



# A defesa dos direitos da criança: uma luta sem fronteiras

---

## **ORGANIZADORES**

Manuel Jacinto Sarmento

Natália Fernandes

Romilson Martins Siqueira

**A defesa dos  
direitos da criança  
uma luta sem  
fronteiras**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Angélica Ilacqua CRB-8/7057**

.....  
D357

A defesa dos direitos da criança : uma luta sem fronteiras / organizadores  
Manuel Jacinto Sarmento, Natália Fernandes, Romilson Martins Siqueira.  
Goiânia : Cànone Editorial, 2020.  
212 p.

ISBN: 978-85-8058-117-1

1. Direitos das crianças 2. Crianças - Condições sociais  
3. Menores - Direitos - Aspectos sociais 4. Menores - Direitos -  
Aspectos políticos I. Sarmento, Manuel Jacinto II. Fernandes,  
Natália III. Siqueira, Romilson Martins

20-2170

CDD 305.23  
.....

Índices para catálogo sistemático:

1. Direitos das crianças - Aspectos sociais

**1. edição: 2020**

**Copyright © 2020 Romilson Martins Siqueira**

Preparação de originais e revisão  
*Cànone Editorial*

Projeto gráfico e diagramação  
*Bia Menezes*

Imagem da capa cedida pelo Instituto Antônio Poteiro  
*Soltando pipas na favela, 2003 – Poteiro*



Todos os direitos desta edição reservados a Cànone Editoração Ltda  
Rua J 2, N. 60, Qd. 3, Lt. 18, Setor Jaó.  
74673-140 – Goiânia-GO – Brasil  
Telefone: (62) 3204 2825  
[www.canoneeditorial.com.br](http://www.canoneeditorial.com.br)

Impresso no Brasil  
Printed in Brazil

# A defesa dos direitos da criança uma luta sem fronteiras

**ORGANIZADORES**

**Manuel Jacinto Sarmento**

**Natália Fernandes**

**Romilson Martins Siqueira**



que eu sinta os pulmões com duas velas pandas  
e que eu diga em nome dos mortos e dos vivos  
em nome do sofrimento e da felicidade  
em nome dos animais e dos utensílios criadores  
em nome de todas as vidas sacrificadas  
em nome dos sonhos  
em nome das colheitas em nome das raízes  
em nome dos países **em nome das crianças**  
em nome da paz  
que a vida vale a pena que ela é a nossa medida  
que a vida é uma vitória que se constrói todos os dias  
que o reino da bondade dos olhos dos poetas  
vai começar na terra sobre o horror e a miséria  
que o nosso coração se deve engrandecer  
por ser tamanho de todas as esperanças  
e tão claro como **os olhos das crianças**  
e tão pequenino que uma delas possa brincar com ele

[António Ramos Rosa]

## SUMÁRIO

- 09**     **INTRODUÇÃO**  
Natália Fernandes  
Romilson Martins Siqueira
- UNIDADE I** *Lutas sem fronteiras*
- 19**     **CAPÍTULO 1, por Anete Abramowicz**  
Direito das crianças, quais crianças?
- CAPÍTULO 2, por Elena Colonna**
- 33**     Direitos das crianças na segunda década de sua vida em Moçambique: desafios e oportunidades
- UNIDADE II** *Estudos da criança, a pesquisa científica e a ação política das universidades*
- CAPÍTULO 3, por Patricia de Moraes Lima**
- 45**     A defesa dos direitos das crianças à infância: pesquisa e ação política nas universidades
- CAPÍTULO 4, por Ivone Garcia Barbosa**
- 61**     Pesquisa e ação política das universidades em defesa dos direitos da criança: reflexões e proposições
- CAPÍTULO 5, por Rosângela Francischini**
- 79**     Crianças como sujeitos na investigação: contribuições teórico-metodológicas do campo científico interdisciplinar de estudos da criança
- CAPÍTULO 6, por Sônia M. Gomes Sousa**
- 97**     Os estudos da criança e da infância no Brasil: contribuições da extensão universitária e dos grupos de pesquisa
- CAPÍTULO 7, por Valdete Côco**
- 113**    Direitos das crianças, universidades e formação de professores: reflexões iniciais
-

**UNIDADE III** *Participação, protagonismo e  
ação social das crianças*

**CAPÍTULO 8, por Gabriela de Pina Trevisan**

**129**

A participação das crianças nos discursos e práticas: um breve “estado da arte” na procura de novos desafios

**UNIDADE IV** *Educação e políticas públicas:  
diálogos e ações intersetoriais em rede*

**CAPÍTULO 9, por Ordália Alves Almeida**

**151**

Políticas intersetoriais na defesa dos direitos das crianças: o papel da Rede Nacional da Primeira Infância/RNPI

**CAPÍTULO 10, por Romilson Martins Siqueira**

**165**

Educação da Infância: arena e campo de luta por direitos

**UNIDADE V** *Luta em tempos de retrocessos*

**CAPÍTULO 11, por Irene Rizzini**

**183**

A luta em defesa dos direitos das crianças em tempos de retrocesso

**UNIDADE VI** *Proposições políticas*

**CARTA DE GOIÂNIA**

**201**

Direitos da Criança e do Adolescente – nenhum direito a menos!

**205**

**SOBRE OS AUTORES**



## INTRODUÇÃO

Dado o estatuto marginal das crianças no mundo inteiro, nos planos social, econômico e legal [os Estudos da Criança] são representados hoje predominantemente como uma história de resiliência e sobrevivência contra todas as dificuldades. (SHEPER-HUGHES e SARGENT, 1998)

Os Estudos da Criança são, por princípio, interdisciplinares. O conhecimento produzido neste campo deve ser capaz de criar novas imagens sociais, de ampliar o conhecimento dos modos de vida das crianças, de focalizar sob lentes mais nítidas o cotidiano, as práticas sociais, as subjetividades, os modos de expressão cultural, os contextos de vida e as condições estruturais da infância. Devem, acima de tudo, resguardar o direito das crianças de viverem plenamente sua infância.

Tendo como base esses pressupostos, este livro se constitui como resultado das conferências proferidas durante o IV Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança. Os temas aqui tratados por pesquisadores da área dos Estudos da Criança retomam a bandeira dos direitos como condição para reconhecer as crianças como cidadãs ativas. Tal questão não tem fronteiras, não tem territórios, não é segregária. Os debates propostos neste livro permitem, assim, uma maior aproximação ao mundo das crianças pela transposição de fronteiras, para a abertura de caminhos insuspeitos, para a renovação metodológica e para a construção de novos construtos, conceitos, políticas e práticas.

Trata-se, sobretudo, da afirmação de um estatuto político, social e jurídico que permita compreender que a luta pelos direitos das crianças é entrecruzada pelas lutas de classe, étnico-raciais, geracionais e de gênero. Sobretudo, falar dos direitos das crianças implica assumir a luta *com e para* elas a partir daquilo que expressa seu modo de constituir-se como sujeito histórico-social-cultural.

Mas por que este livro evoca o tema dos direitos? Porque essa luta se faz necessária em tempos de (des)construção de direitos. Apropriando-nos das palavras de Norbert Bobbio quando afirma que “os direitos humanos, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem todos de uma vez por todas” (BOBBIO, 2004, p. 5), consideramos sobremaneira urgente remeter estes pressupostos para a luta pelos direitos da criança. As crianças continuam a confrontar-se, no exercício da sua condição de sujeitos ativos de direitos, com “velhos poderes”, que alimentam retóricas adultocêntricas, excludentes e nada respeitadoras da alteridade dos seus direitos, que limitam as suas possibilidades de se assumirem como sujeitos e autores de sua vida. Ainda, porque, temos aprendido neste início de século XXI, que o caminho pela consolidação da democracia e da cidadania é sinuoso, não se podendo considerar a luta ganha pelo simples fato de ter havido algumas conquistas. Os tempos complexos que vivemos têm demonstrado que pode haver retrocessos sérios, com implicações dramáticas na vida de todos e em particular na vida das crianças, que em contextos de crise são o grupo geracional mais profundamente afetado, quer pelos efeitos no presente, na qualidade com que experienciam a sua infância, quer no futuro, com as implicações que advêm dos impactos que estas restrições acarretam para o seu percurso de vida.

Nesse sentido, os textos aqui reunidos partem do campo dos Estudos da Criança e congregam esforços em defesa da complexidade que se encerra no exercício indivisível dos direitos de provisão, proteção e participação da criança.

É nesse campo que a questão dos direitos deve perpassar a luta pela educação, saúde, cultura, lazer e brincadeira, ou seja, por uma cidadania ativa das crianças. Em consonância com essas ideias, tanto o IV Simpósio de Estudos da Criança como os textos das conferências contidos neste livro reúnem estudos e pesquisas que se constituem numa base interdisciplinar, que mostra os resultados dos processos de construção de conhecimento gerados nos diálogos entre a Sociologia, a Educação, a Psicologia, a Geografia, a História da Infância, as Artes, o Direito, as Ciências Políticas, bem como outras Ciências Humanas e Sociais. Os resultados, reunidos neste livro, encontram-se agrupados em seis Unidades, cada uma delas composta por Capítulos encomendados aos conferencistas estrangeiros e nacionais.

A **UNIDADE I: Lutas sem fronteiras** trata do debate sobre os direitos da criança no Brasil, em Portugal e em Moçambique. Reafirma a importância do posicionamento crítico em relação aos cenários político-econômico-sociais que têm marcado a história recente destes países e seus desdobramentos no campo da infância. O capítulo I, “Direito das crianças, quais crianças?”, de Anete Abramowicz, da Faculdade de Educação da USP, tece suas reflexões sobre as políticas implementadas nos últimos governos, que têm gerado e reafirmado novos/antigos modos de exclusão social. Reafirma que o direito das crianças não tem sido efetivo para todas, particularmente na emergência de um conceito de criança construído a partir de uma perspectiva científica ocidental. Nesse sentido, nos convida a compreender que a própria ideia de criança se trava em um campo de lutas ideológicas. Já no capítulo II, “Direitos das crianças na segunda década de sua vida em Moçambique: desafios e oportunidades”, Elena Colonna, da Universidade Eduardo Mondlane/Moçambique, discute o conceito de adolescência e o reconhecimento dos adolescentes como titulares de direitos. Após uma breve panorâmica sobre a situação deles em Moçambique, são apresentadas algumas iniciativas desenvolvidas no país para e com os adolescentes. Finalmente, discutem-se os principais desafios que se colocam à participação efetiva dos adolescentes em Moçambique.

