Art. 15).	A liberdade de associação está vinculada a possibilidade de realização de reuniões pacíficas, que demonstram o caráter coletivo dos direitos de participação. Este direito proporciona oportunidades para que crianças e adolescentes possam desenvolver e demonstrar suas habilidades sociais como organizar-se em atividades com vista a seu bem-estar pessoal e coletivo.
Direito à informação (Art. 17).	O artigo indica o direito que as crianças e os adolescentes possuem de ter acesso à informação e à materiais de diferentes fontes que visem promoção do seu bem-estar social, espiritual e moral e sua saúde física e mental, possibilitando que, informadas sobre assuntos relevantes sobre a vida pessoal e social, possam participar ativamente e desenvolver melhor compreensão sobre o mundo.

Fonte: ampliado a partir de Silva e Eyng (2023, p. 135).

Os direitos de participação reiteram a perspectiva crescente de que a infância não é composta por um grupo de sujeitos beneficiário passivo de cuidados e proteção dos adultos. Ademais, não basta qualquer tipo de participação, mas uma participação significativa e protagônica, que exige espaços e tempos participativos sérios, respeitosos e sustentáveis, a fim de que se garanta sua permanência.

Há uma importante característica dos direitos de participação que é a de que não são um fim em si mesmos. Isso quer dizer que possuem um caráter processual, “[...] mediante o qual é possível realizar outros direitos, obter justiça, influir nos resultados e denunciar os abusos de poder” (Lansdown, 2005, p. 1, tradução nossa)⁴¹.

Para esmiuçar e esclarecer temas e artigos presentes na Convenção, como o caso do direito das crianças e dos adolescentes a serem ouvidos, são publicados Protocolos Facultativos e Comentários Gerais⁴². Esses documentos têm a finalidade

⁴¹ Original: “*Sin embargo, como sucede con los adultos, la participación democrática no es sólo un fin de por sí. Es también un derecho procesal, mediante el cual es posible realizar otros derechos, obtener justicia, influir en los resultados y denunciar los abusos de poder*” (Lansdown, 2005, p. 1).

⁴² Os Comentários Gerais produzidos pelo Comitê dos Direitos da Criança das Nações Unidas são: Comentário Geral n. 1: Propósitos da Educação (2001); Comentário Geral n. 2: O papel das instituições nacionais independentes de direitos humanos na proteção e promoção dos direitos da criança (2002); Comentário Geral n. 3: HIV/AIDS e os direitos da criança (2003); Comentário Geral n. 4: Saúde e desenvolvimento do adolescente no contexto da Convenção dos Direitos da Criança (2003); Comentário Geral n. 5: Medidas Gerais de Implementação da Convenção dos Direitos da Criança (2003); Comentário Geral n. 6: Tratamento de crianças desacompanhadas e separadas fora de seu país de origem (2005); Comentário Geral n. 7: Realização dos direitos da criança na primeira infância (2005); Comentário Geral n. 8: O direito da criança à proteção contra castigos corporais e outras formas cruéis ou degradantes de castigo (2006); Comentário Geral n. 9: Os direitos da criança com deficiência (2006); Comentário Geral n. 10: Os direitos da criança na justiça de menores (2007); Comentário Geral n. 11: As crianças indígenas e seus direitos em virtude da Convenção (2009); Comentário Geral n. 12: O direito da criança de ser ouvida (2009); Comentário Geral n. 13: O direito da criança a não ser objeto de nenhuma forma de violência (2011); Comentário Geral n. 14: O direito da criança de ter seu melhor interesse considerado como prioridade (2013); Comentário Geral n. 15: O direito da criança de desfrutar do mais alto padrão possível de saúde (2013); Comentário Geral n. 16: As obrigações do Estado em relação ao impacto do setor empresarial nos direitos da criança (2013); Comentário Geral n. 17: O direito da criança ao descanso, lazer, brincadeira, atividades recreativas, vida cultural e artística (2013);

de dar maior profundidade a temas do tratado original, sinalizando preocupações emergentes ou intencionando estabelecer procedimentos para cumprimento do tratado. Eles também interpretam artigos para fornecer orientações sobre a implementação da Convenção dos Direitos da Criança, bem como, quando necessário, constituem-se como complementos às carências do texto original da CDC.

Por meio do Comitê dos Direitos das Crianças, foram publicados mais de vinte Comentários, dentre os quais destacamos o Comentário Geral n. 12, sobre o direito das crianças a serem escutadas (ONU, 2009).

O Comentário interpreta o artigo 12 da Convenção, esmiuçando o teor do texto do artigo nos pontos 1 e 2. Na sequência, expõe medidas para garantir a observância do direito da criança a ser escutada, antes, durante e depois de processos de escuta. O Comentário estabelece relações do art. 12 com outros artigos da Convenção e discute a viabilização do direito a ser escutado em diferentes âmbitos e situações, como na família, nas modalidades de acolhimento, na atenção à saúde, nas instituições educativas, em situações de violência, emergência, migração e asilo, entre outros.

Um interessante destaque ao teor do artigo 12, realizado no Comentário, indica o fato de que, nos últimos anos, esse artigo tem atuado na conceitualização de um sentido amplo de participação, ainda que o termo não apareça propriamente dito no texto da Convenção.

Este termo evoluiu e atualmente é geralmente utilizado para descrever processos contínuos, como trocas de informações e diálogos entre crianças e adultos com base no respeito mútuo, nos quais as crianças podem aprender a maneira com que suas opiniões e as dos adultos são levadas em consideração e determinam o resultado desses processos (ONU, 2009, p. 5, tradução nossa)⁴³.

Comentário Geral n. 18: Práticas nocivas (2013); Comentário Geral n. 19: Orçamento público para realização dos direitos da criança (2016); Comentário Geral n. 20: A efetividade dos direitos da criança durante a adolescência (2016); Comentário Geral n. 21: Crianças em situação de rua (2017); Comentário Geral n. 22: Os direitos das crianças no contexto da migração internacional (2017); Comentário Geral n. 23: As obrigações dos Estados relativas aos direitos humanos das crianças em contexto de migração internacional nos países de origem, trânsito, destino e retorno (2017); Comentário Geral n. 24: Os direitos da criança no sistema de justiça juvenil (2019); Comentário Geral n. 25: Os direitos das crianças em relação ao ambiente digital (2021). Atualmente está em elaboração o Comentário Geral n. 26, que tratará dos direitos das crianças e o Meio Ambiente, com foco nas mudanças climáticas.

⁴³ Original: “Este término ha evolucionado y actualmente se utiliza por lo general para describir procesos permanentes, como intercambios de información y diálogos entre niños y adultos sobre la base del respeto mutuo, en que los niños puedan aprender la manera en que sus opiniones y las de los adultos se tienen en cuenta y determinan el resultado de esos procesos” (ONU, 2009, p. 5).

Contudo, constata-se que, embora o conceito de participação tenha recebido novos significados ao longo do tempo, segue sofrendo com obstáculos gerados por fatores de ordem política, jurídica, social, cultural e/ou econômica, que afetam a qualidade das práticas e atitudes de escuta, reconhecimento, consideração da opinião e as liberdades em geral, destinadas às crianças e aos adolescentes que pertencem a grupos marginalizados e desfavorecidos (ONU, 2009).

A respeito dos protocolos, atualmente são adotados: Protocolo Facultativo à Convenção dos Direitos da Criança sobre a Venda de Crianças, a Prostituição Infantil e a Pornografia Infantil (em vigor desde 18 de janeiro de 2002); Protocolo Facultativo à Convenção dos Direitos da Criança sobre o Envolvimento de Crianças em Conflitos Armados (em vigor desde 12 de fevereiro de 2002); e Protocolo Facultativo à Convenção dos Direitos da Criança sobre Procedimentos de Comunicações (em vigor desde 14 de abril de 2014).

Mesmo considerando sua relevância e abrangência, a Convenção dos Direitos das Crianças é submetida a análises críticas, que, obviamente, não têm a intenção de desmerecer o documento, mas instigar reflexões e melhorias.

A suposta pretensão de se fazer linguagem universal de direitos é uma das questões postas em debate, à medida em que se identifica que a CDC assumiu, majoritariamente, ideias localizadas de infância (ideias ocidentais) (Marchi; Sarmento, 2017).

Além disso, a representatividade, inclusão e participação de alguns grupos infantis podem ser eventualmente questionadas. Primeiro porque, ainda que a CDC preveja direitos de participação, não é correto afirmar que crianças e adolescentes tenham, de fato, participado de sua elaboração (Marchi; Sarmento, 2017). Segundo, pois alguns grupos como crianças e adolescentes com deficiência, em situação de refúgio ou migrantes, minorias étnicas, entre outros, podem enfrentar desafios adicionais para ter seus direitos, de fato, garantidos, ainda que o tratado apresente dispositivos que assinalem direitos desses grupos.

Outro ponto que pode ser posto sob análise é o fato de a Convenção pouco contemplar determinadas questões contemporâneas que afetam as crianças e os adolescentes, a exemplo da exploração *online*, a discriminação com base na orientação sexual ou identidade de gênero. Algumas dessas pautas, acentuadas nos últimos anos, foram assinaladas nos protocolos facultativos e nos comentários gerais, mas mereceriam um espaço de maior destaque no texto do tratado.

Liebel e Muñoz (2009) explicam um conjunto de direitos que não foram compreendidos ou concretizados de forma suficiente pela Convenção, propostos por Judith Ennew, em 2002⁴⁴. A exemplo, está o direito de decidir sobre a própria sexualidade, que se inclui em um campo de discussão muito controvertido, o dos direitos sexuais e reprodutivos associados à população menor de 18 anos.

Essas críticas não negam a importância da Convenção, mas destacam a necessidade contínua de aprimorar sua implementação e adaptá-la aos desafios atuais que as crianças e os adolescentes vivenciam em todo o mundo, mesmo porque o texto da Convenção exerce tamanha influência nos diferentes territórios mundiais, que não poderá se eximir de permanecer, continuamente, em processo de revisão e aperfeiçoamento.

Em suma, a finalidade dos argumentos expostos nesta seção é a de evidenciar a relevância da CDC, bem como das bases teóricas que se vinculam a ela, visto que o documento representa um marco internacional crucial para a promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes, estabelecendo princípios e padrões que orientam políticas, leis e práticas em relação a elas e eles em todo o mundo. Compreender essa relevância permite uma análise crítica das políticas e práticas relacionadas às crianças e aos adolescentes na região latino-americana, foco da próxima seção.

3.4 OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES NA AMÉRICA LATINA: O CASO BRASILEIRO

As influências da Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989) não se limitam apenas ao plano teórico, mas incidem nas dinâmicas políticas e práticas nos países que do tratado são signatários. No entanto, não poderíamos simplesmente restringir a discussão sobre os direitos humanos das crianças e dos adolescentes ao período posterior à CDC.

Voltando a nossa atenção ao contexto latino-americano, a realidade da região apresenta uma dinâmica cuja complexidade se tece no processo dialético de avanços e retrocessos que são produtos da repercussão desigual, nos países, dos diferentes debates sobre direitos das crianças e dos adolescentes, sejam eles em nível local, regional ou global, anteriores ou posteriores à Convenção.

⁴⁴ Os autores referem-se ao texto: ENNEW, Judith. Outside childhood. Street children's right. In: FRANKLIN, Bob (org.). **The new handbook of children's rights**. Londres; Nova York: Routledge, 2002. p. 388-403.

Cumprir fazer memória de que no mesmo período em que a Declaração de Genebra de 1924 estava sendo publicada, na América Latina ocorria a criação, pelo Conselho Nacional de Administração do Uruguai, da *Oficina Internacional Americana de Protección a la Infancia*. O pediatra uruguaio Luis Morquio⁴⁵ propôs, durante o *Segundo Congreso Americano del Niño* (1919), a criação da Oficina, que foi oficializada no ano de 1924, no *Cuarto Congreso Americano del Niño* (IIN, 2017b).

Essa Oficina tornou-se, posteriormente, o *Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes* (IIN), em 1927. A fundação do IIN ocorreu após dez países da América, incluindo o Brasil, subscreverem a Ata de Fundação do Instituto, que se converteu no primeiro organismo intergovernamental dedicado à criança e ao adolescente na América. Em 1949, o Instituto passa a integrar a Organização dos Estados Americanos (OEA), tornando-se um organismo especializado em direitos das crianças e adolescentes, consolidando-se como referência regional e organismo articulador em busca de consensos e efetivação dos compromissos compartilhados entre os Estados-membros da OEA (IIN, 2017b).

De forma concorrente, encontram-se contradições quando o assunto são os modos de tratamento jurídico da infância naquele período na América Latina. A Argentina foi um país pioneiro na aprovação de uma legislação específica sobre crianças e adolescentes, conhecida como *Ley Agote*. Contudo, a legislação instaurou uma perspectiva menorista naquele país. Este não foi um caso específico argentino, pois, legislações de cunho menorista se encontravam por toda a região, atuando sob o enfoque de desajuste social e institucionalização, com um ideário punitivo. No Brasil, o primeiro Código de Menores foi aprovado no ano de 1927. Na região, a última lei de menores foi publicada na Venezuela, em 1939 (Méndez, 2001a).

As leis menoristas latino-americanas possuíam algumas características comuns, descritas por Emílio Garcia Méndez (2001a): criavam uma divisão no interior da categoria social infância, as crianças e adolescentes e os menores. Os menores eram submetidos à autoridade da figura do juiz de menores, a quem competia o exame das situações de risco. Tal situação gerava recorrentes processos de judicialização dos problemas vinculados à infância que, por vezes, eram processos tendenciosos e injustos, beneficiando determinados grupos sociais, e criminalizando a pobreza. Além

⁴⁵ Luis Morquio (1867-1935) foi um importante pediatra uruguaio, fundador da Sociedade Uruguaia de Pediatria (1915) e um representante na luta pelos direitos da criança e adolescente na América Latina. Redator da *Tabla de los Derechos del Niño* (1927).

disso, uma perspectiva conjunta se alimentava da proteção da criança e do adolescente (às vezes, de si mesmos). Assim, nesse contexto, havia um distanciamento entre os princípios do direito perante os encaminhamentos destinados à infância.

O paradigma que sustentaria tais legislações e seus procedimentos foi a Doutrina da Situação Irregular, cujos mecanismos atuavam para:

[...] legitimar uma potencial ação jurídica indiscriminada sobre aquelas crianças e adolescentes em situação de dificuldade. Definindo um “menor” em situação irregular [...], se exorcizam as deficiências das políticas sociais, optando-se por “soluções” de natureza individual que privilegiam a institucionalização ou a adoção (Méndez, 2001a, p. 63, tradução nossa)⁴⁶.

Com os anos, foi se reconhecendo que certos modos de tratativa jurídica da infância eram inadequados e insuficientes. No entanto, tais processos reforçam a perspectiva de que, na América Latina, os países vivenciaram intensas dinâmicas de avanços e retrocessos, que permitiram coexistir legislações ora mais inclinadas a um processo sistêmico de defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, ora mais retrógradas e limitadas a uma criminalização e institucionalização da infância (Pilotti, 2001).

Há uma variedade de fatores estruturais e conjunturais que justificam essas dinâmicas conflitantes, antecedentes à CDC. Quanto à Convenção, esta:

[...] se insere em um processo mais amplo de reconstrução da democracia e fortalecimento dos direitos de cidadania. Seus princípios têm estimulado uma profunda reflexão sobre as condições de vida das crianças, revelando as múltiplas desigualdades e injustiças que afetam as crianças da região, fornecendo, por sua vez, uma poderosa ferramenta moral para questionar as estruturas de dominação responsáveis por esta situação e os discursos que as sustentam (Pilotti, 2001, p. 13, tradução nossa)⁴⁷.

A ratificação do tratado internacional no ordenamento jurídico brasileiro representou grande avanço, não somente no âmbito do direito interno como também

⁴⁶ Original: “En pocas palabras, esta doctrina no significa otra cosa que legitimar una potencial acción judicial indiscriminada sobre aquellos niños y adolescentes en situación de dificultad. Definido un ‘menor’ en situación irregular (recuérdese que al incluirse las categorías de material o moralmente abandonado, no existe nadie que potencialmente no pueda ser declarado irregular), se exorcizan las deficiencias de las políticas sociales, optándose por ‘soluciones’ de naturaleza individual que privilegian la institucionalización o la adopción” (Méndez, 2001, p. 63).

⁴⁷ Original: “La Convención se inserta en un proceso más amplio de reconstrucción de la democracia y fortalecimiento de los derechos de ciudadanía. Sus principios han estimulado una profunda reflexión sobre las condiciones de vida de la infancia, dejando al descubierto las múltiples inequidades e injusticias que afectan a la niñez de la región, brindando, a su vez, una poderosa herramienta moral para cuestionar las estructuras de dominación responsables de esta situación y los discursos ideológicos que las sustentan” (Pilotti, 2001, p. 13).

sob a perspectiva de se tornar expressão de um modo diferente de organizar a política para a infância na América Latina. O tratado atribuiu responsabilidades ao Estado Brasileiro⁴⁸, diante da comunidade internacional, em relação à garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes.

O Brasil seguiu um caminho distinto de muitos países latino-americanos que continuaram com suas leis de menores aquém das inovadoras proposições da CDC. O país deslanchou “[...] um processo absolutamente inédito na tradição sociojurídica da região: a produção democrática participativa do direito, nesse caso de um novo direito para a infância” (Méndez, 2001b, p. 4).

Méndez (2001b) indica que, quando o Brasil se deu conta de que havia uma estreita relação entre infância e democracia, um emblemático processo que articulava os efeitos positivos da CDC, a ressignificação que influenciou discursos e práticas em matéria de infância e o fim do autoritarismo militar, desenvolveu-se, especialmente a partir da segunda metade da década de 1980.

O processo de redemocratização, que culminou na Constituição Federal de 1988, bem como, as importantes articulações de movimentos sociais⁴⁹, contribuíram para que princípios sobre direitos humanos pudessem ser incorporados às discussões sobre uma legislação mais disponível à promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes. Igualmente, a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), no plano internacional, endossou esse processo, apontando caminhos.

Os movimentos sociais demonstravam a incompatibilidade entre a desejada democracia e o então vigente Código de Menores (naquele período estava em vigor o segundo Código de Menores, regido pela Lei n. 6697/1979), “[...] cuja essência se baseava no controle social, na criminalização da pobreza, na institucionalização compulsória, na apreensão, no abandono, na rotulação e no confinamento das crianças e dos adolescentes” (Lima, 2020, p. 47).

Assim, por meio de suas lutas e insistência de suas pautas, “[...] conseguiram incorporar na Constituição de 1988 duas emendas de iniciativa popular, endossadas por duzentas mil assinaturas, o que assegurou a prioridade absoluta a crianças e

⁴⁸ No Brasil, a Convenção dos Direitos da Criança foi incorporada à legislação nacional por meio do Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990.

⁴⁹ À exemplo, fazemos memória à importante luta do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, que teve origem na década de 1980.

adolescentes, conforme disposto no artigo 227 da Constituição Federal” (Lima, 2020, p. 47-48).

A promulgação da Constituição Federal em 1988 possibilitou a instalação de um novo cenário para a tratativa dos direitos das crianças e dos adolescentes no país. Em seu texto, no artigo 227, a Constituição apresenta a indicação sobre este grupo de sujeitos afirmando a condição de priorização irrestrita.

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

A presença do artigo no texto constitucional consagra a perspectiva da responsabilidade compartilhada da família, da sociedade e do Estado na garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, destacando a importância da participação ativa de todos na promoção do desenvolvimento saudável e pleno desse grupo de sujeitos.

O artigo assumiu relevância ao servir como base legal para a construção de um instrumento político nacional que tratasse sobre os direitos das crianças e dos adolescentes para além do que se tinha disponível no Código de Menores de 1979 e na Política Nacional do Bem-estar do Menor (Lei n. 4518/1964). Havia um duplo reconhecimento de que, na perspectiva da doutrina da situação irregular, as crianças e adolescentes pouco ou nada se faziam presentes nas proposições das políticas públicas sociais. Além disso, dispositivos implicados no cumprimento do Código de Menores, centrados na política social do autoritarismo militar, como a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), por exemplo, demonstraram-se ineficientes frente às demandas que se apresentavam.

Para atuar sobre esses problemas, o novo instrumento político nacional se materializou no texto do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990), a partir de reivindicações de movimentos sociais por mudanças no panorama legislativo, reordenamento das instituições e melhorias na forma de atenção direta (Méndez, 1998).

O ECA constituiu-se como “[...] expressão de um novo direito, ou seja, a expressão de uma resignificação da infância e da juventude na consciência ética e política de um povo, voltado para a reconstrução democrática da vida nacional”

(Marinho, 2012, p. 62). Fica evidenciada a recursividade entre os contextos internacional (CDC) e nacional (movimentos sociais, processos de redemocratização, ECA).

Assim, na esfera nacional, o ECA acompanha os documentos internacionais, surgindo da necessidade de revisar conceitos e práticas, no que tange à infância no Brasil, a partir do paradigma do interesse superior da criança, coerente com a Convenção sobre os Direitos da Criança (Eyng; Silva; Pacheco, 2022, p. 14).

O Estatuto é constituído por 267 artigos, organizados em duas partes, a Parte Geral (art. 1º ao 85) e a Parte Especial (art. 86 ao 267).

A Parte Geral contém as disposições preliminares, a indicação dos direitos fundamentais e as medidas de prevenção à violação ou ameaças aos direitos das crianças e dos adolescentes (Brasil, 1990). Os direitos fundamentais tratam, principalmente, dos direitos sociais, como saúde, educação, cultura e proteção no trabalho, convivência familiar e comunitária, dentre outros. Os artigos previstos na Parte Geral mostram-se opostos à Doutrina da Situação Irregular, primando por um novo paradigma, a Proteção Integral das Crianças e dos Adolescentes.

A Parte Especial abrange os temas política de atendimento, medidas de proteção, prática do ato infracional, Conselho Tutelar, acesso à justiça, crimes e infrações administrativas, bem como as disposições finais e transitórias (Brasil, 1990). A Parte Especial é a mobilizadora do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA)⁵⁰ (Brasil, 2006), que tem como finalidade superar a forma desarticulada e fragmentada com a qual o atendimento à criança e ao adolescente era promovido.

O ECA, em essência, torna-se um instrumento jurídico fundamentalmente participativo, ao instituir redes de serviços, programas e políticas em regime de colaboração entre sociedade civil e Estado. Neste caso, contempla diretrizes para uma política de atendimento que prevê, por exemplo, a criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, a integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria,

⁵⁰ No entanto, somente em 2006 é que, por meio da Resolução n. 113, de 19 de abril de 2006, o Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescente (Conanda), institui parâmetros para institucionalização e fortalecimento do SGDCA. A articulação e integração entre poder público e sociedade civil é fundamento do Sistema e as funções desenvolvidas em rede seguem os eixos estratégicos de ação: promoção dos direitos humanos; defesa dos direitos humanos; controle da efetivação dos direitos humanos (Brasil, 2006).

Segurança Pública, Conselho Tutelar, Assistência Social, entre outros, e a municipalização do atendimento à criança e ao adolescente (Brasil, 1990). Essa perspectiva de atendimento, que supera formas coercitivas de intervenção, efetiva a prerrogativa da participação paritária e deliberativa do governo-sociedade civil.

“De todas as modificações introduzidas pelo Estatuto, talvez o elemento mais pioneiro consista na criação de Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente nas áreas federal, estadual e municipal”, evidencia Méndez (1998, p. 119). Destacamos a criação do Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), por meio da Lei n. 8242, de 12 de outubro de 1991. O órgão colegiado permanente, de caráter deliberativo e composição paritária, atua na definição, monitoramento e articulação de políticas para a infância e na gestão do Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente (FNCA), e compôs uma medida fundamental na consolidação de um novo modelo de atenção à infância.

Entre suas atribuições está a promoção de Conferências Nacionais dos Direitos da Criança e do Adolescente. Desde 1995, as conferências discutem temas associados às condições e conjunturas relacionadas às crianças e aos adolescentes, no momento de sua realização. Em 2005, na 6ª edição da Conferência, o tema foi a Participação, Controle Social e Garantia de Direitos. O Conanda iniciou, em 2022, a 12ª Conferência Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente, sob o tema: “A situação dos direitos humanos de crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela Covid-19: violações e vulnerabilidades, ações necessárias para reparação e garantia de políticas de proteção integral, com respeito à diversidade” (Conanda, 2022).

No eixo temático 3 da 12ª Conferência, os diferentes atores e instituições sociais envolvidos nos debates propuseram a ampliação e consolidação da participação de crianças e adolescentes nos espaços de discussão e deliberação de políticas públicas de promoção, proteção e defesa dos seus direitos, durante e pós-pandemia (Conanda, 2022, p. 16).

No âmbito dos Conselhos da Criança e do Adolescente, o protagonismo de crianças e adolescentes vem se dando nas Conferências e nos Comitês de Participação de Adolescentes (CPAs). As Conferências incorporaram crianças e adolescentes como delegados e incluíram adolescentes nas comissões organizadoras. A normativa que confere e reconhece a participação de adolescentes nos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente data de 2013. A Resolução 159/13 do Conanda trata do processo de participação de crianças e adolescentes e orienta a criação, através de resolução, de espaços nos conselhos estaduais, do Distrito Federal e municipais dos direitos da criança e do adolescente, com diretrizes e orientações para a participação de crianças e adolescentes.

Nos debates e elaboração de propostas para a ampliação desta participação em espaços de discussão e deliberação, a 12ª Conferência propôs aos seus participantes refletir sobre questões que envolvem participação e pandemia:

1. Quais ações são necessárias para garantir o protagonismo de crianças e adolescentes nos diversos espaços de discussão, especialmente nos espaços dos conselhos?
2. Quais ações, estratégias e dinâmicas são necessárias para garantir fala, audiência e deliberação de crianças e adolescentes nos espaços de promoção, deliberação e controle social, inclusive com o uso de novas tecnologias da informação e comunicação?
3. Como garantir a participação ativa de crianças e adolescentes nas decisões judiciais que lhes digam respeito?
4. Que estratégias são pertinentes para ampliar a participação ativa de crianças e adolescentes nas escolas? (Conanda, 2022, p. 17).

Os questionamentos, muito pertinentes, trazem à pauta os sentidos de participação da criança e do adolescente assumidos pela sociedade brasileira. Sugerem uma importante reflexão que observe a necessidade de se produzirem espaços e estratégias que, de fato, promovam condições para a participação das crianças e dos adolescentes, articuladas às estratégias de participação já existentes que incluem crianças e adolescentes, sociedade civil e Estado.

O reconhecimento da necessária participação das crianças e adolescentes nos mecanismos e estruturas tidas como participativas, criadas pelo ECA, é uma importante alusão ao conjunto de direitos, previstos na lei, que expressam a legitimidade da participação infantil no cenário brasileiro.

Os direitos previstos no ECA, especialmente, por meio dos artigos 15, 16, 53 e 100, em destaque no Quadro 5, dimensionam que os direitos de participação das crianças e adolescentes brasileiros é inerente a todos os tempos, espaços e procedimentos aos quais esses sujeitos forem submetidos.

Quadro 5 - Direitos de participação no ECA (Brasil, 1990)

DIREITOS	CARACTERÍSTICAS
Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade (Art. 15).	Crianças e adolescentes têm direitos plenos como cidadãos, assim como os adultos. Isso inclui direitos civis, como privacidade, liberdade de expressão e igualdade perante a lei; e direitos sociais, que envolvem o acesso a serviços essenciais como educação, saúde, lazer e proteção social. Aborda-se a liberdade, o respeito e a dignidade reconhecendo a condição especial das crianças e dos adolescentes como pessoas em processo de desenvolvimento. A liberdade proporciona que estes sujeitos sejam ouvidos, participem das decisões que os afetam e exerçam suas individualidades. O respeito consiste no tratamento adequado, considerando singularidades e peculiaridades, tendo sua integridade física e emocional protegida, e não serem submetidos a tratamentos discriminatórios ou violentos. A dignidade contempla o preceito universalmente consagrado, que considera os direitos como inerentes a todos os seres humanos, sob ideário igualitário.
Direito à liberdade (Art. 16).	Estabelece-se que, dentre as liberdades inerentes às crianças e adolescentes, estão os direitos a ir, vir e estar em espaços públicos e comunitários, brincar, praticar esportes e divertir-se, buscar refúgio, auxílio e orientação, bem como, o direito à liberdade de opinião e expressão, crença e culto religioso, e a possibilidade de participar da vida familiar e comunitária e da vida política, sem discriminação. A liberdade de opinião integra o direito a formular suas próprias convicções, opiniões e crenças, e expressá-las, de forma adequada, nos diferentes espaços de vivência, nos quais pode participar sem ser submetida a qualquer tipo de restrição ou impedimento.
Direito de organização e participação em entidades estudantis (Art. 53, IV)	Trata-se do direito à educação e dos direitos vinculados a ele. No inciso IV, prevê-se a possibilidade de organização e participação em entidades estudantis, que confere à criança e ao adolescente a viabilidade de que esses sujeitos possam aprender a se organizar e reivindicar direitos, especialmente, o direito à educação de qualidade social. A participação em entidades estudantis promove o exercício e formação para a cidadania, considerando direitos e deveres das(os) cidadãs(os).
Direito a ser ouvido e participar em atos judiciais e administrativos (Art. 100).	Exemplifica-se o sentido de que o direito a ser ouvido contempla todos os espaços e circunstâncias às quais as crianças e os adolescentes se encontrem, neste caso, na situação de aplicação e cumprimento de medidas específicas de proteção. Indica-se que a criança e o adolescente, em separado ou na companhia dos pais, de responsável ou de pessoa por si indicada, bem como os seus pais ou responsável, têm direito a ser ouvidos e a participar nos atos e na definição da medida de promoção dos direitos e de proteção, sendo sua opinião devidamente considerada pela autoridade judiciária.

Fonte: elaborado pela autora com base Brasil (1990) e Digiácomo e Digiácomo (2017).

Os artigos apresentados no Quadro 5 apontam para o imperativo ético de que, em todos os contextos, tempos e espaços, as crianças e os adolescentes devem ser reconhecidos como sujeitos de cultura, valores e experiências; que se exige o respeito a eles como seres humanos plenos. Essa perspectiva é fundamental para romper com a visão tradicional que subestima a capacidade das crianças e dos adolescentes de contribuir significativamente com a sociedade.

A participação ativa das crianças e adolescentes não apenas lhes confere um senso de pertencimento, mas também contribui para o desenvolvimento de uma

consciência cidadã mais ampla e corresponsável. Quando encorajados a expressar suas opiniões, e participar ativamente nas decisões que afetam suas vidas, eles se tornam mais engajados com os assuntos públicos e se sentem parte integrante da comunidade em que vivem. Essa consciência cidadã pode ser um poderoso motor para a coesão social.

Além disso, a participação das crianças e adolescentes não deve ser vista apenas como um gesto simbólico, mas como uma importante estratégia de intervenção e prevenção de situações de violência. Por meio da participação, a capacidade de se defenderem e enfrentarem situações de abuso ou negligência é fortalecida. Igualmente, cria-se um ambiente em que as questões sociais podem ser identificadas e abordadas de forma mais efetiva, evitando que problemas se perpetuem ou se agravem ao longo do tempo.

Finalmente, diante dos argumentos expostos, salientamos que, desde o momento em que o Estatuto da Criança e do Adolescente entra em vigor no Brasil, em 14 de outubro de 1990, ele repercutiu como a “[...] melhor interpretação da Doutrina das Nações Unidas para a Proteção Integral da Criança e do Adolescente” (Méndez, 1998, p. 120-121). Porém, permanece a mesma tarefa daquela época, para agentes estatais e da sociedade civil, a de “[...] realizar o que começou como projeto de lei e acabou como um projeto de sociedade” (Méndez, 1998, p. 121).

Assim, há um grande compromisso da sociedade brasileira em assegurar a efetividade dos direitos humanos, em especial, para as crianças e os adolescentes, garantindo que participação, provisão e proteção sejam uma constante.

3.5 SISTEMATIZANDO OS ARGUMENTOS NA PERSPECTIVA DA RECURSIVIDADE

As reflexões que tecem este capítulo destacam contextos de tensionamentos e possibilidades nos quais a infância historicamente se encontra. Devido às tensões existentes, as crianças e os adolescentes encontram dificuldades em realizarem-se plenamente. Isso ocorre porque há contextos nos quais estão inseridos que limitam as oportunidades de vivenciar a infância como período autêntico em si mesmo, e não uma projeção do mundo adulto. Essa realidade reflete os constrangimentos aos quais crianças e adolescentes são submetidos, resultantes de limitações históricas e estruturais na sociedade, que persistem até os dias de hoje.

Nesse contexto, as crianças e os adolescentes, produtores e resultados das relações sociais, econômicas, políticas, tecnológicas, culturais, ambientais, geracionais, etc., com as quais se vinculam, desempenham um papel significativo na exposição das possibilidades e restrições da estrutura social nas quais estão inseridas(os) (Sarmiento, 2005).

Na perspectiva da complexidade, a recursividade situa que “[...] os efeitos ou produtos são, simultaneamente, causadores e produtores do próprio processo, no qual os estados finais são necessários para a geração dos estados iniciais” (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p. 35). Nesse sentido, a recursividade existente nesse contexto ilustra que a infância se caracteriza pela possibilidade de revelar à sociedade seus limites e potencialidades, uma vez que experiencia os processos sociais que, por vezes, subalternizam e fragmentam, e por outras, defendem, protegem e incluem.

Na medida em que os modos de organização social, política e cultural desempenham papéis que pouco dinamizam a garantia dos direitos, maiores dificuldades enfrentarão as crianças e adolescentes e, por conseguinte, a sociedade como um todo, em constituir um contexto de cidadania e democracia. Assim, a sociedade que invisibiliza a infância, produz-se fragilizada. O efeito recursivo da subalternização da infância descaracteriza a democracia e causa a erosão dos cidadãos.

É nesse contexto que se torna crucial considerar abordagens, teorias e práticas que buscam uma interpretação outra sobre crianças e adolescentes, mais amplas e significativas, afastando-se da compreensão que insiste em reproduzir o lugar de sujeitos incapazes, dependentes, irregulares, problemas, ou, também, uma caricatura universal do ser infância.

Essa concepção implica em incluí-los como centrais na constituição dos sentidos e significados da infância e da sociedade como um todo. É inviável permanecer difundindo narrativas sobre as infâncias, nas quais as vozes consideradas não sejam as dos sujeitos que a vivem e compõem.

Além de restituir um lugar ativo na produção de significados sobre sua própria existência, às crianças e aos adolescentes deve ser garantida a oportunidade de ocupar lugares de participação, nos quais vivem a realização da justiça distributiva e de reconhecimento de sua agência, a fim de garantir cidadania (Muñoz, 2018).

Reconhecer que as crianças e os adolescentes também são produtores dos contextos em que vivem fará a diferença na consideração do lugar de suas culturas,

no entendimento do porquê certas causas políticas e valores são caros à categoria social infância, e na valorização de seus modos de relações com o tempo e com o espaço.

Em suma, compreender e reconhecer as tensões e desafios enfrentados pela infância ao longo da história nos leva a repensar nossa concepção de crianças e adolescentes, destacando sua importância como sujeitos ativos na construção de suas próprias experiências e na produção de uma sociedade democraticamente mais justa, promotora dos direitos das crianças e dos adolescentes.

4 CARACTERIZADORES E CONTEXTOS DA INFÂNCIA NO HOLOGRAMA DA CONDIÇÃO HUMANA

Na obra “*Barnets århundrade*”, em português, “O Século da Criança”, publicada em 1900, a sueca Ellen Key⁵¹ argumentou o porquê de o século XX ter tido o potencial de ser, para ela, o século em que as pautas a respeito da infância estariam em maior evidência.

A escritora defendia a equidade entre os direitos das crianças e de seus pais, ressaltando a necessidade de atender às demandas das crianças de forma equilibrada, com a devida consideração aos deveres e direitos, para promover uma socialização saudável e uma aprendizagem adequada. Além disso, ela enfatizava a importância de evitar castigos físicos e coações, optando, em vez disso, por educar para a responsabilidade. Outro ponto relevante abordado em sua obra era a igualdade entre homens e mulheres na educação e nos cuidados com os filhos, bem como na construção de um ambiente familiar baseado no amor e harmonia. Ademais, a escritora também apresentava críticas à escola da época, considerando-a como um lugar que “matava as almas”. Esse questionamento levava à reflexão sobre a necessidade de reestruturar a escola do futuro, que surgiria no século seguinte, com base em abordagens mais humanizadas (Key, 1909⁵²; Lengborn, 2001).

O impacto da obra e das ideias de Key ressoou em muitos países e, junto com outros estudiosos da infância, trouxe maior destaque para as temáticas relacionadas a essa categoria social, especialmente no campo da educação. No entanto, algumas de suas aspirações não se concretizaram nos contextos de muitas crianças e adolescentes. Além disso, ao observarmos suas ideias à luz dos dias atuais, outras delas podem ser consideradas um tanto defasadas e desatualizadas, o que é perfeitamente compreensível.

Em todo caso, parte de sua expectativa de que o século XX se converteria em um período de grandes avanços nas melhores condições de vida para as crianças e os adolescentes se concretizou. Contudo, atualmente, a expressão por ela cunhada sobre o século XX, “o século da criança”, poderia ser revisitada para questionarmos:

⁵¹ Ellen Key (1849-1926) foi uma reformista social, que transitou entre muitos temas além dos da educação: arte e literatura, política, religião e matrimônio, direitos das mulheres, paz, etc. O impacto de sua obra no campo da educação repercutiu internacionalmente, inclusive em conjunto com as de Dewey e Montessori. Seu pensamento foi impulsionado, especialmente, pela obra de Goethe, Nietzsche e Rousseau (Fernandes, 2009; Lengborn, 2001).

⁵² Consultamos a tradução para o inglês, publicada em Nova York, pela editora G.P. Putnam's Sons.

se o século XX foi concebido como o século das crianças, o que podemos esperar do século XXI para elas? Sobre quais condições se favorece a inclusão da criança e do adolescente em lugares de participação e vivência dos direitos?

Mesmo com tantos avanços em concepções e práticas relacionadas à infância, é evidente que ainda há muito a progredir no século XXI. As dinâmicas de violência, que se expressam em pobreza e exclusão, por exemplo, revelam grandes desafios que se alimentam da desconsideração da condição humana de unicidade e diversidade.

A discussão neste capítulo se materializa na problematização dos desafios oriundos de demandas vinculadas à pobreza infantil e exclusão da infância, que constituem violências e, infelizmente, têm caracterizado, no plano político e socioeconômico, o contexto brasileiro, no qual os sujeitos da pesquisa se inserem. O capítulo também tematiza a crise amplificada pela pandemia de Covid-19, que produz novas desigualdades, com destaque àquelas que afetam o campo educacional.

Os elementos em destaque na argumentação deste texto têm impacto direto nos cotidianos de desenvolvimento e convivência dos envolvidos na pesquisa, bem como, na percepção sobre si mesmos, aspectos que são apresentados no capítulo por meio das visões das crianças e dos adolescentes que participaram do estudo.

4.1 MULTIDIMENSIONALIDADE DA POBREZA E DA EXCLUSÃO: DUAS FACES DA MESMA MOEDA

O interesse pelo fortalecimento das pautas de reivindicação dos direitos das crianças e dos adolescentes e a construção de uma teoria sociológica sobre ela, como apresentado no capítulo anterior, centram-se na busca por respostas frente ao reconhecimento de um contexto de privações e constrangimentos, que se expressam na exclusão e na pobreza da infância, gerando e perpetuando a configuração de contextos vulneráveis.