A **UNIDADE II: Estudos da criança, a pesquisa científica e a ação política das universidades** retrata o papel das instituições de Ensino Superior e dos Grupos de Pesquisa no campo dos Estudos da Infância com foco na defesa dos direitos fundamentais da criança. Os recortes desta unidade contemplam o debate sobre a produção acadêmica/científica acerca da criança e sua relação com as políticas públicas, a formação de professores, a extensão universitária, os movimentos sociais etc. O capítulo III, “A defesa dos direitos das crianças à infância: pesquisa e ação política nas universidades”, de Patrícia de Moraes Lima, da Universidade Federal de Santa Catarina, nos chama a atenção para o fato de que a produção científica e a defesa dos direitos das crianças precisam posicionar-se de forma crítica a fim de desvelar a atual conjuntura e seus contornos nos modos de vida das crianças, destacando a infância e seus direitos. Estão em causa os debates sobre a fragilização dos aspectos democráticos, a criminalização dos movimentos sociais e o aumento da pobreza/marginalização/preconceito social decorrentes de um modelo econômico-social excludente. Já o capítulo IV, “Pesquisa e ação política das universidades em defesa dos direitos da criança: reflexões e proposições”, de Ivone Garcia Barbosa, da Universidade Federal de Goiás, discute a relação universidade-sociedade, a resistência aos ataques neoliberais contra sua autonomia, as lutas por uma sociedade democrática, inclusiva e socialmente justa. Analisa também: pesquisas e estudos da criança, ambiguidades em projetos e práticas sociais, mudanças de paradigmas, conceito de cidadania, bem como o papel político das Universidades. Da mesma forma o capítulo V, “Crianças como sujeitos na investigação: contribuições teórico-metodológicas do campo científico interdisciplinar de estudos da criança”, de autoria de Rosângela Francischini, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, é um recorte de seus estudos no pós-doutorado realizado na Universidade do Minho, Portugal, sob orientação do Prof. Dr. Manuel Jacinto Sarmiento. Com base na investigação intitulada “Crianças como sujeitos na investigação: contribuições teórico-metodológicas do campo científico interdisciplinar de estudos da criança”, a professora realiza uma

reflexão sobre a produção teórica em Direitos da Criança. O capítulo VI, “Os estudos da criança e da infância no Brasil: contribuições da extensão universitária e dos grupos de pesquisa”, de autoria de Sônia M. Gomes Sousa, da PUC Goiás, discute a temática da infância e da criança a partir da função social que as Universidades são chamadas a desempenhar no campo da Extensão. Da mesma forma, a autora parte das reflexões sobre o processo de constituição do campo científico sobre a infância e a criança no Brasil a partir de meados dos anos 1980 até os dias atuais. Acentua o papel das universidades comunitárias, que, por intermédio de seus programas de extensão, trouxeram para o *campus* universitário os temas do(a) menino(a) de rua, da violência nas suas diversas faces, da gravidez de adolescentes, do trabalho infantil, da exploração sexual comercial, da mortalidade infantil, e tantos outros que expressam realidades humanas e sociais dos sujeitos que as vivem. O capítulo VII, “Direitos das crianças, universidades e formação de professores: reflexões iniciais”, de Valdete Côco, da Universidade Federal do Espírito Santo, apresenta reflexões atinentes aos direitos das crianças, com atenção ao contexto das universidades, em especial à sua tarefa de formação de professores também para a educação infantil. Nesse escopo temático, no horizonte da qualificação dos processos educativos, investimentos nas universidades expressam formas de compromisso com as crianças.

A **UNIDADE III: Participação, Protagonismo e Ação Social das crianças** trata da discussão que envolve o reconhecimento da ação política das crianças e, em particular, a garantia do direito à participação. Reafirma a importância de considerarmos as crianças como sujeitos capazes de, na ação/interação com adultos, reconhecer, compreender e transformar práticas sociais e culturais. É assim que, no capítulo VIII, “A participação das crianças nos discursos e práticas: um breve ‘estado da arte’ na procura de novos desafios”, de autoria de Gabriela de Pina Trevisan, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, a autora nos chama a atenção para o fato de que, para os estudiosos da área dos Estudos da Criança, e em particular da Sociologia da Infância, a participação das crianças não é

estranha nem recente. Ela tem dominado um conjunto de discursos e práticas distintas em diferentes contextos, como o da educação e o da política. Ainda que trazendo visibilidade às crianças e às suas ações, as práticas da participação encerram problemas de difícil resolução. Alguns dos fatores que determinam esses problemas são discutidos, bem como os contextos em que estas práticas de participação parecem encontrar maiores resistências à sua aplicação.

A **UNIDADE IV: Educação e políticas públicas: Diálogos e Ações Intersetoriais em Rede** discute a importância de pensarmos os estudos da criança com especial atenção ao conjunto das políticas que asseguram atender aos direitos de proteção, provisão e participação. De modo especial, chama a atenção para o diálogo intersetorial e em rede nestes campos: educação, cultura, saúde, meio ambiente, lazer e promoção social. O capítulo IX, “Políticas intersetoriais na defesa dos direitos das crianças: o papel da Rede Nacional da Primeira Infância/RNPI”, de Ordália Alves Almeida, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, discute as ações realizadas pela Rede Nacional da Primeira Infância em busca da criação de diálogos intersetoriais para a defesa dos direitos das crianças. Respalda-se na legislação que dá sustentação à consolidação de práticas em rede, desde a Constituição de 1988 até a Lei do Marco Legal da Primeira Infância, lei n.. 13.257/2016. Argumenta que, em seus princípios, a RNPI vem realizando um trabalho que contribui, sobremaneira, para a ampliação da visibilidade das crianças nos contextos em que vivem e para a construção social da infância, na perspectiva de garantir a elas o espaço que lhes é de direito. Já o capítulo X, “Educação da infância: arena e campo de luta por direitos”, de Romilson Martins Siqueira, da PUC Goiás, busca estabelecer articulações entre educação e políticas públicas, particularmente destacando o que orienta a Educação da Infância na arena/campo das políticas educacionais. Trata, sobretudo, da afirmação de direitos. A Educação da Infância visa aos processos de desenvolvimento integral dos sujeitos. Portanto, da mesma forma que é preciso falar em diálogo, articulação e proposição entre as Etapas da Educação Básica, também é necessário reafirmar o sentido da Educação da Infância como um bem público, como bem comum.

A **UNIDADE V: Luta em tempos de retrocessos** apresenta uma abordagem crítica dos últimos anos em relação aos fluxos e refluxos da história no campo dos direitos da infância e da criança. Se por um lado a luta por um postulado jurídico legal no campo da infância foi importante para recolocar a temática dos direitos das crianças como objeto de preocupação e cuidado da sociedade, por outro, essa mesma sociedade não reconheceu e não efetivou, de fato, aquilo que apregoam estes instrumentos de defesa. Nesse sentido, o capítulo XI, “A luta em defesa dos direitos das crianças em tempos de retrocesso”, de Irene Rizzini, da PUC Rio, nos chama a atenção para tempos bastante desafiadores, no qual celebramos, ao mesmo tempo, importantes conquistas no campo dos direitos das crianças e um acelerado retrocesso no campo dos direitos humanos no Brasil e em diversos países. Em seu texto, a autora parte de duas questões centrais: quando tratamos de retrocessos, cabe perguntar, em relação a que se deram tais retrocessos? A que conquistas estariam referidos? Para construir suas análises, parte destes pontos importantes: as urgências; os retrocessos, as perdas e os danos; as ações de resistência em curso no campo dos direitos da criança; e a busca de sinais de esperança e de caminhos.

Esperamos, assim, que as reflexões suscitadas neste livro contribuam para o fortalecimento do campo científico dos Estudos da Criança e também para a definição, a construção ou implementação de políticas públicas que favorecem a infância brasileira, portuguesa e africana.

Goiânia, maio de 2019.

Os organizadores

Natália Fernandes

Romilson Martins Siqueira

## Referências

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. 7 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

SHEPER-HUGLES, N.; SARGENT, C. Introduction to the cultural politics of childhood. In: SHEPER-HUGLES, N.; SARGENT, C. (Eds.). *Small wars: the cultural politics of childhood*. Berkely: University of California Press, 1998.

**01**  
**—**

**Lutas sem  
fronteiras**





## CAPÍTULO 1

### Direito das crianças, quais crianças?

Anete Abramowicz

Estamos em guerra! Estamos em guerra, de um modo singular, onde guerra e paz se confundem; parece que estamos em paz, mas é guerra. O estado de direito brasileiro e a democracia estão em cheque. Impuseram-nos a PEC 241 (ou PEC 55) por 20 anos! Que fixa por 10 anos, ao menos, o teto dos gastos públicos. Ou seja, poderíamos fazer uma relação entre a PEC 241 e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, mais especificamente com a meta 1 do plano, que visa à universalização da pré-escola e ao atendimento de 50% da demanda por creche. De acordo com o Observatório do PNE, em 2014, no Brasil estavam atendidas 89,1% da demanda da pré-escola e 29,6% da demanda em creche. Com o congelamento dos investimentos por conta da referida PEC, a meta 1 do PNE estaria seriamente comprometida, uma vez que a educação não receberia novos aportes financeiros, apenas a atualização monetária dos recursos anteriores.

Em 2003, Fúlvia Rosemberg publicou um artigo denominado “Sísifo e a educação infantil brasileira”. Nele ela afirma que a Educação Infantil vive a maldição de Sísifo. Como todos sabemos, o Sísifo da mitologia grega é condenado a repetir sempre a mesma

tarefa de empurrar uma pedra até o topo de uma montanha, sendo que, toda vez que estava quase alcançando o topo, a pedra rolava novamente montanha abaixo até o ponto de partida por meio de uma força irresistível, invalidando completamente o duro esforço despendido. Nada mais atual em relação à Educação Infantil e também em relação à pauta da diversidade. Dizia Fúlvia: “as forças progressistas [...] empurram a política de educação infantil para o topo – isto é, [para] um atendimento democrático de qualidade –, e as forças contrárias [...] a fazem despencar morro abaixo”. Estamos de novo morro abaixo! O que vivemos hoje em relação à Educação Infantil que as pesquisas em pequenos/médios/grandes municípios têm demonstrado é o seguinte: se pedra acima, as crianças de 4 e 5 anos estão sendo incorporadas na escola fundamental; de pedra abaixo, isto vem se fazendo com a gradativa tendência de transferência da educação e cuidado dos “mais pequenos”, das crianças que estão nas creches, às unidades escolares filantrópicas e conveniadas, caracterizando o que temos chamado de “filantropização” das creches. Como resultado de uma estratégia adotada pelo poder público municipal em relação à política de universalização do atendimento das crianças em idade pré-escolar, as crianças de zero a três anos são entregues às políticas de filantropia, como no séc. XIX.

Em um vídeo que resultou da tese do historiador Sidney Aguilar denominado “Menino 23 – Infâncias Perdidas no Brasil”, ele mostra que, durante os anos de 1930, 50 meninos negros foram levados de um orfanato no Rio de Janeiro para uma fazenda no interior de São Paulo, onde foram submetidos a trabalho escravo e identificados por números. Trata-se de um fato ausente na historiografia da criança e da infância brasileira cuja história é bem lacunar em relação à infância das crianças negras. Mas o que isto tem a ver com a PEC 241? Há neste documentário uma fala secundária, da historiadora Circe Bittencourt que reproduzo aqui, embora sem exatidão. Nessa intervenção ela diz que a elite cafeeira à época afirmava que o país era muito pobre; assim, o dinheiro deveria ficar com a elite para que ela o gerenciasse em suas necessidades. Esta elite continua a mesma no presente, e continua tomando para si a riqueza brasileira.

Estamos em guerra! Mas não estamos derrotados apesar de um pouco deprimidos, pois estamos em luta. E quem sabe nesta luta que estamos travando não conseguimos forjar algo diferente que não pudesse ser apropriado pelo outro lado. E quem sabe nem mesmo nós nos deixaríamos contaminar com as formas de luta política daqueles que combatemos, como tem ocorrido, em não muitas ocasiões, nestes últimos anos, em especial na Educação Infantil?

O que afirmo, em consonância com o diagnóstico de alguns cientistas políticos e filósofos, como Alliez e Lazarrato (2016) e Peter Pelbart (2018), entre outros, é que luta e paz se confundem neste momento, e devemos empunhar uma luta na qual possamos nos diferenciar totalmente daqueles contra quem combatemos e criar algo, neste embate, quem sabe, diferente, ou que leve a uma diferença!

Como estamos em um momento gravíssimo, onde quer que estejamos, temos de resistir! Resistir à tristeza que o momento nos impõe, à imobilidade que sentimos, à falta de perspectivas, à decepção quando todas as pautas pelas quais lutamos foram sendo destruídas em canetadas... resistir e forjar outros e novos encontros, pois a resistência está por toda a parte e nem sempre sabemos de onde ela virá.

Naquela escola pública, naquela, onde supostamente nada havia, de luz a papel higiênico, ali naquela escola feita para nada e para ninguém aprender, feita para os pobres e os pretos, foi lá que os jovens e as jovens paulistanos/as resistiram e se opuseram à força do Estado, quando este queria reagrupá-los/as em conjuntos habitacionais feito para os pobres e principalmente para os negros, tais como as escolas superlotadas e as prisões! Duas maneiras de governo do povo: escolas lotadas e presídios superlotados. Ali onde o intolerável apareceu – que era mudar os estudantes de suas escolas e afastá-los de seus amigos, – eles ocuparam as escolas. E deste modo inventaram uma infância.

Há que indicar, há uma infância que surge, sempre há uma infância que surge mesmo quando nada indica que seja possível brotar algo deste e de outros tempos sombrios. É a infância que estes tempos tentam matar; não há iconografia mais forte do que

aquela do menino sírio morto em sua travessia, pois era a imagem de uma infância morta na entrada da Europa. Ou mesmo das inúmeras crianças andando, por vezes sós, na travessia do México para os Estados Unidos.

O Brasil adota políticas nas quais não se levam em conta as diferenças. Quem sabe agora não seja possível ver claramente o que há de intolerável na política e no neoliberalismo brasileiro e, ao mesmo tempo, quem sabe se possa vislumbrar a possibilidade de outra coisa. Deleuze afirma: “um pouco de possível senão sufoco. O possível não existe, ele é criado pelo acontecimento, é uma questão de vida. Há de se criar possíveis” (DELEUZE, 1992, p. 131).

Há que se notar que o governo Temer apunhalou, em sua primeira etapa, toda a pauta da diversidade: extinguiu o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPiR) – todos absorvidos pelo Ministério da Justiça e da Cidadania. Neste momento vivemos um recrudescimento do Estado se opondo às conquistas daqueles que se encontram no largo campo da diferença (ou seja, nas múltiplas formas de existência): os negros, o movimento LGBTQTS, os e as trans etc. Todos atacados pela ideia de uma “educação sem partido”, acusados de disseminar a “ideologia de gênero”, atacados fisicamente por grupos que se comportam como milícias no campo social. Sobretudo prejudicados pelo fechamento de instâncias como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que mesmo tendo pouco financiamento ao longo de sua história, fazia frente às tentativas de retrocesso em suas pautas. A SECADI, que ocupava um prédio em Brasília, agora sobrevive em uma sala apertada. Vivemos neste momento a lógica segundo a qual o capital abocanha o estado, impondo sua pauta neoliberal, sem a mediação da política, que tem a função de mediar a relação entre economia e sociedade civil. Sem isso, na prática, o mercado opera as pautas que lhe interessam diretamente. No neoliberalismo tudo é visto e tratado como empresa: o estado, a universidade, cada um de nós deve

ser empresário de si próprio. Desse modo, os conflitos são resolvidos juridicamente e não mais politicamente, o que chamamos de judicialização da política. Sob a lógica do capital, o que ele quer é sua expansão máxima; ele abocanha o planeta, privatiza a água, o ar, a luz, o pensamento e, como há uma desigualdade profunda e radical, gere aqueles que podem morrer. Agamben cunha esta situação como verdadeiro estado de exceção. “As medidas excepcionais encontram-se na situação paradoxal de medidas jurídicas que não podem ser compreendidas no plano do direito, e o estado de exceção apresenta-se como a forma legal daquilo que não pode ter forma legal” (AGAMBEN, 2004, p. 11).

Como tem operado a justiça brasileira, essa que o sociólogo André Singer tem chamado de Partido da Justiça? Sem dúvida, da maneira pela qual o estado burguês ganha a aparência de justo. Foucault (1977, 1984, 1987) disse incansavelmente nos resultados de suas pesquisas e reflexões, que a justiça é tudo o que a burguesia quer e de que precisa para impor seus valores, suas crenças, suas opiniões, de forma legitimada e pacífica. É assim que a justiça se impõe sempre para os pobres, porque é feita de modo que eles aceitem as imposições da lógica do capital. Judicializou-se a diversidade desde o golpe, o que significa que tentam reinscrevê-la, reduzi-la, sufocá-la, a partir de ações como a escola sem partido, da rejeição da chamada ideologia de gênero etc. Como não há base para a criação de uma justiça universal, a justiça reflete, na verdade, uma posição política sobreposta aos que não aderem.

Não há, assim, direito universal, visto que o universal é também uma invenção. É preciso enfatizar que a perspectiva universal não é dada a priori, ela é produzida como verdade e como valor que se supõe e se arroga universal. Não há “universal” que não se faça por meio de saber/poder, já que se trata sempre de uma perspectiva construída historicamente. Há, nesse sentido, que se debruçar sobre os arranjos de poder que, segundo Michel Foucault, “qualificam um sujeito universal de conhecimento” (FOUCAULT, 1984, p. 116).

Aquille Mbembe (2018), historiador camaronês, faz um diagnóstico enfático de nosso presente. Segundo ele, “pela primeira vez na

história humana, o substantivo negro deixa de remeter unicamente à condição atribuída aos povos de origem africana durante a época do primeiro capitalismo (predações de toda a espécie, destituição de qualquer possibilidade de autodeterminação e, acima de tudo, das duas matrizes do possível, que são o futuro e o tempo)” (p. 19). Conforme a tese de Mbembe, a condição negra se espraia pelo espaço social: e o que é a condição negra? “Humilhado e profundamente desonrado, o negro é, na ordem da modernidade, o único de todos os humanos cuja carne foi transformada em coisa e o espírito em mercadoria” (MBEMBE, 2018, p. 21). “A raça é uma das matérias-primas com as quais se fabrica a diferença e o excedente, isto é, uma espécie de vida que pode ser desperdiçada ou dispendida sem reservas” (p. 73). Voltarei a isto pois o Racismo fez parte da estrutura para a criação da Europa e do capitalismo. E, ao falar de direito da criança, teremos de fazê-lo a partir de uma perspectiva que pouco adotamos de fato: a da raça. Mas há que reter o que Mbembe afirma; o capitalismo e a Europa se constroem a partir do racismo, e a condição negra se espraia por todas as relações sociais, na forma de uma precarização generalizada, “a condição negra” para todos.

Não há ilusões, o direito das crianças não é para todas! A própria emergência da criança, na trajetória da ciência ocidental, se deu com uma cor, com uma estética, com atributos “naturais” como o brincar, por exemplo. Que criança é esta? Há que se disputar, então, a própria ideia de criança.

Algo mudou na história para que a criança emergisse de uma certa forma. Com as mudanças, a criança emergiu. Nessa linha de pensamento, uma forma não tem uma origem, mas tem uma emergência: se as forças mudam, a forma muda. Se não há forma imutável, a criança muda sempre e pode, inclusive, desaparecer. É isso que afirma Philippe Ariès (1978): a “forma” criança foi mudando ao longo dos tempos.

Também Foucault se interessa pelo problema daquilo que se diferencia na história. Para ele, a criança é algo que emerge, pois uma diferença produzida determina sua existência social. Nesse percurso epistemológico, portanto, tudo é histórico, pois tudo emerge.

Não há forma que não seja engendrada historicamente. Assim, pesquisar significa identificar as forças históricas que confluem para a constituição de determinado corpo, e nosso foco de interesse aqui é a criança.