Tais condições estão assentadas em, pelo menos, dois eixos de problemas: o primeiro, a intensificação de um processo de marginalização, ao longo do qual se vão quebrando os laços entre o indivíduo e os sistemas sociais, e o segundo, a situação de privação por falta de recursos, sejam eles recursos materiais e/ou imateriais, sinalizando a necessária efetivação de processos de redistribuição e de reconhecimento, nos termos de Fraser (2022).

Esses problemas têm como um de seus principais fatores dinamizadores a crise do capitalismo. Suas repercussões, não apenas na esfera econômica e política, como também no campo do conhecimento, das ideias e valores, das relações interpessoais e institucionais, operam sobre os pressupostos teóricos e práticos das sociedades (Vieira, 2017).

Diante disso, presencia-se um fenômeno no qual uma parcela significativa da população é posta à margem dos processos político-econômicos, amplificando a negação dos direitos humanos, que tende a atingir principalmente grupos sociais mais vulneráveis, dentre os quais se encontram as crianças e os adolescentes.

A crise do capitalismo materializa a constatação de que são violentas as visões que sustentam a globalização hegemônica, “[...] cujo foco está na garantia de interesses e estratégias de poder neoliberal estendidas a todo o globo” (Eyng; Silva; Pacheco, 2022, p. 2).

Essa característica violenta se dá, pois tende a gerar processos de exclusão que colocam certas identidades na condição de desvio, estigma ou à margem, e perpetuam falhas de ordem política, econômica e estrutural, conduzindo à não promoção da participação (Vieira, 2017). Logo, tornando o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes, em plano multidimensional, inferior ao seu possível desenvolvimento potencial (Méndez, 1998).

Portanto, a globalização hegemônica produz exclusão, via dinâmicas de hierarquização e hegemonia cultural, que tendem a silenciar, distorcer ou desconsiderar vozes infantis e se convertem na perda de capacidades participativas nos diversos âmbitos – família, escola, sistemas de saúde e justiça, comunidade, Estado, entre outros.

Os processos de exclusão, produzidos nesses contextos, aproximam-se daqueles que criam estigmas e estereótipos para as crianças e os adolescentes, considerando-os indivíduos receptáculos, por serem entendidos como incapacitados de produzirem por si mesmos sentidos e significados sobre, para e na sociedade; portanto, precisariam estar sob o poder e a autoridade de uma pessoa mais capaz, adulta, que lhe informa e condiciona sobre sua própria existência.

Essa lógica atua, de modo incisivo, em processos de socialização infantil que, nesse contexto, são entendidos como transferência e reprodução das normas e estruturas sociais. Assim, condicionam uma forma de *deve-ser* da infância, isto é, uma aprendizagem daquilo que se deve construir como identidade, por meio da

disciplinarização e respeito ao poder das diferentes instituições sociais – família, escola, Estado, etc. Aqui, temos novamente a presença do não-lugar, materializado na impossibilidade de participar na tessitura de sua própria identidade.

No bojo dessa conjuntura, tem-se uma cultura de colonialismo que desqualifica o saber, o sentir, o pensar, o expressar. Como um colonialismo contemporâneo, o colonizador – adulto – caracteriza-se por aquele que retira o bárbaro, incivilizado da sua ignorância – a criança, o adolescente, considerados incapazes.

Com a dificuldade de promover um enfrentamento que desmonte tais modos de colonialismo da infância, as crianças e adolescentes ficam, portanto, “[...] à mercê dos adultos e das forças que querem [...] iniciá-las precocemente seguindo a lógica do capital, da linguagem hegemônica, do poder, das hierarquias de cor e raça, etc.” (Abramowicz, 2020, p. 29).

A posição que as crianças e os adolescentes permanecem ocupando nas sociedades contemporâneas é a de inferiores, e o que pode ser um ilustrativo dessa posição é a dependência econômica que afeta a infância. Tal dependência “[...] agudiza sua condição de minoria frente ao poder adulto, posto que no sistema capitalista o fato de obter ou dispor de dinheiro significa um mecanismo – ainda que não único – de empoderamento e capacidade de tomar decisões” (Soto, 2012, p. 93, tradução nossa)⁵³.

Os processos de exclusão também se expressam no cotidiano da vida das crianças e adolescentes, cotidiano retratado por Corazza (2002, p. 52), que apresenta o que denomina ser como “[...] uma ‘fotografia’ da infância e dos infantis”. A fotografia reúne, pela intensidade de cada um dos fatos e dados apresentados, uma expressão do existir de incontáveis crianças e adolescentes, dentre elas, uma porcentagem expressiva de brasileiros, ora apresentados nos detalhes dos fatos de sua vida, ora somados a um incontável conjunto de outras crianças e adolescentes que se convertem em um número que ultrapassa a classe simples.

O texto de Corazza (2002), pesado, não por inaptidão da autora, mas por sua assertividade em reunir retratos da infância, por vezes, exige dos leitores parar, respirar, para então prosseguir a leitura. O que se conclui dessa fotografia é que os

⁵³ Original: “[...] la dependencia económica que afecta a la niñez moderna agudiza su condición de minoría respecto al poder adulto, puesto que en el sistema capitalista el hecho de obtener y disponer de dinero significa un mecanismo – aunque no el único – de empoderamiento y capacidad de tomar decisiones” (Soto, 2012, p. 93).

direitos proclamados e legislados não alcançaram nenhuma das crianças e adolescentes retratados cuidadosamente pela autora, numa releitura do abandono, do abuso, das cicatrizes, da exploração, da adultização, da comercialização, da fome, da violência, da guerra, da doença, da morte. Nestes retratos, foi evidenciado que as crianças e os adolescentes são colocados na condição de exclusão da titularidade dos direitos (Corazza, 2002).

A fotografia das crianças apresentada por Corazza, em 2002, não está datada, mesmo transcorridos pouco mais de vinte anos desde a publicação de sua obra, e apoia a análise de que as condições de vida das crianças e adolescentes estão diretamente relacionadas a uma estrutura social que não oferece suporte para o exercício da cidadania, para além das linhas dos textos políticos.

Os direitos acabam por não se concretizarem nos contextos cotidianos nos quais as crianças e os adolescentes agem e produzem suas próprias culturas. Uma perspectiva descontextualizada, a-histórica, abstratizante, fragmentada e distante da complexidade da infância nos seus modos de ser, viver, saber, pensar e se relacionar (Fernandes, 2009), continua a perpetuar uma “cidadania de papel” (Dimenstein, 1994), restrita às letras dos textos legais, mas extremamente excludente, na prática.

Essa constatação ficou muito nítida no Brasil, diante do delicado contexto dos últimos dez anos, marcado por golpes políticos, especialmente no caso do *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016. A instalação do Governo de Michel Temer (2016-2018) teve repercussões que contribuíram para descaracterizar políticas sociais e alinhá-las com concepções neoliberais. Essas medidas afetaram diretamente a vida da população, desencadeando uma série de riscos à garantia de direitos políticos, econômicos, educacionais, de saúde, assistência social, de participação, entre outros.

O Brasil, desde 2016, mergulha num estado de exceção em que a criminalização dos movimentos sociais, bem como o extermínio de populações LGBT, negros, pobres, mulheres, vêm sendo banalizados. A economia mostra-se numa curva “ascendente” que expressa sua recuperação pelo sacrifício das populações mais pobres e que produz um aprofundamento das desigualdades sociais (Lima, 2020, p. 45).

Para agravamento deste contexto, que se tornou ainda mais insustentável no país, o (des)Governo Bolsonaro (2019-2022) atuou na ampliação dos processos de violação dos direitos, com práticas e teorias misóginas, xenofóbicas, racistas, homofóbicas, aporofóbicas, negacionistas, corruptas e antidemocráticas. Esse

cenário político pareceu dar legalidade para a opressão, desigualdade e exclusão social. “Nosso país encontr[ou]-se, novamente, em um cenário alarmante de aumento da violência, da criminalidade e da pobreza” (Lima, 2020, p. 45).

Nos últimos anos, e mais claramente no governo Bolsonaro, tem-se configurado um período nitidamente identificado como de perdas em relação às conquistas no campo dos direitos das crianças. O cenário é de claro desmonte [...]. São retrocessos que refletem tendências e desafios referentes aos modelos políticos em curso em âmbito internacional, fortemente influenciados por ideias e práticas de cunho neoliberal, que primam pela manutenção dos processos excludentes, autoritários, reforçando as desigualdades que caracterizam nosso país. Esses retrocessos vêm enfraquecendo e ameaçando os processos democráticos de gestão pública e governança arduamente conquistados nas últimas décadas (Rizzini, 2020, p. 185).

Os processos excludentes nos espaços e tempos brasileiros se vinculam às dinâmicas de pobreza. As crianças e os adolescentes estão entre os sujeitos mais afetados pelo agravamento das múltiplas faces da pobreza, cenário que se observa intensificado a partir das últimas duas décadas em função de crises sociopolíticas, econômicas, violências e, mais recentemente, pela crise sanitária ampliada pela pandemia.

Nas últimas décadas, presenciamos oscilarem os indicadores sobre desemprego, fome, pobreza econômica, baixa escolaridade, precarização da saúde, baixo poder de compra, entre outros. Os últimos governos, sustentados por extremismos, corroboraram a ausência ou o carecimento de elaboração e/ou efetivação de políticas públicas que repercutem nas condições de vida das infâncias e aumentam “[...] as situações de risco infantil, normalmente associadas à precarização das condições de existência: exploração do trabalho infantil; abandono escolar; desnutrição; maior vulnerabilidade a maus-tratos” (Sarmiento, 2010, p. 179).

A pobreza infantil escancara a condição social precária das crianças e dos adolescentes, os quais seguem tendo seus direitos violados em seus cotidianos de convivência, desenvolvimento e ação. Como um fenômeno multidimensional e complexo, a pobreza infantil revela um conjunto de limitações e constrangimentos que estão ancorados em fatores não somente econômicos, mas, também, políticos, sociais e culturais atrelados às temáticas familiares, habitação, inserção social, pertencimento, realização pessoal, educação, saúde, fatores socioeconômicos, alertando para a existência de um ciclo recursivo, diretamente ligado à pobreza como

um todo, mas com o aditivo de dimensões próprias que se configuram no olhar mais aproximado para a infância (Sarmiento, 2010).

Desse modo, não se pode “[...] interpretar a pobreza infantil fora das condições sociais que a produzem. Não é possível compreender a pobreza infantil sem a ligar com a pobreza em geral” (Sarmiento, 2010, p. 179). Por isso, a pobreza infantil possui dimensões particulares e deve ser compreendida de modo multifatorial, ampliando a concepção para além dos fatores econômicos.

Os graves contextos de pobreza parecem alimentar-se da sua naturalização, atribuindo uma condição quase que ontológica às crianças e aos adolescentes nessas condições (Sarmiento, 2010), imputando-lhes autoria de uma circunstância que, na realidade, tem sua origem na desigualdade social, econômica e educacional.

Para muitas crianças, trata-se do único cenário que conhecem, e como é considerado “normal” por um grande número de adultos, também as crianças passam a aceitá-lo como “normal”, sem perceberem possibilidades de mudança ou superação das condições violentas e injustas que extinguem suas esperanças e mesmo suas vidas (Eyng; Cardoso, 2020, p. 1114).

Portanto, culpabilizados pelo seu próprio processo de exclusão social, as crianças e adolescentes sofrem com concepções fatalistas e caritativas que influenciam tanto do ponto de vista da sua autoimagem e interação entre pares, quanto na destituição de responsabilidade estatal e social na elaboração de políticas estruturantes capazes de criar oportunidades (Sarmiento, 2010).

Nessa tessitura, desenvolve-se um quadro social de pobreza, denunciando uma “[...] sociedade desigual e onde os direitos fundamentais não estão salvaguardados, apesar de proclamados” (Sarmiento, 2010, p. 181). Desse modo, a condição de pobreza atua na manutenção da violação dos direitos, na produção da violência, assim como evidencia a desigualdade e reforça os processos de exclusão (Eyng; Cardoso, 2020).

Portanto, a pobreza e a exclusão são duas faces da mesma moeda, constituída pela violência, que gera efeitos perversos, comprometendo condições de vida presentes e futuras, seja em nível subjetivo, social, cultural, etc. A violência retrata uma dinâmica relacional desigual que produz severas injustiças sociais, e é potencializada nos processos de crise que agudizam a pobreza e a exclusão, como ocorreu nos cenários de pandemia.

O item a seguir tem o intento de refletir sobre esse contexto e suas influências nos cotidianos das crianças e adolescentes, em especial do ponto de vista educacional.

4.2 RETRATOS DA EXCLUSÃO E DA POBREZA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA PANDEMIA

Os contextos de exclusão e pobreza problematizados denunciam a situação de risco em que parcela da população encontra-se, em especial, a infantil. Esses contextos são ampliados por crises em diferentes tempos e espaços que influenciam direta e indiretamente os modos de vida de crianças e adolescentes.

De muitas maneiras, ao recordarmos a história recente da humanidade, podemos afirmar que o mundo já enfrentou inúmeras crises perversas. Alguns exemplos vêm à mente imediatamente, como as Primeira e Segunda Guerras Mundiais, a guerra contínua no Oriente Médio, com desdobramentos na Síria, a guerra em Israel, considerando os conflitos iniciados em 2023, o terrorismo (que teve como um de seus fatos mais emblemáticos os chocantes atentados em 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos), a guerra entre Ucrânia e Rússia, em 2022, entre outros.

É fácil lembrar também da onda de regimes ditatoriais no século XX, especialmente os deploráveis 21 anos da ditadura militar no Brasil, que durou de 1964 a 1985. Além disso, crises econômicas, como a crise financeira de 2008, vêm à memória, evidenciando os riscos dos modelos econômicos vigentes na contemporaneidade. No âmbito ambiental, houve catástrofes naturais que chocaram o mundo, como o terremoto no Haiti em 2010 e o tsunami do Oceano Índico em 2004, que resultaram em centenas de milhares de mortes, além de um número incontável de feridos e desabrigados, afetando dezenas de países, principalmente na Ásia, e causando um impacto ambiental devastador.

Recentemente, uma nova crise, tão cruel quanto todas as demais lembradas, instalou-se: a crise da pandemia da Covid-19⁵⁴. Pouca coisa, desde a gripe espanhola, teve tamanho impacto, do ponto de vista da saúde global, quanto o coronavírus.

Desde o primeiro caso registrado na China em 2019, passando pela classificação como uma pandemia, até o anúncio feito em 5 de maio de 2023 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em Genebra (Suíça), de que se declarava o fim da emergência de saúde pública de importância internacional (ESPII) relacionada à Covid-19, muitas certezas foram questionadas e novos caminhos foram traçados.

Afirmar que a pandemia da Covid-19 entrou, infelizmente, nesse conjunto de crises perversas, por ter afetado o mundo inteiro do ponto de vista sanitário, e ter abalado todas as certezas do ser humano em relação ao presente e ao futuro, é um fato inegável.

Mas, o que todas essas crises têm em comum? Elas têm em comum o fato de agravarem ou evidenciarem uma situação de risco à qual a população mundial está constantemente exposta. O vírus por si só não inaugurou esse risco, mas acentuou o cenário de desigualdades em que a sociedade humana já se encontrava.

Já tínhamos a consciência de que existiam múltiplas desigualdades, manifestadas em contextos de precariedade e pobreza na área da saúde, cultura,

⁵⁴ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda, de potencial grave e elevada transmissibilidade. Identificada em dezembro de 2019 e decretada como pandemia em março de 2020, é causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e seus sintomas mais comuns aparecem entre dois e quatorze dias após a infecção, incluindo febre, tosse, cansaço e perda de olfato e paladar. Nos casos graves, observou-se dificuldade para respirar ou falta de ar, dores no peito, e outros sintomas, que podem levar a internamentos em Unidades de Terapia Intensiva (UTI), com necessidade de intubação e alto risco de morte. Contabilizam-se diversas variantes, além de outras tantas sub-variantes e linhagens, que circulam pelo mundo com maior potencial de propagação e gravidade, a exemplo das *alfa*, *beta*, *gama*, *delta* e *ômicron* (Brasil, 2021a; Instituto Butantan, 2021). No Brasil, em junho de 2022, a linhagem BA.2 da variante *ômicron* respondeu por aproximadamente 63% das amostras sequenciadas na primeira quinzena daquele mês, tornando-se dominante no país no período (Linhagem..., 2022). Os primeiros casos no Brasil foram identificados nas primeiras semanas de março de 2020. Segundo dados do Ministério da Saúde (Brasil, 2023), a evolução correspondeu a 9 milhões de casos e 225 mil óbitos em janeiro de 2021, 25 milhões de casos e 626 mil mortos em janeiro de 2022 e 37 milhões de casos e 695 mil óbitos em janeiro de 2023, em números aproximados. Em janeiro de 2024, o aumento dos casos foi consideravelmente menor do que nos anos anteriores, estabelecendo uma diferença de cerca de um milhão de casos entre 2023 e 2024. O alcance do vírus atingiu mais de 38.178.000 pessoas no país, das quais mais de 708.500 não resistiram à doença. No transcurso da pandemia, crianças e adolescentes foram afetados de múltiplas formas pela doença, seja no âmbito da saúde física e emocional no período de infecção e pós-contágio, configurando a chamada “Covid longa”, quanto no âmbito social, com a suspensão das atividades presenciais em escolas, programas de contraturno, esporte e lazer, cultura, além das repercussões no bem-estar familiar, a exemplo da perspectiva econômica. A retomada das atividades presenciais educacionais vinculadas às crianças e aos adolescentes começou a ocorrer em meados de 2021, concomitantemente à vacinação dos adultos, embora a vacinação das crianças de 5 a 11 anos só tenha sido autorizada mais tardiamente, por meio da utilização do imunizante pediátrico da Pfizer.

educação, nas relações de gênero, linguísticas e étnico-raciais, na garantia de moradia, empregabilidade, lazer, entre outros, nos diferentes territórios nacionais e internacionais.

Assim, encontramos-nos em “[...] uma realidade instável e desassossegada”, tanto do ponto de vista político, econômico, cultural e ético, conforme sugere Carlos Estêvão (2018, p. 12), como também da saúde. Nessa realidade, observamos a banalização dos referenciais e das relações, além de uma grande incerteza e volatilidade nas várias áreas da atividade humana (Estêvão, 2018). O desassossego foi potencializado pelo vírus, que comprometeu modos de concretização dos direitos humanos.

O mundo hoje, lamentavelmente, revive muros, fronteiras fechadas, descrença na democracia, culto a homens todo-poderosos, extremismos político-religiosos, racismo e xenofobia, olvidando experiências anteriores. Mais ainda, a pandemia nos leva a um “meio diferente de encarar a vida” no encapsulamento, para evitar o pior (Gomes, 2021, p. 1).

O vírus afetou e continua a afetar de formas diferentes os indivíduos, como é o caso das crianças e dos adolescentes, das mulheres, dos povos indígenas e quilombolas, e outros grupos minoritários, pois, ao que parece, algumas pessoas estão mais expostas à doença e, principalmente, a suas consequências, do que outras. Sarmiento enfatiza que:

[...] para além das perdas humanas, [a pandemia] está a provocar um empobrecimento do[s] país[es], o aumento do desemprego e o incremento de carências básicas junto de camadas relativamente vastas de populações. Como aconteceu em crises anteriores, [...], as crianças encontrar-se-ão entre as principais vítimas do empobrecimento (Sarmiento, 2020, p. 2).

Ressaltou-se que, em contextos de crise, os direitos das populações vulnerabilizadas são os primeiros a serem violados de forma mais intensificada do que já o eram, sugerindo que “[...] os mais desfavorecidos e vulneráveis estão a ficar ainda mais desfavorecidos e mais vulneráveis”, tal como sinaliza António Costa (2020, p. 6), uma vez que existe uma tendência a terem menos capital econômico, social, cultural e simbólico que os permita enfrentar e superar situações de risco.

Essa realidade apresenta um sério tensionamento: enquanto a crise da pandemia despertou uma grande sensibilização em agentes políticos e na sociedade em geral, infelizmente essa sensibilização geralmente não é suficiente para abordar as causas profundas da crise. Por outro lado, a situação de risco para a violação de direitos é igualmente grave, mas tende a passar despercebida, mesmo que sua

periculosidade seja significativamente maior. É necessário reconhecer a importância de enfrentar ambas as crises de forma adequada, não apenas lidando com os efeitos imediatos da pandemia, mas também abordando as questões estruturais que levam à negação de direitos.

Constata-se que o vírus afeta menos indiscriminadamente quanto se considerava. “Um caso ilustrativo são as *novas exclusões educativas* – daqueles que, por razões variadas, ‘vão ficando para trás’” (Costa, 2020, p. 5).

Se, por um lado, uma experiência inovadora foi vivenciada no período em que as instituições educacionais estiveram fechadas, como medida para a contenção do alcance do vírus – a suspensão das atividades presenciais não foi sinônimo completo de interrupção das atividades letivas, como teríamos visto em outras crises sanitárias, como a gripe espanhola, como relembra Susana Martins (2020) – por outro, as desigualdades geraram patamares outros de exclusão, pois onde o vírus não tocou pela perspectiva da doença, tocou pelas quarentenas de exclusão, que não são aqui sinônimos do tempo necessário de isolamento adotado como medida sanitária, mas das privações em série daquilo que se entende fundamental para a sobrevivência da população.

Nessas quarentenas de exclusão, observamos na esfera educacional crianças e adolescentes em idade escolar que, conforme constata Costa (2020, p. 8), tiveram “[...] dificuldades em prosseguir quer as aprendizagens escolares, quer a socialização interpares, ambas fundamentais nos percursos sociais de crescimento” e, conseqüentemente, se encontram “[...] em desigualdade educativa face às gerações anteriores”. Isso se relaciona ao fato de que o afastamento físico e relacional das escolas, e os recursos educativos e econômicos desiguais das respectivas famílias, acentuam as desigualdades de oportunidades futuras.

“As perdas significativas em relação à aprendizagem e desenvolvimento de capital humano correm o risco de aprofundar as desigualdades a longo prazo” (ONU, 2020, p. 16), sinaliza relatório, denominado “*Informe: El impacto del Covid-19 en América Latina y el Caribe*”, da Organização das Nações Unidas sobre esse contexto.

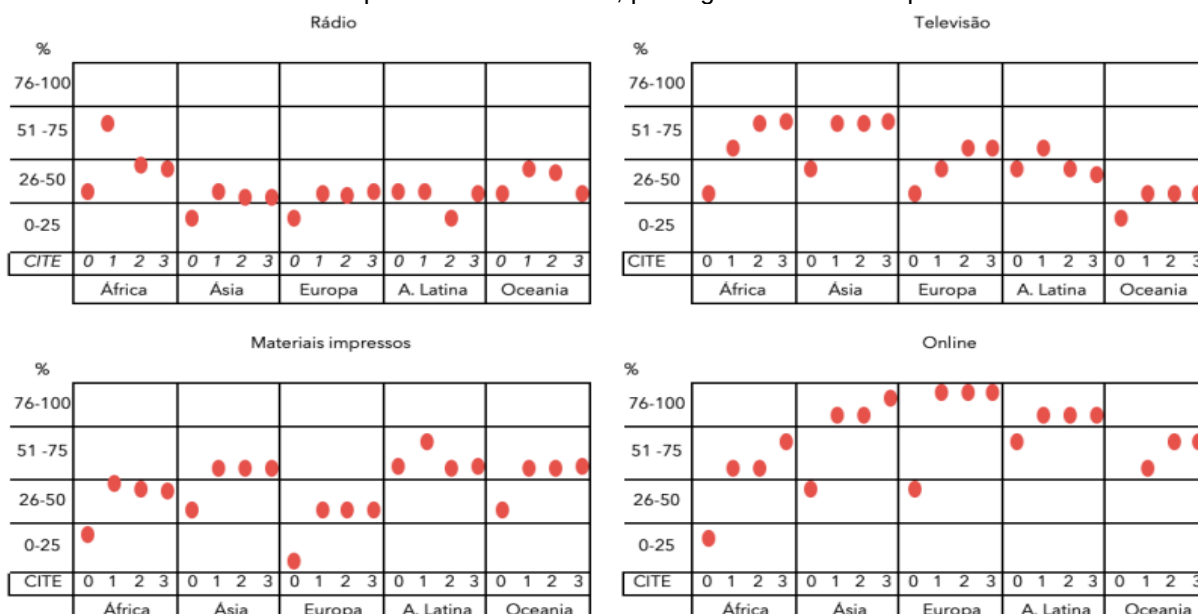
As conseqüências expostas por Costa (2020) e reafirmadas pela Organização das Nações Unidas (2020) se devem ao fato de que “[...] esta pandemia não encontrou sistemas educativos ‘livres de desigualdades’” (Martins, 2020, p. 46). Além do mais, mesmo que os sistemas educacionais tenham uma parcela significativa de atuação na garantia das oportunidades educacionais e sociais e na promoção dos demais

direitos como um todo, nesta realidade as manifestações de desigualdade também são desencadeadas pelas desigualdades de partida, às quais estão relacionadas, em grande medida, aos contextos comunitários e familiares. Martins (2020, p. 47) exemplifica que “[...] quando as aprendizagens ficam mais dependentes dos seus contextos familiares, [...] mais desiguais nas suas aquisições se tornam”, visto que os percursos educacionais se tornam distintos, o acesso a recursos, variado, e as demandas intrafamiliares exigem mais de todos os membros.

No início do mês de abril de 2020, cerca de 91% dos estudantes já haviam sido afetados pelo fechamento das escolas, em termos mundiais. Os sistemas de ensino reagiram “[...] de forma muito diversificada ao restabelecimento do contato com os seus estudantes. As iniciativas para retomar a relação educativa e do processo de ensino-aprendizagem foram também pautadas por realidades muito diferenciadas” (Martins, 2020, p. 39). Tais fatores influenciaram na capacidade comunicacional entre escolas e famílias, nos modos de gerir os procedimentos de ensino e, principalmente, na concretização de um ensino remoto (Martins, 2020).

Do ponto de vista dos recursos e estratégias adotados para a continuidade dos processos educacionais, temos interessantes indicadores do impacto da pandemia na continuidade das práticas de ensino (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Instrumentos para o ensino remoto, por regiões mundiais e por níveis de ensino



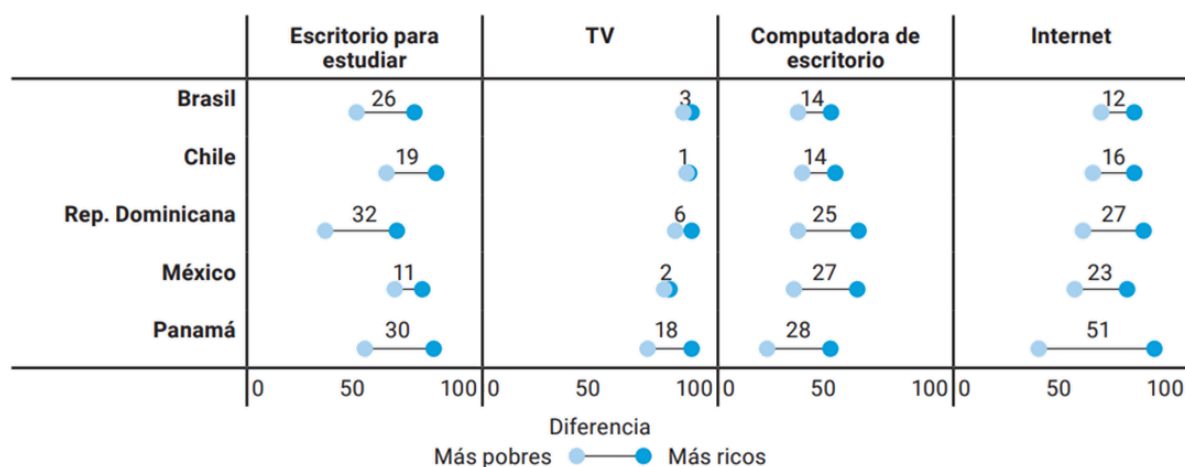
Fonte: adaptado por Martins (2020, p. 40) com base em ONU (2020). Nota: CITE, Classificação Internacional de Tipos da Educação definida pela Unesco (2011), equivale no Brasil à 0 = educação infantil; 1 = ensino fundamental anos iniciais; 2 = ensino fundamental anos finais; 3 = ensino médio.

Os dados compilados por Martins (2020), do relatório produzido pelas Nações Unidas no mesmo ano, indicam que os instrumentos para a realização do ensino remoto foram variados nas diferentes regiões mundiais. Na América Latina, identifica-se que, entre as estratégias adotadas, existe uma preponderância nas ações que contaram com algum tipo de suporte online, em especial nas etapas 1, 2, e 3, equivalentes aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Sabendo que a utilização de outros instrumentos e estratégias poderia ser concomitante em diferentes realidades, sinalizamos a também expressiva adoção de materiais impressos, notadamente na etapa equivalente ao ensino fundamental anos iniciais, que se aproximou dos 75%.

A análise de tais dados pode indicar a variedade de estratégias adotadas para o momento. Contudo, também pode trazer como pano de fundo a constatação de que, em contextos de escassez de recursos e investimentos, seja no âmbito escolar, comunitário ou familiar, menos inclusivas se tornam as práticas de permanência/continuidade. A disponibilização de material impresso se deu, sobretudo, pela inexistência de possibilidades para acesso à internet. Os impactos severos aceleraram a necessidade de busca ativa dos estudantes, pois prenunciam outros fenômenos como a evasão e o abandono escolar.

Outro dado, sistematizado no Gráfico 2, apresenta a porcentagem de acesso a diferentes dispositivos de estudo, por parte dos estudantes, no ano imediatamente anterior ao início da pandemia em cinco países da América. O gráfico é oriundo do relatório elaborado pela Organização das Nações Unidas em 2020 e informa a diferença entre acesso a dispositivos, na comparação entre faixas de renda mais pobres e mais ricas.

Gráfico 2 - Estudantes com acesso a diferentes dispositivos de estudo na comparação entre faixas de renda mais pobres e ricas em 2018



Fonte: ONU (2020, p. 17). Nota: Dados sistematizados a partir de informações do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), ano base: 2018.

Damos destaque aos indicadores brasileiros. Os dados observados no Gráfico 2, sobre lugar para estudar, demonstram haver uma disparidade entre estudantes mais ricos e mais pobres. Nesse panorama, as condições de permanência podem ter sido afetadas, antes mesmo das demandas relativas à conectividade, pela (im)possibilidade de contar com um ambiente minimamente adequado para a realização das atividades em suas casas. Os dados antecipavam as dificuldades que seriam enfrentadas nos anos seguintes. Em relação às possibilidades de acesso à internet, no Brasil, questiona-se quais os motivos da falta de investimentos na conectividade e acesso a recursos informacionais e comunicacionais, que geram dificuldade de acesso à internet e, especialmente, aos computadores.

Cândido Alberto Gomes *et al.* (2020) afirmam que a educação nas sociedades desiguais tendeu a se recolher nas casas daqueles que já a possuíam e que dispunham de recursos e equipamentos para sua continuidade, estratificando ainda mais as já conhecidas disparidades educacionais.

O contexto acentuou o desassossego. A argumentação de que a economia não poderia parar, recorrente nos governos populistas autoritários, como foi visto no Brasil, impôs narrativas ao invés de soluções, subestimando os males e acusando a quarentena de ter se tornado a grande causa de todos os problemas recentes, quando, na verdade, tais narrativas corresponderam a uma grande viseira a limitar a visão sobre as problemáticas muito mais graves e estruturais já presentes.

Entre tantas problemáticas, questionamo-nos: “como prover educação a distância se aos domicílios faltam condições para estudo e/ou equipamentos eletrônicos?”; como pensar em qualidade se “grande parte dos professores carece da formação e prática, tendo que improvisar nestes momentos de emergência”?; “Num contexto conturbado, [...] será que as crianças e jovens [estão] psiquicamente predispostos para o ensino?” (Gomes *et al.*, 2020, p. 5; 7; 10); é possível garantir a manutenção das práticas educativas quando profissionais da educação enfrentaram meses de jornada de trabalho aumentada e/ou instabilidade no recebimento de seus salários?

Entristece-nos pensar que os ditames do mercado, aliados às forças do vírus, são evidenciados muito antes da própria pandemia, especialmente em um país como o Brasil, no qual, entre 2019 e 2020, 26,4% da população já vivia em situação de pobreza e outros 9,5% em extrema pobreza (ONU, 2020). O papel do Estado, como principal instituição com potencial de garantir a dignidade das pessoas, pode estar em xeque. Bastaria lembrar que:

[...] como justificativa do golpe no Brasil se disse que não havia dinheiro para as políticas sociais – lembrando outra vez que o Bolsa Família custa ridículos 30 bilhões de reais, menos de meio por cento do PIB – mas, com a crise atual, o governo encontrou 1,2 trilhão de reais, em particular destinados aos bancos, para assegurar a chamada “liquidez”. Este recurso permitiria estender o Bolsa Família de hoje para 2 bilhões de pessoas (Dowbor, 2020, p. 40).

Não é o objetivo do texto tratar de políticas como o Bolsa Família, nem mesmo dizer que são a resposta definitiva aos problemas evidenciados. No entanto, a baixa renda das famílias brasileiras, no contexto da pandemia, é mais um exemplo que impacta diretamente sobre a infância e está intimamente ligado aos contextos educacionais.

Como uma das graves consequências, o trabalho infantil se intensifica, com o aumento da pobreza absoluta de crianças e adolescentes. Isso ocorre principalmente nos contextos de privação dos meios básicos de sobrevivência, em especial nos arranjos familiares em que os seus responsáveis, comumente pai e mãe, encontram-se desempregados, nos arranjos monoparentais, ou nos contextos de famílias numerosas.

Sarmiento (2020, p. 3) reforça que “[...] o combate à pobreza infantil faz parte da luta mais geral contra a pobreza: não se pode eliminar a pobreza das crianças sem

combater a pobreza dos pais das crianças”, bem como da comunidade em que se inserem.

“Para que nenhuma criança fique para trás, é fundamental que as políticas sejam universalistas, ainda que suficientemente flexíveis para poderem atender à diversidade de situações” (Sarmiento, 2020, p. 4), como a atual, que exige ações centradas nos direitos humanos e que promovam formas outras de participação nas decisões que implicam diretamente na vida de crianças e adolescentes.

O *Informe* da ONU (2020) defende que, no desenvolvimento de processos de recuperação das consequências do vírus e das desigualdades, são fundamentais práticas centradas na infância, que garantam igualdade de acesso aos bens e serviços básicos e a consolidação de “[...] sistemas de proteção social universais, redistributivos e solidários que se baseiam em um enfoque de direitos humanos para evitar a discriminação ou qualquer efeito desproporcional sobre grupos vulneráveis [...]” (ONU, 2020, p. 20, tradução nossa)⁵⁵.

Práticas centradas na infância exigem uma postura de inclusão social, promovida por meio de políticas que garantam sua efetiva cidadania e participação. Sarmiento (2010) apresenta quatro eixos para a definição das políticas que podem ser considerados, quais sejam: definição de objetivos, materialização das políticas por parte do Estado, ação em nível local e ação cidadã das crianças e dos adolescentes.

Objetivos, indicadores e metas bem definidos garantem planos estratégicos que dimensionam e sistematizam a ação de todos os envolvidos, tais como os agentes do Estado, os quais têm uma atribuição de grande impacto na realização e na definição de políticas que produzem efeitos geracionais de combate à pobreza infantil e proteção dos direitos.

Por sua vez, as ações em nível local são indispensáveis para o atendimento de necessidades mais específicas das crianças e dos adolescentes, e é, em especial, neste âmbito, que a participação desses sujeitos pode ter seu lugar garantido, potencializando sua agência, “[...] como forma de atualização da estrutura social e da sua renovação” (Sarmiento; Fernandes; Trevisan, 2015, p. 83).

⁵⁵ Original: “[...] será fundamental consolidar sistemas de protección social universales, redistributivos y solidarios que se basen en un enfoque de derechos humanos para evitar la discriminación o cualquier efecto desproporcionado sobre los grupos vulnerables y garantizar un acceso adecuado a todos los servicios básicos” (ONU, 2020, p. 20).

Todo esse processo supõe (e não apenas no final dele, enquanto produto) a participação infantil, sob a égide do consenso de que se trata do exercício de um direito, seja do ponto de vista de sua dimensão macro, meso ou micro⁵⁶ de abrangência (Vieira, 2017).

Sob esse ponto de vista, a participação traduz “[...] um sistema complexo que se comporta como processo identitário, de aprendizagem, empoderamento e pertença, orientado pelos valores éticos da autodeterminação do sujeito, da liberdade, da igualdade e da justiça social” (Vieira, 2017, p. 199). Nesse movimento, a “criança participativa” (Fernandes, 2009) observa em sua cotidianidade os processos que incidem sobre o individual e o coletivo, desenvolvendo a consciência humana e a capacidade de tornar-se atuante nas comunidades de prática nas quais convive, denunciando os fatores de risco que tensionam a garantia de seus próprios direitos e buscando alternativas, à luz de um enfoque emancipatório (Vieira, 2017).

Portanto, a crise vivenciada em função do vírus entrelaça-se com outras crises, que nos exigem mudanças, novos modos de análise e novas ações. “Toda situação de ‘crise’, mesmo quando as condições para sua superação ainda não estão dadas, precisa ser vista como uma oportunidade”, afirmam Neuenschwander e Giraldes (2020, p. 58). E acrescentam: “se a crise demanda ação, toda ação deve ser precedida de reflexão. Na crise, novos-velhos temas precisam ser retomados, sobretudo por aqueles que, na teoria e na prática, estão empenhados em mudar o mundo e a vida” (Neuenschwander; Giraldes, 2020, p. 58).

Cientes dos impactos das múltiplas faces das crises que afetam as crianças e adolescentes, intensificando contextos de violência que se expressam pela pobreza e exclusão, a seguir apresentamos caracterizadores do grupo de crianças e adolescentes participante da pesquisa, cujas influências de tais contextos são observadas em suas percepções acerca de si mesmos e de seus cotidianos.

4.3 PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS E DE ADOLESCENTES SOBRE SI E SEUS COTIDIANOS

Nos dois tópicos anteriores, concentramos nossa análise nos processos que impactam os cotidianos de desenvolvimento e convivência de crianças e adolescentes. Esses processos frequentemente resultam em formas de violência, as

⁵⁶ Esse aspecto será retomado no capítulo V.

quais são evidenciadas na exclusão da infância, materializada no não reconhecimento de sua importante capacidade de participação. Esse fenômeno se manifesta de maneira mais acentuada em contextos socioeconômicos e políticos que perpetuam desigualdades, e se baseiam em práticas não democráticas.

Além disso, a pobreza infantil também desempenha um papel significativo, representando um sintoma complexo de múltiplos fatores de risco que impactam a infância e amplificam a carência de recursos materiais e não materiais que são cruciais para garantir qualidade de vida.

No desenvolvimento da argumentação desta pesquisa, importa reiterar que, no capítulo III, foram examinadas concepções que dizem respeito à categoria social e geracional da infância. Essas análises foram embasadas nos contributos da Sociologia da Infância, que ofereceram uma visão mais ampla da categoria social. Além disso, exploramos os processos envolvidos no reconhecimento e na efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes, evidenciando a importância de assegurar que esses sujeitos tenham suas perspectivas consideradas de maneira justa e inclusiva.