Se essa forma é construída pelas relações de força, ela é disputada. Por isso, quando o movimento negro afirma que há que se representar crianças negras, é porque a ideia de criança emerge de uma determinada forma, com uma cor, com certos trajes etc., forma que exclui a criança negra. Isso ficou evidente em 2016, quando, ao inaugurar pela primeira vez uma exposição sobre a história da infância no Brasil,<sup>1</sup> o Museu de Arte de São Paulo (MASP) expôs duas imagens para a abertura da exposição: um quadro de Renoir e uma foto de dois meninos negros. O museu precisou usar uma foto porque não havia nenhum quadro de crianças negras feito por um pintor clássico impressionista ou pós-impressionista (ABRAMOWICZ, 2018).

A infância, a educação infantil e o direito das crianças não ficaram de fora desse movimento e o retrocesso atual, que, devemos afirmar também, não começou hoje. Primeiro há que se dizer que os direitos das crianças e a defesa de uma infância sempre constituíram terrenos de disputas. Não há território e corpo mais disputado do que o da criança no que se refere a atribuir-lhe uma essência e uma subjetividade. Foucault (1998) forjou o termo biopolítica para designar uma das modalidades de exercício de poder sobre a vida, vigentes desde o século XVIII. A biopolítica opera como uma metodologia de ação cujo objeto é a população. Nesse sentido, as crianças são objetos permanentes da biopolítica, pois não há territórios mais fugidios do que os das crianças; é preciso operar incessantemente

---

1 O seminário *Histórias da infância* foi realizado no intuito de estabelecer uma discussão sobre a construção da ideia da infância, a partir de perspectivas e enfoques variados, dando especial importância à sua representação social, cultural, política e iconográfica. Foi realizado no dia 6 de outubro, nos preparativos da exposição homônima a ser realizada entre abril e julho de 2016. Disponível em: <[http://masp.art.br/masp2010/mediacaoprogramaspublicos\\_seminario\\_historias-da-infancia.php](http://masp.art.br/masp2010/mediacaoprogramaspublicos_seminario_historias-da-infancia.php)>. Acesso em: 20 mar. 2019.

sobre eles e se opera efetivamente todo o tempo sobre eles, sobre os corpos das crianças e seus territórios.

Deste modo, atua-se incessantemente sobre a criança para lhe atribuir formas de ser, formas de vida, processos de socialização e de escolarização. Quando se fala de direitos e de infância, significa pensar que podemos criar aparatos e dispositivos para proteger a criança da gana do capital, do racismo, das discriminações, da pobreza, da guerra e da miséria, situações em que o próprio capital expropria as crianças e lhes forja direitos.

Trata-se de uma trama complexa, pois todas as ideias erigidas na proteção da criança – como o humanismo, os direitos sob a base do capitalismo – nos mostram que a constituição do pensamento europeu, a própria ideia de Europa se erigiu em contraposição à África como a noite do mundo; ou seja, a Europa, com seu humanismo, seu discurso sobre a humanidade, é indissociável do nascimento da figura do negro como personagem racial. A partir do séc. XVIII a conjugação entre humanismo e racismo constitui subsolo do projeto de modernidade. Quando o princípio da raça se soma ao capital, pelo Atlântico, forma-se um feixe que reúne a Europa e a África, em uma circulação inédita que produz a transnacionalização da condição negra. O que era então a condição negra: o menos ser, um misto de fósseis e monstros, corpo de extração; produzir o negro é produzir uma submissão, produzir uma injúria, uma calúnia, o perigo de um revoltoso a ser domado incessantemente. No capitalismo, como condição de produção, a racialização operou como um elemento central na acumulação colonial que deu origem a esse sistema (MBEMBE, 2018).

Racismo, Europa, colonialismo, capitalismo são peças de uma mesma engrenagem de que somos herdeiros diretos. Vejam, que tiro é este? O capitalismo se funda sob a lógica racial. Então, quando dizemos que o racismo é estrutural e estruturante é disto que estamos falando: não há capitalismo sem a produção do negro como figura racial. O Brasil é um dos países mais cruéis em relação à condição negra. Assistimos continuamente àquilo que vem sendo chamado de genocídio dos jovens negros: a cada 23 minutos um

jovem negro é aqui assassinado segundo a UNICEF. Dessa forma, para falar dos direitos das crianças há que se adotar a perspectiva do negro, da diferença, daquilo que nunca foi “universal”.

### **Quais os sintomas deste racismo brasileiro na Educação Infantil? Apresentamos alguns exemplos. O que é a EI oferecida às crianças no Brasil?**

De início este direito elementar das crianças à educação é negado no Brasil. Somente 30,4% das crianças brasileiras estavam nas creches em 2015, segundo o último relatório divulgado pelo observatório do PNE. Em números absolutos, isso significa que aproximadamente 3,5 milhões de crianças estão em creches e mais do que 7 milhões estão fora. Quem está fora da escola? As crianças de zero a três anos, as crianças pobres e as negras. E na pré-escola? 90,5% em 2015, estão matriculadas; quem está fora, as pobres e as negras. E quanto vale a EI? Apenas 0,6% do PIB em 2013, registrando-se que cresceu apenas 0,2% de 2000 a 2013. Destaca-se neste processo a promulgação da Lei n. 11.274/2006, que ampliou o ensino fundamental para 9 anos com a migração das crianças de 6 anos da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental<sup>2</sup> indicando um processo de antecipação da escolarização e transferência de verbas da educação infantil para o ensino fundamental, conforme tem pontuado alguns pesquisadores da área.

#### **E as crianças negras?**

Na realidade, o que notamos é o desempenho diferenciado entre crianças negras e brancas como aponta o Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010. O modo de funcionamento da escola, que não leva em conta as diferenças, faz com que

---

2 Atualmente, estima-se que ainda estejam sem estudar cerca de 460 mil crianças de 6 a 14 anos, provenientes principalmente de famílias mais pobres, com renda *per capita* de até 1/4 de salário-mínimo, negras, indígenas e com algum tipo de deficiência. Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2016).

as crianças negras tenham um desempenho escolar inferior ao das crianças brancas. Isso, de certa forma, antecipa seu fracasso neste processo de escolarização, que colocou as crianças de 6 anos no ensino fundamental.

### **Para terminar gostaria de dizer**

Nos governos Lula e Dilma, tivemos alguns avanços em relação aos temas acima colocados não sem muita luta e retrocesso. Um dos principais pontos positivos desse processo que podemos considerar ascensão da diversidade na cena pública e social foi a abertura da possibilidade de participação de grupos que até então não participavam da cena pública, bem como a pressão que tais grupos exerceram em prol de outros estilos, critérios e políticas na construção de outro Estado. Mas no momento atual observa-se um refluxo substantivo desta pauta, e da ascensão de todas as formas de violência contra “as diferenças” e contra as múltiplas formas de vida; novamente disputa-se a identidade nacional de maneira a colocar a diferença e/ou a diversidade como aberração e desvio e, se possível, aboli-las do espaço social público e educacional. Como exemplo, tem-se a interdição do debate sobre as relações de gênero (tão contundentemente colocado no processo de aprovação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação), bem como a proibição de falas dos professores consideradas políticas/ideológicas, o que agora se apresenta por meio do Projeto de Lei n. 867/2015, e de outros projetos similares que tramitam em diferentes estados e no Distrito Federal; e, por fim, a proposta ideológica e obviamente partidária de uma “educação sem partido”. A luta (ou a guerra) contra as diferenças, os diferentes e as múltiplas formas de vida é perigosa, ainda mais se for acolhida e disseminada pelo próprio Estado. A intolerância e várias formas de fascismo não estão somente alocados no Estado, estão espalhados por todo o tecido e espaço social, e desse fenômeno a recente eleição presidencial é um sintoma, evidentemente perigoso, sobretudo porque se alinha a um movimento internacional de contenção dos temas relativos às

diferenças, de contenção dos múltiplos fluxos de pessoas, de desejos etc. Encontramos em Trump, sem dúvida, a figura exemplar que nasce e se opõe ao neoliberalismo progressista, configurando-se uma aliança entre, de um lado, correntes majoritárias dos novos movimentos sociais (feminismo, antirracismo, multiculturalismo e direitos LGBT) e, do outro lado, o setor de negócios baseado em serviços com alto poder “simbólico” (Wall Street, o Vale do Silício e Hollywood),<sup>3</sup> trata-se assim de um novo capitalismo que luta contra os fluxos e as múltiplas processualidades, em que crianças são separadas de seus pais, como consequência da política chamada por Trump de “tolerância zero”? Nas maiores tragédias humanas, como o holocausto, o que tivemos de oposição foi insignificante diante da barbárie. As crianças do mundo deveriam se unir!

### E as crianças?

As crianças não podem fazer todos os enfrentamentos que, por exemplo, os secundaristas fizeram. Então, estão à mercê dos adultos e das forças que querem alfabetizá-las rapidamente, às forças que querem iniciá-las precocemente seguindo a lógica do capital, da linguagem hegemônica, do poder, das hierarquias de cor e raça etc. O que as crianças têm de mais potente é a infância.

E o que é a infância? Foucault se pergunta se a infância não constituiria justamente a liberdade de não ser adulto, de não depender da lei, de poder, de estabelecer relações polimorfas com as coisas, com as pessoas e com os corpos (FOUCAULT, 1977, p. 235).

A maior potência e possibilidade de uma criança está no tempo *aión*, ou seja, no tempo que é a própria infância. Infância como experiência. O fragmento 52 de Heráclito diz que *aión* é uma criança que brinca (literalmente, “criançando”), seu reino é o de uma criança”. Se há uma nova possibilidade de reconstrução social, é na própria infância que temos que busca-lá.

---

3 Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/noticia/a-eleicao-de-donald-trump-e-o-fim-do-neoliberalismo-progressista-por-nancy-fraser>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

“Não é concebível um pensamento crítico que não seja também, em quaisquer de suas facetas, uma meditação sobre a infância” (VIRNO, 2012, p. 34).

## Referências

ABRAMOWICZ, A. Panorama atual da Educação Infantil: suas temáticas e políticas. In: ABRAMOWICZ, A.; CANELLA, A. *Educação Infantil: a luta pela infância*. Campinas-SP: Papirus, 2018.

AGAMBEN, G. *Estado de exceção*. Trad. de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. *Infância e história: destruição da experiência e origem*. Trad. de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005. (Coleção Humanitas).

AGUILAR FILHO, S. *Educação, autoritarismo e eugenia: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930 – 1945)*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação UNICAMP, 2012.

ALLIEZ, É.; LAZZARATO, M. *Guerres et capital*. Paris: Éditions Amsterdam, 2016.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2016.

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

DELEUZE G. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade de saber*, v. 1, 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. São Paulo: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. *A história da sexualidade*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*. Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

- \_\_\_\_\_. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 2001. (Collection Quarto).
- \_\_\_\_\_. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos).
- MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. São Paulo: Editora N-1, 2018.
- PAIXÃO, I. R.; MONTOVANELE, F.; CARVANO, L. M. (Orgs). *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009–2010*. Rio de Janeiro: Equipe LAESER / IE / UFRJ, 2010.
- PELBART, P. P. *Necropolítica tropical: fragmentos de um pesadelo em Curso*. São Paulo: Editora N-1, 2018.
- ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. *Pro-Posições*, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2003.
- VIRNO, P. Infância e pensamento crítico. *Revista Imprópria. Política e Pensamento Crítico*, n. 2, 2012.



## **CAPÍTULO 2**

# **Direitos das crianças na segunda década de sua vida em Moçambique: desafios e oportunidades**

Elena Colonna

Este capítulo começa com uma reflexão sobre o conceito de adolescentes e sobre o seu reconhecimento enquanto titulares dos direitos das crianças. Após uma breve panorâmica sobre a situação dos adolescentes em Moçambique, são apresentadas algumas iniciativas desenvolvidas no país para e com os adolescentes. Finalmente, discutem-se os principais desafios que se colocam à participação efetiva dos adolescentes em Moçambique.

### **Introdução**

Os desafios são maiores que a esperança? Mas nós não podemos senão ser otimistas... O pessimismo é um luxo para os ricos. (Mia Couto)

Este texto pretende refletir sobre os direitos das crianças em Moçambique, detendo-se na análise de um grupo específico: as

“crianças” que se encontram na segunda década de sua vida. Pessoas de 10 a 19 anos de idade... serão elas realmente crianças? Ou serão adolescentes? Ou melhor, jovens? Ou, por outra, será que é possível agrupar todas estas pessoas numa única categoria?

Partindo destas questões, o texto inicia com uma problematização do conceito de adolescentes e da sua aplicação em diferentes contextos socioculturais. A seguir, apresenta-se a situação dos adolescentes em Moçambique, destacando os desafios que se colocam à implementação dos seus direitos, em diferentes áreas, tais como saúde, educação e proteção. Finalmente, após a apresentação de algumas iniciativas para e/ou com adolescentes promovidas por agências das Nações Unidas (UNICEF e UNFPA), levantam-se algumas questões que precisam ser refletidas e analisadas para que haja uma efetiva participação dos adolescentes em todas as ações que lhes dizem respeito.

### **Quem são os adolescentes?**

Na literatura científica, nos documentos programáticos, assim como na linguagem quotidiana, o termo “adolescência” é comumente utilizado em muitos contextos como uma “fase natural do desenvolvimento humano”. Este uso não reconhece a gênese social do conceito, encarando-o apenas como uma etapa universal depois da infância e antes da vida adulta, descrita, geralmente com base em características negativas, como um período difícil que deve ser superado. Segundo Bock (2004), esta abordagem naturalizante acaba impedindo o desenho de políticas sociais adequadas para o grupo geracional dos “adolescentes”, não considerando os fatores sociais e culturais que marcam a sua realidade em cada contexto concreto.

Pelo contrário, o reconhecimento da adolescência como uma “invenção” da sociedade moderna ocidental, relacionada com o afastamento do trabalho deste grupo geracional e com o prolongamento da escolarização e preparação para a vida adulta, permitiria, de modo variado nas sociedades, pensar em ações eficazes em

cada contexto específico. A abordagem sócio-história não nega a existência de transformações psico-físicas na vida dos indivíduos, mas enfatiza que este período e as marcas corporais que acarreta são interpretados e significados pelas pessoas, enquanto membros de uma determinada sociedade (BOCK, 2004; COIMBRA, BOCCO, NASCIMENTO, 2005).

Hoje em dia, há uma crescente consciência do carácter socio-cultural da adolescência. Por exemplo, a Organização Mundial da Saúde (OMS)<sup>4</sup> reconhece que a adolescência é um período da vida com necessidades e direitos específicos de saúde e desenvolvimento, mas problematiza a definição deste período. Apesar de todas as sociedades reconhecerem que existe uma diferença entre ser criança e tornar-se um adulto, a definição e o reconhecimento desta transição da infância para a idade adulta varia entre as culturas e ao longo do tempo. Segundo a OMS, a idade é uma maneira “prática” de definir a adolescência, mas é apenas uma característica que delinea esse período. A idade é frequentemente mais apropriada para avaliar e comparar as mudanças biológicas (por exemplo, puberdade), que são razoavelmente universais, do que as transições sociais, que variam mais de acordo com o ambiente sociocultural.

No passado, esta transição foi relativamente rápida (ou quase instantânea) e, em algumas sociedades, ainda é. Podemos lembrar os grupos que praticam ritos de iniciação que, num período de algumas semanas, transformam socialmente uma criança em um adulto. Em muitos países, no entanto, isso está mudando: os jovens estudam cada vez mais e vai-se adiando a saída de casa, a entrada no mundo do trabalho, o casamento e a paternidade, o que pode ser considerado um prolongamento da adolescência (CAMÂRA, 1999).

Entretanto, apesar das reflexões sobre o conceito de adolescência e sua relatividade, o uso da idade para delimitar este período continua dominante em lei, políticas, programas, intervenções e também pesquisas, por razões práticas (identificação do grupo-alvo,

---

4 Disponível em: <[http://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/development/en/](http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/development/en/)>. Acesso em: 28 set. 2018.

medição de indicadores etc.). Para o UNICEF e a Organização Mundial da Saúde, a delimitação é 10-19 anos; para o Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil é 12-18 anos; e assim cada país e cada organização vão criando o seu próprio conceito.

Entretanto, mesmo variando os limites, em todas as definições de adolescência, a maioria dos que fazem parte deste grupo são também considerados “crianças”, segundo a definição da Convenção dos Direitos das Crianças (0-18 anos), e, portanto, são também titulares dos direitos estabelecidos por este documento. Eis a relevância de discutir os direitos dos adolescentes num Simpósio de Estudos da Criança.

## **Os adolescentes em Moçambique**

Moçambique é um dos países mais jovens do mundo, com a maioria da população com menos de 18 anos (52%). Estima-se que os adolescentes (10-19 anos) eram quase um quarto da população moçambicana em 2017, distribuídos de forma equilibrada entre meninas e rapazes, de acordo com a projeção do Recenseamento da População de 2007. Apesar do crescimento econômico e dos avanços em alguns indicadores sociais registrados na última década, Moçambique continua com um dos Índices de Desenvolvimento Humano mais baixos do mundo (180 em 189 países).<sup>5</sup>

Os recursos estão concentrados nas mãos de poucas pessoas e muitos bens e instalações estão disponíveis quase exclusivamente nas cidades e vilas, especialmente na capital, Maputo. A maior parte da população vive nas zonas rurais, é privada de muitos direitos humanos e enfrenta uma pobreza multidimensional (saúde, educação, padrão de vida). Infelizmente, olhando para a adolescência, a situação não parece melhor. O desenvolvimento dos adolescentes apresenta baixos indicadores em muitas áreas, como saúde, educação e proteção; sobretudo as meninas enfrentam discriminação e falta de direitos e oportunidades (MPD, 2010).

---

5 Disponível em: <<http://hdr.undp.org/en/2018-update>>. Acesso em: 28 set. 2018.

Entre as principais vulnerabilidades enfrentadas pelos adolescentes moçambicanos destacam-se:

- Casamento prematuro: 1 em cada 2 meninas se casa antes dos 18 anos;
- Gravidez precoce: 1 em cada 2 meninas (15-19 anos) esteve grávida e 1 em cada 3 meninas tem acesso a contraceptivos;
- Sexualidade: 1 em cada 5 adolescentes (15-19 anos) inicia a vida sexual antes dos 15 anos;
- HIV: Meninas são 3 vezes mais infectadas do que os rapazes e há menos infecções mas mais mortes entre adolescentes.<sup>6</sup>

Ainda, os adolescentes têm poder de decisão limitado desde o nível familiar, em particular as meninas, que são casadas com homens mais velhos, até ao nível comunitário e ao nível nacional de discussão de políticas. Não obstante estes desafios, os adolescentes moçambicanos são atores sociais capazes de produzir mudanças, questionando as normas sociais e os papéis de gênero tradicionais e discriminatórios. Em muitos casos, eles promovem novos conhecimentos, atitudes e práticas nas suas famílias, nas suas escolas e nas suas comunidades. Com efeito, meninos e meninas moçambicanos trabalham nas rádios comunitárias, colaboram com organizações locais e internacionais na promoção da saúde sexual e reprodutiva, participam de sessões de Clubes Escolares e do Parlamento Infantil, atuam como mentores para adolescentes mais jovens, entre outras atividades. Vamos agora analisar algumas destas iniciativas.

## **Algumas iniciativas para/com adolescentes**

### **SMS BIZ<sup>7</sup>**

A Iniciativa SMS BIZ enquadra-se no Programa Geração Biz (PGB), liderado pelo Ministério da Juventude e Desportos e conta

---

6 Disponível em: <<http://www.unicef.org/mz/nosso-trabalho/as-criancas/adolescentes-e-jovens/>>. Acesso em: 3 out. 2018.

7 Disponível em: <<http://mozambique.ureport.in/about/>>. Acesso em: 3 out. 2018.

com a colaboração do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, do Ministério da Saúde, do Conselho Nacional de Combate ao SIDA, assim como o apoio da Associação Coalizão e das agências das Nações Unidas – FNUAP e UNICEF. Esta iniciativa visa providenciar informação atualizada e aconselhamento personalizado aos adolescentes e jovens entre 10 e 24 anos, sobre Saúde Sexual e Reprodutiva, Prevenção do HIV e Violência.