Nesse panorama, nosso intento foi o de interpretar compreensões e sentidos sustentados e partilhados pelos diferentes agentes e instituições sociais sobre os contextos nos quais se inserem as crianças e os adolescentes, uma vez que esses refletem na totalidade, ao passo que a totalidade se encontra nos contextos infantis, como preconiza o princípio hologramático, no pensar complexo.

No entanto, estaríamos repetindo um modo de fazer pesquisa excluindo as crianças e adolescentes se as desconsiderássemos. Sabemos que não seremos capazes de representar, por meio deste trabalho, todos os mundos infantis que se tecem cotidianamente nas diferentes linguagens culturais, geográficas, políticas, religiosas, e assim por diante. Mas, quanto àquelas com as quais pudemos dialogar, gostaríamos de fazer jus às suas percepções, seus contextos e suas formas de construir sua existência.

Para isso, neste tópico, apresentamos traços que oferecem elementos importantes para a caracterização das crianças e dos adolescentes participantes da pesquisa. Com elas e eles dialogamos ao longo de toda a investigação, na qual ecoam suas narrativas e suas percepções. A partir do que apresentam sobre si, é possível perceber os reflexos das contradições entre direitos afirmados e direitos efetivados, sobretudo quando se coloca luz sobre as condições de desigualdade educacional,

social e econômica em que vivem essas crianças e adolescentes, em especial em contextos marcados por crises como a da pandemia de Covid-19.

Nesse sentido, dialogamos com dois grupos de sujeitos: o primeiro, que integrou nossa pesquisa a partir do ano de 2020; e o segundo, que participou em 2022. Ambos os grupos são compostos por crianças e adolescentes residentes em um dos municípios⁵⁷ da Região Metropolitana de Curitiba, cujo indicador de desenvolvimento humano municipal era de 0,699 (2010). O índice de mortalidade, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), registrava a marca de 11,47 óbitos por mil nascidos vivos no ano de 2022, apresentando alta depois de um período de queda. Em 2021, o salário médio mensal da população do município situava-se em cerca de 2,1 salários-mínimos. Além disso, no mesmo ano, 59,43% da população total do município possuía acesso aos serviços de esgotamento sanitário.

No que diz respeito à qualidade da educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) registrou, na rede pública em 2021, média 5,0 nos anos iniciais e 4,4 nos anos finais do Ensino Fundamental, ambos abaixo do índice nacional (5,8, anos iniciais e 5,1, anos finais) e da meta projetada para o município (6,0, anos iniciais e 4,9, anos finais).

Essas informações fornecem um panorama mais abrangente do contexto em que vivem os dois grupos de participantes da pesquisa, permitindo-nos inferir sobre condições que envolvem suas vidas e experiências.

No ano de 2020 foi realizada a produção dos dados com crianças e adolescentes referente à pesquisa “A Infância em situação humanitária no âmbito latino-americano: direito à educação e o direito à saúde na pandemia da Covid-19” (Eyng *et al.*, 2021). Os(As) estudantes participantes dessa investigação responderam o formulário de investigação no período de 26 de outubro de 2020 e 01 de dezembro de 2020. Os termos de consentimento, com a autorização dos familiares e/ou responsáveis, foram recebidos no mês de setembro, totalizando 174 autorizações.

No momento da produção desses dados, vivenciávamos um contexto bastante delicado, cujas implicações marcaram o modo de vida e hábitos cotidianos, superando em muito a dimensão da saúde. Assim, as respostas obtidas representam um intenso esforço conjunto entre profissionais da instituição, crianças e adolescentes para participar da pesquisa e valorizar o trabalho de todos os pesquisadores envolvidos.

⁵⁷ Optamos por não identificar o município, portanto, os dados não serão referenciados. No entanto, todos foram coletados do portal IBGE Cidades, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Uma vez que, além da autorização de seus familiares/responsáveis, as crianças e adolescentes também poderiam optar ou não por aderir à pesquisa, por meio do termo de assentimento, participaram da investigação 129 estudantes.

No que diz respeito à segunda pesquisa, “Educação e bem-estar: gestão participativa da melhora da qualidade de vida na escola e na comunidade” (Eyng, 2022), após um longo período de incertezas e de impossibilidades, o ano de 2022 teceu-se na história como um ano de redescobertas, uma vez que a efetividade da vacina estava sendo comprovada e o número das vítimas fatais começando a diminuir, embora a frequência dos casos permanecesse oscilando, ora em níveis considerados baixos, ora tornando a aumentar – ainda que não com tamanha letalidade, quanto no primeiro ano. Tudo isso viabilizaria o tão esperado retorno às atividades presenciais.

O segundo grupo de participantes, portanto, vivenciou o contexto de retorno à escola, certamente regressando diferente de como a deixou em 2020. Participaram da segunda investigação 24 estudantes que responderam o formulário de pesquisa entre os dias 25 e 29 de novembro de 2022. Os formulários estiveram disponíveis de 15 de outubro a 15 de dezembro.

A partir da comparação dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) das etapas 1 e 2, pudemos identificar que oito estudantes podem ter sido participantes da primeira etapa.

A participação do grupo de estudantes nessa investigação foi menor, tomando como referência a primeira etapa. Consideramos terem sido alguns os motivos para isso ter ocorrido: primeiro, a dinâmica presencial envolve relações diferentes com o tempo. Há distinção nos modos com os quais as pessoas realizam suas atividades cotidianas, em um modelo de não isolamento, quando comparado ao período em que suas demandas eram realizadas de modo remoto. Dessa maneira, o tempo destinado para que os(as) estudantes respondessem ao formulário foi organizado por meio de encaminhamentos diferentes na Instituição, no período presencial e no período remoto.

Desse aspecto decorre um segundo motivo, que consideramos ser a época do ano na qual efetivamente os(as) estudantes tiveram acesso aos formulários de pesquisa, após aceite dos familiares/responsáveis. O período é caracterizado por demandas pedagógicas como fechamento de notas, finalização de trimestre, provas finais, etc. Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR, os termos de consentimento foram encaminhados às instituições parceiras da pesquisa na

primeira quinzena de outubro para que fossem enviados aos familiares/responsáveis. As unidades recebiam repasses semanais sobre as autorizações e organizavam do modo mais conveniente, frente às suas demandas, o envio do formulário de pesquisa aos estudantes, com prazo até 15 de dezembro de 2022. Assim, perante 44 autorizações, o período destinado ao envio dos formulários de pesquisa aos(as) estudantes foi a última semana de novembro nesta unidade.

Um terceiro motivo pode relacionar-se aos sentimentos gerados pelo isolamento, que envolveram a necessidade de se encontrarem modos outros de falar e ser ouvido, os quais são mais facilitados em uma relação de contato e presencialidade: os canais disponibilizados pela pesquisa oportunizaram esse espaço de fala e escuta, o qual fora reestabelecido entre escola-estudantes e estudantes-estudantes, no retorno presencial.

Por fim, a instituição vivenciava período de transição de sua equipe diretiva, com todos os trâmites que o processo implica, seja no âmbito administrativo, seja no pedagógico.

Considerando esses dois contextos, esse estudo trabalha com um recorte temporal de dois anos, no qual profundas mudanças geraram efeitos nas percepções de crianças e de adolescentes que participaram da primeira investigação, em relação à segunda. Na sequência, os(as) participantes são caracterizados por indicadores etários, de sexo, raça e etnia, bem como indicadores relativos às condições de vida em seus cotidianos.

As crianças e adolescentes foram questionados sobre suas percepções quanto ao pertencimento de gênero, por meio de uma questão fechada. Sobre isso, as(os) participantes em 2020 distribuíam-se em 55% do sexo feminino e 45% do sexo masculino. Em relação aos(as) participantes de 2022, declaram-se 45,8% do sexo feminino e 54,2% do sexo masculino.

As crianças e adolescentes também foram questionados sobre suas percepções de pertencimento de cor e étnica. No instrumento da primeira pesquisa, a questão sobre raça/cor baseou-se nas categorias do IBGE, e se tratava de questão fechada. Predominantemente, na primeira pesquisa, as crianças e os adolescentes declararam-se brancos (41,9%) e pardos (31,8%), seguido de pretos (8,5%) e dos que não sabiam declarar (10,8%); os demais 7% correspondem a amarelos, indígenas e estudantes que preferiram não declarar cor. Na segunda investigação, os(as) participantes declararam-se brancos (41,7%), pardos (33,3%) e pretos (25%).

Na primeira pesquisa, em 2020, não perguntamos sobre descendência étnica, no entanto, em 2022, optamos por incluir esta pergunta, que foi apresentada como uma pergunta aberta. Sobre este aspecto, os(as) estudantes declaram origens prioritariamente europeia, conforme Tabela 2.

Tabela 2 - Descendência étnica dos estudantes – Grupo 2022

DESCENDÊNCIA	n.	%
Alemã.	1	3,8
Branco.	4	15,4
Brasileira.	1	3,8
Francesa.	1	3,8
Indígena.	3	11,5
Italiana.	3	11,5
Pardo.	3	11,5
Polonesa.	1	3,8
Portuguesa.	4	15,4
Ucraniana.	1	3,8
Não soube informar.	4	15,4
TOTAL	26	100

Fonte: Eyng *et al.* (2023).

Quanto a esta pergunta, é interessante notar que, além da maior frequência de menções de descendência europeia, há um conjunto de estudantes que indicou “branco”, “pardo” e “brasileiro” como descendência étnica, demonstrando desconhecimento ou dificuldade na distinção entre os conceitos raça/cor, etnia e nacionalidade.

Outro aspecto é a baixa frequência de menções relativas à descendência articulada aos povos africanos, asiáticos e mesmo indígenas, em especial no conjunto de participantes que se declarou pardo ou negro.

Considerando os 33,3% de adolescentes que se declararam como pardos, um estudante mencionou descendência indígena, e entre os 25% que se declararam pretos, também um se declarou de descendência indígena. Os demais, nesses dois conjuntos de pardos e pretos, transitaram entre os que não souberam declarar descendência étnica, os que afirmaram descendência europeia ou repetiram sua raça.

Sobre indicadores etários, os(as) estudantes foram questionados por meio de uma questão fechada, que tem seus resultados sistematizados na Tabela 3. A tabela apresenta a faixa etária dos dois grupos de participantes.

Tabela 3 - Idade dos(as) estudantes

IDADE	Grupo 2020		Grupo 2022	
	n.	%	n.	%
10 anos.	3	2,3	-	-
11 anos.	14	10,9	-	-
12 anos.	23	17,8	1	4,1
13 anos.	37	28,7	13	54,2
14 anos.	41	31,8	7	29,2
15 anos.	8	6,2	3	12,5
16 anos.	3	2,3	-	-
TOTAL	129	100	24	100

Fonte: Eyng *et al.* (2021; 2023).

Considerando as idades indicadas, o Grupo 2020 concentrava-se no 8º ano do Ensino Fundamental (34,1%), 9º ano (27,1%), 7º ano (19,4%), 6º ano (17,8%), e apenas um estudante cursava o 5º ano do Ensino Fundamental, e um a 1ª série do Ensino Médio. No segundo grupo, dos(as) 24 participantes, 22 adolescentes frequentavam o 8º ano e dois o 9º ano do Ensino Fundamental.

Sobre reprovação escolar, os(as) estudantes indicaram, por meio da seleção da opção correspondente, se sim ou se não haviam sido reprovados, e poderiam complementar esta resposta especificando qual(is) ano(s) escolar(es) (foi)foram, no caso de já terem repetido em algum ano (Tabela 4).

Tabela 4 - Ano de reprovação

ANO DE REPROVAÇÃO	Grupo 2020		Grupo 2022	
	n.	%	n.	%
Não especificou.	11	27,5	3	27,3
1º ano EF.	1	2,5	-	-
2º ano EF.	10	25,0	1	9,1
3º ano EF.	6	15,0	3	27,3
4º ano EF.	2	5,0	-	-
5º ano EF.	-	-	1	9,1
6º ano EF.	2	5,0	2	18,2
7º ano EF.	3	7,5	-	-
8º ano EF.	5	12,5	1	9,1
TOTAL	40	100	11	100

Fonte: Eyng *et al.* (2021; 2023).

Em 2020, 29,5% informaram já terem sido reprovados em algum ano escolar. Entre as crianças e adolescentes: 29 especificaram quais foram os anos nos quais haviam sido reprovados.

Dois participantes indicaram terem sido reprovados mais de uma vez. Já em 2022, nove (37,5%) indicaram terem sido reprovados em algum ano escolar, sendo que dois, mais de uma vez.

As reprovações evidenciam fragilidades no histórico formativo dessa parcela dos(as) estudantes. Notamos que as reprovações se concentram nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial nos anos que têm como ênfase os processos de alfabetização (2º e 3º anos).

Os traços iniciais apresentados podem contribuir para a análise das condições sociais em que vivem os dois grupos de sujeitos. Sarmiento (2005, p. 370) afirma que as condições sociais “[...] são o principal fator de diversidade dentro do grupo geracional”. Isso se reflete em diferentes processos biopsicológicos vivenciados pelas crianças e pelos adolescentes ao longo de seu desenvolvimento, assim como na forma como se distribuem “[...] pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças [e adolescentes]” (Sarmiento, 2005, p. 370).

Por esse motivo, entendemos que a categoria social infância supõe sua análise pela perspectiva da diversidade, mediante a qual crianças e adolescentes são reconhecidos por seus saberes, pluralidades, potencialidades e demandas de desenvolvimento, bem como pelos contextos em que se situam, que, em conjunto, proporcionam ou limitam condições de participação plena.

Assim, um segundo conjunto de resultados pode contribuir na análise de traços a respeito de seus cotidianos. São eles: dados sobre moradia e sobre o entorno, considerados a partir das condições de saneamento básico, e disponibilidade de computador e celular com acesso à internet e televisores.

Quanto à moradia, a Tabela 5 e a Tabela 6 apresentam um paralelo entre quantidade de moradores e número de cômodos da residência. Embora seja possível constatar, no Grupo 2020, que nos arranjos familiares predominem entre três e quatro pessoas por família (62%), as famílias compostas por mais de cinco pessoas podem ter uma variabilidade maior quanto às condições de espaço e conforto, no que diz respeito à estrutura das moradias.

Ao comparar grupos 2020 e 2022, identificamos que houve relativa manutenção nas composições familiares com mais de quatro pessoas, visto que, na primeira pesquisa, este conjunto correspondia a 72% dos(as) participantes e na segunda pesquisa a 75%.

Tabela 5 - Moradores por habitação

NÚMERO DE MORADORES	Grupo 2020		Grupo 2022	
	n.	%	n.	%
2 pessoas.	7	5,4	-	-
3 pessoas.	29	22,5	4	16,7
4 pessoas.	51	39,5	8	33,3
5 pessoas.	25	19,4	7	29,2
6 pessoas.	15	11,6	3	12,5
Mais de 6 pessoas.	2	1,6	2	8,3
TOTAL	129	100	24	100

Fonte: Eyng *et al.* (2021; 2023).

A maior parte das crianças e dos adolescentes, nas duas pesquisas, indica residirem em moradias entre cinco e sete cômodos, conforme indica a Tabela 6. O número de cômodos pode sugerir um espaço habitacional relativamente amplo, o que pode ser positivo para o conforto e a privacidade dos moradores.

No entanto, é importante considerar a disposição e a funcionalidade desses cômodos. Uma distribuição eficiente pode influenciar diretamente a qualidade de vida, permitindo a criação de áreas de convívio, descanso e estudo, por exemplo.

Entretanto, a média de moradores entre 4 e 5 pessoas indica uma família relativamente grande, o que pode gerar desafios em termos de uso do espaço, necessidade de organização e compartilhamento de recursos. A quantidade de cômodos pode ser um fator determinante na sensação de espaço e na capacidade de todos os membros da família terem seu próprio espaço pessoal.

Outro ponto a se considerar é a relação entre o número de cômodos e a acessibilidade a espaços como banheiros e cozinha. Uma moradia com uma quantidade adequada de cômodos em relação ao número de moradores pode indicar condições mais favoráveis para a higiene, alimentação e privacidade, o que se atrela diretamente à qualidade dos processos de estudo.

Tabela 6 - Quantidade de cômodos da moradia

NÚMERO DE CÔMODOS	Grupo 2020		Grupo 2022	
	n.	%	n.	%
3 cômodos.	2	1,6	-	-
4 cômodos.	13	10,1	-	-
5 cômodos.	37	28,7	8	33,3
6 cômodos.	29	22,5	4	16,7
7 cômodos.	26	20,2	4	16,7
8 cômodos.	10	7,8	3	12,5
Mais de 8 cômodos.	12	9,3	5	28,8
TOTAL	129	100	24	100

Fonte: Eyng *et al.* (2021; 2023).

Ainda sobre as condições de moradia, questionamos sobre que itens os(as) estudantes observam presentes no entorno do lugar onde moram. Entre os itens, elencamos na primeira pesquisa água tratada, coleta de lixo, rede de esgoto, como condições que integram o saneamento básico, e itens de proteção e higiene como máscaras, álcool em gel e sabão, que, ao longo da pandemia, foram considerados itens indispensáveis para a prevenção contra a doença Covid-19.

Na segunda pesquisa, no âmbito do saneamento e proteção à saúde, bem como serviços e espaços presentes na comunidade, a questão foi ampliada, contemplando, entre as alternativas para múltipla escolha, as categorias: água tratada, caminhões de coleta de lixo, rede elétrica, transporte público, ruas pavimentadas (asfalto, anti-pó, pedra, etc.), rede de telefone e internet, iluminação pública das ruas, rede de esgoto, parques e/ou praças para atividades de lazer, separação, coleta seletiva e transformação de resíduos.

Entre o primeiro e o segundo grupo existe um dado que gera preocupação no que se refere à rede de esgoto. Na primeira etapa, 67,4% dos(as) estudantes assinalaram a presença desse serviço, e na segunda, 70,8%. Analisando por outra perspectiva, o dado é o mesmo que dizer que cerca de 30% dos(as) crianças e adolescentes não reconhece ou desconhece a existência de rede de esgoto. Caso haja, de fato, inexistência desse serviço, podemos indicar maior suscetibilidade a doenças e, portanto, um cenário de risco para a garantia da qualidade de vida.

No grupo de 2020, existe uma variação entre 15 e 22 estudantes, dos(as) 129 participantes, que sinalizam a dificuldade de acesso a água tratada (11,6%), coleta seletiva (14%) e itens de prevenção à Covid-19, como máscaras, álcool em gel e sabão (17,1%). Consideramos esses fatores dados importantes para a compreensão

da qualidade de vida e bem-estar dos(as) estudantes, uma vez que tais recursos estão diretamente relacionados à proteção contra doenças e à qualidade ambiental na comunidade na qual estão as moradias.

Outra questão interessante, quando comparados aos dados da primeira pesquisa, é que, enquanto naquela se indicava haver “coleta seletiva do lixo” por 86% dos(as) participantes, na segunda, quando desmembramos para as opções “caminhões de coleta de lixo” (91,7%) e “separação, coleta seletiva e transformação de resíduos” (25%), os dados pareceram sugerir que as etapas seguintes à coleta dos resíduos não são de pleno conhecimento dos(as) estudantes ou de plena efetivação na comunidade.

Na segunda pesquisa, a presença de rede elétrica foi sinalizada por 87,5%, transporte público por 83,3%, e ruas pavimentadas por iguais 83,3%. Já quando se refere à iluminação pública, 25% dos(as) adolescentes participantes da segunda pesquisa não identificam esse serviço no entorno de sua moradia.

Ainda sobre infraestrutura do lugar de moradia, também vale a reflexão a respeito dos lugares e atividades de lazer, que foi outro aspecto contemplado na investigação de 2022. O pouco reconhecimento de espaços e oportunidades de lazer (33,3% identificam tais espaços no entorno de sua moradia) problematiza de que modo são projetados os lugares de lazer nas cidades, visto que não são reconhecidos pelos(as) estudantes, como, também, parecem não ser atrativos e, até mesmo, seguros para crianças e adolescentes. O lazer, inclusive, parece ser visto como tempo não produtivo, distante da ideia de que se faz necessário enquanto direito e requisito para bem-estar e saúde mental. Desse modo, os tempos e espaços para lazer são cada vez menos frequentes, como observam os(as) estudantes.

Outro indicador é o acesso às redes de telefonia e internet. São 79,2% dos(as) adolescentes, na segunda pesquisa, que identificam esses serviços. O dado dialoga com outra questão proposta aos(as) participantes, referente à disponibilidade de acesso a computadores, celulares e a televisão. Esses recursos são fundamentais para a comunicação, acesso à informação e, em contexto de pandemia, tornaram-se recursos indispensáveis para acesso às fontes de estudo e manutenção dos vínculos com a escola.

Na primeira pesquisa, sobre disponibilidade de computadores com conexão à internet, 57,4% informaram possuir o equipamento e 42,6% não possuir. Observa-se que não chegam a 60% os(as) estudantes que dispunham de computador com

conexão à internet em sua residência. Supõe-se que o computador seja um aparelho de uso coletivo e que, de certa forma, esteja perdendo espaço para o celular, quando o assunto é definir entre um e outro investimento. Na investigação de 2022, notou-se um contexto semelhante ao observado na etapa de 2020, no qual os(as) estudantes que possuíam computador com acesso à internet correspondiam a 54,2% dos participantes, e os(as) que não possuíam, correspondiam a 45,8%.

Note-se que, quando o recurso em análise é o celular, percebemos, por meio da Tabela 7, que quase 75% dos(as) estudantes do primeiro grupo possuem seu próprio celular, o que também indica que há um uso individualizado do aparelho. A mesma tendência foi observada nos dados indicados pelo segundo grupo, contexto em que predominam os(as) estudantes que utilizam celular próprio.

Tabela 7 - Celular com conexão à internet

CELULAR	Grupo 2020		Grupo 2022	
	n.	%	n.	%
Possui celular próprio.	96	74,4	20	83,3
Utiliza celular de familiares.	27	20,9	3	12,5
Possui celular sem internet.	3	2,3	-	-
Não possui celular.	3	2,3	1	4,2
TOTAL	129	100	24	100

Fonte: Eyng et al. (2021; 2023).

O celular é um equipamento versátil, mais econômico para aquisição e proporciona melhor mobilidade, pois pode ser transportado para outros ambientes e não depende de rede via cabo para a conexão com a *web*, e conta mais facilmente com recursos como dados móveis para além do *wi-fi*. Quanto aos usos, estes podem ser variados, como para comunicar-se com familiares e amigos, acessar redes sociais, utilizar como ferramenta de estudo, acessar conteúdos diversos, etc.

No entanto, o equipamento não proporciona visão integral dos elementos apresentados. A visão em fragmentos leva à perda da condição de análise e interpretação. O equipamento também perde em matéria de tamanho, pois sua tela com poucas polegadas pode não garantir, no caso de alguns modelos, boa resolução e nitidez de imagens. Além disso, “[...] pode apresentar diferentes limitadores quanto ao acesso às atividades *on-line*, como incompatibilidade de *softwares*, limite de memória, banda larga insuficiente [...] e, ocasionalmente, problemas de saúde

decorrentes do uso inadequado do aparelho” (Eyng; Silva; Veloso; Passos, 2021, p. 16). Para fins educacionais, sobressalta-se aí o prejuízo.

Na primeira pesquisa os(as) participantes foram também perguntados sobre quantas televisões possuem em casa. A esse respeito, os dados indicam que todos(as) os(as) estudantes possuem, pelo menos, uma televisão em sua residência (50,4%), duas (44,2%), ou três ou mais (5,4%), oferecendo uma alternativa para acesso aos veículos de informação e para o divertimento.

Também perguntamos aos(às) estudantes sobre se desempenham atividades de trabalho fora de casa e se precisam ajudar nos afazeres de casa (como ajudar em pequenas tarefas, cuidar de irmãos, limpar a casa, entre outros) , práticas que podem, por um lado, gerar senso de responsabilidade e partilhas de tarefas no cotidiano familiar, como, por outro, ocupar o tempo dos(as) estudantes com demandas que os impeçam de estudar adequadamente, brincar e que podem expô-los, em alguma medida, a riscos a sua saúde física e emocional.

Ajudar em pequenas tarefas, como arrumar sua cama e lavar a louça, é uma tarefa realizada por 85,3% das crianças e dos adolescentes do Grupo 2020, e 79,2% do Grupo de 2022. Limpar a casa, por sua vez foi uma tarefa menos sinalizada na primeira pesquisa (15,5%) do que na segunda (54,2%). Em relação a cuidar de irmãos, primos ou vizinhos, essa tarefa foi indicada como realizada por 10,1% dos(as) participantes do primeiro grupo e 16,7% dos participantes do segundo grupo.

Observamos que a maioria dos(as) estudantes se envolvem em tarefas pequenas do cotidiano, que, quando adequadamente dosadas, têm potencial para contribuir no desenvolvimento de uma rotina de cuidado e zelo pelo seu próprio dormitório e espaço que ocupa na moradia. Os cuidados com a limpeza da casa, por sua vez, podem sinalizar uma possibilidade de perigo mais imediato, no contato com produtos de limpeza.

Por sua vez, ainda que tenha ocorrido com frequência menor em ambas as etapas, ressaltamos uma preocupação com os afazeres que envolvem o cuidado de irmãos mais novos, primos ou vizinhos, atribuindo uma responsabilidade que não compete às crianças e adolescentes assumirem.

Também perguntamos aos estudantes se realizavam algum tipo de atividade de trabalho fora de casa. Esse aspecto foi sinalizado por 13 estudantes, o que representa 10,1% do grupo total da primeira pesquisa. Desse conjunto, oito estudantes não especificaram em que tipo de trabalhos costumam se envolver e

outros cinco indicaram como trabalho: *“pratico jiu-jitsu”* (Adolescente 9.1, 14 anos), *“cuido do meu primo”* (Adolescente 28.1, 14 anos), *“uma vez por semana, vou ajudar meu tio na farmácia dele”* (Adolescente 38.1, 14 anos), *“ajudo alguns vizinhos e de vez em quando eu ganho umas moedas”* (Adolescente 88.1, 14 anos) e *“dou uma força para o meu pai quando ele precisa”* (Adolescente 105.1, 13 anos).

Observa-se o “trabalho” como prática familiar em duas das falas, indicando uma possibilidade de aprendizagem de ofícios por meio da convivência com familiares de nível próximo. Poderíamos nos indagar em que medida tais práticas mencionadas pelos Adolescentes 38.1 e 105.1 não estariam, de certo modo, representando o trabalho na perspectiva de princípio educativo no contexto de seu arranjo familiar. No entanto, como regra geral, formas de trabalho envolvendo crianças e adolescentes são inibidas no Brasil antes que se complete 16 anos. Restaria saber os modos pelos quais as relações de trabalho são estabelecidas nesses casos, e se não ultrapassam a linha da aprendizagem, para se alocarem na problemática do trabalho infantil.

Já na segunda pesquisa, apenas três estudantes mencionaram que sim, tendo dois especificado a atividade: *“jogo bola”* (Adolescente 11.2, 13 anos) e *“catequese”* (Adolescente 22.2, 13 anos).

Embora não apontado com grande frequência, a prática de esportes como “trabalho fora de casa” de crianças e adolescentes é um interessante elemento para análise, tendo sido mencionada na primeira e na segunda etapas. Existiria, nesses casos, algum tipo de remuneração financeira ou, até mesmo, uma concepção de esporte enquanto futuro profissional que ampliasse a dimensão da cultura corporal do movimento e do lazer para outros patamares?

No que se refere à Catequese, ação pastoral desenvolvida em igrejas católicas, a participação na vida da igreja desde a infância é um elemento que pode ser considerado por dois vieses. Na faixa etária dos 13 anos, acontece de os(as) adolescentes estarem em etapa de preparação próxima para o sacramento da Confirmação (Crisma). Nesse processo, existe um compromisso em participar semanalmente de encontros, o que poderia ter sido interpretado pela adolescente como uma forma de trabalho ou, simplesmente, uma atividade fora de casa. Não considero essa a linha mais forte, uma vez que um segundo viés é o de que o “trabalho na igreja”, para muitos adolescentes, começa pelas portas da Catequese, momento em que adolescentes demonstram interesse em dar continuidade à vivência na catequese, atuando como ajudantes, de modo a serem futuramente introduzidos como

catequistas. Ainda que a Igreja assuma a tendência a recomendar que catequistas sejam pessoas a partir de 18 anos, os(as) adolescentes que demonstram interesse costumam ser acolhidos. Nesse sentido, o trabalho poderia ser assumido numa perspectiva de voluntariado, de serviço (no sentido de ação na/para a igreja), que ainda pode ter assumido um sentido não muito benquisto no contexto eclesial, mas frequente entre os leigos, o de “dar aula de catequese”.

Também com finalidade de caracterizar o grupo de estudantes participantes das pesquisas e seu contexto familiar e cotidiano, na primeira pesquisa, nós os(as) questionamos sobre se havia alguém na família com algum tipo de problema de saúde e se sabiam dizer qual. Indicaram não haver problemas de saúde na família 54,3% dos(as) estudantes. Dos 45,7% (59 estudantes) que indicaram haver algum tipo de problema de saúde na família, 43 estudantes fizeram especificações sobre o tipo de doença. Desse recorte, 21 estudantes sinalizaram a pessoa afetada, seja a si mesmo ou algum membro da família. Esses dados foram sistematizados na Tabela 8.

Tabela 8 - Problemas de saúde na família – Grupo 2020

PROBLEMAS DE SAÚDE	GRUPOS CITADOS*	freq.	%
Diabetes.	Avó, mãe	13	22,0
Asma.	Estudante, irmãos	11	18,6
Hipertensão.	Avó, mãe, pai	8	13,6
Problemas cardíacos.	Avó	6	10,2
Rinite.	Estudante, mãe, irmã, tio	4	6,8
Câncer.	-	2	3,4
Bronquite.	Estudante, pai, prima	3	5,1
Problema renal.	-	2	3,4
Problemas no pulmão.	Avó	2	3,4
Depressão.	-	1	1,7
Doença celíaca.	Estudante	1	1,7
AVC e consequências.	“Mãe da minha mãe de santo”	1	1,7
Alzheimer.	Avô	1	1,7
Lapso de memória	-	1	1,7
Colesterol	-	1	1,7
Esquizofrenia.	-	1	1,7
Parkinson.	Avô	1	1,7
TOTAL		59	100

* Os grupos citados podem não expressar a totalidade da categoria, visto que alguns estudantes não mencionaram quem é a pessoa afetada pela doença indicada.

Fonte: elaborado pela autora com base em Eyng *et al.* (2021).

Já na segunda pesquisa, essa pergunta foi ajustada, tendo sido a pergunta da primeira investigação dividida em “você tem algum problema de saúde?” e “outra pessoa de sua família tem problema de saúde?”⁵⁸. Cinco foram os(as) estudantes que mencionaram terem algum tipo de doença, sendo uma ou mais. Já no que diz respeito ao contexto familiar, 13 estudantes indicaram possuir um ou mais familiar(es) com algum tipo de doença. A Tabela 9 reúne os dados das duas perguntas, no que se refere às especificações de doenças.

Tabela 9 - Problemas de saúde – Grupo 2022

PROBLEMAS DE SAÚDE	GRUPOS CITADOS*	freq.	%
Ansiedade.	Estudante, irmã	5	21,7
Diabetes.	Estudante	5	21,7
Asma.	Estudante, irmã, mãe	4	17,4
Bronquite.	Estudante, irmã	3	13,0
Depressão.	Estudante	2	8,7
TDAH.	Estudante	1	4,3
Problema no coração.	-	1	4,3
Problema no pulmão.	Irmã	1	4,3
Pressão alta.	Mãe	1	4,3
TOTAL		23	100

* Os grupos citados podem não expressar a totalidade da categoria, visto que alguns estudantes não mencionaram quem é a pessoa afetada pela doença indicada.

Fonte: elaborado pela autora com base em Eyng *et al.* (2023).

Os indicadores demonstram um retrato das condições de vida dos(as) estudantes. Tais dados são importantes não somente para diagnosticar possíveis cenários de pobreza infantil e exclusão, bem como, para identificar que fatores socioeconômicos e socioculturais incidem na garantia dos direitos à educação e à participação. No diálogo com tais dados será possível melhor interpretar as experiências educacionais no contexto remoto emergencial e no retorno às atividades educativas presenciais, bem como as percepções de direitos humanos e participação.

⁵⁸ O Grupo de Pesquisa identificou a necessidade de desmembramento da pergunta “Alguém na sua família tem problema de saúde? Se sim, saberia dizer qual é o problema de saúde?”, presente na etapa 1, para verificar com maior clareza o perfil dos(as) estudantes, se possuem informações sobre seu próprio estado de saúde e se, de algum modo, poderiam ser percebidas influências decorrentes da pandemia na saúde dos(as) estudantes.

4.4 SISTEMATIZANDO OS ARGUMENTOS: HOLOGRAMAS DA CONDIÇÃO HUMANA

Os aspectos evidenciados neste capítulo revelam contextos marcados pela pobreza e exclusão, nos quais há perpetuação da violência. Existe, neste contexto, um forte alerta para a necessidade de que se assuma a atitude de “progredir resistindo”, nos termos de Morin, Ciurana e Motta (2003), uma postura que implica fundamentalmente na tentativa de superação das “barbáries” que afetam os humanos, entre os quais, crianças e adolescentes.

Os contextos observados são alimentados pelas graves crises do capitalismo e da democracia, tendo o cenário pandêmico agudizado a situação. No cenário pandêmico, não somente o vírus em si foi um potencial fator de risco, como, também, parte das ações que se fizeram em vista dele e os problemas ampliados por sua existência. Esse panorama descortinou as “barbáries” da desigualdade, dentre as quais as desigualdades educacionais, que afetam cotidianamente os processos de participação.

O fato é o de que em muitos momentos da história, em especial naqueles nos quais se estabeleceram crises, as crianças e adolescentes vivenciaram o desrespeito e a privação de seus direitos. As vozes das crianças e dos adolescentes com as quais estamos em diálogo ecoam denúncias sobre o enfraquecimento de dimensões éticas e dos compromissos de diferentes agentes e instituições sociais, que inviabilizam a plena garantia de seus direitos.

Os desafios da garantia dos direitos das crianças e adolescentes, retratados neste capítulo, sinalizam que vidas infantis seguem sendo invisibilizadas, quando não deliberadamente eliminadas das narrativas, práticas e estruturas nas sociedades.

É um paradoxo que, em certos contextos, inclusive no Brasil, observemos uma inversão do sentido dos direitos humanos. Parece que se naturalizou uma espécie de seletividade que determina quem merece acesso pleno a seus direitos e dignidade, relegando outros ao esquecimento e à marginalização.

Retomamos o princípio hologramático para evidenciar que cada parte contém a expressão do todo e o todo contém a expressão das partes. A afirmação que, às vezes, é utilizada de modo um tanto clichê, neste caso, é uma forte denúncia ao fato de que o “não-lugar” ocupado por crianças e adolescentes constitui-se expressão de

uma sociedade e espécie que, fragmentada, se auto-sabota e que promove erosão de suas próprias estruturas organizativas, regras, valores e cultura.

A sociedade, como “[...] todo organizador de que fazemos parte [...]” está presente em cada indivíduo, na sua linguagem, em seu saber, em suas obrigações e em suas normas” (Morin, 2000, p. 37). E a recíproca é também verdadeira: os indivíduos produzem a sociedade por meio de suas interações. Nessas dinâmicas de retroação, as perguntas que ficam são: que presença social é essa que se expressa em cada indivíduo? E como os indivíduos têm se expressado no todo social? É importante destacar que não apenas o indivíduo existe em uma sociedade, mas a sociedade existe em seu interior.

Além das relações todo-parte e parte-todo, há que se considerar a relação inseparável entre partes-partes. Estamos entendendo as categorias geracionais como partes desse todo, indivíduos que possuem características únicas e, simultaneamente, diversas. E, em última análise, que socialmente há uma disjunção entre esses diferentes grupos, que se dá por meio das relações de poder, que hierarquizam e subalternizam. Desse processo, observamos o contexto pandêmico e nos questionamos se as crianças e adolescentes tiveram seus conhecimentos considerados para a reflexão e ação em vistas de seu próprio bem-estar.

Não há como promover dignidade e direitos humanos em sociedades que aspiram ser democráticas, enquanto postergam a garantia de meios e oportunidades para a participação de crianças e adolescentes, por serem considerados incapazes e imaturos para tal. A exclusão e a pobreza cristalizam-se na medida em que se mantêm as estruturas e condições que as guiam, nas quais não se incluem processos participativos.

A perspectiva delineada pelos participantes da pesquisa, à luz de seus contextos amplos e específicos, enfatiza a urgente necessidade de nos aproximarmos dos cotidianos das crianças e dos adolescentes que são relegados a lugares de desfavorecimento e marginalização. Essa perspectiva busca dismantelar pedagogias de exclusão e, assim, abrir caminhos nos quais a jornada em si traduza processos de reconhecimento, redistribuição e paridade participativa, como proposto por Fraser (2022).

5 DIALOGIAS DO DIREITO À PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

A argumentação desenvolvida até este capítulo procura destacar que, historicamente, crianças e adolescentes transitaram entre a invisibilidade de sua existência nos contextos e nas relações sociais (o não-lugar) e a inclusão em novos lugares, sejam eles o lugar de objetos de estudo nos discursos acadêmicos/científicos, o lugar nos processos políticos, o lugar no âmbito sociológico, etc. No entanto, este não-lugar ainda não foi superado historicamente, e continua presente na medida em que se mantêm dinâmicas de exclusão e pobreza que incidem sobre estes sujeitos, constituindo violências multidimensionais e multifatoriais nos contextos cotidianos. Manter o não-lugar da infância perpetua uma narrativa que não considera a unidade e a diversidade do ser humano na relação trinitária indivíduo, sociedade e espécie (Morin, 2000). Se as crianças e os adolescentes são excluídos do social, logo, o social se torna fragilizado.

Reconhecemos que as crianças e os adolescentes, por seu turno, almejam ocupar lugares diferentes, nos quais sejam reconhecidos por suas capacidades de participação ativa, identidades e conhecimentos, e a partir dos quais possam acessar recursos que garantam seu bem-estar e qualidade de vida.

Diante disso, neste capítulo, orientamo-nos pelo pressuposto de que os direitos à participação e à educação na infância são indissociáveis e suas interdependências possibilitam que crianças e adolescentes, em parceria com adultos, tracem trajetórias viáveis para ocuparem o lugar de sujeitos de direitos que lhes é devido. Nesse lugar, eles possuem espaços, tempos e condições para contribuírem ativamente na construção de sua própria existência no mundo, estabelecendo relações de reciprocidade, inclusivas e equitativas com os outros.

Recorremos aos dados da pesquisa de campo, considerando 153 percepções de estudantes participantes da pesquisa nos anos de 2020 e 2022, bem como dezesseis trabalhos de pesquisa localizados a partir da revisão de literatura que compôs a etapa de pesquisa bibliográfica, para tecermos reflexões sobre as potencialidades e limites da participação na educação, sinalizando sua importância para a tessitura de processos educacionais emancipatórios.

5.1 TECENDO UM CONCEITO: PERCEPÇÕES SOBRE PARTICIPAÇÃO DA INFÂNCIA

Nesta seção, os dados da pesquisa bibliográfica, em diálogo com percepções de crianças e adolescentes, estão em pauta, no intento de tecer argumentação capaz de situar nosso entendimento sobre em que se constitui o direito à participação.