Os adolescentes e jovens moçambicanos podem registrar-se gratuitamente no SMS BIZ através do envio de uma simples SMS com a palavra “juntar” para o número gratuito 9 22 22. Depois do registo, eles poderão enviar as próprias dúvidas e perguntas, via SMS, e os conselheiros treinados da Ong moçambicana Coalizão da Juventude poderão responder e orientá-los a aderir aos serviços disponibilizados nas unidades sanitárias. O aspecto interessante do programa é que os conselheiros são adolescentes e jovens, que procuram responder às perguntas de uma forma simples e “jovem”.

A SMS BIZ utiliza uma plataforma de tecnologia conhecida como U-Report, concebida pelo UNICEF e lançada em mais de 15 países, através da qual é possível visualizar e responder a todas as mensagens a nível dos conselheiros. A nível global, já existem mais de 1 milhão de jovens registrados no U-Report e, em Moçambique, são cerca de 180.000.

### **Rapariga BIZ<sup>8</sup>**

As mentoras são as protagonistas do programa “Rapariga Biz”, uma iniciativa liderada pelo Governo de Moçambique, com o apoio das Nações Unidas (UNFPA, UNICEF, UNESCO e ONU Mulheres), e o financiamento da Suécia. Trata-se de meninas entre os 15 e os 24 anos de idade, selecionadas através das escolas secundárias, que tenham experiência como ativistas e motivação para apoiar outras meninas.

---

8 Disponível em: <<https://mozambique.unfpa.org/pt/events/lan%C3%A7amento-de-forma%C3%A7%C3%A3o-de-mentor-as-do-programa-rapariga-biz-em-nampula>>. Acesso em: 10 out, 2018.

Após um treinamento, cada mentora seleciona 30 mulheres adolescentes e jovens entre 10-24 anos e identifica um espaço seguro na sua comunidade para realizar sessões semanais, por um período de 4 meses, sobre questões relacionadas à saúde, aos direitos sexuais e reprodutivos, à participação social, às habilidades de vida etc.

A capacitação das meninas através destas sessões deveria contribuir para a redução dos índices de casamentos prematuros, de gravidez na adolescência, de infeções pelo HIV/SIDA e de abandono escolar entre as raparigas. Também nesta iniciativa, são as próprias adolescentes que buscam desenvolver habilidades e conhecimentos entre outras adolescentes.

## **Questões para reflexão**

Para que a participação possa se dar de forma efetiva, esta deve respeitar o ambiente cultural em que as propostas e agendas políticas estão sendo pensadas e implementadas e também como as crianças, em um contexto sociocultural específico, compreendem e exercitam o seu direito à participação. (RIZZINI, PEREIRA e THAPLIYAL, 2007)

Em jeito de conclusão, gostaria de deixar algumas questões para reflexão e debate, com o intuito de tornar cada vez mais efetiva a participação dos adolescentes moçambicanos em todas as iniciativas em que estão envolvidos.

### **1. Quem define quem?**

É importante refletir se as definições de adolescentes internacionais, adotadas em iniciativas nacionais e locais, fazem sentido para as próprias pessoas e comunidades envolvidas. Recentemente, foi-me solicitada uma investigação com adolescentes de 10 a 19 anos de idade. Enquanto os grupos dos mais velhos, dos 14 aos 19 anos de idade, referiam-se a si mesmo como “jovens” e algumas vezes também como “adolescentes”, os mais novos (10-13 anos),

que ainda frequentavam a escola primária, consideravam-se e eram considerados pelos outros da sua comunidade como “crianças”.

## 2. Incluídos e excluídos?

Em um contexto onde as crianças e os jovens estão pouco habituados a participar, uma iniciativa que busca a “participação” deve considerar um investimento significativo em termos de tempo e de recursos para capacitar os adolescentes a participar de forma efetiva. Entretanto, no contexto onde os recursos são limitados, existe o risco de considerar mais fácil e mais rápido envolver como “agentes” os adolescentes urbanos, mais velhos, mais escolarizados e com nível socioeconômico mais elevado, enquanto os outros (rurais, mais novos, menos escolarizados, com um nível socioeconômico mais baixo) continuam a ser apenas “destinatários” das ações promovidas.

## 3. Como evitar a reprodução e promover a participação?

Mesmo quando é criado espaço para os adolescentes participarem ou terem “voz”, por exemplo no papel de ativistas, encontramos modalidades, linguagens e expressões muito parecidas com aquelas que os adultos, as organizações e as instituições que trabalham *para* os adolescentes utilizam. Já ouvi adolescentes a me falarem de *estratégias, ferramentas, saúde sexual e reprodutiva, campanhas de sensibilização etc.* Será que os adolescentes realmente pensam assim ou acreditam que a sua contribuição só será bem recebida se for ao encontro daquilo que os adultos esperam deles?

## 4. Estamos prontos para ouvir as “vozes” dos adolescentes?

Finalmente, se os adolescentes ganharem coragem de nos contarem o que é prioritário para eles, será que vamos considerar suas preocupações, mesmo se não tiverem nada a ver com *casamento prematuro, gravidez precoce e HIV*? Será que nos interessa mesmo

ouvi-os falar de *natureza-paráiso, autenticidade, paciência, cumplidade* e muitas outras coisas que eles têm para dizer?

## Referências

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cadernos Cedes*, n. 24, 2004.

CÂMARA, M. de M.; CRUZ, A. R. Adolescência prolongada: o tempo que não se quer deixar passar. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 15, 1999.

COIMBRA, C. C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. L. Subvertendo o conceito de adolescência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

MPD. *Poverty and well-being in Mozambique: third national poverty assessment*. Maputo: Ministério de Planificação e Desenvolvimento, 2010.

RIZZINI, I.; PEREIRA, L.; THAPLIYAL, N. Percepções e experiências de participação cidadã de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro. *Revista Katálisis*, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 164-177, maio 2007.



**02**  
**—**

**Estudos da  
criança, a  
pesquisa científica  
e a ação política  
das universidades**





## CAPÍTULO 3

### **A defesa dos direitos das crianças à infância: pesquisa e ação política nas universidades**

Patrícia de Moraes Lima

A atual conjuntura que contorna os modos de vida das crianças, da infância e de seus direitos, nos apresenta a urgência de uma agenda para pensar a pesquisa científica e a ação política das universidades em defesa dos direitos da criança. Nesse texto, começo a desmembrar, apenas didaticamente, os conceitos que encontramos nesse título e que em tempos tão adversos, em nosso país e no cenário mundial, nos colocam em estado de atenção para com as *palavras e as coisas*.

Trato, portanto, de três vetores, os quais penso estarem interligados, de modo que um tangencia o outro, porém cada um, dependendo do tratamento que lhe for dado, poderá nos levar por caminhos muito distintos. Quais são esses vetores? I) a pesquisa científica; II) a ação política das universidades; III) a defesa dos direitos das crianças.

Mas antes de tratá-los, gostaria de falar sobre o contexto em que estamos tratando desses três vetores, começando, então, pelo lugar social do qual falamos.

## Sobre a ação política das universidades

Vivemos um tempo de Golpe de Estado! 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. Nosso país encontra-se, novamente, em um cenário alarmante de aumento da violência, da criminalidade e da pobreza. Com o Golpe, a afirmação de que se livrou o Brasil da “corja petista”, ou seja, da assim nomeada “doença de uma esquerda repugnante” se espalhou por todos os lados e o Brasil cindiu. Desde o momento em que o Golpe era orquestrado por uma elite eminentemente constituída por homens brancos, representantes de uma casta política que teve no poder judiciário sua sustentação, começou a desmoronar a política de fortalecimento crescente de um Estado de Direitos. Foi ainda no governo Dilma, em movimento autofágico, que o golpe ganha sua versão mais violenta, quando a sociedade brasileira assiste à defesa do *impeachment* da presidenta (a primeira mulher a governar esse país) sob o mantra inflamado de homens brancos, bem casados que batiam no peito para anunciar: “Em nome da família, da moral e da religião somos a favor do *impeachment* da presidenta”. A então presidenta Dilma foi destituída do seu governo em 31 de agosto de 2016 e, desde então, o Brasil é governado eminentemente por uma elite branca, masculina e, por que não dizer, por uma elite jurídica que, na sua faceta mais inescrupulosa, dá sustentação ao golpe e ao desmantelamento do Estado de Direitos no Brasil.

Outro aspecto que não poderia deixar de citar, ao falar desses três vetores, diz respeito ao espetáculo que foi montado com a prisão do ex-presidente Lula, em 07 de abril de 2018, no estado do Paraná. Vale aqui pensar: tivemos ou não um preso político no País?

Essa pequena contextualização é necessária, pois acredito que a fala sobre a pesquisa científica e sobre os direitos das crianças à infância não pode ser deslocada desse cenário. Nem pode se afastar do nosso posicionamento que entendo definir a ação política

das universidades hoje. Estou aqui tratando de circunstanciar o contexto em que estamos vivendo para pensar o papel das universidades e da pesquisa científica na defesa dos direitos das crianças à infância e, com isso, nos mostrar, ou talvez apontar, os aspectos da nossa frágil democracia para que possamos hoje, construir esse debate. A necessidade, a urgência desse enfrentamento já não é mais a mesma de cinco anos atrás, ou ainda, quando aqui estávamos no I Luso-Brasileiro dos Estudos das Crianças. Hoje somos convocados a nos posicionar, a enfrentar esse contexto com toda a nossa força, correndo o risco de sermos interditados pelas nossas defesas e lutas!

### **Sobre a defesa dos direitos das crianças à infância**

Opto por narrar a vocês algumas linhas sobre a minha vida, contando a história que me fez aproximar do universo infantil, como pesquisadora. Ao falar do meu percurso, num tempo de muitas efervescências políticas, entendo estar, situando um contexto histórico na luta pela defesa dos direitos das crianças à infância. Foi na década de 1980 que vivi parte de minha adolescência e pude acompanhar fatos que marcaram decisivamente a minha vida, como a campanha pelas *Diretas Já*, as diferentes manifestações dos movimentos sociais, do movimento estudantil, as marchas da luta pela terra, a formação dos sindicatos, as reivindicações por melhores condições de vida dos trabalhadores, o surgimento dos estudos feministas, as rodas de estudos filosóficos de Sartre e Beauvoir. Havia, então, uma efervescência nas ruas que me instigava o olhar e que me levava a querer estar ali.

A década de 1980 foi marcada pelo movimento da sociedade civil na luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes contra a vigência da Lei n. 6.697/79 – Código de Menores, 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. Os movimentos sociais pela defesa dos direitos da infância 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 adolescentes, conforme disposto no artigo 227 da Constituição Federal.

Apesar do avanço constitucional, havia a necessidade de uma lei que substituísse o antigo Código de Menores e a Política do Bem-Estar do Menor. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente foi aprovado pelo Congresso Nacional, que traz como eixo central *a concepção da criança e do adolescente como sujeito de direitos* e sua condição peculiar *de pessoa em desenvolvimento*.

Nesse exato momento histórico, encontrava-me na metade do meu curso de graduação em Psicologia, ocupada em me inscrever num outro modo de pensar esse campo disciplinar. Participei dos movimentos estudantis, passei a fazer parte da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO) e saí a *flanar* pelas ruas para fazer uma *psicologia social* que estivesse para além dos consultórios, das instituições, uma psicologia que *vivesse a rua*. Em 1993, já formada, passei a atuar como psicóloga num programa de atendimento a crianças e adolescentes na cidade de Florianópolis, denominado CASARÃO. Conheci *a rua pelas crianças* que lá viviam e que passavam pelo programa em que eu trabalhava. Saía do CASARÃO *com*<sup>9</sup> as crianças para conhecer a rua, seus fascínios, seus becos, suas praças, seus perigos, *sua alma!* Hoje percebo que num só tempo experimentei-me no mundo, que essa experiência com as crianças me constituiu como educadora, pesquisadora, como pessoa no mundo. É como se pudesse agora dizer que minha trajetória acadêmica desenha-se por tudo que vivi nas ruas. Há uma busca incessante que faço nessa trajetória que é encontrar-me com a vida, dar vida, pôr vida em tudo que pesquiso e estudo.<sup>10</sup>

Em 1994 ingressei no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde desenvolvi um trabalho de pesquisa sobre os modos de vida de meninos e meninas que viviam nas ruas em Florianópolis. No ano seguinte, ingressei como professora

---

9 A preposição *com* assume aqui contorno metodológico, fato consolidado pelo modo de viver minha experiência com as crianças.

10 Minhas alunas e meus alunos retornam-me sempre essa imagem.

do Curso de Psicologia e Pedagogia de uma universidade privada onde permaneci por quase dez anos. Trabalhei com ensino, pesquisa e extensão sempre ocupada com o tema da infância. Vale ressaltar que, na psicologia, a abordagem histórico-cultural sempre constituiu meus estudos e hoje percebo o quanto este campo teórico engendra as práticas institucionais nos espaços educativos, especialmente naqueles habitados por crianças. Percebi, com o tempo, que os estudos e as pesquisas sobre a infância, ancorados na perspectiva histórico-cultural, ocuparam-se em conhecer as especificidades do desenvolvimento infantil e tiveram grande importância para conferir o estatuto de cientificidade à infância como etapa primordial da vida.

Com o tempo, percebi também que, nessa perspectiva mais desenvolvimentista (LIMA, 2006), nos encontramos com uma infância afirmada por um princípio ativo (seja da biologia ou da psicologia), que se sustenta na fragmentação entre *natureza e cultura*. O movimento inaugurado pela denominada “psicologia crítica” vai, assim, reconhecer o sujeito como produto e produtor da história e, com isso, afirmar a necessidade de qualificarmos, enquanto educadores e educadoras, as nossas mediações. Essa perspectiva abre lugar para uma abordagem educativa “comprometida” com a educabilidade das crianças que se ocupa em normalizar, regular e disciplinar os sujeitos infantis. A ameaça permanente sobre o que pode vir a ser a infância, como nos aponta Agambem (2005), faz surgir a necessidade de um *métodos*, ou seja, de uma via que nos lance afoitamente para um lugar supostamente seguro.

Na academia, vivia incomodada com a assertividade das abordagens que estudava. Sempre que, com minhas alunas e alunos, encontrava-me *no campo*, experimentava aquela *efervescência das ruas*. É como se as *minhas alunas e meus alunos* me ligassem, através dos seus trabalhos e projetos, ao meu arquivo, às minhas memórias, à rua, às comunidades, à vida. Percebia que as crianças que conheci quando estávamos na rua, cresciam e me “acompanhavam” nessa trajetória.<sup>11</sup>

---

11 Lembro-me quando, em 2002, participei de um Projeto de Extensão na UNISUL, que tinha como tarefa realizar um “diagnóstico” sobre a vida nas ruas das

Defendi minha dissertação em 1997, intitulada: *A Ciranda da Rua: um estudo sobre a organização dos meninos e meninas que vivem nas ruas em Florianópolis*. Lembro-me de um dos membros da banca, a professora Telma Piacentini, ter me dito: *Patrícia, você fez uma etnografia, apesar de não ter dito isso!* Isso me marcou profundamente, pois naquele momento havia constituído um percurso metodológico em torno da pesquisa participante, mas havia um “jeito” pelo qual optava em registrar minhas observações que acredito ter sido identificado pela professora da banca, como etnografia; e, naquele momento, sua colocação me instigava a pensar sobre um outro traçado de pesquisa. Gosto de dizer que encontrei na etnografia *um lugar* como pesquisadora, por tudo que este campo epistemológico me inspira a pensar e a tecer. Magnani (1998) destaca que a experiência do trabalho etnográfico tem efeitos no/a pesquisador/a que é afetado/a e transformado/a pelas relações produzidas no campo, participam de um mesmo plano de comunhão, apesar das diferenças culturais.

Em 2004, ingressava no Doutorado em Educação na UFRGS. E foi aí que me identifiquei com a experiência de abandonar um corpo, abri-lo à experiência do acaso, abri-lo à vida. Ao procurar um campo de pesquisa para a construção da minha tese, buscava algo que representasse um porto seguro, porém, o que encontrava era um chão que havia se rompido, e era nessa brecha, nessa sutura, que eu precisava me constituir.

O movimento por um texto (tese) era, a um só tempo, a busca por uma vida, por um *outro* em mim. Procurei ancorar em alguns portos, mas sempre com a convicção de que logo partiria em busca de uma diferente relação com o conhecimento, uma relação que buscava aquilo que em mim fazia tudo pulsar mais forte, que me traria a *presença-viva-da-vida*. A tarefa já não era mais encontrar a verdade do mundo, mas o mundo em suas verdades; não mais

---

crianças e adolescentes no município de São José (vizinho de Florianópolis). Pude então reencontrar moradores de rua, flanelinhas etc., que eram os meninos que conheci na época da rua. Isso ainda hoje ocorre.

descobrir do que é feito o mundo, mas de saber o que do mundo encontrava em mim, saber que sou constituída por suas verdades, as mesmas verdades, bem aquelas, às quais supunha anteriormente poder chegar.

Nessa viagem de adentrar no campo de pesquisa fui assumindo a necessidade de perguntar-me sobre os modos de produção de conhecimento, o modo que temos para conhecer, mais precisamente sobre os discursos que sustentam as práticas, os instrumentos e as metodologias que privilegiam uma verdade sobre todas as coisas, sobre o mundo. Na medida em que fui avançando nas leituras e na construção de um entendimento sobre a infância, fui sendo afetada pelo que este *encontro* com o impensado me proporcionava.

Vale ressaltar que esse foi um tempo de muito estudo, de muita quietude, de muito silêncio. Hoje, como professora da área de Educação da Infância e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, posso concluir, nessa trajetória de estudos, que um primeiro recorte foi o de pensar sobre a infância como experimento: os discursos que a normalizam, que afirmam a infância, seus tempos e lugares. Por outro lado, como segundo recorte, destaco os estudos que contribuíram para que eu pensasse sobre as metodologias de pesquisa com crianças, sua participação, suas culturas. As contribuições da sociologia da infância permitiram-me sustentar a ideia das crianças como grupo social, valorizando suas experiências e seus saberes. Porém, foi abraçando a filosofia que fui constituindo outras possibilidades de entender a pesquisa com crianças e a infância. Sentia que era necessário naufragar, precisaria romper com a “herança”, com tudo que me era pesado, demasiadamente pesado. Calvino (1990) afirma que, quando o reino do humano nos parece pesado e, portanto, quando sentimos este peso, devemos voar para outro espaço, mudar nosso ponto de visão, considerar o mundo sob outra ótica, por outros meios de conhecimento. *Evitar que o peso da matéria nos esmague* (1990, p. 21).

Assim, no campo que aqui me proponho a tecer e discutir, defendo a importância da experiência concreta, da relação com a infância. Experiências que interrompem, desestabilizam e deslizam

sobre as normas, agenciam outras formas de lidar com o *dever ser*, narram um outro mundo, abrem-se à possibilidade de um olhar, de um deslocar-se no interior da vida, a um movimento de si para consigo, narram um *si mesmo*, criativo, inventivo, ousado, arriscado.

Cabe ainda, ao pensar a pesquisa científica, falar do marco da modernidade e de como a cultura moderna trata de banir tudo aquilo que não nasce da razão. A busca pelo fundamento das certezas, da precisão, da objetivação constitui um modo de *ser moderno*, que vai se afirmar pela capacidade racional e não imagística. Sobre o mundo imaginal, Maffesoli (1995) comenta, o quanto se produziu uma aversão a tudo aquilo que se desconhece, um sentimento denominado pelo autor como ódio de si mesmo. Para eles, esta não-aceitação da vida, no que ela traz de imperfeita, de desordenada, de não-controlável, nos remete a um estado de desconfiança a tudo que se faz fora da razão. Maffesoli (1995) nos remete à perspectiva de nos deixarmos guiar por uma *razão sensível*, de nos deixarmos guiar pelo fluxo vital que as coisas em si possuem. Um exercício difícil para todos os que tendem a querer controlar o mundo, todos que desejam se afastar daquilo que pode levar ao acaso, ao imprevisível, ao que não conhecem. Segundo Maffesoli (1995, p. 27), é preciso compreender que o racionalismo, em sua pretensão científica, é inapto a *perceber, apreender o aspecto denso, imagético, simbólico da experiência vivida*.