Como ponto de partida, consideramos que a participação seja uma expressão intrínseca do humano, uma necessidade inerente à natureza social dos seres humanos, como diria Juan Bordenave (1994), e a razão existencial dos sujeitos, nas palavras de Isabel Vieira (2017). Esta é, ao nosso ver, uma de suas características primeiras: trata-se de uma condição primordial do existir humano.

Todavia, a participação é um conceito complexo, paradoxal, polissêmico e multidimensional⁵⁹ (Vieira, 2017). O conceito é complexo porque contempla diferentes dimensões que requerem abordagens multidisciplinares, que interrogam as interações, os efeitos e resultados, esperados ou não. É paradoxal, na medida em que carrega em si contradições e conflitos que acabam tornando-se complementares, como é o caso da regulação e emancipação, legitimação e restituição, etc. (Vieira, 2017).

O conceito é, ainda, polissêmico, pois contempla não somente significados, mas sentidos e finalidades diversos que possibilitam a participação ser, ao mesmo tempo razão existencial dos sujeitos, processo pedagógico de aprendizagem e lugar político. Além disso, a participação é um conceito multidimensional que se constitui por meio de diferentes racionalidades e formas de operacionalidade. Por isso, é direito, princípio, prática pedagógica, poder, ação política, entre outros, conforme as tessituras e conexidades que estabelece por meio de suas dimensionalidades (Vieira, 2017).

Nas interfaces de um conceito polissêmico, paradoxal, complexo e multidimensional, há uma ampla gama de interpretações possíveis. Isso pode variar de uma compreensão profunda, precisa e ampla, a uma visão vaga, estreita e superficial, como apontado por Calderón (2009). Utilizamos o Quadro 6 para representar as principais diferenciações entre interpretações restritas e abrangentes da participação.

⁵⁹ Para construir esta argumentação, Vieira (2017) se orienta pelo pensamento de Edgar Morin sobre a Complexidade.

Quadro 6 - Interpretações sobre participação

INTERPRETAÇÕES RESTRITAS		INTERPRETAÇÕES ABRANGENTES	
Superficial	Recomendável, desejável. Não constitutiva das dinâmicas relacionais. Mera ferramenta não obrigatória. Não considerada como direito. Limitada por uma visão de incapacidade da infância.	Profunda	Concebida como direito, princípio da cidadania. Estilo de vida. Supera barreiras históricas, discriminações e exclusões. Integrada à ação do outro a fim de transformar a realidade.
Vaga	Eventual uso da palavra para opinar. Pode gerar exclusão daqueles que não se aproximam das formas adultas de expressão. A escuta não resulta em diálogo autêntico.	Precisa	Tem repercussão política e é realizada por sujeitos com aporte, experiência, capazes de falar e ouvir. Direito civil e político da criança e adolescente. Gera ação: responsabilidade social, transparência, ação conjunta e decisão.
Estreita	Reduzida ao convite, consulta oficial ou eventual. Participação não contínua e não permanente. Decorativa ou simbólica. Pode restringir/difícultar o interesse das crianças e dos adolescentes.	Ampla	Contínua e contextualizada, enraizada na vida como processo de aprendizagem permanente. Localizada na comunidade, como primeiro espaço da participação autêntica e situada nos interesses das crianças e dos adolescentes.

Fonte: elaborado pela autora com base em Calderón (2009, p. 4-7).

É fundamental cultivar uma convicção compartilhada entre os diversos membros da sociedade, fortalecendo interpretações abrangentes, para impulsionar uma mudança cultural com vistas à melhoria dos processos de participação, resultante da reflexão tanto individual quanto coletiva (Calderón, 2009).

A pluralidade de ideias relativas à participação pode ser identificada em trabalhos de pesquisa realizados por investigadores vinculados a programas de pós-graduação de diferentes regiões do Brasil. A partir da análise realizada, reconhecemos nestes estudos os atributos de interpretações abrangentes, cujas percepções sinalizam concepções amplas, precisas e profundas.

Após análise de um conjunto de teses e dissertações localizadas a partir de revisão de literatura, temos observado que, nos variados modos de abordagem do termo, algumas interpretações são recorrentes, e outras apontam para interfaces distintas, mas interdependentes. Na sistematização dos dados da revisão de literatura, orientada pelas etapas de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), ideias-força presentes nos estudos foram organizadas na Tabela 10, que aponta a recorrência de cada tipo de interpretação.

Interpretações profundas sobre participação são identificadas em teses e dissertações que abordam a relação com os direitos humanos, democracia e superação das barreiras históricas que limitam as possibilidades de participação.

A percepção de que a participação é um direito humano se faz presente em boa parte dos estudos analisados, frequentemente articulados aos direitos de participação propostos pela Convenção dos Direitos das Crianças (ONU, 1989). Como direito, não se limita à dimensão legal, embora esta colabore para a exigibilidade do direito à participação.

Tabela 10 - Concepções sobre participação em teses e dissertações

IDEIAS-FORÇA	Paulino (2021)	Arcuri (2017)	Bijega (2018)	Lira (2017)	Vasconcelos (2017)	Kieckbusch (2016)	Colasanto (2014)	Rocha (2014)	Coelho (2013)	Ferreira (2012)	Faria (2011)	Melo (2010)	Vasconcelos (2010)	Isaia (2007)	Sanchez (2006)	Antunes (2004)	FREQUÊNCIA
Participar é poder se expressar de múltiplas formas (linguagem verbal e outras).	X	X		X	X	X		X			X	X	X	X			10
Participação é um direito humano.	X		X		X		X			X	X	X	X		X	X	10
Participação é pressuposto à democracia e cidadania.	X		X		X				X		X		X	X	X	X	9
Participação envolve relação de poder.			X		X							X	X	X	X	X	7
Constitui-se de espaços, metodologias, processos e instrumentos.						X	X	X			X	X				X	6
Processo relacional intra e intergeracional.	X			X	X	X							X	X			6
Participação inclui possibilidade de tomar decisões e escolher.	X			X						X					X	X	5
Há diferentes tipos, modos e dimensões de participação.	X			X							X	X					4
Participação se constitui como espaço de diálogo e produção cultural.			X					X	X							X	4
Participação envolve possibilidade de contestação, resistência.										X	X		X				3
Participação inclui possibilidade de ação e interferência.				X						X					X		3
Trata-se de mecanismo de acesso a outros direitos.											X		X			X	3
Participação exige reconhecimento e alteridade.		X	X														2
Participação é um compromisso ético.			X														1

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados de revisão de literatura.

Tal qual destaca Faria (2011, p. 17), a participação é um direito "[...] que atravessa as classes socioeconômicas, as diversidades de gênero, de etnia, de identidade territorial e cultural, de geração, de idade, de religião, e deve assumir, cada vez mais, um local de destaque nesse processo de educação-formação".

Esse atravessamento de variados marcadores sociais denota a noção de transversalidade, que sinaliza a interseccionalidade do direito à participação em todos os contextos e experiências de vida das crianças e adolescentes. Essa perspectiva é apontada por David Calderón (2009, p. 2, tradução nossa)⁶⁰, quando assinala que a participação é um direito e, simultaneamente, um princípio transversal. Nessa perspectiva, se tece como:

[...] um dinamismo que permite alcançar novos bens, exercer outros direitos, articular uma vida digna. Participamos porque fazemos parte, porque cada um estimula a vontade de se relacionar e de formar um nós maior que a soma das individualidades. Tendo um enquadramento tão profundo com identidade pessoal e coletiva, é anterior e superior a qualquer esquema legal e formal: é um direito humano.

Reiteramos que a participação está especialmente atrelada ao existir, à essência de ser. Por isso, o “fazer parte”, mencionado por Calderón (2009), constitui-se na interdependência com o “tomar/ser parte” e o “ter parte” (Bordenave, 1994). Nessas dinâmicas, integrar, compor, ser, pertencer, envolver-se, comprometer-se, identificar-se, conscientizar-se, realizar, decidir, cooperar, religar, são verbos de participação.

É nessa perspectiva que, quando se pergunta para crianças e adolescentes sobre que direito humano consideram que todas as pessoas deveriam ter, elas(eles)⁶¹ incluem, após educação (18,3%) e saúde (14,1%), direitos relativos às dinâmicas participativas: respeito (6,5%), expressão e opinião (3,4%), liberdade (3,4%), igualdade (3,1%), diversidade e não discriminação (1,1%), direito à escolha (0,8%), direito à voto (0,4%). O reconhecimento de que poder opinar e se expressar, ter liberdades e igualdade, sem o risco de serem discriminados ou reprimidos, demonstra

⁶⁰ Original: “La participación es un derecho y es un principio transversal, un dinamismo que permite alcanzar nuevos bienes, ejercer otros derechos, articular una vida digna. Participamos porque formamos parte, porque en cada uno alienta una voluntad de relacionarnos y formar un nosotros mayor a la suma de las individualidades. Teniendo un entramado tan profundo con la identidad personal y colectiva, es anterior y superior a todo esquema legal y formal: es un derecho humano.” (Calderón, 2009, p. 2).

⁶¹ No agregado das duas pesquisas, considerando 153 crianças e adolescentes.

que não há possibilidade de se pensar o ser humano, tampouco seus direitos, longe da participação.

Por isso, existe uma grave lacuna a ser superada quando crianças e adolescentes reconhecem que estão vivendo em condição de não satisfação de seus direitos, dentre os quais, “[...] o *direito de poder ter uma liberdade moderada e o direito de fala*” (Adolescente 15.2, 13 anos). Movimentos participativos são emancipatórios, constitutivos do existir humano, por excelência. A privação do direito à participação afeta diretamente a “[...] forma como as crianças e adultos se apropriam do direito à construção democrática das suas vidas” (Tomás; Fernandes, 2011, p. 254).

Logo, participação trata-se de direito do qual não se pode abrir mão, sob pena de fragilização das múltiplas possibilidades de tessitura da vida individual e coletiva.

As expressões “princípio transversal” e “direito humano” denotam a potência do conceito de participação. Em linha semelhante, Bijega (2018) indica que, sendo direito, a participação é, igualmente, um compromisso ético. O entendimento de que a participação se constitui um compromisso ético, por sua vez, pode indicar duas importantes abordagens para nossa reflexão: (1) a resignificação do entendimento sobre a infância e (2) as dimensões da cidadania e democracia.

A primeira constitui uma perspectiva de comum acordo nas pesquisas analisadas – e na argumentação presente no capítulo III deste estudo –, qual seja a defesa de que uma visão renovada sobre a infância se faz necessária, reconhecendo-se, às crianças e às(aos) adolescentes, a titularidade dos direitos e a sua capacidade de participar ativamente. A resignificação da concepção de infância é indispensável na superação de barreiras históricas impostas aos sujeitos que integram essa categoria social.

A segunda se compõe na aproximação ao pensamento complexo, quando, ao considerar a necessidade de tecer uma ética acerca do gênero humano, esta pressuponha a democracia e a cidadania como chaves do processo.

Morin (2000; 2007) expõe a necessidade de se desenvolver consciência, a partir da qual os seres humanos sejam capazes de reconhecer a sua unidade na diversidade e a desenvolver responsabilidade ecológica; consciência que conduza à responsabilidade cívica como membros da mesma Terra e proporcione a habilidade de crítica e autocrítica.

O desenvolvimento dessas múltiplas dimensões de consciência se entrelaça às noções de democracia, que, na perspectiva de Morin (2000), dá-se na dialogia entre

diversidades, concorrências e antagonismos de ideias e concepções. A tessitura de tal consciência gera sentimento de corresponsabilidade, mobilizador da participação. Ao mesmo tempo, é produzida na experiência da responsabilização, da crítica/autocrítica, de modo recursivo. Diga-se de outro modo, quando os sujeitos se sentem pertencentes a determinado contexto, anseiam por participar; e, participando, desenvolvem o sentimento de pertencimento necessário para reconhecerem-se cidadãos na tessitura da democracia.

Assim, no âmbito da revisão de literatura, nove estudos sinalizam uma importante ideia-força que se articula à perspectiva dos direitos humanos, e que se constitui outro caracterizador da participação: esta é pressuposto à democracia e cidadania.

“A participação é entendida como ação dos cidadãos, individuais e coletivos, para exercer cidadania, e manifesta-se como processo de distribuição e apropriação de poder, simultaneamente comunicacional e relacional” (Vieira, 2017, p. 35). Nessa direção, são reivindicados novos lugares de cidadania, via reconhecimento das diversidades (identidades individuais e grupais; diferença) e redistribuição de poderes, suscitando o fortalecimento de estruturas justas para a participação.

Esse entendimento possibilita a interpretação da responsabilidade atribuída aos Estados-parte, vinculados à Convenção dos Direitos da Criança, de assegurar:

[...] à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança (ONU, 1989, art. 12).

Esse artigo, em conjunto com os artigos 3º, 13, 14, 15 e 17, foram decisivos para a considerável ampliação do entendimento sobre participação da criança e adolescente, sinalizando que a estes sujeitos não bastaria um vir-a-ser de sua participação futura, mas a realização plena de sua participação no hoje, no agora⁶², por meio da cidadania.

Entretanto, justamente por abranger a perspectiva da cidadania, o artigo 12 se destaca como particularmente controverso em relação aos que tratam da proteção e provimento, como observado por Alan Prout (2010). Isso ocorre porque envolve uma

⁶² Muñoz (2018) analisa, por sua vez, uma importante ressalva do art. 12 da CDC. Embora tenha sido associado com a legítima ideia de cidadania, o artigo se neutraliza tanto pelo que dispõe no ponto 2, que parece limitar tal participação à procedimentos jurídicos e administrativos, quanto pela terminação do próprio ponto 1, sinalizando condicionalidades de idade e maturidade.

área de tensões significativas quando se trata de considerar a participação como um meio de exercício da cidadania de crianças e adolescentes. Gabriela Trevisan (2020, p. 132) indica que as discussões sobre participação da infância, a partir da repercussão da Convenção e seus artigos, foram postas sob análise do “princípio da estranheza do político à infância”, como se crianças e adolescentes não fossem suficientes para a dimensão política da sociedade.

Cidadania é lugar de contestação, conflitualidade, negociação, no qual se estabelecem jogos de poder entre agentes e instituições, Estado e sociedade, coletivo e indivíduo, seja no âmbito econômico, social, político, simbólico, cultural, ecológico, entre outros (Vieira, 2017). É, também, espaço favorável para exercício dos direitos, e neste exercício, os sujeitos participam ativamente da vida social.

No entanto, existe a necessidade de revisitar o conceito de cidadania passiva e linear vigente, incluindo mais de uma visão de cidadania como prática, desde baixo e centrada na diferença (Muñoz, 2018). Para Muñoz (2018, p. 25, tradução nossa)⁶³, incluir a infância:

[...] entre os grupos de “novos atores emergentes” segundo a visão atualizada de cidadania supõe uma oportunidade de repensar sua posição como cidadãos, tanto como para ressignificar a forma em que a sociedade, e o direito, devem acolher suas próprias demandas.

Ressignificar a cidadania propicia considerá-la como “prática” que se baseia no entendimento de que todos os sujeitos exercem cidadania por meio de um conjunto de relações inclusivas e formais, vinculadas com seus modos de viver, parametrizado por dinâmicas sociais, culturais, político-econômicas, e na recursividade entre o individual e o coletivo (Muñoz, 2018).

A cidadania “desde baixo” sugere que as práticas cidadãs emergem a partir do reconhecimento de situações em que a ausência de poder e direitos obstrui o desenvolvimento de uma consciência compartilhada e de interesses comuns (Muñoz, 2018). A construção da cidadania acontece como uma defesa dos direitos,

[...] quer os tomemos numa perspectiva individual (o direito ao voto, à participação, ao controle do poder e à liberdade de dissenso) quer os tomemos numa perspectiva coletiva (da solidariedade, da justiça social e

⁶³ Original: “La inclusión de los niños entre los grupos de ‘nuevos actores emergentes’ según la versión actualizada de ciudadanía supone una oportunidad para repensar su posición como ciudadanos, tanto como para replantear la forma en que la sociedad, y el derecho, deben acoger sus propias demandas.” (Muñoz, 2018, p. 25).

redistribuição de direitos econômicos, ou do desenvolvimento sustentado)” (Vieira, 2017, p. 106).

A cidadania “centrada na diferença” inspira a visão de que as crianças e adolescentes são cidadãos que têm iguais condições de participar da sociedade, não porque são como adultos, mas justamente por serem crianças e adolescentes, condição em que a diferença qualifica e não exclui (Muñoz, 2018). Reconhecer a participação é caminho para a concretização da cidadania, e que essa condição, por sua vez, implicará numa relação de poder diferente entre atores e instituições sociais, equilibrando regulação e emancipação, igualdade e diferença, redistribuição e reconhecimento.

Essa perspectiva ressignifica as relações de poder e oportuniza um lugar de cidadania para a infância, orientado pelos princípios de justiça social que visam a superação de obstáculos que impedem a paridade da participação, via reconhecimento recíproco e redistribuição de poderes, conhecimentos e condições estruturais (Fraser, 2022).

Nessa ótica, oriunda da revisão de literatura, observamos duas importantes ideias-força com frequente recorrência nas pesquisas: participação envolve relações de poder, e se constitui processo relacional intra e intergeracional, que também indicam interpretações profundas sobre participação.

Nos processos democráticos em que há exercício da cidadania, invariavelmente discute-se acerca das relações de poder. Nesse sentido, evocamos o pensamento de Fraser (2022), com destaque à perspectiva da redistribuição, que não trata exclusivamente de redistribuição econômica ou material, mas, neste caso, principalmente, redistribuição do poder.

Os grupos de crianças e adolescentes participantes da pesquisa se posicionaram a respeito do que julgam, em sua opinião, ser necessário para haver participação das crianças e adolescentes nos diferentes espaços cotidianos (família, escola, comunidade, trabalho, outros...).

Entre as percepções, os sujeitos (19,1% em 2020 e 16,7% em 2022) destacam que há necessidade de sentir segurança e confiança de que serão respeitados. Eles sinalizam que é preciso “*que respeitem o jeito que nós pensamos e agimos*” (Adolescente 102.1, 14 anos) e que se garanta o “*respeito e igualdade*” (Adolescente 5.2, 13 anos). Essas duas percepções corroboram a inferência de que as relações

têm se configurado em dinâmicas desiguais e que não garantem, integralmente, o sentimento de confiança e segurança nas práticas participativas.

“O jeito que nós pensamos e agimos”, como indica a adolescente, é o jeito próprio de produção cultural da infância, uma característica que não é de diminuição de suas capacidades, mas um atributo de diferença. As crianças e adolescentes não deveriam ser constrangidos a ponto de indicar que entre os aspectos necessários à participação está “*não ter medo do que vão falar*” (Adolescente 11.2, 13 anos). O jeito de pensar/agir é diferente, mas não menos importante. Essa diferença não deveria ser motivo de medo, insegurança ou desrespeito, mas considerada de forma justa e igualitária na distribuição de poder, a fim de tecer cidadania centrada na diferença.

Diferentes pesquisadores destacam esta perspectiva quando abordam dinâmicas intra e intergeracionais e relações de poder. Isaia (2007, p. 72) considera que a participação, como interação ativa no tempo e no espaço, realiza-se “[...] através das práticas entre adultos e crianças e entre criança-criança, denotando e constituindo significações fundamentais nesse processo.”.

Tais significações remetem à descentralização de poder dos adultos, que também se refletem nas relações entre pares. Este aspecto também é abordado por Vasconcelos (2017, p. 173), por exemplo, ao considerar que “[...] a participação é a estratégia de redistribuição de poder que permite aos cidadãos excluídos dos processos políticos e econômicos serem ativamente incluídos como participantes do planejamento do seu futuro”, entendimento em consonância com Colasanto (2014, p. 24), que argumenta que “[...] é fato que enquanto as crianças não forem vistas como atores políticos concretos, que podem dar a sua opinião, emitir sugestões, compreender e ajudar nas mudanças da escola, não haverá democracia real e plena”.

Nesse sentido, há necessidade de identificação de que tipo de processos destituem das crianças e adolescentes o sentimento de segurança e geram desrespeito aos seus pontos de vista e possibilidades de ação. Bijega (2018), em sua investigação, considera a existência de “desigualdade intergeracional na relação adultocentrada” (p. 117), sendo essa e outras expressões da desigualdade, problemas políticos que acometem a sociedade. A pesquisadora considera que a “[...] a democracia brasileira não será efetiva enquanto não se debruçar sobre as questões das desigualdades sociais brasileiras que abarque a todas(os)” (p. 46).

Arcuri (2017, p. 41) também trata sobre o tema, fazendo referência à Nancy Fraser, ao indicar que:

[...] para que haja participação é necessária uma distribuição de recursos materiais que garanta a independência e a “voz dos participantes” e que os “padrões institucionalizados de valor cultural expressem igual respeito por todos os participantes e garantam iguais oportunidades para alcançar a consideração social”.

A amplitude da discussão teórica e política, como das práticas em vistas à realização da participação como direito da infância vivenciado em seus cotidianos, indica o dinamismo de interpretações abrangentes sobre participação. No entanto, há certa conflitualidade, denunciada pelos dados bibliográficos e de campo, que se visualiza nos obstáculos que dificultam o real exercício desse direito. Ainda que haja um importante discurso sobre cidadania, responsabilidade social e engajamento, constata-se que este se contrapõe à realidade da, ainda pouco frequente, prática social autêntica da participação das crianças e adolescentes. Esse aspecto é acusado pelas crianças e adolescentes, pelas pesquisadoras supracitadas e está também presente na reflexão de Fernandes (2009, p. 294).

A persistente cultura de desrespeito pela criança ativa e participativa a que continuamos a assistir, assume, por vezes, contornos dúbios, através da encenação de falsos ambientes de participação, onde a voz das crianças, por vezes, até pode ser ouvida, mas não escutada, onde os discursos revelam palavras adultas através da fala das crianças, etc.

Assim, também se entrelaçam as duas ideias-força até então discutidas à perspectiva de que a participação requer reconhecimento e alteridade.

Percepções de crianças e adolescentes sobre o que é imprescindível para garantir sua participação nos diferentes espaços cotidianos, e concepções de participação presentes nas investigações de pesquisadores, concordam em outra perspectiva estreitamente relacionada ao que discutimos até o momento: os(as) estudantes mencionam elementos necessários sob o ponto de vista da interação interpessoal, como a comunicação e bom relacionamento.

A participação envolve encontro e interação com os outros, sejam eles indivíduos ou grupos. O encontro é central para a compreensão da própria existência e se desdobra na relação e na comunicação. O aspecto mais citado como necessário para a participação nos espaços cotidianos, segundo as percepções das crianças e adolescentes, é a comunicação (Tabela 11), caracterizada pela escuta e possibilidade de expressão da opinião de forma respeitosa.

As indicações sobre a perspectiva da comunicação demarcam compreensões precisas sobre participação (Calderón, 2009), que possuem repercussão política e incidem nas tomadas de decisão e ação conjuntas.

Tabela 11 - Aspectos necessários para a participação nos espaços cotidianos – Grupos 2020 e 2022

Grupo	Participação nos espaços cotidianos	n.	%	Percepções significativas *
2020	Comunicação (escuta e possibilidade de expressão da opinião de forma respeitosa).	42	30,9	▪ “Acho que seria ouvindo e dizendo o que seria necessário.” (Adolescente 44.1, 14 anos). ▪ “Direito de dar a sua opinião.” (Adolescente 28.1, 14 anos). ▪ “Mais ‘voz’, os adultos deveriam escutar mais as ideias das crianças e adolescentes.” (Adolescente 13.1, 14 anos). ▪ “É necessário que todos aprendam a ouvir e respeitar certos argumentos e diferentes opiniões e, também, solucionar problemas juntos, pra mim isso é o mais necessário.” (Adolescente 15.1, 14 anos). ▪ “Uma boa conversa.” (Adolescente 61.1, 13 anos).
	Bom relacionamento, convivência, sentir-se incluído.	5	3,7	▪ “Inclusão.” (Criança 126.1, 11 anos). ▪ “Interação.” (Adolescente 63.1, 14 anos).
2022	Comunicação (escuta e possibilidade de expressão da opinião de forma respeitosa).	8	33,3	▪ “[...] para expressar nossa opinião.” (Adolescente 2.2, 12 anos). ▪ “Diálogo” (Adolescente 6.2, 15 anos). ▪ “[...] as crianças/jovens tem a opinião diferente dos adultos.” (Adolescente 7.2, 14 anos). ▪ “Pessoas que ouçam suas opiniões.” (Adolescente 12.2, 13 anos). ▪ “Mais comunicação.” (Adolescente 24.2, 14 anos).
	Bom relacionamento/ convivência, sentir-se incluído.	4	16,7	▪ “Interagir com eles.” (Adolescente 16.2, 14 anos). ▪ “Uma boa convivência no próprio local.” (Adolescente 18.2, 13 anos). ▪ “Convivendo em um lugar que você se sente bem.” (Adolescente 20.2, 15 anos).

*Nota: Optamos por fazer pequenas correções no âmbito da Língua Portuguesa para garantir fluidez à leitura. Fonte: elaborado pela autora com base em Eyng et al. (2021; 2023).

Os processos comunicativos, no entanto, não se restringem à noção de “dar voz”. Amy Hanna e Laura Lundy (2021, p. 465) contextualizam que a ideia de voz das crianças “[...] tem sido usada como um legitimador poderoso na infância, sublinhado pelo conceito de empoderamento: permitindo que as crianças partilhem os seus pontos de vista e opiniões; e que participem na tomada de decisões”.

No entanto, para as autoras norte-irlandesas, o termo tornou-se onipresente nas investigações sobre infância, mas pode ser enganador de várias maneiras, especialmente quando “[...] implica uma voz singular que não reconhece as complexas subjetividades individuais, o contexto ou as disparidades de poder entre adultos e crianças” (Hanna; Lundy, 2021, p. 465).

É justamente o oposto do sentido de “dar voz” a lógica indicada pelas crianças e adolescentes. Elas(eles) falam sobre a necessidade de ter “mais voz” e a urgência da escuta. Colocar-se na posição de quem escuta garante horizontalidade das relações e implica na superação da prepotência daquele que se considera detentor da palavra, a ponto de ter o poder de decidir sobre quem fala e quem cala. A horizontalidade ajuda garantindo condições para boa convivência e inclusão nos processos relacionais.

Hanna e Lundy (2021, p. 465) também refletem sobre quando, assumindo a presunção de “capturar” vozes autênticas, a ideia de “voz” torna uma narrativa única e imutável no tempo e despreza “[...] o não dito, e a oportunidade de ir para além de significados superficiais procurando as possibilidades de uma leitura das vozes mais matizadas”.

Dez trabalhos de pesquisa se empenham na discussão sobre a expressão, diálogo e comunicação, entre os quais se incluem um conjunto de pesquisadores que abordam a possibilidade de ir além do dito/verbalizado. Comunicar opiniões, expressar sentimentos, modos de perceber os contextos e as relações é um processo que inclui a voz, mas não se limita a ela, por isso, os trabalhos indicam que participar é poder se expressar de múltiplas formas.

Vasconcelos (2017, p. 270) bem representa essa percepção, ao constatar em sua pesquisa que:

o ato participativo era dado através de múltiplas ações (expressada pelo corpo, pela atribuição de outros significados aos objetos, na interlocução dos diversos saberes, da afetividade) que permitem as crianças construir em comunhão suas significações sobre o mundo.

Ferreira (2012) também constata, nos resultados de sua investigação, que as crianças utilizam diferentes estratégias, incluindo as não verbais, para participar influenciando nos seus contextos. Recorrendo aos conceitos de fazer parte e tornar-se parte, presentes no pensamento de Bordenave (1994), a pesquisadora lembra que a:

[...] participação é um espaço em que as crianças fazem parte da população infantil do CEIM⁶⁴. Entretanto, elas utilizam diversas estratégias que vão desde a construção de espaços 'por debaixo' das mesas, como ações de resistências para tomar parte nas decisões, e não pintar a abelhinha (Ferreira, 2012, p. 141).

Nas situações cotidianas presenciadas pela pesquisadora, encontram-se indicativos de que a relação desproporcional entre o fazer e o tomar parte “[...] denota o despreparo dos adultos em reconhecer, sobretudo, os direitos da criança, bem como as concepções que negam as capacidades de conhecimento e de decisões feitas pelas crianças” (Ferreira, 2012, p. 141).

Rocha (2014, p. 45) evidencia, em sua pesquisa, que:

[...] a participação prevê a existência de espaços de escuta das crianças, de comunicação, de diálogo, para os quais confluem as intersubjetividades daqueles que falam e daqueles que ouvem e nos quais se reconstroem interpretações da realidade social desses atores. O direito à expressão é, assim, um momento em que os indivíduos, crianças e adultos, partilham com outros atores sociais e tornam públicos pensamentos e expectativas, promovendo a construção de uma identidade pessoal e social.

Esse entendimento dialoga com a perspectiva proposta por Laura Lundy (2007), ao sugerir que, para além de voz, é necessário proporcionar espaço, escuta e influência nas experiências de participação. A perspectiva de Lundy trata-se de uma análise oriunda da reflexão sobre o artigo 12⁶⁵ da Convenção dos Direitos das Crianças, amplamente reconhecido na garantia dos direitos de participação.

Lundy (2007, p. 933, tradução nossa)⁶⁶ tem a intenção de propor uma forma de conceitualização do artigo 12, na qual se considerem:

- Espaço: as crianças devem ter a oportunidade de expressar uma opinião;
- Voz: as crianças devem ser facilitadas para expressar suas opiniões;
- Escuta: a opinião deve ser ouvida;
- Influência: a opinião deve ser posta em prática, quando apropriado.

Voz e escuta estão intimamente relacionadas. Na perspectiva da voz, parece haver uma dinâmica de quase autoanulação do artigo, quando propõe o direito de

⁶⁴ Centro de Educação Infantil Municipal no qual Ferreira (2012) realizou sua pesquisa.

⁶⁵ Retomamos o que diz o artigo 12: “1. Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança. 2. Com tal propósito, se proporcionará à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma, quer diretamente quer por intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional” (ONU, 1989).

⁶⁶ Original: “* *Space: Children must be given the opportunity to express a view.* * *Voice: Children must be facilitated to express their views.* * *Audience: The view must be listened to.* * *Influence: The view must be acted upon, as appropriate*” (Lundy, 2007, p. 933).

expressar opiniões livremente, enquanto, concomitantemente, condiciona essa expressão à capacidade e maturidade (que, para algumas linhas de análise, nunca será completa; logo, a criança e o adolescente não terão condições de participar em nenhum contexto, sendo reprimidos e silenciados).

Entretanto, o artigo diz sobre a possibilidade de expressar opiniões, que pode ocorrer de diferentes modos, quando a leitura do texto se faz articulada a outros artigos, como o 13, que assegura o direito de expressar-se mediante “[...] a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança” (ONU, 1989, art. 13).

A voz das crianças e adolescentes também pode ser fortalecida na medida em que as responsabilidades, direitos e deveres dos pais, família ampliada, tutores e responsáveis legais e/ou comunidade, nos quais se incluem “[...] proporcionar à criança instrução e orientação adequadas e acordes com a evolução de sua capacidade no exercício dos direitos reconhecidos na presente convenção” (ONU, 1989, art. 5º), sejam efetivos.

Quanto à escuta, Lundy (2007) sinaliza que estas opiniões, “vozes”, incluindo não verbais, devem receber a devida importância. Não basta simplesmente serem ouvidas, sem que sejam, de fato, escutadas e consideradas por aqueles que estão envolvidos nos processos de tomada de decisão.

Retomamos, da Tabela 11, portanto, a percepção de dois adolescentes que expressam esse sentido: o Adolescente 13.1 (14 anos) indica que “[...] *os adultos deveriam escutar mais as ideias das crianças e adolescentes*”. E “*é necessário que todos aprendam a ouvir e respeitar certos argumentos e diferentes opiniões e, também, solucionar problemas juntos, pra mim isso é o mais necessário*” (Adolescente 15.1, 14 anos).

Lundy (2007, p. 936, tradução nossa)⁶⁷ constata que “[...] a necessidade de os adultos receberem formação nas competências de escuta ativa tem sido amplamente reconhecida” e que esta necessidade deve ir além do simples ouvir, perpassando o olhar, o sentir, e todas as demais formas encontradas pelas crianças e adolescentes para comunicarem suas percepções, que se constituem “pistas” não verbais que

⁶⁷ Original: “The need for adults to receive training in the skills of active listening has been widely acknowledged” (Lundy, 2007, p. 936).

utilizam quando se expressam. A escuta ativa, portanto, exigirá criatividade, paciência, respeito e garantia de boa convivência e segurança.

As crianças e adolescentes reconhecem a importância dos adultos situados nos diferentes espaços de convivência, para a garantia de sua participação, quando se observa que 2,9% (em 2020) dos(as) participantes da pesquisa de campo sinalizam a necessidade de envolvimento e responsabilidade dos adultos e instituições, tais como “*escola e família*” (Adolescente 12.1, 13 anos). Entretanto, desses esses adultos supõe-se a abertura e disposição à escuta atenta e livre de discriminações e preconceitos.

No bojo de compreensões amplas de participação, situam-se estudos que colaboram na exemplificação do que Lundy (2007) denomina como espaços de participação. A autora indica que esses espaços são contextos que transmitem segurança, confiabilidade, bem como fortalecem e encorajam a participação.

Nessa direção, os estudos provenientes da revisão de literatura atrelados a essa ideia tratam da necessidade de metodologias, processos e instrumentos de participação, e destacam que participação é um espaço de diálogo e produção cultural, mas que exige que sejam oportunizadas condições favoráveis para tal.

Os contextos podem favorecer processos consultivos, deliberativos, com maior ou menor grau de envolvimento, entre outras formas (Paulino, 2021; Lira, 2017), porém, destaque-se que, nesses contextos, as metodologias e processos participativos adotados observam “[...] a criança como um ser social ligado a uma diversidade de contextos culturais e históricos, e que tem sua própria forma de pensar e agir sobre a realidade” (Melo, 2010, p. 21).

Colasanto (2014), Coelho (2013), Isaia (2007), Rocha (2014) e Sanches (2006) são exemplos de pesquisadoras que se debruçaram sobre a análise dos processos participativos na gestão escolar, na avaliação, na sala de aula, etc. Na perspectiva de Coelho (2013), que tem como objeto de estudo a participação na gestão:

[...] na medida em que defendemos a participação como valor para a constituição do espaço público, temos como princípio de que a gestão escolar se organize garantindo a voz e vez de todos os segmentos que compõem o corpo escolar, incluindo as crianças dentro de suas próprias culturas (Coelho, 2013, p. 50).

Nesse sentido, também se direciona a reflexão de Rocha (2014), que aponta para como os ambientes de uma instituição de ensino podem representar muito sobre como se oportunizam espaços de participação: sala de aula, o silêncio, obediência

(baixo ou nulo grau de participação); refeitório, possibilidades de interagir entre si; pátio, possibilidades de ações colaborativas e participação ativa.

Ambas as autoras auxiliam na defesa de que os processos, metodologias, ambientes e instrumentos devem direcionar-se a possibilitar, encorajar, favorecer e fortalecer espaços para a participação e não a restringi-la. Bijega (2018, p. 46) sinaliza, em sua pesquisa de mestrado, que os espaços têm papel decisivo na tessitura de oportunidades de participação, ilustrando este aspecto com o fato de que:

[...] os espaços políticos serem preponderantemente masculinos e heteronormativos resulta em uma participação feminina, menos presente, uma participação LGBTI com menor peso, esta menor ou maior participação mobiliza os interesses, as decisões políticas, e não é somente o fato de ser mulher que resulta em uma consciência contra decisões machistas ou excludentes, mas uma menor participação representativa das minorias obviamente gera uma situação que os incluídos aumentam suas vantagens relativas sobre os excluídos [...].

Deste modo, os espaços de participação podem constituir-se, tanto pela via do fortalecimento, quanto da anulação do participar infantil.

Considerar a dimensão de garantia de espaços de participação requer, igualmente, que sejam garantidos apoio e incentivo para que as crianças e adolescentes participem (como apontam 3,7% dos/as estudantes em 2020 e 8,3% em 2022), a partir da presença de “*pessoas orientando*” (Adolescente 9.1, 14 anos), acesso à “*informação*” (Criança 32.1, 11 anos), incluindo-se ações para “*avisar as pessoas antes de acontecer os eventos*” (Adolescente 21.2, 13 anos), dentre as quais “*anúncios, propagandas em celulares ou televisões*” (Adolescente 10.2, 13 anos), pois, há vezes em que instituições presentes na comunidade, incluindo a escola, até oportunizam espaços, tais como assembleias, fóruns ou conselhos, mas estes acabam não sendo de pleno conhecimento de todos.

As crianças e adolescentes participantes da pesquisa também indicam que entre os aspectos necessários para a participação em seus cotidianos está a importância de haver garantia prévia dos demais direitos (4,4% em 2020), espaços de participação como fóruns, oficinas, pesquisas, assembleias (4,4% em 2020; 12,5% em 2022) e adoção de metodologias, atividades e recursos didáticos interessantes e com regras claras (4,4% em 2020; 12,5% em 2022).

Sobre este último aspecto, mencionaram a importância de espaços e metodologias atrativas e que viabilizem a participação, sinalizando a perspectiva da relação com os outros, através de propostas práticas, envolventes e coletivas. São

pontuadas “*brincadeiras educativas*” (Adolescente 9.2, 15 anos), “*brincadeiras, passeios, trabalhos em grupo, etc.*” (Adolescente 123.1, 13 anos), “*coisas diferentes*” (Adolescente 83.1, 14 anos), “*práticas*” (Adolescente 72.1, 15 anos), bem como, a necessidade de se terem “[...] *mais palestras onde as crianças e os adolescentes pudessem participar e expressar suas opiniões*” (Adolescente 18.1, 14 anos), como estratégias viáveis para a promoção de espaços de participação.

As perspectivas em destaque aproximam-se das compreensões amplas de participação em evidência nas pesquisas, pois ressaltam a importância de que as práticas participativas sejam contínuas, contextualizadas e enraizadas na vida cotidiana, nos espaços da própria comunidade (Calderón, 2009), dentre os quais se incluem a escola. Salientamos que estes espaços, contínuos e enraizados são reivindicados pelos(as) participantes da pesquisa de campo, quando pontuam sobre a necessidade de se “*ter mais espaços onde possamos participar*” (Adolescente 23.2, 14 anos).

Em evidência nas pesquisas e nas falas das crianças e dos adolescentes, no entanto, observamos espaços situados em nível local, ou nível micro, como denominaria Vieira (2017). Entretanto, cumpre indicar que espaços de participação devem existir em diferentes contextos e níveis.

Essa discussão pode ser orientada pelos estudos de Tomás e Fernandes (2011) e Vieira (2017). Os espaços de participação podem situar-se no âmbito público e privado, que “[...] se revestem de potencialidades distintas relativamente à forma como a criança [e o adolescente] entende[m] e exerce[m] as suas possibilidades de participação” (Tomás; Fernandes, 2011, p. 281). No âmbito privado, a participação sugere-se nos contextos dos relacionamentos intrafamiliares e naqueles que lhes são significativos (amizades, por exemplo), e implicam na identificação das relações de poder que se constituem nesses âmbitos. Do ponto de vista público, esta tende a ser mais restrita e pouco visível quanto maior for o nível de institucionalidade a que se propõe a alcançar, estando geralmente associada aos processos de escolarização (Tomás; Fernandes, 2011).

Os âmbitos públicos e privados sugerem diferentes níveis de participação que, para Vieira (2017), correspondem aos níveis micro, meso e macro, sistematizados no Quadro 7.

Quadro 7 - Níveis de participação

NÍVEL	AGENTES E INSTITUIÇÕES	CARACTERÍSTICAS
Macro	Estado; Mercado; Sociedade; Sistemas.	A participação se constitui como sistema relacional complexo, determinado por referências paradigmáticas, sistemas de ação e pelo desenvolvimento global. As interações dos sujeitos são condicionadas pelos sistemas sociais e pelos discursos dominantes, considerando contexto global e especificidades das dimensões contextuais e temporais, logo, nesta dinâmica, a participação é um processo de intervenção dos sujeitos na vida institucional, para agir na mudança de narratividades e referenciais.
Meso	↑ Relação entre ambos.	A participação traduz as dinâmicas de interação dos atores, ou seja, as relações dos elementos relacionais entre si e destes com as estruturas econômicas, políticas, sociais, culturais, simbólicas.
Micro	Indivíduo (eu, pares, outro); Grupos; Comunidade; Organizações.	A participação se organiza como estrutura informacional, comunicacional e relacional, como percurso de construção de identidades e diferenças e de poder. É processo de comunicação, aprendizagem e empoderamento, sendo influenciadora e influenciada pelos sujeitos, pelos contextos e pelos tempos de relação/ação. Por este motivo, a participação é ativa, consciente e direta, inserida na realidade local e nas redes que se tecem nos contextos.

Fonte: elaborado pela autora com base em Vieira (2017, p. 16-17; 25-26; 105).

A nível macro, salientamos que os diferentes tipos de referenciais condicionam os modos com os quais se age e se compreende a cidadania na infância, logo, a participação infantil. Nesse âmbito, gravitam os referenciais que possibilitam edificar estruturas políticas, econômicas e sociais de desenvolvimento global que sejam promotoras de participação contra-hegemônica (Vieira, 2017). A perspectiva contra-hegemônica da participação das crianças e dos adolescentes assenta-se em “[...] uma forma de globalização contra hegemônica, um projeto onde confluem várias lutas, projetos, atores, pluralidades e diversidades, na maioria das vezes colaborativas entre si, na defesa dos direitos das crianças” (Tomás; Fernandes, 2011, p. 263).

Em nível micro, situa-se o plano da ação política das crianças e adolescentes que assume significado nas ações e intervenções que garantem possibilidades de emancipação. A participação emancipatória, na interpretação de Vieira (2017), gera condições de fortalecimento e reconhecimento das fragilidades; dialogia entre subjetividade e objetividade; defesa dos direitos humanos e possibilidades alternativas de cidadania; entendimento do caráter negocial e tensional das relações; denúncia das desigualdades e defesa da diversidade; possibilidades de interação entre o particular e o geral; entre outros.

O nível meso é resultado das interdependências entre micro e macro, e concebido “[...] como interpenetração dos elementos da estrutura e da organização através da interação dinâmica dos atores” (Vieira, 2017, p. 232).

Independentemente do âmbito ou nível, os espaços de participação são aqueles que proporcionam envolvimento significativo das crianças e adolescentes para a tomada de decisão e influência, encorajando-os a contribuir nas questões que consideram ter impacto sobre suas vidas. As crianças e os adolescentes cotidianamente interpretam como se tecem as dinâmicas participativas nos diferentes contextos em que estão inseridas e interagem.

Nesse sentido, buscamos reunir suas percepções, questionando ambos os grupos participantes (2020 e 2022), sobre qual o grau de garantia do conjunto de direitos de participação em suas vidas, seja no âmbito privado da família, seja no público, na escola. Na pergunta, apresentamos seis cenários para avaliação dos participantes: liberdade de expressão, direito de participar e direito de decidir em casa e na escola. Solicitamos que indicassem o grau, considerando a escala insuficiente, fraco, médio, ótimo e excelente.

Os dados dessa questão foram sistematizados na Tabela 12 e na Tabela 13. A Tabela 12 refere-se ao grupo de 2020.

Tabela 12 - Direitos de participação – Grupo 2020

DIREITOS DE PARTICIPAÇÃO	Insuficiente		Fraco		Médio		Ótimo		Excelente	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Liberdade de expressão em casa.	4	3,1	4	3,1	27	20,9	35	27,1	59	45,7
Liberdade de expressão na escola.	1	0,8	5	3,9	24	18,6	44	34,1	55	42,6
Direito de participar em casa.	1	0,8	3	2,3	12	9,3	47	36,4	66	51,2
Direito de participar na escola.	1	0,8	2	1,6	15	11,6	37	28,7	74	57,4
Direito de decidir em casa.	6	4,7	12	9,3	37	28,7	39	30,2	35	27,1
Direito de decidir na escola.	5	3,9	6	4,7	40	31,0	49	38,0	29	22,5

Fonte: elaborado pela autora com base em Eyng *et al.* (2021).

Já a Tabela 13 apresenta percepções do grupo participante em 2022.

Tabela 13 - Direitos de participação – Grupo 2022

DIREITOS DE PARTICIPAÇÃO	Insuficiente		Fraco		Médio		Ótimo		Excelente	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Liberdade de expressão em casa.	-	-	1	4,2	5	20,8	5	20,8	13	54,2
Liberdade de expressão na escola.	-	-	1	4,2	8	33,3	10	41,7	5	20,8
Direito de participar em casa.	-	-	2	8,3	1	4,2	5	20,8	16	66,7
Direito de participar na escola.	-	-	-	-	2	8,3	8	33,3	14	58,3
Direito de decidir em casa.	2	8,3	2	8,3	5	20,8	7	29,2	8	33,3
Direito de decidir na escola.	2	8,3	4	16,7	8	33,3	5	20,8	5	20,8

Fonte: elaborado pela autora com base em Eyng *et al.* (2023).

Observamos que ambos os grupos de estudantes indicam graus de participação satisfatórios em casa e na escola, boa parte deles oscilando entre ótimo e excelente. No entanto, quando se trata do direito de decidir, fica evidente que há menos espaço para este nos cotidianos.

A tese de Paulino (2021, p. 51) é interessante para sinalizar uma dimensão fundamental da participação que se vincula a esses contextos analisados. A pesquisadora aponta que “[...] a participação é um processo contínuo de envolvimento ativo e expressão nas tomadas de decisão de diferentes níveis de assuntos, [...] desenvolvida [...] por meio das vivências interativas nas relações sociais geracionais e intergeracionais”.

Assumindo essa percepção, o direito à participação pode incorrer na tendência de estar suscetível a uma cultura de incluir-excluindo, gerando uma participação decorativa e simbólica (Hart, 1992), quando a ação consciente e informada, as possibilidades para tomada de decisão e a construção negociada dos sentidos (Vieira, 2017) não são possibilidades reais para as crianças e adolescentes.

Importa destacar que, embora a participação seja “[...] entendida como um princípio compulsivo”, no sentido de condição do existir humano, essa se situa em “[...] uma dinâmica cujo exercício depende fundamentalmente da vontade de seus detentores” (Fernandes, 2009, p. 295), aspecto que retoma à discussão as lógicas presentes nas relações de poder, para a garantia de espaços efetivos de participação, nos quais existem condições para decidir e influir.

Por isso, Lundy (2007) ressalta que, em conjunto com a voz, escuta e os espaços de participação, encontra-se a dimensão da influência. Ouvir suas vozes é

um processo extremamente complexo, mas os processos participativos não deveriam se limitar a eles: requer-se disponibilidade para que aquilo que foi ouvido exerça influência nos cotidianos. Essa disponibilidade é um desafio para os adultos, especialmente quando desestabiliza suas crenças sobre sua autoridade e legitimidade de suas racionalidades e seus modos de agir. Logo, a prerrogativa da idade e maturidade, como sinaliza o artigo 12, tem sido utilizada para dar certo grau de validação à argumentação de dependência dos adultos e baixa capacidade de influência positiva nas decisões, porque os adultos, supostamente, saberiam o que é melhor para as crianças.

As crianças e adolescentes têm demonstrado que existe uma fragilização nas possibilidades de influência e decisão, e sentem que deveriam ter mais “*oportunidade*” (Adolescente 51.1, 15 anos) e “*não ser[em] excluído[s] das decisões tomadas*” (Adolescente 38.1, 14 anos), o que se configura como um importante indicador de que as práticas participativas podem estar próximas ao que se tem comumente se denominado como *tokenismo*, isto é, uma participação simbólica que não resulta em influências reais nos cotidianos infantis (Hart, 1992).

Lundy (2007) recorda que o artigo 3º da Convenção trata do interesse superior da criança, que deve ser considerado uma preocupação primária em todas as decisões. Eis, aqui, um grande desafio, pois, quanto mais nova seja a criança (como os bebês e crianças bem pequenas⁶⁸), maior dificuldade apresentam os adultos em reconhecer, interpretar e considerar seus interesses.

Assim, Lundy (2007, p. 938, tradução nossa)⁶⁹ afirma que:

[...] o desafio é encontrar meios para garantir que os adultos não apenas ouçam as crianças, mas que levem a sério suas opiniões. Embora isto não possa ser garantido universalmente, um incentivo/salvaguarda é garantir que as crianças sejam informadas sobre como as suas opiniões foram tidas em conta. Muitas vezes, as crianças são questionadas sobre a sua opinião e depois não lhes é dito o que aconteceu com elas; isto é, se eles tiveram alguma influência ou não.

⁶⁸ A classificação Bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas é utilizada em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) para agrupar indivíduos entre 0 e 1 ano e seis meses; 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e, 4 anos a 5 anos e 11 meses.

⁶⁹ Original: “*The challenge is to find ways of ensuring that adults not only listen to children but that they take children's views seriously. While this cannot be universally guaranteed, one incentive/safeguard is to ensure that children are told how their views were taken into account. Often children are asked for their views and then not told what became of them; that is, whether they had any influence or not.*” (Lundy, 2007, p. 938).

Para a garantia de informação sobre como as opiniões das crianças e adolescentes são consideradas, Lundy (2018) sugere uma importante estratégia para a elaboração de *feedbacks*, que consiste em respostas completas (*full*), amigáveis (*friendly*) às crianças e adolescentes, rápidas (*fast*) e seguidas (*followed-up*).

Os *feedbacks* assumem essas características quando oferecem retornos integrais, tendo os resultados das consultas de opinião devidamente explicados e as ações realizadas a partir deles, indicadas. A linguagem utilizada para esses *feedbacks* deve ser acessível às crianças e aos adolescentes, mas sem descaracterizar o conteúdo daquilo que foi obtido por meio das escutas de opinião. Esse retorno também deve ser feito de forma ágil, rápida, pois as crianças crescem muito rápido, bem como podem sair das instituições em que se vinculam (da escola, do bairro, da comunidade, etc.), perdendo-se a oportunidade de afirmação e reconhecimento de seu envolvimento. Por fim, os *feedbacks* precisam ser contínuos, para efetivamente demonstrar a transparência das ações e a responsabilidade social que os sujeitos relacionados aos processos decisórios têm em relação às opiniões (Lundy, 2018).

Na pesquisa bibliográfica, a discussão sobre possibilidade de decidir, escolher, interferir, agir e, até mesmo, contestar e resistir, está presente nas análises. Lira (2017, p. 8) considera a participação como:

[...] inserção ativa dos sujeitos nos processos e relações que lhes dizem respeito: formulação e expressão de opiniões, interações, colaboração, sentimentos, pontos de vista relativos às decisões e ações, exercício de escolhas, bem como a produção de soluções e avaliações propiciadas pelo contexto em que estão.

Dessa forma, é indispensável que a participação das crianças e adolescentes seja efetivamente garantida, proporcionando-se espaços favoráveis para que suas vozes sejam ouvidas e devidamente consideradas para influenciar nas práticas em vista de seu bem-estar. Como ressalta Lundy (2007), torna-se mais difícil a ocorrência de situações em que os direitos das crianças e dos adolescentes sejam violados, quando esses sujeitos são devidamente considerados e envolvidos na determinação dos resultados das decisões e ações que impactam sobre si direta e indiretamente.

Nesta seção, portanto, discutimos como pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* e percepções de crianças e adolescentes colaboram para a tessitura de uma compreensão de participação que se constitua ampla, precisa e profunda (Calderón, 2009).

Essa compreensão perpassa os sentidos de que a participação é, simultaneamente, direito e princípio ético, que deve orientar, transversalmente, as relações intra e intergeracionais, nas quais ocorrem processos comunicativos dialógicos e horizontalidade das dinâmicas de poder-saber.

Os impactos dessa percepção são observáveis em contextos educativos, como se propõem a apresentar no tópico a seguir, considerando a educação como legítimo espaço dialógico para a garantia do direito à participação na *práxis* pedagógica.

5.2 A PARTICIPAÇÃO NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), documento com impacto transformador para a sociedade brasileira, constitui-se um importante instrumento em matéria de afirmação dos direitos das crianças e adolescentes. Entre suas influências, estão garantias no âmbito da educação. Embora não tenha sido o primeiro texto constitucional a garantir esse direito no país (Carvalho, 2008), ele foi consideravelmente relevante para a sua ampliação e democratização.

O texto considera que acessar o “[...] ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Brasil, 1988, art. 208, § 1º). Além disso, prevê que a responsabilidade pela garantia desse direito se dá na triangulação Estado, família e sociedade civil, conforme sinaliza o artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

A educação está inscrita no âmbito dos direitos sociais, em conjunto com os direitos à saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, entre outros (Brasil, 1988, art. 6º).

No campo dos direitos sociais, o direito à educação não se limita somente à perspectiva individual, mas abrange a perspectiva coletiva, “[...] pois a formação de cada cidadão contribui para o desenvolvimento cultural, político e econômico de toda a sociedade” (Silveira, 2010, p. 235). Assim, garante-se a interdependência entre aspectos econômicos, pedagógicos, políticos e socioculturais, que se integram na equilibração entre intentos de eficácia, eficiência, efetividade e relevância (Sander, 2007).

No artigo 208, observa-se o detalhamento do direito à educação, em termos que prenunciam o que se observaria depois, no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996: tem-se presente neste dispositivo obrigatoriedade, gratuidade, universalidade, como frentes do conteúdo normativo referente à educação na Constituição Federal (Brasil, 1988).

Constata-se que a Constituição de 1988 contribuiu na afirmação do direito à educação e se observa que, à época, progressos na educação básica, por exemplo, foram registrados, contabilizando queda na porcentagem de pessoas acima de 15 anos não alfabetizadas, já nos primeiros anos de vigência da Constituição, e aumento da escolarização da população entre 7 e 14 anos, no início dos anos 2000 (Carvalho, 2008). Além disso, os princípios democráticos definidos constitucionalmente, em diálogo com a ampliação dos direitos educacionais, materializam um importante espaço de construção de uma educação mais centrada na participação de todos os seus agentes.

Considerando o contexto internacional, a Constituição se insere em um espaço de relevância na garantia do direito à educação, junto a outros documentos políticos, que se tornaram importantes referenciais, não somente para a constituição brasileira, como para políticas de muitos outros países. Entre esses documentos políticos está a Convenção dos Direitos das Crianças (ONU, 1989), já amplamente discutida no capítulo III deste estudo. A Convenção apresenta dois artigos que tratam especificamente sobre educação: os artigos 28 e 29. O artigo 28 enfatiza a necessidade de igualdade de condições de acesso e permanência, bem como de garantir processos acessíveis e compatíveis com a dignidade humana. Já no artigo 29, a Convenção trata da finalidade da educação, especificando os aspectos:

- a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial;
- b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;
- c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua;
- d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena;
- e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente (ONU, 1989).

Os artigos 28 e 29 tratam especificamente do direito à educação, mas sua abrangência não se limita somente ao ali disposto, pois vários são os artigos da CDC que apresentam relevância no campo da educação, desde aqueles que tratam da segurança física, emocional das crianças e dos adolescentes, especialmente os protegendo de violências físicas e simbólicas, até aqueles que tratam da sua participação em todos os processos que lhes dizem respeito, e sua possibilidade de se envolverem em associações, organizarem reuniões pacíficas e receberem informações sobre assuntos de seu contexto (ONU, 1989).

Nessa mesma direção apontada pela Constituição Federal e pela CDC, seguiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). A consciência de que a efetividade da educação estaria vinculada à sua capacidade de responder às exigências da sociedade (Sander, 2007) oportunizaria a atribuição de um caráter político e sociocultural à educação.

Evidenciou-se a necessidade de “[...] envolvimento concreto na vida da comunidade através de uma filosofia solidária e uma metodologia participativa” (Sander, 2007, p. 81), integrando-se às finalidades pedagógicas e de desenvolvimento socioeconômico. Observou-se, também, um importante movimento preocupado com os significados culturais e éticos vinculados ao desenvolvimento humano sustentável e qualidade de vida, sinalizando a perspectiva da relevância da educação (Sander, 2007). Na definição dos critérios de relevância cultural e dos parâmetros de qualidade de vida, a participação dos diferentes sujeitos do processo educativo se fez necessária.

Decorrente disso, um conjunto de artigos é observado na lei, articulado à garantia de processos participativos e que promovam conhecimentos a respeito dos direitos humanos. Embora não haja artigos específicos que mencionem explicitamente a participação da criança, diversos dispositivos da lei fornecem bases para promovê-la (Quadro 8).

Quadro 8 - Participação na LDBEN - Educação Básica (Brasil, 1996)

ARTIGOS	GARANTIAS
Art. 2º Art. 22	Entre as finalidades da educação está o preparo para exercício da cidadania, bem como seu pleno desenvolvimento e qualificação para o trabalho.
Art. 3º	Reconhecimento da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, garantindo o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, bem como o pleno acesso aos bens da cultura e à participação na vida cultural.
Art. 12 Art. 13	Estabelecimentos de ensino e seus profissionais devem atuar na articulação de processos de integração entre sociedade, família e comunidade com a escola e na elaboração da proposta pedagógica.
Art. 14	A composição de Conselhos Escolares deve considerar a participação de estudantes, conforme incluído pela Lei n. 14644/2023.
Art. 25 Art. 27 Art. 32	Inclusão de conteúdos relativos aos direitos humanos e a prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente, de forma transversal no currículo. No ensino fundamental, o currículo deve incluir, obrigatoriamente, conteúdos sobre os direitos das crianças e adolescentes, observando a produção e distribuição de material adequado. Os conteúdos escolares devem difundir valores fundamentais de interesse social, direitos e deveres dos cidadãos e respeito ao bem comum e à democracia.

Fonte: elaborado pela autora com base em Brasil (1996).

Especificamente, merece destaque o artigo 2º⁷⁰, que aborda a cidadania como finalidade da educação. Não se põe em descrédito esta legítima função. No entanto, levanta-se a questão de que a educação é muitas vezes vista, com base neste artigo, como uma preparação para o exercício da cidadania, no sentido de ser algo para o futuro e, sobretudo, numa lógica adultocêntrica de participação, ao passo que a participação representa o próprio “exercício” da cidadania no presente.

Fica a ideia de que a criança [e o adolescente deverão] preparar-se para a participação, como se fosse possível considerar a participação como um conceito que se pode promover abstratamente, no campo dos princípios e com uma aplicação a longo termo (Fernandes, 2009, p. 301).

Ao considerar o intento de uma visão de cidadania como prática, desde baixo e centrada na diferença, Muñoz (2018) alerta que caracterizar a educação como uma preparação para a cidadania futura pode criar alguns limitantes para a própria aprendizagem e exercício da participação.

Além dos artigos mencionados por meio do Quadro 8, a lei estabelece entre suas diretrizes a necessidade de condições para acesso e permanência de todas e todos, tal como o texto do artigo 4º, que se refere ao “[...] dever do Estado com educação escolar pública”, efetivado mediante garantia de educação básica

⁷⁰ Diz o artigo: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, art. 2º).

obrigatória e gratuita desde os quatro aos dezessete anos de idade (Brasil, 1996, art. 4º). Na continuidade da lei, incluem-se públicos diversos, como indígenas e quilombolas, estudantes com altas habilidades, superdotação, pertencentes a diferentes movimentos, grupos sociais, entre outros (Brasil, 1996).

A presença desse referencial político, seja no âmbito do acesso e permanência, seja no âmbito da participação, proporciona sustentabilidade às práticas e perspectivas fundamentadas nos direitos humanos, uma vez que a educação se constitui como um dos lugares, por essência, para sua vivência, consolidação e expansão. A educação “[...] promove, no contexto da comunidade, a construção de uma cultura e socialidade mais expressivas em termos dos direitos humanos”, tal como destaca Carlos Estêvão (2012, p. 80).

A LDBEN, portanto, confirma a existência de uma importante relação entre educação, direitos humanos e cidadania, uma vez que estes últimos atravessam as trajetórias educacionais e são a meta de ação desenvolvida nos processos assentados em perspectivas participativas.

Nesse sentido, processos redistributivos, de reconhecimento e paridade de participação (Fraser, 2022), possibilitando “[...] posicionar a educação como uma componente fundamental do desenvolvimento do sentido de justiça [...]” (Estêvão, 2012, p. 89), estão entre os critérios de autoanálise e autorrealização da educação enquanto linguagem dos direitos humanos e espaço próprio da participação.

Fraser (2002; 2022), ao destacar que as lutas por redistribuição e por reconhecimento não são substitutivas umas das outras, mas se complementam e se fortalecem mediante paridade de participação, colabora nesta reflexão. Ilustramos essa perspectiva por meio da Figura 2.

Para melhor expor os sentidos presentes na ilustração, buscamos evidências nas falas de crianças e adolescentes participantes da pesquisa de campo. Igualmente, resgatamos as discussões da seção anterior para sinalizar que há interessante complementariedade entre as compreensões de participação amplas, profundas e precisas (Calderón, 2009), nas quais se proporcionam voz, escuta, espaço e influência (Lundy, 2007) com o pensamento de Fraser (2002) sobre redistribuição, reconhecimento e paridade de participação.

Figura 2 - Participação, redistribuição e reconhecimento



Fonte: elaborado pela autora com base em Fraser (2002), Morin (2000) e Lundy (2007).

As dimensões de redistribuição, reconhecimento e participação são tangíveis tanto em contextos macro, quanto micro, e esses contextos se constituem de forma interdependente. A recursividade entre macro e micro, ilustrada pelas setas de entrada e saída, sugere que os processos que asseguram a garantia do reconhecimento e redistribuição na educação em contextos locais impactam e produzem o fortalecimento daqueles que operam em níveis globais, ao mesmo tempo em que devem ser lidos à luz do circuito indivíduo, sociedade e espécie, por meio do princípio hologramático.

Na Figura 2, participação está na base da ilustração, denotando o sentido de ser prerrogativa e instrumento de efetividade das dinâmicas de reconhecimento e redistribuição.

O princípio da paridade de participação, segundo Fraser (2002), atuaria proporcionando que os membros da sociedade (para ela, os adultos, para nós, incluindo, também, as crianças e os adolescentes), possam interagir entre si como pares (Fraser, 2002).

Fraser (2002, p. 13) destaca duas condições para haver paridade participativa: a primeira vinculada à redistribuição e a segunda vinculada ao reconhecimento.

Primeiro, deve haver uma distribuição de recursos materiais que garanta a independência e “voz” dos participantes. Esta condição impede a existência de formas e níveis de dependência e desigualdade econômicas que constituem obstáculos à paridade de participação. Estão excluídos, portanto, arranjos sociais que institucionalizam a privação, a exploração e as flagrantes disparidades de riqueza de rendimento e tempo de lazer que negam a alguns os meios e as oportunidades de interagir com outros como pares.

Do ponto de vista da redistribuição, a ilustração sugere que há relação com processos de promoção da voz, escuta, espaço e influência (Lundy, 2007). A dinâmica redistributiva indica a superação de injustiças relacionadas à desigualdade de classes e à má distribuição, seja de recursos, dos equipamentos educacionais, como também associadas à exploração, privação e exclusão dos processos educacionais, que se inscrevem na possibilidade de garantia de acesso e permanência das crianças e dos adolescentes na educação.

Assim, essa primeira condição, no campo da educação, vincula-se à perspectiva da equidade na garantia das oportunidades educacionais. Trata-se de considerar e constituir a educação como efetivo espaço de participação, que deve ser garantido a todas as pessoas.

Uma significativa parcela das crianças e adolescentes já acessa os sistemas de ensino em condições de desigualdades/desvantagem. Esse é um dos motivos pelos quais adolescentes indicam que, para promover participação na escola, é preciso “*todos e todas terem seus direitos garantidos*” (Adolescente 18.1, 14 anos). A escola dificilmente se constituirá espaço participativo enquanto, socialmente, houver limitadores para o próprio acesso a ela.

E, ao permanecerem nesses sistemas de ensino, as crianças e as(os) adolescentes correm o risco de não terem respeitados os pré-requisitos básicos para que possam manter-se estudando. Nesse sentido, a discussão sobre universalização da educação, gratuidade, e condições para que se mantenha equilibrada a relação idade-série, frequência, os resultados educacionais e as condições estruturais e humanas inscrevem-se nessa condição.

O contexto da pandemia agudizou a dificuldade de garantir a permanência e a qualidade dos estudos. Em 2020, 1,5% dos(as) estudantes participantes da pesquisa tratavam da dificuldade em continuar estudando. O Adolescente 55.1 (13 anos) desabafou: “*Não estou conseguindo estudar em casa, não dá, eu tento*”. Na

perspectiva redistributiva, a sugestão de que *“poderia ter mais debates em relação a saúde emocional, aberto para todos os estudantes que se sintam à vontade para participar”* (Adolescente 25.1, 12 anos) poderia ser uma importante estratégia que garantiria algumas das condições necessárias para a participação, em especial, no contexto gerado pela pandemia.

Também se fala em redistribuição do ponto de vista da garantia de que as vozes dos(as) estudantes sejam escutadas para que possam, de fato, exercer influência nas decisões na escola. A Adolescente 15.2 (13 anos), relembra que para garantir a participação seria necessário *“mais tempo para os educandos se comunicarem com amigos e professores. Mais brincadeiras também seria bom”*. A organização do tempo e das metodologias, com privilégio àquelas que realmente sejam atraentes e apropriadas aos(às) estudantes, promove, portanto, melhores condições para que o que for dito pelos(as) estudantes seja compreendido por aqueles que estão vinculados aos processos decisórios, e, assim, incorporado aos cotidianos.

Sobre a segunda condição, o reconhecimento materializa-se na revalorização de identidades desrespeitadas, que sofreram dominação cultural e hierarquização ligada à diferença sexual, racial/étnica, religiosa, cultural, etc. (Fraser, 2002). Fraser (2002, p. 13) argumenta:

[...] a segunda condição para a paridade participativa requer que os padrões institucionais de valor cultural expressem igual respeito por todos os participantes e garantam iguais oportunidades para alcançar a consideração social. Esta condição exclui padrões institucionalizados de valor que sistematicamente depreciam algumas categorias de pessoas e as características a elas associadas. Portanto, excluem-se padrões institucionalizados de valor que negam a alguns o estatuto de parceiros plenos nas interações – quer ao imputar-lhes a carga de uma “diferença” excessiva, quer ao não reconhecer sua particularidade.

Ao refletir sobre condições para a promoção da participação na escola, as crianças e os adolescentes que integram a pesquisa de campo indicam que o seu reconhecimento como sujeitos ativos e indispensáveis nos processos participativos é primordial.

O reconhecimento perpassa a necessária habilidade da escuta de suas vozes, em diferentes âmbitos e por diferentes sujeitos da escola. Por isso, na Figura 2, ilustramos que essas dinâmicas operam, de forma hologramática e dialógica, no circuito indivíduo, sociedade, espécie, considerando a condição humana caracterizada na unicidade e na diversidade.

Dizem os adolescentes ser necessário: “A direção ouvir os alunos porque as vezes nós não temos voz” (Adolescente 2.2, 12 anos); “Os estudantes escutarem melhor” (Adolescente 3.2, 13 anos); “A escola escutar melhor os alunos” (Adolescente 14.2, 14 anos). Escutar o outro é reconhecê-lo como sujeito importante, único e, também, componente influente no todo.

Nessa direção, constroem-se dinâmicas de reconhecimento em que o respeito ao outro, que motiva a autoproposição de se colocar disponível à escuta, constitui-se peça-chave. Observamos que os(as) estudantes falam sobre escuta por parte dos adultos/instituição, como também, escuta por parte dos próprios estudantes. Do ponto de vista recursivo, as diferentes fontes de escuta são causas e produtoras de novas fontes de escuta.

Ainda sobre reconhecimento, os(as) estudantes também se referem à importância de se “*ter respeito com todos que convivemos na escola e em outros lugares*” (Adolescente 56.1, 12 anos) e haver “*redução dos preconceitos, como o racismo, bullying, desigualdades de gêneros e etc.*” (Adolescente 7.2, 14 anos), o que revela que, nas dinâmicas de reconhecimento, a garantia de espaços não discriminatórios é crucial.

A possibilidade de ser reconhecido como sujeito que faz a diferença nas dinâmicas da escola, por meio de espaços de escuta e fala, está em destaque no comentário da Adolescente 29.1 (14 anos), quando lembra do quanto a existência de espaços e oportunidades é motivador: “*Bom, temos o conselho de classe e as eleições, onde a maioria das coisas são os educandos que fazem, e isso é incrível, pois nos dá uma oportunidade de participar de algo importante que posso ajudar lá pra frente algum dia*”.

Diante do exposto pelos(as) adolescentes, fica nítido que, na segunda condição para garantir a participação, do ponto de vista da educação, estão envolvidos aspectos como currículo, adaptabilidade e acessibilidade, que requerem o reconhecimento das identidades e diversidades. As dinâmicas de reconhecimento das crianças e dos adolescentes estarão presentes nessa segunda condição, à medida que sejam considerados os seus ritmos, modos de vida, percepção do mundo, corpos, opiniões, culturas, linguagens e tempos.

Tendo como pano de fundo a perspectiva ilustrada pela Figura 2, consideramos que os processos formativos em contextos participativos incluem formação na democracia e na cidadania, possibilitando que os sujeitos de direitos ocupem um lugar

singular nos processos decisórios que visam a garantia de direitos, tendo, portanto, maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação.

Pensar a educação a partir dessa abordagem promove o reconhecimento e a reivindicação dos direitos, possibilitando superar a condição de exclusão da vida social e das tomadas de decisões. Assim, os sujeitos podem assumir o *status* de agentes ativos, tanto na vida pública como na privada. Nessa direção, argumenta Estêvão (2012, p. 81), ao afirmar que, quando a escola, um dos lugares por excelência do exercício do direito à educação, “[...] transige com a imposição de significados aos atos e suprime a possibilidade de discutir assuntos públicos, está claramente a impedir a interlocução e a impedir o direito à participação”, bem como a atentar contra sua identidade democrática.

A educação abrange diferentes âmbitos da vida dos sujeitos e, por isso, é considerada “[...] um direito com múltiplas faces: cultural, social, econômica e política [...]” (Estêvão, 2012, p. 80). Sendo um direito que integra indivíduo e coletividade, e que atua sobre múltiplas faces, os(as) educandos (sejam eles bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos ou idosos) experimentam na educação um processo “[...] capaz de criar cultura, formar culturalmente os diferentes sujeitos sociais e democratizar a sociedade” (Candau *et al.*, 2013, p. 37).

Ainda que se constitua um processo que integra pessoas em todas as faixas etárias, as crianças e os adolescentes são titulares privilegiados desse direito. Nisso reside um importante argumento para defender-se a ideia de que a educação, no todo, e as instituições educacionais, em específico, proporcionam a experiência de processos comunicativo-emancipatórios (Estêvão, 2012), que desenvolvem habilidades, conhecimentos e capacidades para que crianças e adolescentes possam participar recorrendo a uma racionalidade ético-comunicativa (Estêvão, 2012).

Em outras palavras, as crianças e os adolescentes terão a possibilidade de recorrer a uma “[...] racionalidade ético-comunicativa, para se exporem à heterogeneidade cultural e à potenciação da comunicação dialógica entre as próprias culturas” (Estêvão, 2012, p. 82), bem como, usufruirão de contextos educativos que, colaboram para:

[...] o reconhecimento dos outros como interlocutores válidos, com direito a expressar os seus interesses, por vezes divergentes, e a defendê-los com argumentos; a capacidade de participação num coletivo plural; a consciência crítica e tolerante; o empenho em encontrar uma solução correta e, portanto, a desenvolver esforços no sentido de entender-se como um interlocutor; a reciprocidade, nem sempre simétrica, a persecução de metas conjuntas construídas por todos os implicados nestes processos; a procura de uma decisão final que expresse interesses universalizáveis [...] dialeticamente construídos pela assunção das diferenças ou, noutra linguagem, pela realização da universalidade na reconciliação das diferenças (Estêvão, 2012, p. 83).

Tais aspectos demonstram tamanha relevância da educação para a formação cidadã, e podem ser indicativos de caminhos para que seja possível realizar um importante aspecto indicado por Morin (2000), como um dos saberes necessários para a educação do futuro: é preciso *ensinar* a ética do gênero humano.

Esta tarefa perpassa os percursos educativos, nos quais se incluem o currículo, as práticas de ensino-aprendizagem, as formas de gerir, os meios de avaliação e as possibilidades de relação e convivência, etc., que apontam para condições favoráveis para a realização de um projeto educacional emancipador, democrático e que seja cultural, político, pedagógico e economicamente relevante.

Contudo, estimulam a refletir que um extenso conjunto de vozes pode permanecer ainda silenciadas e excluídas das práticas e teorias educacionais, dentre as quais se incluem as das crianças e dos adolescentes (em especial, oriundas de territórios rurais e periféricos, de países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos, sobreviventes de zonas de guerra, migrantes e refugiados, indígenas, quilombolas e afro-brasileiros, etc.), gerando novas injustiças e fazendo vistas grossas às injustiças já existentes (Santomé, 1995). De fato, a potencialização da exclusão educacional gera efeitos perversos de exclusão social.

Diante disso, deve-se dar mais evidência a processos participativos, pois “[...] são percursos de aprendizagem, vivenciados como processos cognitivos, pedagógicos e comunicacionais, com implicações diretas na interação política e social [...]” (Vieira, 2017, p. 39). Eles possibilitam levar em conta, nos currículos escolares, nas práticas e nas relações, os conhecimentos, atitudes, valores, culturas valorizadas pelas crianças e pelos adolescentes e, também, propiciam que estejam entre os objetos de conhecimento, os mundos infantis, os modos de vida, as vulnerabilizações e riscos que enfrentam cotidianamente.

Em processos participativos, na perspectiva da promoção do direito à educação, o direito à diferença é também elemento fundamental. João Formosinho e Joaquim Machado (2013, p. 179) explicam que o direito à diferença não está restrito:

[...] às diferenças individuais de personalidade reconhecidas pela psicologia, às diferenças biológicas (étnicas e sexuais) anteriormente desvalorizadas, mas alarga-se às diferenças regionais e culturais legitimadas pelas novas abordagens teológicas e pastorais, às diferenças de língua e de dialeto legitimadas pelos novos saberes da linguística, às diferenças de gênero e de orientação sexual.

Os autores justificam que todas essas diferenças são parte integrante da identidade de cada ser humano, e a sua valorização contribui para a coesão das sociedades, que são cada vez mais plurais, bem como, contribuem para o processo de conhecimento de si, do outro e do mundo (Formosinho; Machado, 2013).

Se direitos humanos e cidadania estão como transversais ao direito à educação (não somente do ponto de vista da legalidade, mas, sobretudo, das bases conceituais, filosóficas, políticas e culturais desse direito), esse fato indica haver a necessidade de uma postura ética que exige a promoção da inclusão das diversidades e da igualdade de oportunidades, a consideração dos contextos globais e locais e o fomento de processos participativos de crianças e de adolescentes, bem como de todos os demais profissionais das instituições educacionais e das comunidades que as circundam. Tal postura também mobiliza a escolha das metodologias e procedimentos, dos recursos, das práticas desenvolvidas no cotidiano pedagógico, a organização dos espaços-tempos, das formações dos profissionais envolvidos e os processos de ensino-aprendizagem.

Ao discutirmos essa perspectiva, entramos, pois, em uma dimensão essencial da educação, a dimensão pedagógica, a qual endereça caminhos e dá diretividade aos processos que asseguram a realização do direito à educação. Superando séculos de heranças de pedagogias conservadoras, as abordagens pedagógicas orientadas por princípios participativos empenham-se em estabelecer interatividades entre crenças e saberes, teorias e práticas, ação e reflexão, sujeitos e contextos.

Assim, supõe-se “[...] a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças [e aos adolescentes] coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 195).

Nos grupos de crianças e adolescentes participantes da pesquisa de campo no ano de 2020 e 2022, o aspecto metodológico recebeu notório destaque na percepção desses sujeitos (12,9% em 2020 e 34,6% dos/as estudantes em 2022 mencionam essa perspectiva) quando perguntados sobre o que seria necessário para a participação na escola. Eles e elas falam sobre a escola “*ter um conteúdo mais jovem*” (Adolescente 1.2, 13 anos), “*ter mais atividades práticas e mais respeito dos alunos*” (Adolescente 10.2, 13 anos), “*mais trabalhos em grupos*” (Adolescente 16.2, 14 anos) e “*mais atividades coletivas*” (Adolescente 17.2, 13 anos), além de citarem a necessidade de se “*ter mais reuniões estudantis*” (Adolescente 81.1, 15 anos), “*atividades extracurriculares*” (Adolescente 78.1, 14 anos) e “*eventos, reuniões, decisões etc.*” (Adolescente 17.1, 13 anos).

O foco em conteúdos jovens, metodologias que promovam ações coletivas e espaço de deliberação, demonstram o reconhecimento de que a escola é uma instituição que pode assumir a característica de ser um espaço autêntico de participação, logo, constituir-se decisivo para a promoção da práxis pedagógica da educação emancipatória.

“É irrealista esperar que de repente [crianças e adolescentes] se tornem cidadãos adultos responsáveis e participativos ao atingir os 16, 18 ou 21 anos, sem ter havido experiências prévias onde estas habilidades e responsabilidades estejam envolvidas”, adverte Hart (1992, p. 5, tradução nossa)⁷¹.

Experiências participativas significativas ajudam a ressignificar concepções de participação eventual, como implícita na percepção: “*Bem, eu me dou bem com todo mundo, eu até já participei do grêmio estudantil porque uma aluna faltou e eu tive que ir no lugar dela*” (Adolescente 68.1, 12 anos). Além disso, ajudam a superar a ideia de que participar está vinculado a ter bom rendimento ou que todos devem participar a todo momento, mesmo que não se reconheça finalidade para tal ou não se desperte motivação pessoal: “*Eu acho que eles deveriam tirar notas dos alunos que não querem participar*” (Adolescente 21.2, 13 anos).

A participação, nesse sentido, apresenta-se tanto no âmbito individual, ao garantir às crianças e aos adolescentes a possibilidade de agir, pensar e ser perante o poder decisório e as liberdades de expressão, opinião e pensamento, quanto

⁷¹ Original: “It is unrealistic to expect them suddenly to become responsible, participating adult citizens at the age of 16, 18, or 21 without prior exposure to the skills and responsibilities involved” (Hart, 1992, p. 5).

coletivo, no sentido de interação e relação, mediadas por processos comunicacionais e éticos, que promovem sentimento de pertencimento (Oliveira-Formosinho; Lino; Niza, 2007).

Nessa perspectiva, propusemos às crianças e aos adolescentes refletirem de forma mais detalhada sobre como se materializam em seus cotidianos determinadas situações que caracterizam a participação nas práticas no contexto escolar. Às crianças e aos adolescentes foi solicitado que classificassem circunstâncias que envolviam sua participação, a partir dos parâmetros *sempre*, *às vezes* e *nunca*. A Tabela 14 apresenta percepções do grupo participante no ano de 2020.

Tabela 14 - Participação na escola – Grupo 2020

PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA	Sempre		Às vezes		Nunca	
	n.	%	n.	%	n.	%
Seus professores escutam você e seus colegas?	111	86,0	18	14,0	-	-
Suas opiniões são acolhidas e respeitadas entre seus colegas de sala e amigos na escola?	46	35,7	82	63,6	1	0,8
Os diretores e coordenadores escutam os estudantes?	106	82,2	23	17,8	-	-
Gosta de expor suas opiniões?	25	19,4	88	68,2	16	12,4
Reconhece que sua opinião e a dos demais colegas são consideradas nas diversas decisões tomadas na escola?	55	42,6	69	53,5	5	3,9
Sente-se informado sobre as questões que se relacionam aos estudantes?	69	53,5	53	41,1	7	5,4
Sua escola tem Grêmios Estudantil ou grupos abertos de estudantes?	88	68,2	28	21,7	13	10,1

Fonte: Eyng *et al.* (2021).

O primeiro grupo destaca de forma expressiva que sempre são escutados por seus(suas) professores(as) e pelos(as) gestores(as) e coordenadores(as) de sua escola, mas há uma relativização quando o mérito é o acolhimento e respeito da opinião por parte dos colegas e amigos.

Esse dado tem relação com o que apontam os estudos localizados na revisão de literatura. Como observado, seis estudos trabalhavam com a perspectiva de que participação envolve relações intra e intergeracionais. No âmbito intrageracional, portanto, localiza-se a relação entre pares. A conflitualidade nas relações entre iguais pode ser uma denúncia, à luz do princípio da recursividade, de que há desequilíbrios em outras escalas sociais, sendo simultaneamente causas e efeitos de processos de distribuição de poder desiguais.

Ensinar a participar, por meio de estratégias centradas no reconhecimento dos direitos humanos, constitui-se passo fundamental para que haja melhoria nas relações participativas entre pares, nas quais as próprias crianças e adolescentes não desabonem as percepções e contribuições de seus próprios colegas. As crianças e adolescentes precisam desenvolver, não somente a capacidade de reivindicar seus direitos, como também de respeitar quando alguém o está exercendo. Esta capacidade, sem dúvida, implicará no apoio dos adultos.

Quando se trata dessa opinião ser levada em consideração nas diversas decisões, observa-se, igualmente, existir uma tendência de queda na percepção de que sempre se efetivam, com relação à percepção sobre a escuta. A situação pode estar entre uma das causas pelas quais os(as) estudantes nem sempre gostarem de manifestar suas opiniões. O dado pode estar sinalizando o fato de que não faz sentido posicionar-se, opinar, isto é, participar, se esses posicionamentos, embora ouvidos, nem sempre sejam considerados.

Um contexto semelhante é observado nas avaliações do grupo de estudantes de 2022.

Tabela 15 - Participação na escola – Grupo 2022

PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA	Sempre		Às vezes		Nunca	
	n.	%	n.	%	n.	%
Seus professores escutam você e seus colegas?	14	58,3	10	41,7	-	-
Suas opiniões são acolhidas e respeitadas entre seus colegas de sala e amigos na escola?	10	41,7	13	54,2	1	4,2
Os diretores e coordenadores escutam os estudantes?	10	41,7	14	58,3	-	-
Gosta de expor suas opiniões?	6	25,0	14	58,3	4	16,7
Reconhece que sua opinião e a dos demais colegas são consideradas nas diversas decisões tomadas na escola?	5	20,8	17	70,8	2	8,3
Sente-se informado sobre as questões que se relacionam aos estudantes?	6	25,0	15	62,5	3	12,5
Sua escola tem Grêmios Estudantil ou grupos abertos de estudantes?	13	54,2	6	25,0	5	20,8

Fonte: Eyng *et al.* (2023).

A Tabela 15, que indica percepções do grupo participante no ano de 2022, apresenta uma correspondência com o fato de que os(as) estudantes nem sempre gostam de expor suas opiniões. Além disso, é interessante destacar que os(as) estudantes também não se sentem devidamente informados sobre assuntos que se relacionam diretamente com eles(as). A falta de informação também é um mecanismo

que enfraquece práticas participativas e denunciam a pouca efetividade de espaços de participação, como os Grêmios ou grupos abertos na escola, que são desconhecidos por uma parcela das crianças e adolescentes, quando não, considerados eventuais.

Torna-se difícil desenvolver habilidades e aprender a participar em contextos nos quais sujeitos, suas opiniões e interesses não são devidamente considerados. O reconhecimento e as relações estabelecidas entre sujeitos, tempos, espaços e concepções são estratégicos para a garantia dos direitos de participação na educação, ao indicarem que o sujeito em si – a criança, o adolescente – é ser social, pois interage com outros sujeitos, que também problematizam e criam significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, bem como se desenvolvem em um tempo e espaço com características e condições específicas.

Nessa esteira de pensamento, um destaque muito positivo deve ser feito ao fato de que em ambos os anos, há um percentual significativo de crianças e adolescentes que consideram serem ouvidos pelos adultos. Em especial, no ano de 2020, um grupo de estudantes afirmou que, na medida do possível, são ouvidos.

Uma adolescente reflete sobre: *“Bom, a escola sempre escuta nossas opiniões, e sempre tenta trazer o melhor para nós educandos, mas claro que as vezes nem todas as opiniões que são propostas são feitas, mas entendemos isso, é que realmente, algumas coisas não iriam dar, talvez”* (Adolescente 15.1, 14 anos).

Já a Adolescente 11.1 (13 anos) reconhece que *“Quando tenho algo a dizer, sou ouvida por professores, diretora e coordenadora, eles dão o melhor deles para levar nossas opiniões para frente, a gente também pode votar para um representante de sala e um da escola, conseguimos nos expressar a maioria das vezes”*.

Essas percepções apontam para a verificação de que, ainda que em certos casos, os(as) estudantes possam reconhecer fragilidades na escuta de suas vozes, também valorizam o esforço e tentativas dos adultos em ouvi-los(as).

Em síntese, no texto, tomamos em conta o pressuposto de que a participação é elemento central da garantia do direito à educação, indicando a necessidade de pedagogias outras, nas quais as crianças e os adolescentes possam, de fato, ter condições para projeção de sua voz, e reconhecer, nos espaços e tempos educacionais, contextos, por excelência, de aprendizado e exercício de participação. Sinalizamos que, para tal, duas condições são necessárias: reconhecimento e redistribuição, que garantem paridade de participação.

Na sequência do texto, à luz dos retratos da educação em tempos de pandemia, buscamos estabelecer relações com os argumentos apresentados.

5.3 RETRATOS DA EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DE COVID-19: DESAFIOS NA GARANTIA DA PARTICIPAÇÃO

Neste item, apresentamos experiências de crianças e adolescentes em seu contexto educativo. Para isso, realizamos uma breve caracterização da Instituição que foi cenário para tais experiências e evidenciamos as percepções dos sujeitos da pesquisa sobre o ensino remoto emergencial (2020) e o retorno às aulas presenciais (2022). Teremos, no decorrer da análise, um retrato do acontecimento total, que por sua inigualável dimensão, jamais será passível de explicação definitiva e descrição exata. Empenharemos-nos em descrever fragmentos daquilo que foi sentido e percebido frente às incertezas e necessidades do momento que se viveu por um determinado grupo de sujeitos. Certamente, mesmo tendo todos, e cada um de nós, vivenciado a pandemia e seus efeitos, estamos cientes de que também não seremos capazes de indicar o que exatamente foi vivido, sentido ou experimentado por esses sujeitos.

Pelo olhar das crianças e adolescentes que trilharam a trajetória do ensino remoto até o retorno para, em alguns aspectos, uma escola diferente, podemos reconhecer que cada ação, impregnada do risco e do incerto, foi, em primeiro lugar, um ato criativo em um universo de possibilidades e impossibilidades. Converteu-se, sem dúvida, num ato de coragem. Mais um ato de coragem, dentre tantos que as instituições, com seus sujeitos e contextos, realizam diariamente.

A Instituição⁷² participante da pesquisa faz parte de um conjunto de escolas sociais distribuídas em diferentes regiões do país, cujo público são crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e pobreza, para as(os) quais são desenvolvidos projetos com foco na criação de vínculos, protagonismo social, participação familiar e comunitária e promoção da cidadania.

Situada em um bairro a aproximadamente dez minutos do centro urbano, a Instituição localizada em um dos municípios da Região Metropolitana de Curitiba, iniciou suas atividades no ano de 1994, atendendo, desde então, cerca de 300

⁷² Os dados da Unidade Educacional foram coletados do *site* oficial da instituição mantenedora. Para manter o sigilo, não serão identificadas as referências. Todos os dados sobre a escola foram consultados no ano de 2022.

crianças e adolescentes entre 10 e 15 anos, oferecendo Ensino Fundamental em tempo integral de forma gratuita.

Na Instituição, os(as) estudantes recebem alimentação, suporte psicossocial e o acompanhamento pedagógico referente ao ano escolar. O atendimento prevê planos individuais, construídos com apoio de uma equipe multidisciplinar. Além da Educação Básica, são oferecidos projetos e oficinas em contraturno para os(as) estudantes da rede pública de ensino.

Na perspectiva do cuidado integral, a Instituição desenvolve propostas que atuam nas dimensões física, espiritual, psicológica, intelectual e social dos(as) estudantes, assumindo uma abordagem que remete à concepção global de sujeito, estruturada por meio dos eixos indicados no Quadro 9.

Quadro 9 - Eixos de atuação da Instituição

EIXO	ATUAÇÃO
Projetos de Vida	Promoção do projeto de vida na rotina escolar, por meio de ações e atividades que viabilizem a reflexão sobre o futuro profissional dos(as) estudantes e possibilidades de exercício da cidadania.
Saúde e Bem-estar	Promoção da saúde integral e coletiva, por meio de espaços educativos saudáveis e de bons hábitos para o bem-estar dos(as) estudantes.
Direitos Humanos	Promoção e defesa dos direitos dos estudantes, por meio da educação em direitos humanos e para a solidariedade. Representação nos Conselhos e Fóruns municipais e estaduais que discutem os direitos das crianças e adolescentes.
Escola Inclusiva	Garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem para todos(as) os(as) estudantes, superando barreiras e respeitando especificidades.
Escola Restaurativa	Construção de um ambiente educativo baseado em valores humanos e na Cultura da Paz, por meio do desenvolvimento de competências socioemocionais que diminuam a adoção de medidas punitivas e adotam o diálogo como melhor caminho para a resolução de conflitos.
Escola Segura	Segurança ao estudante no ambiente escolar, defendendo e valorizando a vida, por meio da prevenção de acidentes e da atenção aos primeiros socorros.

Fonte: site oficial da instituição (2022).

Os eixos apresentados atuam de forma significativa na garantia do direito à participação, promovendo possibilidades para que os(as) estudantes possam fortalecer sua identidade pessoal nos contextos em que se inserem, fomentando o exercício da cidadania. A Instituição se compromete a promover um ambiente saudável, que garanta o bem-estar e que materialize a cultura de paz na resolução conjunta dos problemas, conflitos e desafios que podem afetar física e emocionalmente os sujeitos, repercutindo na sua motivação e engajamento nos processos participativos.

Para o desenvolvimento de todas as ações previstas, a Instituição conta com um conjunto de profissionais que atuam em diferentes áreas, como: analista de pastoral, assistente social, auxiliar pedagógico, coordenador(a) pedagógico(a), diretor(a) e vice-diretor(a), educadores(as), enfermeiro(a), fonoaudiólogo(a), médico(a) pediatra, orientador(a) educacional, docentes, psicólogo(a) escolar, psicopedagogo(a), secretário(a) escolar, terapeuta ocupacional, entre outros.

A Instituição atua em contextos em que os direitos das crianças e dos adolescentes estão fragilizados. Essas fragilidades foram ampliadas devido à pandemia. Após a declaração da emergência em saúde pública de importância nacional (ESPIN), em fevereiro de 2020, e do reconhecimento do estado de calamidade pública em decorrência da pandemia de Covid-19, em março de 2020, as instituições educativas recorrentemente foram orientadas a consultar documentos editados por diferentes órgãos, como Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação e pelo Ministério e Secretarias Estaduais e Municipais da Educação, para regulamentar a continuidade das atividades educacionais no Brasil⁷³.

Assim, recorrendo às orientações, as instituições de ensino públicas e privadas, em todos os níveis e modalidades de ensino, adotaram ações para o ensino remoto emergencial. Entende-se por ensino remoto emergencial⁷⁴ as estratégias adotadas pelas instituições de ensino para assegurar aos estudantes o exercício do direito à educação considerando demandas específicas, oriundas de fatores de risco aos profissionais da educação e estudantes; neste caso, fatores sanitários decorrentes da pandemia.

⁷³ À exemplo, em abril de 2020, foi publicado o Parecer CNE/CP n. 5/2020, que tinha como assunto a reorganização do Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia de Covid-19 (reexame: Parecer CNE/CP n. 9/2020); em julho, emitiu-se o Parecer CNE/CP n. 11/2020, que tratava das orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia; em outubro, foi divulgado o Parecer CNE/CP n. 15/2020, que analisou a definição de Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020 (reexame: Parecer CNE/CP n.19/2020); e, em dezembro, a Resolução CNE/CP n. 2, de 10 de dezembro de 2020, que instituiu Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020 (Brasil, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2020e; 2020f).

⁷⁴ O conceito “ensino remoto emergencial” não é sinônimo de “educação à distância”, dado que, diferentemente do primeiro, este segundo trata de uma modalidade de ensino para a qual se definem propostas didático-pedagógicas e se estabelecem critérios normativos, por meio da legislação nacional.

Na intenção de que as ações pedagógicas desenvolvidas presencialmente, no âmbito da Educação Básica, não fossem abruptamente suspensas e a continuidade da educação, desenvolvida por meio de modalidades presenciais, não fosse comprometida, estabelecem-se novos encaminhamentos, como a adoção de atividades pedagógicas não presenciais, que contemplaram atividades assíncronas e síncronas, por meio de plataformas digitais ou não. Nas diferentes realidades, esses encaminhamentos foram definidos com maior ou menor agilidade.

Os(As) estudantes reconheceram que, na Instituição, a continuidade das aulas na pandemia ocorreu logo após a suspensão (46,5%), outros 34,1% especificaram que a continuidade ocorreu depois da segunda semana, enquanto 7% consideraram ter ocorrido depois da terceira semana e 7% depois do primeiro mês.

No entanto, 5,4% dos(as) estudantes não reconheceu ter havido continuidade das aulas⁷⁵ após a suspensão das atividades presenciais, em função das medidas de proteção contra a Covid-19. Dado que inquieta, na medida em que se questiona que elementos foram considerados por estes estudantes no entendimento de “continuidade” e “descontinuidade”. Para eles, o conceito de continuidade estaria inevitavelmente vinculado à ideia de presencialidade?

Alternativas síncronas e assíncronas foram adotadas na Instituição para o prosseguimento das aulas, conforme assinalam os(as) estudantes sobre os meios de continuidade que foram utilizados. Questionamo-los, por meio de uma pergunta de múltipla escolha, que meios haviam observado. As crianças e os adolescentes sinalizaram que, majoritariamente, foram utilizadas estratégias como atividades e disciplinas acessados por meio de plataforma *online* (81,9%). Os cadernos, apostilas e livros também foram recursos reconhecidos por 78,7% dos(as) estudantes como meios de continuidade das aulas.

Já as aulas ao vivo com acesso via internet, uma das principais estratégias para garantir a manutenção dos vínculos, convivência e trocas entre professores e estudantes, foram mencionadas por 55,7% das crianças e dos adolescentes como meio de continuidade. Por sua vez, também foram 55,7% os que mencionaram que receberam materiais impressos para levar para casa e 6,5% que utilizaram aulas

⁷⁵ Em função deste dado, as respostas das perguntas seguintes, do bloco sobre continuidade dos estudos durante a pandemia, passaram a considerar 122 estudantes, pois o formulário estava configurado para pular o bloco para aqueles que identificassem não ter havido seguimento das atividades.

gravadas com acesso pela TV como forma de continuidade, levantando-se a dúvida sobre se parcela das crianças e dos adolescentes poderia ter apresentado alguma dificuldade em acessar as aulas ao vivo de forma *online* e necessitaram de outras estratégias.

Na investigação, também os(as) indagamos, por meio de duas perguntas, sobre tipos de atividades de ensino e procedimentos avaliativos utilizados no período remoto. Além disso, questionamos se eram semelhantes aos que costumeiramente eram utilizados no contexto presencial. As crianças e os adolescentes indicaram que as atividades que realizaram, e as formas com as quais foram avaliados, foram em parte as mesmas que eram utilizadas nas aulas presenciais, aspecto indicado por 58,2% dos participantes, no que diz respeito às atividades de ensino, e 57,4%, quanto às formas de avaliação. Em ambos os casos, também acrescentamos que, dentre os aproximadamente 40% que assinalaram outras percepções nessas perguntas, próximo a 20% em cada uma das questões indicaram terem sido as mesmas atividades e as mesmas formas de avaliações que eram utilizadas nas aulas presenciais.

Ao explicitar os tipos de atividades e formas de avaliação, as crianças e adolescentes confirmam que tais procedimentos de fato são, em alguma medida, semelhantes aos utilizados nas aulas presenciais. Nota-se que as atividades de ensino mais frequentes são aquelas que levam à individualização (tarefas de perguntas e respostas, 90,9%; atividades do livro didático, 68%; exposições orais do professor, 50%; pesquisas e trabalhos individuais, 47,5%; lista de questões, 36,1%), isto é, práticas nas quais debates e ações em grupo compõem os encaminhamentos das atividades foram estratégias desenvolvidas com menos frequência (debates entre estudantes e professores, 28,7%), mesmo que, na percepção dos(as) estudantes, metodologias que promovam ações em grupo estejam entre suas preferências⁷⁶.

A mesma constatação se observa no que se refere às formas pelas quais os(as) estudantes identificaram terem sido avaliados: predominaram estratégias de avaliação utilizando provas de múltipla escolha (62,3%), provas dissertativas (50%), trabalhos individuais (46,7%), listas de exercício com consulta (33,6%). Um destaque é feito ao fato de que 58,2% dos(as) estudantes assinalaram que foram avaliados por meio de participação e entregas, o que não necessariamente reflete uma postura ativa

⁷⁶ cf. página 179.

e engajada em aula, mas, provavelmente, mais a presença e correspondência ao que é solicitado. Apenas 6,5% destacaram avaliações que envolviam algum tipo de trabalho em grupo.

As atividades de ensino e as formas de avaliação operacionalizaram procedimentos em que os(as) estudantes deveriam selecionar alternativas previamente postas, ou responder a roteiros de perguntas já definidas, seja com ou sem consulta aos materiais disponibilizados na plataforma *online* ou nos materiais impressos. Fato que não necessariamente pode ter garantido o levantamento de problematizações, práticas investigativas e estratégias participativas. Observou-se a manutenção de práticas que privilegiaram o transferir/receber conhecimentos e fixá-los por meio de exercícios, acentuando o uso de abordagens regulatórias, em detrimento de possibilidades de emancipação.

Numa perspectiva emancipatória, procedimentos de ensino e avaliação com vistas a aprendizagens mais significativas, contextualizadas e reflexivas supõem estratégias participativas que envolvem instrumentos de autoavaliação, intercâmbios entre pares e entre estudantes e docentes, bem como práticas em que se favoreça a expressão individual e coletiva (Eyng; Silva; Veloso; Passos, 2021). Reconhecemos que “[...] o desenvolvimento de tais procedimentos de aprendizagem é desafio para a docência mesmo nas aulas presenciais” (Eyng; Silva; Veloso; Passos, 2021, p. 19), e que o contexto das aulas remotas ressalta tal desafio, apresentando indícios de que o debate sobre práticas que preconizam a participação e envolvimento ativo dos estudantes não está findado.

Colasanto (2014), em sua tese sobre a participação de crianças nos processos avaliativos, afirma que é necessário que a criança também seja partícipe da sua própria avaliação desde a educação infantil. Nesse sentido, requer-se um conjunto de ações, entre as quais:

[...] observar o currículo da escola, verificar como ocorre a interação entre adultos e crianças; como elas participam das atividades; se são ouvidas; se essa escuta reflete no andamento dos projetos; se elas participam das decisões da escola, tais como em eventos, organização dos espaços e uso dos materiais; se os temas são do interesse das crianças; se há uma sistematização do conhecimento científico com a curiosidade manifestada entre as crianças” (Colasanto, 2014, p. 188).

Essas ações proporcionarão às crianças e aos adolescentes, um repertório de informações que melhor as(os) ajude a avaliar os processos e a si mesmas(os) enquanto sujeitos que também os influenciam e constroem.

Quanto aos processos comunicativos e intercâmbios, no contexto das aulas remotas, os(as) estudantes sinalizaram, quando questionados sobre novas dificuldades percebidas na relação com seus professores, que as trocas, intercâmbios e/ou comunicação com os docentes foi uma dificuldade experimentada, uma vez que reconhecem que “[...] *quando conversamos em grupo é mais fácil*” (Adolescente 73.1, 12 anos). Na percepção da Adolescente 11.1 (13 anos), ela reconhece que “[...] *conseguia entender melhor presencialmente as explicações, também tem alunos que não tem acesso para tirar dúvidas, também tem alunos que não querem fazer a aula online*”.

Nos processos comunicativos remotos, os(as) estudantes sentiram dificuldades com as instabilidades na conectividade, “[...] *pois, às vezes, acontece de a internet ficar travando toda hora e assim não consigo me comunicar com meus professores nas aulas*” (Adolescente 15.1, 14 anos).

As crianças e adolescentes também citam o tempo para receber o retorno sobre suas dúvidas, pois reconhecem que a distância dificulta que o(a) professor(a) possa respondê-los imediatamente.

Os vínculos com seus professores, que estão diretamente articulados com os vínculos com a aprendizagem, foram outro aspecto mencionado pelas crianças e adolescentes, que sentiram a mudança, lembrando que “[...] *a gente chegava na sala, dava um abraço ou um beijo [...] e isso mudou*” (Adolescente 35.1, 13 anos).

O que se pode inferir é que o contexto da pandemia, que implicou em um período de aulas remotas, prejudicou processos comunicativos e os relacionamentos, fatores considerados pelos(as) estudantes como centrais na promoção da participação, tal como observou-se nas seções anteriores.

Quando tais percepções são analisadas em diálogo com os dados da segunda pesquisa, podemos perceber confluências. Os(As) adolescentes, no ano de 2022, ao retomarem as experiências vivenciadas nos anos anteriores, indicam que as principais dificuldades estiveram vinculadas à aprendizagem (83,3%) e à falta de convívio com amigos e professores (83,3%).

Além dessas dificuldades, o grupo de 2022 sinalizou também ter enfrentado, naquele período, dificuldades relacionadas ao aumento da vida sedentária (45,8%) e de problemas em casa (41,6%), a aspectos emocionais (37,5%), bem como, dificuldades associadas à falta de materiais escolares (16,6%), à diminuição da

qualidade da alimentação, pela falta de merenda (12,5%) e à falta de materiais de higiene e limpeza (8,3%).

Ao olhar para o passado, os(as) adolescentes demonstram que a condição de vulnerabilização e precariedade dos estudos afetou sobremaneira, não somente seus resultados, mas também as relações interpessoais e consigo mesmos.

Aprofundando a análise sobre as dificuldades sentidas no período, questionamos os(as) participantes da primeira pesquisa sobre se, nos estudos que realizaram durante a suspensão das aulas, sentiram que tiveram mais dificuldade, o mesmo tipo de dificuldade ou não tiveram dificuldades na aprendizagem. Nesse âmbito, 86,9% dos(as) estudantes sentiram que tiveram mais dificuldades do que nas aulas presenciais na escola. Apenas 9% sinalizaram terem tido os mesmos tipos de dificuldades e os demais 4,1% indicaram não terem tido dificuldade.

Quando o grupo vinculado à segunda pesquisa analisou questão semelhante, em relação à aprendizagem, no retorno às atividades presenciais após a suspensão das aulas, observou-se que os(as) adolescentes perceberam terem tido menos dificuldades após retornarem às aulas presenciais (41,7%), mais dificuldades após o retorno (33,3%) e o mesmo tipo de dificuldades que sentiam nas aulas remotas (25%). É importante registrar que o fato de os(as) estudantes terem sentido as mesmas ou mais dificuldades do que no ensino remoto pode estar associado à perda de rotina e ritmo de estudos que levavam antes da pandemia; contudo, é possível perceber que houve melhora no percentual referente ao conjunto de estudantes que percebeu diminuição das dificuldades.

Para compreender quais dificuldades haviam sentido, perguntamos aos(às) participantes da primeira e segunda pesquisa sobre quais foram apresentadas no período de estudos em casa, e quais sentiram no retorno às aulas presenciais.

Em 2020, os(as) estudantes assinalaram, dentre as opções, aquelas que mais se aproximaram de suas experiências, tais como concentrar-se nas atividades de estudo (77,8%), compreender as atividades programadas (68%), acessar os materiais *online* (27%), estabelecer contato e obter resposta dos professores (13,9%).

Em 2022, os(as) adolescentes mantiveram a indicação de que a dificuldade de se concentrar nas atividades de estudo era a mais presente (66,7%) e de compreender as atividades (45,8%). Também sinalizaram que sentiram dificuldades para acompanhar a quantidade e o ritmo das atividades após retornarem presencialmente

às aulas (37,5%), bem como sentiram dificuldades na relação com colegas (29,1%) e professores (20,8%).

Como visto, entre as principais dificuldades destacadas pelas crianças e adolescentes está a de concentrar-se nas atividades de estudo. Seria interessante retomar os dados que possibilitavam inferências sobre a estrutura das moradias, uma vez que esta condição pode afetar o envolvimento dos(as) estudantes nas propostas. Um ambiente ruidoso, com multiplicidade de estímulos que provocam disputa da atenção, pouco regado em relação à organização da rotina de estudos e que não oferece condições mínimas para que os(as) estudantes possam estudar, pode estar entre os motivos para tal dificuldade. Quando retornam às atividades presenciais, os reflexos desses prejuízos à concentração apontam quedas nos desempenhos e no acompanhamento do ritmo das atividades.

Assim, um grande desafio à educação, neste período, foi o de garantir processos redistributivos, nos quais as condições de estudo fossem promovidas.

A compreensão das atividades também é uma dificuldade em destaque na percepção dos(as) participantes da pesquisa, e está relacionada à dificuldade em se concentrar. Com atenção dividida, e a restrição das possibilidades de estratégias e ferramentas diversificadas para a orientação dos(as) estudantes a respeito das atividades, as crianças e adolescentes podem, ainda, sentir-se menos motivados à realização dos estudos.

As consequências diretas das dificuldades refletem-se nos resultados de aprendizagem, nos quais incluem-se as notas ou conceitos. Nesse sentido, perguntamos aos(às) estudantes, em 2020 e 2022, como perceberam os resultados. Observamos, em 2020, que 45,1% não sabiam dizer sobre seus resultados de aprendizagem, enquanto 31,1% perceberam piora nos seus resultados. Consideraram terem obtido os mesmos resultados de quando estavam presencialmente, 18,9%, e de que os resultados foram melhores, 4,9%.

Já em 2022, quanto aos resultados de aprendizagem, 62,5% dos(as) estudantes perceberam que estes foram melhores, se comparados aos que obtinham no período de aulas remotas. Para 12,5%, os resultados foram os mesmos que obtinham nas avaliações durante a pandemia, nas atividades remotas, e para outros 12,5% foram piores dos que obtinham nas atividades durante a pandemia.

O retorno às aulas presenciais contribuiu em múltiplas perspectivas, e proporcionou que ações mais efetivas pudessem ser desenvolvidas para a

recuperação e fortalecimento da aprendizagem dos estudantes. Em busca de reconhecer se os(as) estudantes percebem essas ações, projetos ou atividades de recuperação e fortalecimento do desenvolvimento de sua aprendizagem, questionamo-los o que observaram a este respeito no retorno às aulas presenciais na Instituição. Para 50% dos(as) estudantes, não foram desenvolvidas ações de recuperação e/ou fortalecimento da aprendizagem, e outros 12,5% não sabiam ou não se lembravam.

Uma parcela dos(as) adolescentes (37,5%), entretanto, considera que foram realizadas ações de recuperação e/ou fortalecimento da aprendizagem, dentre as quais “*provas de recuperação e atividades*” (Adolescente 15.2, 13 anos), “*roda de conversa*” (Adolescente 18.2, 13 anos) e “*conversas para saber o que precisava para melhorar*” (Adolescente 24.2, 14 anos). Além disso, a Adolescente 20.2 (15 anos) indica terem iniciado o “[...] *projeto de PI*”, que se caracteriza por um projeto em que os(as) estudantes trabalham, de forma interdisciplinar, durante o ano uma temática relevante, que é definida a partir das curiosidades da turma ou da necessidade que o grupo identifica de alguma ação. O projeto finaliza com uma proposta de intervenção para a solução de um problema que foi levantado.

As ações desempenham papel fundamental na recuperação dos estudos e atendem ao proposto pelo Parecer n. 6/2021⁷⁷ (Brasil, 2021a), que tratou das medidas para retorno seguro às aulas presenciais, por meio das Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. O Parecer reforçava, entre as medidas, a necessidade de avaliações diagnósticas que possibilitassem a orientação de ações para a recuperação dos estudos (Brasil, 2021a).

Os(as) estudantes, em 2020, refletiram sobre novas aprendizagens, aspectos que fizeram mais falta e aspectos que fizeram menos falta em relação à escola, durante o período de aulas remotas.

Sobre se a mudança para as aulas remotas proporcionou novas aprendizagens, os(as) estudantes destacaram aspectos como aprender a utilizar uma

⁷⁷ O Parecer CNE/CP n. 6/2021 embasa a Resolução CNE/CP n. 02, de 5 de agosto de 2021, sobre as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar (Brasil, 2021a; 2021b).

nova tecnologia (50%), aprender a organizar o tempo e a rotina de estudos (48,3%), aprender a pesquisar para esclarecer dúvidas (43,4%), aprender a expressar claramente ideias e dúvidas (31,9%). Cinco participantes, no entanto, consideraram não terem tido novas aprendizagens.

Concomitantemente às contradições evidenciadas na análise dos procedimentos de ensino e avaliação e às dificuldades no âmbito da comunicação, compreensão e concentração, as novas aprendizagens destacadas pelos(as) crianças e adolescentes “[...] sinalizam uma possibilidade emancipatória, na medida em que apontam para habilidades de pesquisa, responsabilização por sua própria aprendizagem e desenvolvimento de competências tecnológicas” (Eyng; Silva; Veloso; Passos, 2021, p. 22).

Crianças e adolescentes citam que, entre os aspectos necessários para a participação, conforme visto no tópico anterior, estão a convivência e o relacionamento com diferentes grupos, metodologias agradáveis e um contexto em que se sintam seguros para participar.

No cenário da educação na pandemia, os(as) estudantes, questionados(as) sobre aquilo que sentiam mais falta e menos falta em relação à escola durante o período das aulas remotas, sinalizaram, em primeiro lugar, que a convivência foi um elemento que fez muita falta.

A Tabela 16 apresenta os aspectos, indicados pelos(as) estudantes, dos quais sentiram mais falta durante as aulas remotas.

Tabela 16 - Aspectos que fizeram mais falta em relação à escola – Grupo 2020

ASPECTOS QUE FIZERAM MAIS FALTA	n.
Convivência com os amigos e colegas.	61
Convivência com os professores.	52
A rotina e o ambiente da escola.	20
Explicações e apoio dos professores.	15
Presencialidade (ir à escola e/ou estar nas aulas presenciais).	15
Convivência com todas as pessoas da escola.	12
As formas de aprendizagem (pesquisa, debates, diálogo).	12
Sentiu falta de tudo.	12
Aulas práticas.	6
Comida oferecida na escola.	5
Entender os conteúdos e concentrar-se.	5
Não houve algo de que tivesse sentido falta.	3
TOTAL	218

Fonte: elaborado pela autora com base em Eyng *et al.* (2021).

Todavia, as situações de conflito, como broncas, brigas entre colegas, e pessoas desrespeitosas foram sinalizados entre os aspectos que não fizeram falta. Além disso, foram mencionadas determinadas aulas e atividades, caracterizadas pela dificuldade ou cobranças. A Tabela 17 categoriza os apontamentos sobre aquilo que os(as) participantes da pesquisa entendem ter feito menos falta para eles durante as aulas remotas.

Tabela 17 - Aspectos que fizeram menos falta em relação à escola – Grupo 2020

ASPECTOS QUE FIZERAM MENOS FALTA	n.
Determinadas aulas e atividades.	18
Não soube dizer.	16
Determinadas pessoas e situações desagradáveis (brigas e conflitos).	13
Rotinas.	12
Ter que lidar com os materiais.	2
Não fez falta todas as situações envolvendo escola.	2
Não houve algo de que não tivesse sentido falta.	43
Outros (respostas anuladas e que geraram dúvida sobre se são questões que sentiram mais ou menos falta).	17
TOTAL	123

Fonte: elaborado pela autora com base em Eyng *et al.* (2021).

A dimensão da convivência confirma uma característica inerente ao ser humano: um ser social, que se constitui nas interações e relações. Quanto mais afetuosas e saudáveis forem essas relações, maior será o envolvimento e compromisso com aquilo que se desenvolve nos espaços coletivos de convívio.

Entretanto, o conflito também é inerente ao ser humano. Obviamente, a sua mitigação favorecerá o relacionamento e processos comunicativos. No contexto escolar, os conflitos são identificados nos contextos presenciais. Note-se, também, que os(as) estudantes reconheceram que, no período em que estiveram predominantemente em casa, os conflitos familiares tiveram ascendência. Os conflitos acontecem por incompatibilidade de ideias, por desconhecimento do outro, e por tantos outros fatores. Aprender a conviver parece ser, afinal, uma importante demanda, ampliada pela pandemia, na qual as instituições educacionais partilham da responsabilidade de atuar, interseccionalmente, no seu ensino e, principalmente, vivência.

Diante desses aspectos, as crianças e os adolescentes teceram sugestões do que poderia ser modificado para a melhoria da sua aprendizagem e dos processos, considerando as experiências durante o período de aulas remotas (Tabela 18). Entre as melhorias, destacam a possibilidade de terem uma maior variabilidade de

estratégias (aulas ao vivo, videoaulas de explicações mais aprofundadas) e melhorar os fluxos de demandas que, por vezes, são ações consideradas desnecessárias, como copiar no caderno uma atividade, sendo que se poderia resolvê-la por um formulário *online*.

Tabela 18 - Modificações para melhoria da aprendizagem – Grupo 2020

ASPECTOS QUE PODERIAM TER SIDO MODIFICADOS	n.
Dedicação e organização pessoal da rotina de estudos.	25
Ter mais possibilidades e recursos para esclarecer dúvidas e acessar os conteúdos.	21
Diminuir a demanda, e melhorar a estrutura e encaminhamentos de algumas atividades.	12
Aulas presenciais com os devidos cuidados.	8
Desenvolver melhor a concentração.	7
Ter melhores momentos de comunicação entre professores e estudantes.	3
Anular o ano letivo de 2020.	2
Viabilizar internet gratuita ou outras formas de contato.	2
Precisaria mudar tudo.	2
Findar a Covid-19.	1
Outros.	6
Não soube dizer.	14
Nada precisa ser modificado.	21
TOTAL	124

Fonte: elaborado pela autora com base em Eyng *et al.* (2021).

Os(As) estudantes destacam sobre a dimensão da sua própria dedicação, organização pessoal e rotina de estudos. O Adolescente 88.1 (14 anos) indica que o que precisaria ser melhorado seria *“na verdade, mais empenho meu, porque eu ficava mais de 10 horas na escola estudando e agora fico em torno de 3h ou 4h por aí...”*.

A Adolescente 83.1 (14 anos) sinaliza que, quanto à organização da escola, nada precisaria ser modificado, contudo, ao expor seu momento, revela: *“[...] mudaria algo em mim, minha organização está péssima, me sinto perdida, porém sei que é só uma fase. (Assim espero)”*.

Os(As) adolescentes também se referenciaram à importância da presencialidade para a melhoria de suas aprendizagens. Contudo, durante boa parte do ano de 2021, para muitas unidades educacionais, o retorno às aulas presenciais, de forma completa, demorou a ser uma realidade. As aulas ora estiveram no formato totalmente remoto, ora intercalaram semanas remotas e semanas presenciais, ou, ainda, organizaram-se por meio de escala de grupos de estudantes, para a diminuição

do fluxo de pessoas, conforme as orientações dos órgãos responsáveis pela saúde pública e dos órgãos destinados aos assuntos educacionais.

Na Tabela 18, os aspectos vinculados à redistribuição são bastante evidentes: fala-se sobre possibilidades, recursos, estrutura, encaminhamentos que seriam necessários para a melhoria das aprendizagens. Os esforços das escolas, ilustrados, nesta tese, pela Instituição retratada, foram intensos e exaustivos, entretanto, a instituição, assim como todas as outras, deparou-se com dificuldades para realizar o novo: como suprir aquilo que fez mais falta (a convivência, as oportunidades de comunicação) e garantir práticas coletivas e/ou diversificadas, se os recursos *online* eram restritos? Lembre-se de que as plataformas *online* de reuniões grupais se reconstruíram na medida em que as demandas de seus públicos surgiam durante a pandemia (a exemplo da capacidade de usuários numa mesma reunião, de recursos para divisão de usuários em “grupos”, em uma mesma chamada, recursos de enquetes, *hiperlinks* com jogos e outros *sites*, etc.). Ressalte-se, ainda, que o apreço a determinadas práticas, clássicas e com sentido no contexto presencial, também pôde sofrer com a dificuldade de ressignificação.

Para além disso, considerando o público específico desta pesquisa, poder-se-ia acrescentar: como realizar o novo, se para alguns estudantes era difícil acessar a *internet*? Se era preciso atribuir ao lar uma nova função, a de ser sala de aula (o que nem sempre se constitui tarefa fácil, entre precariedades e conflitos)?

A garantia de melhores condições certamente teria proporcionado melhores oportunidades para a participação das crianças e adolescentes, ampliando o participar enquanto “fazer parte” (compor um grupo de estudantes), para alcançar meios de “tomar/ser parte”, como diria Bordenave (1994).

O breve relato dos itinerários educativos entre os anos de 2020 e 2022 sugere que os encaminhamentos pedagógicos tenderam a centrar-se em práticas individuais, que dificultaram a convivência e a comunicação. O período do auge da pandemia foi, de fato, um grande isolamento, que comprometeu as aprendizagens, não somente de conteúdos, mas também da participação.

Assim, demonstram que nos anos seguintes, o desafio da tessitura de espaços de participação na escola, nos quais voz, escuta e influência sejam efetivos, far-se-á presente, exigindo de todos os sujeitos – crianças, adolescentes e adultos – corresponsabilidade e consciência de que é preciso ir além do individual, voltando-se, também, para o outro, logo, para o coletivo.

5.4 SISTEMATIZANDO OS ARGUMENTOS: DIALOGIAS NOS PROCESSOS PARTICIPATIVOS

O capítulo representa um caminho que possibilitou evidenciar como as crianças e adolescentes, integrantes da pesquisa, percebem e vivenciam processos participativos em seus contextos cotidianos, com ênfase nos educacionais, bem como, demonstrar compreensões sobre participação presentes em pesquisas científicas.

Pesquisas desenvolvidas sobre participação na educação evidenciam um problema latente relacionado às dinâmicas intergeracionais e às relações de poder, que, assentadas em paradigmas adultocentrados, constituem barreiras para a efetiva participação das crianças e adolescentes. Isso porque não reconhecem suas múltiplas formas de expressão, por vezes diferentes das formas legitimadas pelos adultos, e pouco proporcionam espaços, tempos e metodologias favoráveis à vivência e aprendizagem da participação.

Nas investigações, em contraponto, é observado que a participação é reconhecida como um direito humano, diretamente relacionada com o fortalecimento da democracia e exercício da cidadania. Na perspectiva da complexidade, o princípio dialógico sinaliza para a dinâmica de complementariedade que aspectos, inclusive, antagônicos assumem. No exercício da cidadania, portanto, as diferenças intergeracionais, por exemplo, são fecundas quando conciliam diversidades e assumem a diferença como o parâmetro que enriquece a participação.

Já a percepção de crianças e adolescentes indica que, embora se relate que o direito à participação é, em certa medida, garantido, ainda que com um poder de decisão limitado, as estratégias de ensino, as avaliações e os contextos de aprendizagem não parecem promover, de modo integral, essas práticas participativas, principalmente no período da pandemia. Isso nos leva a questionar quais seriam, então, os tempos, contextos, espaços e sujeitos que impulsionam a participação na escola.

As restrições que surgiram durante a pandemia, conforme compartilhado pelo grupo de pesquisa em 2020, levantam dúvidas sobre a potência das estratégias de ensino-aprendizagem em promover a participação, especialmente quando essas estratégias não fomentam relações interpessoais e comunicação. As vozes que emanam desse mesmo grupo se destacam ao apontarem que o que mais sentiram falta na escola durante esse período foram os momentos de convivência com amigos

e colegas, as conversas com os professores e a oportunidade de participar de debates ricos em diferentes perspectivas e modos de vida. Eles expressam o desejo por um ambiente escolar que celebre a diversidade cultural e intergeracional, enfatizando a importância do diálogo e da troca de ideias.

Em conjunto com os dados das pesquisas, demonstra-se imperativo que os processos comunicativos ultrapassem somente a dimensão da voz (no sentido do verbalizado), e alcance os gestos, os silêncios, as expressões, cultivando em todos os sujeitos envolvidos nesses processos a habilidade de escutar ativamente e construir espaços de participação efetiva que proporcionem aos participantes identificar a influência de suas opiniões (ou o porquê de não terem sido consideradas) nas tomadas de decisão.

Assim, constatamos que os processos formativos que se associam ao intento de promover participação são permeados por relações de poder e negociações de sentido que são dialógicas, e pressupõem envolver estratégias e práticas variadas, orientadas por concepções e princípios próprios. Entretanto, se esses processos não estiverem centrados em princípios dialógicos de participação, possivelmente se restringirão a apenas reposicionar a infância na condição enfraquecida e subalterna, tornando-se meros processos de instrução.

6 CONCLUSÕES

Quais as possibilidades e limites da garantia do direito à participação de crianças e adolescentes na educação? Esse problema de pesquisa conduziu nossa reflexão ao longo de todo o estudo, instigando-nos a repensar sujeitos, contextos e conhecimentos associados à participação infantil.

Iniciamos este estudo indicando que a participação infantil é um conceito em construção. Contudo, essa construção não busca alcançar uma compreensão definitiva, inflexível e unidimensional. Pelo contrário, a compreensão de participação que se intenta significar é a de um processo multifacetado, entrelaçado entre dinâmicas relacionais e comunicacionais, posicionando-a como um dos direitos, talvez, mais inovadores, no âmbito dos direitos das crianças e adolescentes; o qual incide na própria ressignificação da concepção de infância.

Como um conceito em construção, podemos questionar em que contextos a participação de crianças e adolescentes ocorre, em que consiste e que fatores justificariam sua necessidade. Seguindo essa lógica, podemos afirmar, de maneira objetiva, que a participação de crianças e adolescentes deveria ocorrer em todos os seus contextos, desde os locais até os globais, uma vez que esses sujeitos fazem parte do todo social que influencia recursivamente os destinos de suas vidas. Essa participação consistiria, portanto, na possibilidade de influenciar decisões, fazer escolhas e projetar suas vozes, expressando seus anseios, necessidades, desejos, incertezas, dúvidas, proposições e reivindicações.

Nesse sentido, ao estruturar os capítulos deste estudo, abordamos dois grandes eixos de discussão nos quais se visualizam concomitantemente as possibilidades e os desafios à participação, e, por conseguinte, à participação na educação, tendo como referência essa concepção em construção.

No texto, discutimos, em primeiro lugar, a importância de uma visão renovada sobre a infância, com o objetivo de garantir efetivamente a possibilidade de participação nas escolhas que afetam suas trajetórias e seus destinos. Em segundo lugar, ressaltamos a necessidade de reconhecimento de que os direitos humanos, neste caso participação e educação, são indissociáveis. Isso é essencial para que crianças e adolescentes possam vivenciar as melhores condições de vida, considerando que não são apenas beneficiárias das benevolências do mundo adulto, mas sim partícipes da garantia de todos os seus direitos. Entendemos que estes dois

eixos atuam como chaves para compreender quais as possibilidades para a sua garantia em contextos infantis, como a educação.

No primeiro eixo, problematizamos os sentidos, tensões e demandas que influenciam no reconhecimento da infância como categoria social composta por sujeitos de direitos, buscando analisar como esses aspectos influem na concretização de sua participação. A infância é produto e, ao mesmo tempo, produtora do social, contribuindo para os destinos da espécie. O que produzimos sobre nós mesmos, humanos, distante de todas as expressões do nosso existir? Se crianças e adolescentes não forem partícipes da reflexibilidade e agência que produzem nossa identidade humana?

Entendemos que faz parte da condição humana a unicidade e a diversidade, ambas dialógicas na tessitura da vida nos âmbitos do circuito indivíduo, sociedade e espécie. A infância se situa no dinamismo da diversidade humana, caracterizando-se não apenas pelos marcadores etários/geracionais, mas também pelos aspectos culturais, simbólicos, sociais, econômicos, raciais, e tantos outros que se interseccionam em sua construção.

A participação é um processo que deveria contemplar todos os indivíduos, considerando suas diversidades e singularidades, visto que é uma característica existencial do ser humano, na dimensão social. Participamos porque há, implicitamente, a noção do coletivo que influencia o todo. Participar sem tecer em conjunto, distante da compreensão do outro, dissociado da comunidade, evitando religar as múltiplas formas de existir humano, configura-se como uma violação.

Logo, entender a participação como um direito implica considerar que todas as crianças e adolescentes, titulares de direitos que são, devem usufruí-la sem qualquer tipo de discriminação, e isso se constitui como um compromisso ético do humano para consigo mesmo, mesmo que os modos de participação infantis sejam diferentes daqueles convencionados pelos parâmetros dos adultos.

A historiografia, por sua vez, aponta para a conflitualidade de concepções sobre infância que deslocaram seus sujeitos para uma condição de invisibilidade e enfraquecimento, denominada como "não-lugar". Nessa condição, demonstramos que a infância foi inserida em um espaço no qual a privação do exercício da participação esteve naturalizada por muito tempo, devido à aceitação do argumento de que as crianças e os adolescentes seriam sujeitos incapazes, dependentes e/ou problemas sociais, em função da delinquência.

Integrando essa falsa percepção, aparentemente haveria um antagonismo que anularia a participação, em função da primazia da proteção. As crianças e adolescentes careceriam de ações para proteção contra os perigos que supostamente infringem a si mesmos e à sociedade quando em situação irregular. Além disso, precisariam de proteção, pois sua vulnerabilidade seria inerente ao fato de se constituírem, por si só, crianças e adolescentes. Por isso, estariam incapacitados à participação por não serem detentores de uma racionalidade suficientemente adequada aos critérios adultocentrados. A educação, por sua vez, trataria de reproduzir as estruturas de subalternização das crianças e adolescentes, tendo a escola como uma das mais influentes instituições de regulação.

Defendemos, por outro lado, que proteção e participação não se contradizem, e que há uma série de proteções destinadas à infância, que poderiam ser mais bem garantidas na existência da participação. Assim como a recíproca se faz verdadeira, pois proteção e participação se beneficiam mutuamente. A negação do direito à participação das crianças e adolescentes os torna suscetíveis a abusos, negligências e marginalização na sociedade.

Apesar de os argumentos oriundos da historiografia retratarem um passado um tanto mais distante, evidenciamos como o não-lugar em que crianças e adolescentes podem se encontrar ainda é uma realidade em seus contextos cotidianos atualmente. Em cenários de crise, como as crises política e econômica no Brasil e, recentemente, a crise sanitária oriunda da pandemia de Covid-19, constatamos que esses estão entre os sujeitos que mais rapidamente são privados de seus direitos, com destaque ao direito de participar.

Por meio dessa argumentação, buscamos evidenciar que racionalidades excludentes produzidas em contextos como os de crise, sobretudo, aos que resultam na/da pobreza infantil, acentuam a discrepância entre o direito afirmado e o direito vivenciado. Reconhecendo a infância como um dos hologramas do todo social, localizamos uma realidade social que se materializa nos espaços cotidianos de vivência e relação das crianças e adolescentes, cuja demanda por religação/regeneração é evidente, pois os destinos sociais se colocam em fragilidade quando seus membros são destituídos de seus lugares de cidadania.

Assim, reconhecer que as crianças e os adolescentes são sujeitos de direitos proporcionaria a ressignificação de percepções que as(os) levam ao não-lugar, no qual há inefetividade da participação. Nesse intento, a contribuição das diferentes

correntes da Sociologia da Infância foi primordial na ressignificação da noção de infância e se constituiu como forte impulsionadora para o reconhecimento da participação como um lugar de cidadania.

Nesse campo, a infância vem sendo reconhecida como uma importante categoria social, na qual crianças e adolescentes criam suas próprias culturas, ressignificam o mundo, problematizam e reorganizam práticas sociais, instituições e contextos. Todavia, esses processos ocorrem mediante relações de poder-saber, que tensionam os sentidos de cidadania para além daqueles cujos referenciais estão assentados em paradigmas do mundo adulto. Por esse motivo, a discussão crítica sobre as condições de vida e dos processos de dominação exercidos sobre os sujeitos que constituem a infância se tornou tão preciosa à Sociologia e, particularmente, a uma de suas correntes, a crítica, cujos estudos estão voltados à denúncia dos constrangimentos impostos às crianças e adolescentes, dentre os quais a não garantia plena de seus direitos.

Embora os movimentos de garantia de direitos para esses sujeitos se estabeleçam em dinâmicas diferentes e, por vezes, morosas, cabe considerar a participação, seja por meio da legitimação em documentos nacionais e internacionais, ou pela ressignificação sociopolítica da infância nas relações de poder. As políticas que tratam dos direitos das crianças e dos adolescentes têm possibilitado algumas inferências sobre como poderia ocorrer a sua participação a nível macro, meso e micro. Entretanto, ao mesmo tempo, produzem certas contradições quando parecem flertar com concepções capacitistas e restritivas.

Um desafio à política para infância é ser ela própria uma construção participativa, em que crianças e adolescentes, em suas diferentes culturas e contextos, possam compartilhar seus saberes, preocupações, demandas e referenciais.

Reconhecemos que a "garantia" de um direito em detrimento de outros é incoerente, pois não há como se conceber plena garantia na ausência de condições fundamentais, isto é, na fragilização de outros direitos. É nesse ponto que se assenta o segundo eixo de discussão deste estudo, que tem o intento de explicitar interdependências entre os direitos à participação e à educação.

A consciência de que a participação se trata de um direito exige sua inter-relação com todos os demais direitos. Esse argumento não somente justifica a indissociabilidade entre direitos de proteção e participação, como também entre

direitos de provisão e participação. Nessa perspectiva é que se dispõe, portanto, o encontro entre educação e participação, e nela situamos a defesa da tese de que a garantia da participação é um elemento político, conceitual e prático essencial para a promoção de uma educação emancipatória nos contextos infantis.

A educação exerce influência na promoção da participação, pois se constitui como um campo estratégico para o fortalecimento de competências à participação, na medida em que seus tempos, espaços, contextos e relações sejam tecidos com base em princípios dialógicos, de escuta atenta, processos não violentos e dinâmicas justas de tomada de decisão. É essencial que as crianças e os adolescentes sejam educados para exercerem seus direitos e compreenderem-se como sujeitos de direitos. No caso da participação, é fundamental entender que ela não é magicamente atribuída à infância quando os(as) adolescentes completam 18 anos (justamente quando estão saindo da infância) e são responsabilizados(as) civilmente pelos seus atos e simbolicamente pelo dever de votar, como se fora essa a essência da participação cidadã.

Dialogicamente, a participação impulsiona o funcionamento do campo educacional, inspirando os agentes que interagem em sua configuração a assumirem concepções teórico-metodológicas mais justas e respeitosas, visando à promoção da dignidade humana. Nessa direção, a participação permeia todas as práticas educacionais, desde o desenvolvimento de parâmetros para a análise dos resultados até a consulta das percepções dos(as) estudantes sobre as dinâmicas vivenciadas no contexto de aprendizagem.

Especialmente em um momento ímpar como o da pandemia, em que processos previamente consolidados precisaram ser revistos de forma emergencial, ressaltou-se a imprescindibilidade de se considerar as percepções dos(as) estudantes. Estes destacam o quanto prezam por estratégias de ensino-aprendizagem que sejam diversificadas e que privilegiem as trocas entre pares e com os adultos. Essas trocas ocorrem por meio de práticas comunicativas que interseccionam voz e escuta e horizontalizam as relações de poder, proporcionando-lhes maior qualidade.

A concepção de participação como direito corrobora a realização de processos educativos igualitários, equitativos e inclusivos, referendados na promoção da justiça social. Isso ocorre na medida em que justifica, do ponto de vista redistributivo, a equalização das relações de poder e a paridade de condições para acesso, permanência e sucesso na aprendizagem para todas as pessoas ao longo da vida.

Igualmente, contribui para processos de reconhecimento que valorizem a diversidade, englobando o respeito ao pluralismo de ideias, identidades, linguagens, culturas, religiosidades, concepções pedagógicas, metodologias e papéis dos agentes no campo educacional.

Nessa dinâmica da justiça social de reconhecimento e redistribuição, a participação configura-se como promotora da democracia e da cidadania, traduzindo-se na transparência das ações, autonomia, informação, liberdade de opinião, expressão e associação nos contextos educativos.

A dialogia entre participação e educação proporciona a tessitura de processos inclusivos, que respeitem a diversidade e promovam a democracia, viabilizando que vozes recorrentemente ausentes sejam reconhecidas, considerando seus referenciais, possibilidades de ação e saberes. Os processos participativos na educação são essenciais, tendo em vista os sujeitos que historicamente tiveram menos poder na sociedade e poucas oportunidades de influenciar as decisões e os processos coletivos. Esses processos favorecem o exercício de uma cidadania desde baixo, centrada na diferença e vinculada à prática.

Estão entre algumas das possibilidades e limites da participação, esmiuçados nos dois eixos de discussão, as constatações de que a participação da criança e do adolescente é promovida quando há pleno reconhecimento da titularidade de seus direitos e uma visão de infância que a reconheça em lugares de cidadania. Assim, a educação, como espaço de participação por excelência, cuja finalidade se inscreve na preparação (e, defendemos, vivência) da cidadania, tem a responsabilidade de ressignificar os sentidos atribuídos a esses sujeitos.

Outro aspecto é o fato de que contextos de crise tendem a realimentar perspectivas educacionais centradas na individualização e na transmissão de conteúdos, que podem ser superadas por meio de dinâmicas participativas. Estas implicam na perspectiva relacional e comunicacional na qual se inserem voz, escuta, espaço e influência.

Além disso, crianças e adolescentes sinalizam que a comunicação e relações horizontais de poder, que assegurem oportunidades de ter suas vozes ouvidas e consideradas, são aspectos decisivos para a efetividade da participação. Esse processo requer, entre outras coisas, uma reflexibilidade diferente dos adultos, no sentido de ressignificar compreensões sobre autoridade e legitimidade do saber, bem

como seu apoio nas dinâmicas participativas, para que, de fato, sejam inclusivas e democráticas.

Logo, confirmamos a tese de que: **o direito à participação de crianças e adolescentes constitui requisito e princípio político, pedagógico e prático da educação emancipatória.**

Uma vez que a participação é direito indispensável à garantia de uma educação emancipatória:

- a) É elemento político afirmado, exigido e constituído historicamente nas lutas pela afirmação dos direitos das crianças e adolescentes;
- b) É princípio pedagógico indiscutível à possibilidade de que crianças e adolescentes aprendam e experienciem oportunidades de se expressarem por meio de metodologias dialógicas variadas;
- c) É práxis dialógica que integra teoria-prática crítica e reflexiva nas aprendizagens emancipatórias.

A pedagogia participativa promove aprendizagens emancipatórias para argumentarem sobre assuntos de interesse, serem ouvidas e identificarem como suas contribuições impactam na organização, planejamento e vivacidade de uma educação não instrucional, mas emancipatória.

A efetivação do direito à participação de crianças e adolescentes implica que tenham oportunidades de participar numa diversidade de circunstâncias e contextos educativos sempre que desejarem, pois essas instâncias são espaços que, em nível micro, podem vivenciar e contribuir na construção de sistemas democráticos nos quais aprendem, a partir da realidade local, a importância do envolvimento cívico em todos os contextos em que estiverem.

A participação é elemento, conceitualmente essencial, que deve estar enraizado nas concepções e paradigmas educacionais, uma vez que a cidadania é exercício e finalidade da educação. Se a educação se constitui distante de compreensões amplas, precisas e profundas de participação, pouco ou nenhum será o reconhecimento de que esta é, notoriamente, um dos mais potentes espaços de participação que constituem, alimentam e fortalecem a cidadania desde a infância.

Nesse quesito, ensinar a ética do gênero humano está entre os compromissos da educação para o fortalecimento de uma abordagem educativa que privilegie os sujeitos e promova o encontro, o religar do "eu" e do "outro", conscientes de nossa existência, inter-relacionados, cidadãos com histórias de vida, competentes e titulares

de direitos. Esse processo educativo, como sinalizam as crianças e adolescentes, pressupõe a relação, que se tece na dialogia entre sujeitos (individuais e coletivos), concepções, tempos e espaços.

A educação, dialogicamente constituída como espaço participativo, proporcionará tempos cuja contextualidade/cotidianidade, historicidade e relações intra/intergeracionais assumem, em conjunto, uma dimensão processual; e ambientes de convivência, desenvolvimento e atuação das crianças, culturalmente localizados (nas dimensões institucional, cultural, geográfica, histórica, política, relacional, parental, etc.).

A participação, por fim, é um elemento da práxis indispensável à garantia da educação. Isso significa dizer que os processos participativos acontecem, sobretudo, na dialogia com a realidade. É na realidade dos contextos cotidianos que as competências participativas e a cidadania são constituídas, por meio das aprendizagens.

As crianças e adolescentes aprendem a participar quando experienciam processos comunicativos efetivos, nos quais suas múltiplas formas de linguagem são consideradas, havendo liberdade e segurança para expressá-las. Elas e eles também aprendem a participar quando vivenciam o poder a partir dos pressupostos da justiça, em especial aqueles que relacionam dialogicamente redistribuição, reconhecimento e participação, garantindo-lhes oportunidades de influenciar nas decisões no contexto da escola e serem informados de como essas influências de fato geram resultados.

Na dimensão cotidiana da participação na educação, as crianças e adolescentes reconhecem os mecanismos de participação presentes nas instituições em que se inserem, como assembleias, grêmios, rodas de conversas, momentos de consulta e decisão, entre outros, bem como avaliam a qualidade dos processos nos quais contam com a representação de outros sujeitos, como adultos. E reconhecem que a sua participação não deveria se restringir a eventualidades e simbolismos.

Entretanto, não se trata de reproduzir estruturas adultocêntricas de participação, que não fazem sentido e não representam as necessidades e, principalmente, os direitos específicos das crianças e adolescentes. A participação é crucial para que possam traçar lutas pela satisfação de melhores condições para a superação da pobreza e da exclusão, que incidem inclusive na distribuição das oportunidades educacionais.

Cabe ressaltar que a prática participativa não se reduz a incluir diferentes vozes nos contextos educativos, mas proporcionar a elas real impacto e espaços, sendo constatados, por meio da avaliação e transparência nos processos educativos, seja nos processos de gestão, na decisão acerca dos conhecimentos e nas estratégias metodológico-avaliativas, nos resultados esperados.

Para concluir essa trajetória de pesquisa, cujo caminho interseccionou perspectivas educativas e participativas, destaco que entre possibilidades e desafios se encontram estratégias fecundas para a promoção de uma educação cujo cerne seja a participação da criança e do adolescente, e, por certo, sua emancipação. Emancipação efeito de aprendizagens que, por meio de uma ética e complexidade do pensar, religam os sujeitos entre si, socialmente e com a espécie, no intento de restituir às crianças e aos adolescentes não somente a viabilidade de almejarem uma sociedade que as(os) reconheçam, mas participarem da sua tessitura, comprometidas(os) com a superação das desigualdades sociais, políticas, econômicas, geracionais, etc., com liberdade no pensar e na consciência. Por isso, a emancipação é, em si, a possibilidade!

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. Direito das crianças, quais crianças? *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; SIQUEIRA, Romilson Martins (orgs.). **A defesa dos direitos da criança: uma luta sem fronteiras**. Goiânia: Cânone Editorial, 2020. p. 19-32.
- ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea**, Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 371-383, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/653/pdf>. Acesso em: 22 jan. 2023.
- ANTUNES, Karine Maria. **Dimensões política e pedagógica da participação da criança na escola: um estudo de tipo etnográfico**. 167f. 2004. Dissertação (Mestrado – Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/87245/210531.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- ARANTES, Esther Maria Magalhães. Rostos de crianças no Brasil. *In*: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 153-202.
- ARCURI, Priscila Abel. **A participação é um convite e a escuta um desafio: estudos sobre a participação e escuta de crianças em contextos educativos diversos**. 98p. 2017. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20032018-145657/publico/PRISCILA_ABEL_ARCURI_rev.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.
- ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BIJEGA, Graciele Lehen. **A participação das crianças e as desigualdades em um contexto de educação infantil do campo**. 137f. 2018. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/63715/R%20-%20D%20-%20GRACIELE%20LEHNEN%20BIJEGA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 jul. 2023.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BORDENAVE, Juan Enrique Díaz. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Coronavírus**: Brasil. Brasília: Ministério da Saúde, 2023. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 31 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **O que é a Covid-19?** Ministério da Saúde: 08 abr. 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 07 jan. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 06/2021**. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2021a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 09/2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 15/2020.** Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2020d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 19/2020.** Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2020e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02, de 10 de dezembro de 2020.** Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2020f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02, de 5 de agosto de 2021.** Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2021b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=199151-rcp002-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução Conanda n. 113, de 19 de abril de 2006.** Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/resolucoes/resolucao-no-113-de-19-04-06-parametros-do-sgd.pdf/@download/file>. Acesso em: 22 jul. 2023.

BUTLER, Judith. **Vida precaria:** el poder del duelo y la violencia. Buenos Aires: Paidós, 2006.

CALDERÓN, David. **Dejarnos inquietar**: la participación de niñas, niños y adolescentes. Conferencia pronunciada en el XX Congreso Panamericano del Niño, la Niña Adolescentes. Lima, Peru, 2009. Disponível em: [http://www.iin.oea.org/IIN/cad/Participacion/pdf/DC_Dejarnos_inquietar_version12sep09\[1\].pdf](http://www.iin.oea.org/IIN/cad/Participacion/pdf/DC_Dejarnos_inquietar_version12sep09[1].pdf). Acesso em: 03 jul. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; *et al.* **Educação em Direitos Humanos e Formação de Professores**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**: O longo caminho. 11. Ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2008.

COELHO, Paula Cristiane Andrade Coelho. **A participação das crianças na gestão escolar**. 149f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: [https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6061/1/Paula Cristiane Andrade Coelho.pdf](https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6061/1/Paula%20Cristiane%20Andrade%20Coelho.pdf). Acesso em: 20 ago. 2023.

COLASANTO, Cristina Aparecida. **Avaliação na educação infantil**: a participação da criança. 207f. 2014. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9802/1/Tese_finalCOLASANTO.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

CONANDA [Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente]. **Documento base**: 12ª Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília: Conanda, 2022. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Crianca_Adolescente_XII/documento-base-12-cndca.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & Educação**: Era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTA, António Firmino da. Desigualdades sociais e pandemia. *In*: CARMO, Renato Miguel do; TAVARES, Inês; CÂNDIDO, Ana Filipa (orgs.). **Um Olhar Sociológico sobre a Crise Covid-19 em Livro**. Lisboa, Observatório das Desigualdades, CIES-Iscte. 2020. p. 4-16.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e mistos. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIGIÁCOMO, Murillo José; DIGIÁCOMO, Ildéara de Amorim. **Estatuto da Criança e do Adolescente Anotado e Interpretado**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (atualizado até a Lei nº 13.441, de 08 de maio de 2017). Curitiba: FEMPAR, 2017. Disponível em: <https://femparpr.org.br/site/wp-content/uploads/2017/07/Livro-ECA.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel**: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. São Paulo: Ática, 1994.

DOWBOR, Ladislau. Crise. *In*: INCERTI, Fabiano; CANDIDO, Douglas Borges (orgs.). **Fragmentos de uma pandemia**. Curitiba: PUCPRESS, 2020. p. 38-41.

ESTÊVÃO, Carlos Villar. Direitos Humanos e Educação em Tempos de Desassossego. **Sisyphus** – Journal of Education, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 10-21, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/13785>. Acesso em: 01 jul. 2023.

ESTÊVÃO, Carlos Villar. **Direitos Humanos, Justiça e Educação na Era dos Mercados**. Porto: Porto Editora, 2012.

ESTÊVÃO, Carlos Villar. Direitos humanos, justiça social e educação pública: repensar a escola pública como um direito na era dos mercados. In: EYNG, Ana Maria (org.). **Direitos Humanos e violências nas escolas**: desafios e questões em diálogo. Curitiba: CRV, 2013. p. 13-28.

EYNG, Ana Maria (org.). **Infâncias e violências**: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes: contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional. Relatório. Curitiba: IIN/OEA; FMSI; PUCPR, 2019.

EYNG, Ana Maria. **Educação e bem-estar**: gestão participativa da melhora da qualidade de vida na escola e na comunidade. Projeto de Pesquisa – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2022.

EYNG, Ana Maria; CARDOSO, João Casqueira. Direitos da infância em contextos de necessidades humanitárias: fatores de risco e demandas educativas. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 1098-1120, out./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/2361>. Acesso em: 31 ago. 2023.

EYNG, Ana Maria; *et al.* **A infância em situação humanitária no âmbito latino-americano**: direito à educação e o direito à saúde na pandemia da Covid-19: contribuições dos sujeitos – América Latina – visão geral. Relatório de pesquisa – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: https://champagnat.org/wp-content/uploads/2021/07/InfanciaSituacaoHumanitaria_na-pandemia_volume1.pdf. Acesso em: 05 nov. 2021.

EYNG, Ana Maria; *et al.* **Educação e bem-estar**: gestão participativa da melhora da qualidade de vida na escola e na comunidade. Relatório Escola [...] Almirante Tamandaré. Paraná. Coleção de relatórios de dados (2022-2023), v. 4. Relatório de pesquisa – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023.

EYNG, Ana Maria; SILVA, Jéssica Adriane Pianezzola da; PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich. A democratização educativa como direito e meio para uma globalização humanizada. **Glocalism**: Journal of Culture, Politics and Innovation, Milão, v. 2, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://glocalismjournal.org/a-democratizacao-educativa-como-direito-e-meio-para-uma-globalizacao-humanizada/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

EYNG, Ana Maria; SILVA, Jéssica Adriane Pianezzola da; VELOSO, Talita Quinsler; PASSOS, Ana Carolina Ramos. O direito à educação em tempos de pandemia: desafios da avaliação emancipatória. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e08212, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8212/4340>. Acesso em: 07 abr. 2023.

FARIA, Flávia Campos. **Processos participativos e o “Programa Participação Criança” na rede municipal de educação de Olinda (2001-2008):** uma experiência de coautoria infantil. 147f. 2011. Dissertação (mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4816/1/arquivo6412_1.pdf. Acesso em: 16 ago. 2023.

FERNANDES, Natália. **Infância, direitos e participação:** representação, prática e poderes. Braga: Afrontamento, 2009.

FERREIRA, Eliana Maria. **“Você parece criança!”** Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas. 158p. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/626/1/ElianaMariaFerreira.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2023.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Da pedagogia burocrática à pedagogia intercultural: diversidade cultural na escola para todos. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (orgs.). **Em busca da pedagogia da Infância:** pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 168-187.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 63, p. 7-20, out. 2002. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-007-020.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2023.

FRASER, Nancy. **Justiça interrompida:** reflexões críticas sobre a condição “pós-socialista”. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2022.

GHIRALDELLI JR., Paulo. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. **Educação**, Santa Maria, v. 26, n. 2, p. 23–34, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3680>. Acesso em: 22 jan. 2023.

GOMES, Candido Alberto. Tempos difíceis. Editorial. **Ensaio:** avaliação de políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 1-5, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/4gzT3RRgZ5vHS3rLScwMsBB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2023.

GOMES, Candido Alberto; *et al.* A Covid-19 e o Direito à Educação. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madrid, v. 9, n. 3e, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12176/12055>. Acesso em: 31 ago. 2023.

HANNA, Amy; LUNDY, Laura. Voz das Crianças. *In*: TOMÁS, Catarina; *et al.* **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**: perspectivas globais. Braga: UMinho Editora, 2021. p. 463-468.

HART, Roger. **Children's participation**: from tokenism to citizenship, Florence: International Child Development Centre, UNICEF, 1992.

IBICT [Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia]. **Como funciona?** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Brasília: IBICT; Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovações, 2022. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Content/howWork>. Acesso em: 05 set. 2022.

IIN [Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes]. **Módulo 1**: Violencia y violación de derechos de niños, niñas y adolescentes. Curso "Violencia y Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes... construyendo entornos de paz". Montevideo: Acuerdo IIN/OEA-AISOS, 2017a.

IIN [Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes]. **Módulo Introductorio**. Curso "Violencia y Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes... construyendo entornos de paz". Montevideo: Acuerdo IIN/OEA-AISOS, 2017b.

INSTITUTO BUTANTAN. **Conheça os sintomas mais comuns da ômicron e de outras variantes da Covid-19**. 15 dez. 2021. Disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/conheca-os-sintomas-mais-comuns-da-omicron-e-de-outras-variantes-da-Covid-19>. Acesso em: 07 jan. 2022.

ISAIA, Clarice Veríssimo. **A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância**. 205f. 2007. (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12855/000629636.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 ago. 2023.

KEY, Ellen. **The century of the child**. Nova York: G.P. Putnam's Sons, 1909.

KIECKBUSCH, Carolina Silva Soares Mota. **A participação em sala de aula de crianças de classes sociais distintas**: um reforço para a desigualdade escolar?. 112p. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1630127>. Acesso em: 15 ago. 2024.

LANSDOWN, Gerison. **¿Me haces caso?** El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, 36s., Bernard van Leer Foundation, maio 2005. Disponível em: <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=1930&tipo=documento>. Acesso em: 15 jul. 2023.

LANSDOWN, Gerison. Children's right. *In*: MAYALL, Berry (org.). **Children's childhood**: observed and experienced. Londres: The Farmer Press, 1994.

LARA, René Unda. Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en América Latina. *In*: LIEBEL, Manfred; MUÑOZ, Marta Martínez (orgs.). **Infancia y Derechos Humanos**: hacia una ciudadanía participante y protagónica. Peru: IFEJANT, 2009. P. 203-204. Disponível em: <http://www.iin.oea.org/boletines/boletin7/publicaciones-recibidas-esp/infanciayderechoshumanos.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

LENGBORN, Thornjörn. **Ellen Key (1849-1926)**. UNESCO; Oficina Internacional de Educación, 2001. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/keys.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023.

LIEBEL, Manfred. ¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. **MILLCAYAC** - Revista Digital de Ciencias Sociales, Mendoza, v. III, n. 5, p. 245-272, 2016. Disponível em: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/millca-digital/article/view/770>. Acesso em: 30 ago. 2023.

LIEBEL, Manfred. Significados de la historia de los derechos de la infancia. *In*: LIEBEL, Manfred; MUÑOZ, Marta Martínez (orgs.). **Infancia y Derechos Humanos**: hacia una ciudadanía participante y protagónica. Lima: IFEJANT, 2009. p. 24-40. Disponível em: <http://www.iin.oea.org/boletines/boletin7/publicaciones-recibidas-esp/infanciayderechoshumanos.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

LIEBEL, Manfred; MUÑOZ, Marta Martínez. La Convención de 1989. *In*: LIEBEL, Manfred; MUÑOZ, Marta Martínez (orgs.). **Infancia y Derechos Humanos**: hacia una ciudadanía participante y protagónica. Lima: IFEJANT, 2009. p. 41-55. Disponível em: <http://www.iin.oea.org/boletines/boletin7/publicaciones-recibidas-esp/infanciayderechoshumanos.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

LIMA, Patrícia de Moraes. A defesa dos direitos das crianças à infância: pesquisa e ação política nas universidades. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; SIQUEIRA, Romilson Martins (orgs.). **A defesa dos direitos da criança**: uma luta sem fronteiras. Goiânia: Cânone Editorial, 2020. p. 45-60.

LINHAGEM BA.2 da variante ômicron passa a ser a dominante do coronavírus no Brasil, diz Fiocruz. **G1**, 24 jun. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/noticia/2022/06/24/linhagem-ba2-da-variante-omicron-passa-a-ser-a-predominante-do-coronavirus-no-brasil-diz-fiocruz.ghtml>. Acesso em 28 ago. 2022.

LIRA, Cláudia Dantas de Medeiros. **A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na educação infantil**. 148f. 2023. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/24565/1/ClaudiaDantasDeMedeirosLira_DISSERT.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

LUNDY, Laura. In defence of tokenism? Implementing children's right to participate in collective decision-making. **Childhood**, v. 25, n. 3, p. 340-354, 2018.

LUNDY, Laura. "Voice" is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. **British Educational Research Journal**, v. 33, n. 6, p. 927-942, 2007.

MAIS de 60 milhões de brasileiros sofrem com insegurança alimentar, diz FAO. **G1**, 06 jul. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/07/06/mais-de-60-milhoes-de-brasileiros-sofrem-com-inseguranca-alimentar-diz-fao.ghtml>. Acesso em: 28 ago. 2022.

MARCHI, Rita de Cássia. A teoria social contemporânea e a emergência da sociologia da infância na segunda modernidade. *In*: MÜLLER, Fernanda (org.). **Infância em Perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 85-109.

MARCHI, Rita de Cássia. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 227-246, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227053014.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 951-964, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dJB4g8cKkCqfQQvBLNQthNr/?lang=pt#>. Acesso em: 11 jul. 2023.

MARINHO, Genilson. **Educar em direitos humanos e formar para a cidadania no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARIOTTI, Humberto. **As paixões do ego**: complexidade, política e solidariedade. 2. ed. São Paulo: Athenas, 2002.

MARTINS, Susana da Cruz. A Educação e a Covid-19: desigualdades, experiências e impactos de uma pandemia não anunciada. *In*: CARMO, Renato Miguel do; TAVARES, Inês; CÂNDIDO, Ana Filipa (orgs.). **Um Olhar Sociológico sobre a Crise Covid-19 em Livro**. Lisboa, Observatório das Desigualdades, CIES-Iscte. 2020. p. 37-55.

MELO, Ceciana Fonseca Veloso. **Narrativas infantis**: estudo da agência da criança no contexto de uma creche universitária. 206f., 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29112010-141231/publico/CECIANA_FONSECA_VELOSO_DE_MELO.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

MÉNDEZ, Emilio García. **Infância e cidadania na América Latina**. São Paulo: Hucitec: Instituto Ayrton Senna, 1998.

MÉNDEZ, Emilio Garcia. Infância, lei e democracia: uma questão de justiça. *In*: MÉNDEZ, Emilio Garcia; BELOFF, Mary (orgs.). **Infância, lei e democracia na América Latina**: análise crítica do panorama legislativo no marco da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1990-1998). Blumenau: Edifurb, 2001b. p. 21-46.

MÉNDEZ, Emílio García. Legislaciones infanto-juveniles en América Latina: modelos y tendencias. *In*: OVIEDO, Maurício Gonzáles; ULATE, Elieth Vargas (orgs.). **Derechos de la niñez y la adolescencia**: Antología. Costa Rica: UNICEF: CONAMAJ, 2001a. p. 60-71.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005b.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

MORIN, Edgar. **O método 6: ética**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na Era Planetária**. O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

MUÑOZ, Lourdes Gaitán. Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las “3Ps”. **Sociedad e Infancias**, v. 2, p. 17-37, 2018. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/59491>. Acesso em: 30 ago. 2023.

MUÑOZ, Lourdes Gaitán. La nueva sociología de la infancia: aportaciones de una mirada distinta. **Política y Sociedad**, Madrid, v. 43, n. 1, p. 9-26, 2006. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A/22625>. Acesso em: 31 ago. 2023.

MUÑOZ, Lourdes Gaitán. Redistribuição, reconhecimento e representação: uma leitura de Nancy Fraser com o olhar da infância. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 90-113, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6887>. Acesso em 13 jul. 2023.

NEUENSCHWANDER, Juliana; GIRALDES, Marcus. “Amanhã vai ser outro dia”? Reflexões sobre as questões do presente no mundo em crise. *In*: AUGUSTO, Cristiane Brandão; SANTOS, Rogerio Dutra dos. **Pandemias e pandemônio no Brasil**. [livro eletrônico]. 1. Ed. São Paulo: Tirant lo Branch, 2020. p. 45-59. Disponível em: <https://www.defesaclasse-trabalhadora.com.br/wp-content/uploads/2020/05/Pandemias-e-pandem%C3%B4nio-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (orgs.). **Em busca da pedagogia da Infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 188-216.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; LINO, Dalila; NIZA, Sérgio. **Modelos curriculares para a Educação de Infância**: construindo uma práxis de participação. 3. Ed. Porto: Porto Editora, 2007.

ONU [Organização das Nações Unidas]. A/RES/44/25: **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adotada e aberta para assinatura, ratificação e adesão da Assembleia Geral, em 20 de novembro de 1989, entrada em vigor em 2 de setembro de 1990. Assembleia Geral, 1989.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Conferência Internacional de Direitos Humanos. II**. Viena: Assembleia Geral, 1993.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Declaração de Dakar** – Educação para Todos. Dakar, Senegal: 26 a 28 de abril de 2000.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Declaração de Genebra sobre os Direitos das Crianças**. Assembleia Geral, 26 set. 1924.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Declaração de Jontiem**. Jomtien, Tailândia: 5 a 9 de março de 1990.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Declaração dos Direitos da Criança**. Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959. Assembleia Geral, 1959.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, Assembleia Geral, 1948.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Informe: El impacto del COVID-19 en América Latina y el Caribe**. Resumo executivo. Lima: ONU, jul. 2020. Disponível em: https://peru.un.org/sites/default/files/2020-07/SG%20Policy%20brief%20COVID%20LAC%20%28Spanish%29_10%20July_0.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Observación General n. 12: El derecho del niño a ser escuchado**. CRC/C/GC/12. Genebra: Comitê dos Direitos das Crianças, 2009.

PAULINO, Verônica Belfi Roncetti. **A participação das crianças na Educação Escolar a partir dos documentos oficiais**: um estudo no estado do Espírito Santo. 206 ., 2021. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-29062021-174111/publico/VERONICA_BELFI_RONCETTI_PAULINO_rev.pdf. 15 ago. 2023.

PILOTTI, Francisco. **Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño**: el contexto del texto. Santiago de Chile: ONU, 2001. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/49da37ad-abd7-4166-82b6-fb86d80fb1ee/content>. Acesso em: 10 jul. 2023.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2009.

PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, Fernanda (org.). **Infância em Perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. P. 21-41.

RIZZINI, Irene. A luta em defesa dos direitos das crianças em tempos de retrocesso. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; SIQUEIRA, Romilson Martins (orgs.). **A defesa dos direitos da criança**: uma luta sem fronteiras. Goiânia: Cânone Editorial, 2020. p. 183-200.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. Introdução. *In*: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-30.

ROCHA, Jeruza da Rosa. **Prática pedagógica e participação das crianças na escola**. 121f. 2014. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em: [http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/3190/1/ROCHA%2c Jeruza da Rosa da.pdf](http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/3190/1/ROCHA%2c%20Jeruza%20da%20Rosa.pdf). Acesso em: 30 jul. 2023.

SANCHES, Maria do Socorro Rayol Amóras. **Tecendo fios entre a participação da criança e a gestão da escola pública**. 263f. 2006. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Serviço Social). Universidade Federal do Pará, Belém, 2006. Disponível em: [https://www.ppgss.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/2006/Tecendo fios entre a participa%C3%A7%C3%A3o da crian%C3%A7a e a gest%C3%A3o da escola p%C3%BAblica.pdf](https://www.ppgss.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/2006/Tecendo%20fios%20entre%20a%20participa%C3%A7%C3%A3o%20da%20crian%C3%A7a%20e%20a%20gest%C3%A3o%20da%20escola%20p%C3%BAblica.pdf). Acesso em: 17 nov. 2023.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livros, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomáz Tadeu da (org.). **Alienígenas em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 159-177.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In*: ENS, Romilda Teodora; GARNHAN, Marynelma Camargo (orgs.). **Sociologia da infância e formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e os efeitos da crise pandémica. **Público**. Portugal, 03 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/06/03/opiniao/noticia/criancas-efeitos-crise-pandemica-1918960>. Acesso em: 31 out. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Pobreza Infantil: factos, interpretações e desafios políticos. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; VEIGA, Fátima. **Pobreza Infantil**: realidades, desafios, propostas. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2010. p. 179-191.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (org.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TREVISAN, Gabriela de Pina. A redefinição das condições estruturais da infância e a crise econômica em Portugal. *In*: DIOGO, Fernando; CASTRO, Alexandra; PERISTA, Pedro. **Pobreza e exclusão social em Portugal**. Ribeirão, Húmus, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações**: Revista de Sociologia, Minho, v. 4, jan. 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/configuracoes/498>. Acesso em: 09 abr. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e as infâncias: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TREVISAN, Gabriela de Pina. A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp. n. 2, p. 17-34, set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4kx5YwwP8nsgXfDnBJMBWd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2021.

SILVA, Jéssica Adriane Pianezzola da. **Direitos Humanos e Currículo na Educação Básica**. 21f. 2016. Relatório de pesquisa (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2016a.

SILVA, Jéssica Adriane Pianezzola da. **Educação em Direitos Humanos e Diversidade Cultural no currículo da Educação Básica**. 78f. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação - Licenciatura em Pedagogia). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016b.

SILVA, Jéssica Adriane Pianezzola da. **O direito à participação de crianças e adolescentes na garantia de direitos**. 163f. 2019. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019.

SILVA, Jéssica Adriane Pianezzola da; EYNG, Ana Maria. Entre caminhos e encruzilhadas: trajetórias de garantia dos direitos de participação em programas e políticas de países da América Latina. *In*: EYNG, Ana Maria (org.). **Infâncias entre violências e garantias de direitos: contextos e dinâmicas educativas no âmbito das Américas**. Curitiba: CRV, 2023. p. 131-150.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. A busca pela efetividade do direito à educação: análise da atuação de uma Promotoria de Justiça da Infância e Juventude do interior paulista. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 233-250, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/JhjBkg7Pt7PGKCvSvrSQjhz/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 04 jan. 2023.

SOARES, Natália Fernandes. Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Revista eletrônica Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 7, n. 12, p. 8-18, jan. 2005. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/2100>. Acesso em: 18 jul. 2023.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina Almeida. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**, UNESP – Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p. 50-64, 2005. Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36752/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o%20da%20inf%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em: 30 maio 2020.

SOTO, Iskra Pavez. Sociología de la infancia: Las niñas y los niños como actores sociales. **Revista de Sociología**, [S. l.], n. 27, p. 81-102, 2012. Disponível em:

<https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27479>. Acesso em: 15 jan. 2024.

THOMAS, Nigel; PERCY-SMITH, Barry. Introduction. *In*: PERCY-SMITH, Barry; THOMAS, Nigel (eds.). **A Handbook of Children and Young People's**

Participation: perspectives from theory and practice. Londres; Nova York: Routledge, 2010. p. 1-7.

TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. A participação infantil: discussões teóricas e metodológicas. *In*: MAGER, Miryam *et al.* **Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados**. Maringá: EDUEM, 2011. p. 251-272.

TREVISAN, Gabriela de Pina. A participação das crianças nos discursos e práticas: um breve “estado da arte” na procura de novos desafios. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; SIQUEIRA, Romilson Martins (orgs.). **A defesa dos direitos da criança: uma luta sem fronteiras**. Goiânia: Cânone Editorial, 2020. p. 129-150.

UNESCO [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura]. **Declaração de Incheon: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Unesco, 2015.

UNESCO [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura]. **Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)**. 2011. Disponível em:

https://estatistica.dgeec.mec.pt/docs/docs_cdr/ISCED2011_PT.PDF. Acesso em: 20 jul. 2022.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **Você vai ter que aprender a desobedecer!** A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil. 190f. 2010. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94421/282048.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 out. 2023.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **Participação Infantil nas ações pedagógicas:** um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública. 301p. 2017. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188264/PEED1299-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 out. 2023.

VIEIRA, Isabel de Freitas. **A participação:** um paradigma para a intervenção social. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural na América Latina:** Entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

WOODHEAD, Martin. Foreword. *In*: PERCY-SMITH, Barry; THOMAS, Nigel (eds.). **A Handbook of Children and Young People's Participation:** perspectives from theory and practice. Londres; Nova York: Routledge, 2010. p. ix-xxii.

APÊNDICE

Apêndice A - Teses e dissertações sobre participação infantil: base BDTD/IBICT

TÍTULO	DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	SÍNTESE
DESCRIPTOR: "DIREITO À PARTICIPAÇÃO" AND "INFÂNCIA"		
A participação das crianças na educação escolar a partir dos documentos oficiais: um estudo no estado do Espírito Santo	TESE Verônica Belfi Roncetti Paulino (2021) Universidade de São Paulo	A tese de Paulino (2021) teve como objetivo identificar aspectos que indicam a participação de crianças na educação escolar na etapa do Ensino Fundamental anos iniciais, em documentos e políticas elaboradas por secretarias municipais de educação no Espírito Santo. Os documentos selecionados foram Planos Municipais de Educação, leis, resoluções e regimentos que normatizam os sistemas de ensino. Para esta investigação, a autora parte do entendimento de que a participação se constitui como um direito que não é dicotômico na relação com a proteção. A autora discute três referenciais acerca da participação: Fernandes (2005; 2006), Tomás (2006) e Trilla e Novella (2001). No primeiro referencial, sinaliza-se a perspectiva geracional e entende-se que “a participação é um processo contínuo de envolvimento ativo e expressão nas tomadas de decisão de diferentes níveis de assuntos, [...] desenvolvida [...] por meio das vivências interativas nas relações sociais geracionais e intergeracionais” (p. 51). No segundo referencial, a participação é associada a processos de integração, “condição absoluta para tornar efetivo o discurso que promove direitos” (p. 53) e é composta por ação direta nas decisões e processos de negociação; possui arenas, âmbitos, sentidos e condições específicas. O terceiro referencial indica a participação em suas formas simples, consultiva, projetiva e de metaparticipação. Como conclusões, reconhece que “os indicativos que determinam o reconhecimento da participação das crianças na educação escolar que aparecem nos documentos oficiais estão fundamentados em artigos que versam sobre princípios, objetivos, diretrizes e metas para a educação básica, tanto de forma implícita e explícita em suas definições [...]” (p. 158). “Entretanto, os indicativos que parecem apontar o reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar, fundamentados nos documentos de políticas nacionais de educação, não são lineares nem justapostos; pelo contrário, abrangem aspectos pertinentes ao princípio democrático, marcado por disputas, resistências ativas e tensões que os diversos grupos da sociedade civil e políticas no processo que constituiu a elaboração” (p. 159).
Narrativas infantis: estudo da agência da criança no contexto de uma creche universitária	DISSERTAÇÃO Ceciana Fonseca Veloso de Melo (2010) Universidade de São Paulo	Na dissertação, Melo (2010) investiga narrativas de crianças de quatro anos vinculadas a uma instituição com propostas da chamada “pedagogia da participação” sobre seus modos de participar nos cotidianos educativos. Fundamentando-se em Oliveira-Formosinho (2007), define-se por pedagogia da participação aquela que “cumpre a essência da participação na sua expressão considerada mais nobre, que reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores” (p. 16), superando os modos de fazer pedagógicos que ignoram os direitos das crianças a serem consideradas competentes e compartilharem dos espaços de participação. “A Pedagogia da Participação preconiza práticas educativas que consideram a criança como um ser social ligado a uma diversidade de contextos culturais e históricos, e que tem sua própria forma de pensar e agir sobre a realidade” (p. 21). A pesquisadora organiza argumentos acerca da pedagogia da participação referendando-se na filosofia da experiência proposta por Dewey, e nas perspectivas de Bruner, Froebel, Pestalozzi, e outros autores que buscavam ressignificar o papel da criança na educação e sinaliza como um dos eixos de participação o direito ao brincar. A autora utiliza a noção de “agência da criança” e conclui que “a agência da criança precisa da agência do adulto para reconhecê-la e valorizá-la, criando as condições necessárias para um processo educativo bem-sucedido” (p. 128). Nisso reside a necessidade de reconhecer a criança como sujeito titular de direitos, dentre os quais, os de participação, entendidos como a possibilidade de as crianças tomarem parte em

		atividades e decisões que as afetam, “ou seja, saber que sua voz ressoa e é significativa, saber que suas narrativas compõem um quadro de conhecimentos e são valorizadas nos diferentes contextos de sua rotina” (p. 134).
DESCRIPTOR: "PARTICIPAÇÃO INFANTIL"		
A participação infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública	TESE Giselle Silva Machado de Vasconcelos (2017) Universidade Federal de Santa Catarina	A tese de Vasconcelos (2017) investiga dimensões da participação das crianças nos espaços da educação infantil. “A análise evidenciou a composição de uma multiplicidade de ações pedagógicas possibilitando vislumbrar a intensidade e a qualidade da participação das crianças em cada uma delas e como tais participações contribuíam para o desenvolvimento integral das crianças.” (p. 15). Entre elas, as ações pedagógicas previamente definidas pelos professores, ações negociadas entre crianças e adultos e ações pedagógicas a partir das ações das crianças. Na investigação, a pesquisadora reconhece haver uma multiplicidade de concepções acerca do que se entende por participação, oriundas de múltiplas áreas. Algumas das concepções em destaque pela autora sinalizam que “a participação é a estratégia de redistribuição de poder que permite aos cidadãos excluídos dos processos políticos e econômicos serem ativamente incluídos como participantes do planejamento do seu futuro.” (p. 173). A partir do conjunto de referenciais apurados, chega “ao entendimento que a participação é uma conquista processual, produto das lutas sociais no desenvolvimento da democracia e constitutivas das relações de poder.” (p. 175). “O estudo permitiu apurar que a participação das crianças nas relações e interações com os seus pares desenvolviam ações pedagógicas dadas na subversão da ordem dos espaços e na não linearidade do tempo, possibilitando uma participação ativa e criativa das crianças na ressignificação dos objetos, de seus próprios corpos, de suas condições sociais e culturais” (p. 16) e que “a ação docente como promotora da participação das crianças nas ações pedagógicas se caracteriza no estabelecimento de relações horizontais” (p. 16), uma vez que “a participação das crianças ainda está muito condicionada ao poder dos adultos, afinal, são eles que poderão se apropriar ou não destes princípios [dez princípios europeus propostos para a educação] e assim exercer políticas e organizações que assegurem tal direito.” (p. 179). Por fim, destaca-se entre as conclusões da pesquisadora que “O ato participativo era dado através de múltiplas ações (expressada pelo corpo, pela atribuição de outros significados aos objetos, na interlocução dos diversos saberes, da afetividade) que permitem as crianças construir em comunhão suas significações sobre o mundo.” (p. 270).
Processos participativos e o Programa Participação Criança na rede municipal de educação de Olinda (2001-2008): uma experiência de coautoria infantil	DISSERTAÇÃO Flavia Campos Faria (2011) Universidade Federal de Pernambuco	A dissertação de Faria (2011) teve como propósito analisar os processos participativos vivenciados por meninos e meninas do Ensino Fundamental de Olinda, no desenvolvimento do Programa Participação Criança, para identificar percepções de profissionais da educação, gestores, comunidade escolar e crianças sobre crianças e sua participação. “O estudo partiu do pressuposto de que as crianças, quando incentivadas, estimuladas, educadas para a participação, tendem a responder satisfatoriamente, revelando que o exercício da cidadania não faz distinção de idade, e que o começar cedo possibilita à criança perceber-se co-construtora do presente e não apenas ‘herdeira do futuro’, o que, por sua vez, implica em ressignificação de papéis, de espaços e de vozes no aprendizado da cidadania, por meio da construção coletiva de contexto democratizantes.” (p. 14). Nessa direção, situa-se o entendimento de participação, “[...] concebida como um direito universal que atravessa as classes socioeconômicas, as diversidades de gênero, de etnia, de identidade territorial e cultural, de geração, de idade, de religião, e deve assumir, cada vez mais, um local de destaque nesse processo de educação-formação. A criança, enquanto sujeito principal desse processo, tem o direito fundamental de participar, de opinar, de contestar, de argumentar, de contribuir, de vivenciar valores e explicitar, desde já, sua cidadania, pois já têm os seus próprios pensamentos, suas próprias indagações. É também pela participação que o sujeito aprende a buscar e conquistar seus direitos, constituindo-se, assim, em exercício de cidadania e em um meio ou experiência que, sob algumas condições, pode contribuir para a

		formação e o desenvolvimento de valores, atitudes, habilidades e competências para participação social mais ampla." (p. 17). Na discussão sobre participação, apresenta-se Dallari (participação formal e real), Motta (formas de participação conflitual, funcional, administrativa e cogestão), Demo (paradigma democrático-participativo na educação), e outros autores, como fundamentais para a tessitura da análise. Seguindo a discussão, aponta-se que a participação da criança em um contexto democrático envolve justiça e direitos humanos. A justiça é um estilo de vida ético. Os direitos humanos são construções históricas que se caracterizam pela capacidade de indignar-se e resistir. Participar é um direito e um princípio que possibilita acesso a outros direitos.
DESCRIPTOR: " PARTICIPAÇÃO D* CRIANÇ*"		
Avaliação na educação infantil: a participação da criança	TESE Cristina Aparecida Colasanto (2014) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	A tese defendida por Colasanto (2014) teve por objetivo investigar o registro da participação nos relatórios de avaliação de instituições de educação infantil, considerando que na escrita desses relatórios "a criança torna-se o sujeito principal, por meio do resgate de suas falas, ações, interações e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Na avaliação, as entrevistas com crianças indicam o que elas pensam sobre os projetos e atividades desenvolvidas por elas na escola, proporcionando, assim, o autoconhecimento" (p. 7). A pesquisadora considera a participação das crianças como um direito, consolidado a partir de documentos políticos como a Convenção dos Direitos da Criança e Estatuto da Criança e do Adolescente, e uma conquista, mas argumenta que "é fato que enquanto as crianças não forem vistas como atores políticos concretos, que podem dar a sua opinião, emitir sugestões, compreender e ajudar nas mudanças da escola, não haverá democracia real e plena" (p. 24). Assim, exemplifica assembleias e conselhos escolares, bem como outras práticas cotidianas das crianças na escola (rodas de conversas, brincadeiras) como mecanismos que podem promover participação, no sentido de escuta e expressão da opinião. "Deve-se reconhecer que, além de possuir direito de expressar suas ideias e opiniões, a criança precisa ser ouvida, de modo que sua opinião seja considerada pelo adulto, para então efetivar sua participação em todos os setores da sociedade, incluindo a escola" (p. 27). Nos procedimentos de avaliação da educação infantil que incluem observação e registros (documentação pedagógica), a participação das crianças foi analisada entre pesquisadora e profissionais sob a perspectiva de que é a ação da criança que deve ser central no documento e que é necessário que a criança também seja partícipe da sua própria avaliação. Nesse sentido, "requer uma série de ações: observar o currículo da escola, verificar como ocorre a interação entre adultos e crianças; como elas participam das atividades; se são ouvidas; se essa escuta reflete no andamento dos projetos; se elas participam das decisões da escola, tais como em eventos, organização dos espaços e uso dos materiais; se os temas são do interesse das crianças; se há uma sistematização do conhecimento científico com a curiosidade manifestada entre as crianças" (p. 188). Entende-se que a avaliação deve configurar-se democrática e, por conseguinte, emancipatória, na medida em que seja contínua, formativa e inclua a participação de todos os sujeitos.
"Você parece criança!" os espaços de participação das crianças nas práticas educativas	DISSERTAÇÃO Eliana Maria Ferreira (2012) Universidade Federal da Grande Dourados	Na dissertação de Ferreira (2012), o espaço de participação das crianças nas práticas educativas é problematizado. O conceito de espaço é compreendido a partir de Battini (1982), sendo espaço, para a criança, aquilo que ela sente, vê, e faz nele, enquanto participação é tomado segundo o pensamento de Bordenave (1994), no sentido de tomar, ter e fazer parte: "no caso dessa pesquisa, o conceito participação levará em consideração, sobretudo a expressão tomar parte. Além disso, deve-se entender que falamos em 'espaço de participação' como algo intrínseco e ambos se complementam" (p. 11-12). Por meio das vivências que a pesquisadora teve em meio as crianças na instituição de ensino, pode constatar que "participação é um espaço em que as crianças fazem parte da população infantil do CEIM. Entretanto, elas utilizam diversas estratégias que vão desde a construção de espaços 'por debaixo' das mesas, como ações de resistências para tomar parte nas decisões, e não pintar a abelhinha"

		(p. 141). A relação desproporcional entre o fazer e o tomar parte "denota o despreparo dos adultos em reconhecer, sobretudo, os direitos da criança, bem como as concepções que negam as capacidades de conhecimento e de decisões feitas pelas crianças." (p. 141).
A participação das crianças e as desigualdades em um contexto de educação infantil do campo	DISSERTAÇÃO Graciele Lehen Bijega (2018) Universidade Federal do Paraná	A dissertação de Bijega (2018) trata das implicações das desigualdades sobre esta participação em um contexto de educação infantil do campo. Para essa abordagem, a autora sinaliza "Quero reconhecer a participação infantil como comprometimento ético, como direito das crianças, espaço para produção da cultura infantil e ação social das crianças, as relações de alteridade são uma condição de respeito em relação à participação das crianças." (p. 14). O conceito de ação social se apresenta como importante para compreender o sentido de participação no estudo. A autora indica com a participação é compreendida em documentos internacionais e nas políticas nacionais para educação, com foco na educação infantil. E discute a relação entre desigualdade, pobreza e liberdades políticas: "Sen (2011) compreende que quanto maior a necessidade econômica mais intensa é a necessidade e urgência das liberdades políticas." (p. 45), e acrescenta: "Esta participação desigualmente acessada nos espaços públicos de poder resultam em uma cidadania civil desigualmente acessada, por exemplo, os espaços políticos serem preponderantemente masculinos e heteronormativos resulta em uma participação feminina, menos presente, uma participação LGBTI com menor peso, esta menor ou maior participação mobiliza os interesses, as decisões políticas, e não é somente o fato de ser mulher que resulta em uma consciência contra decisões machistas ou excludentes, mas uma menor participação representativa das minorias obviamente gera uma situação "que os incluídos aumentam suas vantagens relativas sobre os excluídos, se apropriando de forma mais efetiva dos benefícios gerados pela sociedade ou pelo Estado" (SCALON, 2011, p. 51), a desigualdade pode ser assim entendida enquanto um problema político também, a democracia brasileira não será efetiva enquanto não se debruçar sobre as questões das desigualdades sociais brasileiras que abarque a todas(os)." (p. 46). Como conclusões, identifica que "Uma das implicações então sobre a efetivação da participação das crianças no contexto investigado foi por nós percebida na relação entre adulto e criança, caracterizando assim a desigualdade intergeracional na relação adulto centrada" (p. 117) e que "as condições sociais influenciaram as possibilidades reais das crianças vivenciarem suas infâncias, é necessário condições estruturais, políticas públicas, serviços sociais básicos acessíveis." (p. 118).
A participação das crianças na gestão escolar	DISSERTAÇÃO Paula Cristiane Andrade Coelho (2013) Universidade Federal do Espírito Santo	Na pesquisa, Coelho (2013) tem o objetivo de conhecer modos de participação das crianças na gestão escolar, em uma instituição de Ensino Fundamental no Espírito Santo. Para tal, contextualiza o contexto da participação política no Brasil, que se dá por meio da representação. No contexto da escola, "[...] inferimos que, no espaço escolar, é possível serem vivenciadas várias formas de participação política, a saber: democracia direta (situação como eleição direta para diretor, por exemplo, quando aberta à comunidade escolar); democracia indireta ou representativa (via conselhos escolares, grêmios estudantis) e, por fim, democracia semidireta (situações em que a comunidade escolar é consultada sobre determinado assunto por meio de plebiscito, referendo ou consulta popular." (p. 18). Para a participação, Coelho trabalha o conceito de espaço público e indica que este é "lôcus do diálogo" (p. 22). Para tratar da participação da criança, propriamente dita, discute a ideia de cidadania e sua relação com a participação política. Problematisa o papel da escola enquanto formação de cidadãos. A partir dessa reflexão, aponta que: "Na medida em que defendemos a participação como valor para a constituição do espaço público, temos como princípio que a gestão escolar se organize garantindo a voz e vez de todos os seguimentos que compõem o corpo escolar, incluindo as crianças dentro de suas próprias culturas. Tal defesa se reforça pelo conceito de cidadania colocado até aqui que se reveste dos pressupostos da cidadania ativa, o que implica, uma vez mais, a convicção da atuação das crianças enquanto atores sociais e sujeitos de direitos a partir de suas vozes e culturas." (p. 50). Esse

		entendimento leva a compreensão de que a criança é um ser político, que, portanto, não está dissociada dos processos participativos (embora a criança ainda permaneça sendo o único grupo social a permanecer excluído dos direitos políticos), uma vez que "são ações de participação dos alunos que possibilitam o exercício pleno da ação educativa" (p. 55).
A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na educação infantil	DISSERTAÇÃO Cláudia Dantas de Medeiros Lira (2017) Universidade Federal do Rio Grande do Norte	A dissertação de Lira (2017) buscou analisar modos de participação das crianças no desenvolvimento do currículo na educação infantil. No estudo, as crianças são consideradas sujeitos "com especificidades históricas e sociais, capazes de aprender e se desenvolver em condições de possibilidades, de produzir cultura e participar dos contextos em que vivem" (p. 8). Quanto à participação, está "é compreendida como inserção ativa dos sujeitos nos processos e relações que lhes dizem respeito: formulação e expressão de opiniões, interações, colaboração, sentimentos, pontos de vista relativos às decisões e ações, exercício de escolhas, bem como a produção de soluções e avaliações propiciadas pelo contexto em que estão" (p. 8). São identificados modos como as crianças participam no desenvolvimento do currículo, denominados "modo indireto não ativo" (nas proposições do projeto pedagógico, nos discursos e ações docentes), "modo direto ativo" (na tomada de decisão sobre o que fazer entre crianças, na colaboração com colegas, nas brincadeiras, opinando e interagindo em ações mediadas pelo docente) e "modo não ativo" (ações em meio a condições restritas de participação). Embora práticas colaborem para a participação das crianças, também são observadas situações em que as crianças não são consultadas e consideradas, sendo excluídas dos processos.
A participação é um convite e a escuta um desafio: estudos sobre a participação e escuta de crianças em contextos educativos diversos	DISSERTAÇÃO Priscila Abel Arcuri (2017) Universidade Federal de São Paulo	O estudo de mestrado de Arcuri (2017) trata-se de um estudo de caso do Projeto Escola na Praça e de três instituições em Reggio Emilia, que analisa as possibilidades de participação das crianças em ambos os contextos. Na contextualização do que se entende por participação, argumento fundamental na análise dos casos, a pesquisadora discute como a concepção de infância é tecida mediante a tensão entre participação e proteção e situa a Sociologia da Infância como campo que pensa a respeito desta tensão. Com uma ênfase maior ao contexto escolar, aborda também as concepções sobre as crianças produzidas nesses contextos. Problematisando-as, chega à discussão sobre os espaços de participação, e a participação infantil, propriamente dita. Os autores de referência na exposição do entendimento de participação são Sarmento, Fernandes e Tomás. E destaca o pensamento de Tomás, ao mencionar que "Quando falamos de participação é fundamental o conceito de reconhecimento recíproco (Fraser, 2002, p. 16), que se traduz numa relação social de não subordinação, não havendo, assim, impedimento à participação. Segundo esta autora, para que haja participação é necessária uma distribuição de recursos materiais que garanta a independência e a 'voz dos participantes' e que os 'padrões institucionalizados de valor cultural expressem igual respeito por todos os participantes e garantam iguais oportunidades para alcançar a consideração social'" (p. 41). Sobre o espaço da escola, a autora sugere a pedagogia da escuta, baseada nos argumentos de Rinaldi.
A participação em sala de aula de crianças de classes sociais distintas: um reforço para a desigualdade escolar?	DISSERTAÇÃO Carolina Silva Soares Mota Kieckbusch (2016) Universidade Estadual de Campinas	A pesquisa de mestrado de Kieckbusch (2016) problematiza de que maneira a participação das crianças em sala de aula pode contribuir para a produção e reprodução das desigualdades educacionais. A perspectiva da análise está associada a participação como processo de interação e socialização na sala de aula, que neste caso é analisado mediante observação da participação em sala de aula de estudantes de classes sociais distintas. Na reflexão sobre a participação na escola, primeiramente, resgata o pensamento de Bourdieu, sinalizando que há um processo de desigualdade que é anterior a entrada do estudante na escola que tende a manter-se e ampliar-se no cotidiano escolar, pois a escola reproduz desigualdades. Esse processo dificulta a agência da criança na escola, logo, sua participação em sala de aula. Nesse sentido, o processo de pedir ajuda (participar) decorre de habilidades que a criança tenha desenvolvido, caso este pedido seja mais que executivo, neste caso, pedido instrumental. Essas habilidades são desenvolvidas "ao longo dos anos, tanto na escola,

		quanto em casa, no contato com professores, pais e pares (NEWMAN, 2000), envolvendo um processo complexo de ações por parte da criança: consciência da necessidade, decisão de pedir ajuda, identificação da pessoa que pode solucionar o problema e estratégias de abordagem e a reação à resposta (GALL, 1981)." (p. 15).
A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância	DISSERTAÇÃO Clarice Veríssimo Isaia (2007) Universidade Federal do Rio Grande do Sul	A dissertação de Isaia (2007) problematiza a participação das crianças na gestão da escola de primeira infância, propondo analisar situações de participação e possibilidades de efetivar caminhos de gestão institucional e pedagógica com crianças. O estudo emprega a metodologia de pesquisa-ação e é realizado em uma escola pública municipal situada em Porto Alegre, que atende a crianças com menos de sete anos. A pesquisadora aborda a perspectiva da gestão escolar com foco na administração popular para uma escola cidadã. Na análise de percepções de adultos e crianças sobre participação infantil, situa que "a participação como interação ativa no tempo e no espaço movimenta-se no cotidiano da escola, através das práticas entre adultos e crianças e entre criança-criança, denotando e constituindo significações fundamentais nesse processo." (p. 72). "Vivenciando a concepção de infância como sujeito de participação nas práticas sociais e pedagógicas, este trabalho vislumbra uma possível descentralização de poder dos adultos que trabalham na escola de educação infantil." (p. 5). Ao almejar esse intento, sinaliza algumas questões para reflexão dentre as quais o fato de se parecer evidente "que falar e se expressar é o conceito de participação infantil para esses adultos educadores" (p. 79), entretanto "as demais formas de expressão da cidadania das crianças, para além da linguagem verbal, parecem não ser entendidas pelo adulto como sendo participação" (p. 79). Assim, denuncia que concepções como esta "acabam por 'excluir e marginalizar a cidadania das crianças, imputando-lhes implicações negativas para o ser direito e para o seu estatuto na sociedade'" (p. 83). No levantamento dos dados, a pesquisadora sinaliza ter percebido que "[...] é apresentada pelos adultos a possibilidade de participação infantil na gestão escolar, centrada na capacidade infantil com idade cronológica das crianças, espaço de participação das crianças delimitado pela 'autorização e permissão' dos adultos e experiência que as crianças trazem de outros espaços e tempos para além da escola como um facilitador de participação escolar." (p. 91). Quanto aos modos pelos quais observa a participação infantil na perspectiva das crianças, Isaia (2007, p. 92) sinaliza que "as ações, as práticas, as relações e interligações, nesse cotidiano de participação infantil, apresentam-se em movimento, amalgamando-se, mesclando-se, entremeando-se, e a condição, enquanto ludicidade, interatividade, fantasia do real e da reiteração, mantém suas peculiaridades na essência". Práticas alimentares, relações sociais como as de gênero, relação rotina-tempo-espaço, comportamentos e modos de organizar, são exemplos de contextos de participação na gestão escolar.
Dimensões políticas e pedagógicas da participação da criança na escola: um estudo de tipo etnográfico	DISSERTAÇÃO Karine Maria Antunes (2004) Universidade Federal de Santa Catarina	Antunes (2004) define, em sua dissertação, participação "como um direito da criança à tomada de decisões, logo, diretamente vinculada às relações de poder na escola" (f. 6) e se referenda na Convenção do Direito da Criança. Partindo deste entendimento, a pesquisa busca identificar a percepção de estudantes do ensino fundamental sobre participação da criança na escola. "O debate sobre a participação e os direitos das crianças transita no terreno político; desse modo, defende-se a participação como processo de conscientização: 'participa-se na decisão sobre a ação concreta realizada na escola como expressão do direito de contribuir para a construção do espaço público' (Projeto CECCA:22)." (p. 6). Em Bordenave (1994), a pesquisadora encontra argumentos para defender que a participação tem sido pauta dos discursos contemporâneos, levando-nos a ingressar na "era da participação", visto que a participação é uma necessidade fundamental do ser humano, tal como a comida, sono e saúde. Ainda, "a democracia é animada por valores mobilizadores, como a justiça, a participação, a igualdade perante a lei e a construção do bem comum" (p. 55) e nesse sentido processos de democratização da educação reivindicam participação. Contudo, estruturas autoritárias desde as esferas da política governamental àquelas localizadas no interior das escolas (que produzem a cultura do medo do diretor ou outras lógicas próximas)

		deve ser superada. Nesse sentido, a pesquisadora resgata o pensamento de Paro (2000), que tem defendido “a ‘participação’ na escola como um espaço que possibilita maior tomada de consciência dos direitos sociais”. (p. 64). Propriamente pensando a participação da criança, a pesquisadora remete-se às três categorias de direitos da Convenção do Direito da Criança: provisão, proteção e participação, e reforça a compreensão de que a criança é um sujeito competente para a participação. Além disso, destaca que “há uma inegável relação entre as dimensões política e pedagógica da participação da criança na escola. A educação em direitos humanos parece ser um elo evidente dessa relação” (p. 70). “Nessa perspectiva, a participação é concebida como um princípio da democracia que necessita ser trabalhado, pois é algo que se aprende e que se ensina. A escola, então, é o lugar privilegiado para essa aprendizagem, no qual se pode promover a convivência democrática no seu cotidiano, aprendendo a participar participando.” (p. 72).
Prática pedagógica e participação das crianças na escola	DISSERTAÇÃO Jeruza da Rosa da Rocha (2014) Universidade Federal de Pelotas	A pesquisa de mestrado de Rocha (2014) busca compreender como acontece a participação das crianças no contexto da prática pedagógica desenvolvida por uma educadora. As práticas estão relacionadas aos espaços: sala de aula, o silêncio, obediência; refeitório, possibilidades de interagir entre si; pátio, possibilidades de ações colaborativas e participação ativa. A pesquisa aproxima-se do pensamento de Tomás “um processo gradual que requer aprendizagens, que se vai modificando com a idade e com a experiência, com os saberes (daí a importância de introduzir esta temática na formação de professores, por exemplo) e se insere no complexo mundo das relações de poder. Exige uma imaginação metodológica, pedagógica, técnica e educativa, no fundo, uma alteração do paradigma vigente, ainda que seja um paradigma contra hegemônico este que aqui se defende (2011, p. 120).” (p. 44). Compreende o entendimento de que “a participação das crianças é um alicerce que ampara a sua cultura e anuncia a necessidade de inseri-las na educação, em especial, na prática pedagógica exercida pelas educadoras das instituições educativas, redimensionando a concepção de infância e potencializando a cultura das crianças. Concorro com Natália Fernandes, quando diz que a participação prevê a existência de espaços de escuta das crianças, de comunicação, de diálogo, para os quais confluem as intersubjetividades daqueles que falam e daqueles que ouvem e nos quais se reconstroem interpretações da realidade social desses atores. O direito à expressão é, assim, um momento em que os indivíduos, crianças e adultos, partilham com outros atores sociais e tornam públicos pensamentos e expectativas, promovendo a construção de uma identidade pessoal e social (2009, p. 303).” (p. 45).
Tecendo fios entre a participação da criança e a gestão da escola pública	DISSERTAÇÃO Maria do Socorro Rayol Amóras Sanches (2006) Universidade Federal do Pará	Sanches (2006) reflete, em sua dissertação, sobre o espaço que a escola pública tem reservado à participação da criança, a partir das representações dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar. A caracterização do que se considera como criança e infância e a demarcação do referencial teórico em Bourdieu, Benjamim e outros autores materializam a primeira parte da pesquisa. Discute-se a participação da criança na gestão da escola pública, analisando as relações entre gestão e participação, sob o conceito de autogestão, grau mais alto de participação, em “que todos os sujeitos envolvidos com a escola têm consciência de que a realidade pode ser mudada, sendo o fundamento da gestão democrática, que pressupõe a ideia de participação, isto é, do trabalho compartilhado, onde se tomam posições e agem-se sobre elas, em conjunto.” (p. 48). Especificamente sobre a criança, “a participação da criança na gestão da escola pública pressupõe o rompimento com o adultocentrismo e com o preconceito da ‘idade da incapacidade’” (p. 50). “Reconhecer, pois, o direito de participação das crianças, implicaria, também, conforme Tonucci (2005, p. 153-4): [...] quando os adultos tomam uma decisão que diz respeito também às crianças, precisam pedir a opinião delas. Após ouvir o parecer das crianças, os adultos devem levar isso em consideração. [...]. Todas as decisões tomadas na escola, como o horário das aulas, a quantidade de deveres de casa, o peso das mochilas, a organização do recreio, os problemas ligados à disciplina,

		ao interesse, ao prazer ou ao cansaço de aprender, interessam às crianças.” (p. 50). No entanto, como achado da pesquisa, observou-se “que o espaço que a escola pública tem reservado à participação da criança é um espaço de exclusão, reservando-a uma posição de excluído, de <i>infans</i> , sem direito a voz, isto é, sem o direito de ser criança com toda a singularidade que lhe é inerente.” (p. 246).
Você vai ter que aprender a desobedecer! A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil	DISSERTAÇÃO Giselle Silva Machado de Vasconcelos (2010) Universidade Federal de Santa Catarina	A dissertação de Vasconcelos (2010) se propôs a refletir sobre os modos de participação das crianças nas relações pedagógicas, evidenciando possibilidades e limites dessa participação. Para tal, estabelece relações entre Pedagogia e Educação Infantil, contextos nos quais a discussão acerca da participação se consolida no estudo e problematiza como acontece a participação da criança e em que medida este sujeito é considerado por seus professores nas intencionalidades pedagógicas. A autora inicia uma reflexão acerca da participação a partir de Bordenave, especificando sentidos de tomar parte, fazer parte e ter parte. E, destaca que “embora o conceito de participação esteja ligado ao exercício da cidadania, à observância de direitos e deveres tanto individuais quanto coletivos, muitas vezes, essa prática se limita ao estar presente e não a uma ação ativa dos agentes sociais” (p. 26), cenário que se complexifica no âmbito da participação das crianças pequenas, “uma vez que esta categoria geracional é desprovida de representação política e seu espaço de atuação cívica ainda é muito restrito e dependente da iniciativa dos adultos.” (p. 27). Na sequência, discute a participação infantil a partir de legislações e documentos internacionais, apontando para o fato de que “participação é um direito, mas reside no compartilhamento de poder e, enquanto não houver compartilhamento, não há participação, não há garantia do direito” (p. 33). Assim, “uma efetiva e legítima participação infantil depende da decisão do adulto em ceder parte do poder que detém atribuindo à criança liberdade de pensar e agir sobre ela e para ela, rompendo com o modelo adultocêntrico” (p. 30), pois, considera-se que as crianças são agentes ativos e sua agência repercute nos contextos em que se insere, incluindo o educacional. Na análise dos dados de campo, a pesquisadora discute as relações e interações estabelecidas e negociadas entre as próprias crianças e entre adultos e crianças, destacando categorias de análise oriundas da observação: controle da criança pelo adulto sobre seu tempo, espaço, relações e materiais, desconsideração dos saberes infantis, modos de protestos e resistências das crianças, a consciência das crianças sobre as relações de poder as quais são submetidas. Quanto à categoria participação, esta é analisada em diferentes eixos, que auxiliam na constatação de que “a lógica de participação das crianças é diferente da definição dos adultos” (p. 163), isto é, na situações participativas, outros referenciais e posturas são observadas, como perspectivas emocionais e afetivas, em diálogo com perspectivas racionais, e “a participação da criança exige o reconhecimento do adulto quanto aos modos de ser, agir e sentir das crianças como legítimos modos de ser, agir e sentir o e no mundo” (p. 164).

Fonte: elaborado pela autora.