A abordagem como pesquisadora, da relação entre infância e experiência, ancora-se no desejo de refletir sobre os modos que temos hoje de produzir o conhecimento. Assim, a perspectiva de pensar a infância, a partir de uma infância-experiência, inaugura a possibilidade de perguntar sobre as verdades que até então foram produzidas sobre a infância e me convida a pensá-la por suas irregularidades, precariedades, contingencialidades. Por fim, me exige lidar com um outro campo discursivo, esse que se faz por aquilo que vaza, por aquilo que resiste, pelo que nos interpela a pensar sobre nós mesmos, sobre a dimensão do inesperado, da imprevisibilidade dos acontecimentos, sobre a possibilidade de conhecer o que ainda não conhecemos, de saber o que ainda não sabemos, mas,

sobretudo, de assumir uma postura diante das coisas do mundo, que nos revele o lugar de nossa humanidade, o lugar de quem sabe que não pode com tudo e com tudo.

## A pesquisa científica

O esforço empregado em pensar a infância está implicado na escolha dos campos de teorização que vêm me possibilitando, paralelamente, refletir sobre os rumos que nossas pesquisas tomam, quando optamos por dialogar com alguns autores e autoras e não com outros. Por isso, considero importante fazer algumas considerações sobre o modo como venho assumindo os caminhos da pesquisa e os desafios que se fazem presentes em meu percurso.

Pesquisar, ou seja, adotar uma linha de pesquisa, significa operar conceitos, encorajar-se de seus usos, de sua aplicabilidade, mas também de sua ineficácia. Lançar-se ao movimento irregular, que toda pesquisa tem, pois pensá-la sobre tal foco coloca-nos a crença de que estamos produzindo formas de pensamento e de existência. Desse modo, pesquisar *implica produzir conceitos e não aplicar conceitos prévios ou extraídos de outros domínios*, implica mergulhar na zona do impensado, desestabilizar as verdades que são produzidas, estranhar, perguntar-se sobre as normas.

A ideia de estranhamento nos sugere que vale buscar o dissenso, provocar polêmica, perguntar, não para chegar ou fixar significados, mas para explorar as múltiplas possibilidades de conhecer nosso campo de pesquisa, de criar curiosidade. A palavra “curiosidade” merece destaque, pois evoca uma atenção ao que existe e também ao que poderia existir, provoca um sentido agudo, estranho, singular, que nos impulsiona a desfazer-se do familiar para eleger de modo diferente o que é importante e o que é essencial. A tarefa de conhecer é sempre incompleta, coloca-nos, para fora da onipotência de captura, arredondamento e finalização. Ao saber de nossa dimensão humana em pesquisa, de que nem tudo (e com tudo) podemos, passamos a ter a dúvida e a incerteza como aliadas e não mais como inimigas.

Uma das contribuições importantes que vêm costurando alguns autores e autoras numa perspectiva pós-crítica traz um amplo questionamento sobre o domínio da razão, sobre o sujeito racional, livre, autônomo, tido como soberano na Modernidade. E confesso sem medo, que, o que me atrai nessa perspectiva é o modo como este movimento vem desalojando, empurrando para os limites as formas de verdade que foram produzidas ao longo dos tempos. Sua radicalização não consiste propriamente no novo, mas em debruçar-se num movimento de desconstrução da história, não para destruí-la, mas para tomá-la sobre seus diferentes discursos. Foucault nos permitirá, nessa direção, um olhar muito intrigante sobre a história, principalmente a partir de seus estudos genealógicos. A história, para o autor, é vista por suas descontinuidades, por aquilo que vaza; com isso, critica a perspectiva da linearidade, afirmando que *a genealogia faz um tipo especial de história*. Trata-se de uma história que procura a gênese no tempo, não para buscar um *momento de origem e sem data, mas para encontrar o segredo que constitui a sua essência, construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas*. Em termos metodológicos, trata-se de partir dos acontecimentos para explicar como eles foram engendrados, em seu percurso e por determinadas circunstâncias.

Outra importante questão a destacar, quando falamos da pesquisa científica, diz respeito aos lugares dos quais falamos. Não falamos de qualquer lugar, o lugar do qual falamos remete-nos a uma posição-de-sujeito, portanto, toda pesquisa nos possibilita (ou não, dependendo do enfoque epistemológico) aproximações com nossos temas e problemas, de modo a valorizar essa construção. Cabe destacar também que toda pesquisa é interessada, uma vez que perguntamos a partir de um lugar e de um tempo específico. Este modo de conceber a pesquisa nos permite pensar nossos possíveis pontos de chegada como sendo, a um só tempo, novos pontos de partidas.

Elizabeth Ellsworth (2001) utiliza os estudos do cinema como âncora e nos instiga a perguntar por uma posição-de-sujeito imaginado no interior das relações de poder, de conhecimento e de desejo, que compõem as formas de endereçamento. O modo de

endereçamento é um termo dos estudos do cinema, com enorme peso teórico e político, entendido como algum lugar *entre* (um entre-lugar) o social e o individual, como um evento social e psíquico, entre o texto do filme e os usos que o espectador faz dele. Os filmes, as cartas, os livros, os comerciais são sempre feitos para alguém, alvo imaginado como ser público. No entanto, os estudiosos do cinema nos chamam a atenção para o fato de não existir um ajuste exato; *o endereçamento de um texto é visto como um evento poderoso, mas paradoxal, cujo poder advém precisamente da diferença entre endereçamento e resposta*. Reside aqui, a preocupação de Ellsworth (2001) em explorar os significados desse paradoxal poder de endereçamento para o campo da pesquisa científica. A autora nos pergunta sobre o que podemos fazer com o espaço momentoso e volátil da diferença entre quem o currículo pensa que são ou deveriam ser suas crianças e como essas de fato se apropriam desses modos de endereçamento para se constituírem? Essas perguntas são importantes para que possamos pensar os modos de endereçamento, como formas de exercício de poder, não um poder que possa possuir, dominar, controlar, predizer ou controlar, mas um poder com caráter de indeterminação.

Aqui vale lembrar a perspectiva foucaultiana de poder, como algo que não se possui, não se dá e nem se troca, mas se exerce. Funciona como uma maquinaria, que não está situada em um lugar específico, mas que se dissemina por toda estrutura social, em forma de uma relação. Foucault nos permite evocar outras histórias sem a preocupação de estarmos certos no que dizemos. Isso nos permitirá ancorar suposições, explorar os acontecimentos em sua diversidade, em sua instabilidade. O cenário que nos acompanhará é de incerteza e indeterminação, mas nem por isso este modo de pesquisar se torna menor.

### **Linhas finais... que contornam os estudos da infância e as questões da pesquisa com crianças**

Nos últimos tempos, venho tecendo esforços para aprimorar meu olhar em torno dos elementos que compõem as práticas em

pesquisa, principalmente, em contextos não formais de educação. Essas experiências em pesquisa com crianças em contextos não formais de educação ajudam-me a compreender a importância de conhecermos onde as crianças vivem, onde organizam, e movimentam suas vidas, para então falarmos com elas e sobre elas em nossos textos. Em se tratando de pesquisa no cenário brasileiro, vale aqui retomar o lugar da pesquisa qualitativa, com destaque especial às contribuições dos estudos pós-críticos e às reflexões que nos trouxeram nos últimos tempos. Denise Gastaldo (2012) afirma que os estudos pós-críticos politizaram a produção de conhecimento e questionaram o que tradicionalmente foi concebido como produção do saber científico.

Sobre esse plano de referência, alguns elementos são, para meu percurso em pesquisa com crianças, essenciais, tais como: I) compreender que reside sempre um dado de subjetividade humana nos processos de pesquisa e, com isso, compreender que estamos diante de um olhar que se inscreve sempre circunstanciado por muitos outros discursos, tanto aqueles que configuram os nossos sujeitos de pesquisa como a nós mesmos pesquisadores; II) entender-se enquanto sujeito e com os nossos sujeitos em contextos micropolíticos e, com isso, traçar um olhar que percorra os modos próprios de uma dada cultura, dos seus lugares, que dizem dos modos de existência que se tece em relação. Na antropologia esses elementos estão presentes no exercício etnográfico de pesquisa. A etnografia para os antropólogos constitui-se como um campo epistemológico que interroga os conceitos mais clássicos para compreender as culturas em seus traçados de origem e permanência.

Os estudos sobre a pesquisa etnográfica situam-me em um campo de preocupação que desafia desde o ponto de partida um conhecimento ainda inabitado. É sempre um novo olhar que se abre, uma outra infância que conheço, um outro conceito que descubro nesse processo, que desafia o modo de como se olha, como se aproxima, como se chega, como se deve estar lá.

James Clifford (2016) debruça-se sobre as questões da “autoridade etnográfica” e me ajuda a reiterar que “as perspectivas das

crianças”, “o ponto de vista das crianças”, “ouvir as vozes das crianças” têm que ser encarados como pontos de partida para definir qualquer análise. Em vez de descrições definitivas de fenômenos empíricos corporizados nas palavras que as crianças dizem, a questão principal seria: que tipo de diálogo de pesquisa podemos ter com as crianças; e não mais a questão de apenas verificar a autenticidade (ou não) das suas vozes ou das suas perspectivas sobre o mundo. O exercício de um olhar sensível nessa direção pressupõe aprender a silenciar. Francisco Ortega (1999, p. 148) nos diz: “É preciso buscar ilhas de silêncio no meio do oceano comunicativo, possibilidades de cultivar o silêncio como uma forma da sociabilidade, o refúgio de um simples ‘não ter nada a dizer’”. Dar espaço para demorar-se sobre o olhar, sobre o que se vê, sobre o que se escuta.

Assim, sigo uma orientação metodológica que me permita falar a partir da experiência de sujeito que sou em processos de pesquisa com crianças. Buscar esse movimento etnográfico nos faz escolher um jeito próprio de narrar o campo, sentindo a sua atmosfera, os seus cheiros, os diferentes gostos, o estar-com. Mary Louise Pratt (2016), em seu texto “Trabalho de campo em lugares comuns”, nos diz da importância da narrativa biográfica e nos chama a atenção para como, na etnografia mais clássica, a narrativa foi subordinada mais à descrição. Portanto, a minha defesa da etnografia é, sobretudo, uma defesa do lugar da escrita etnográfica como um lugar que nos inventa, nos transforma como sujeitos, nos implica para com o outro e seus contextos, nos exercita na construção de um pensar, que faz a si a pergunta: o que sou diante do outro? O que sou diante das crianças? O que nos diz a infância? Como dizê-las? Tal como afirma Fonseca (2000), o método etnográfico é marcado pela busca de alteridades, da compreensão de outras maneiras de ver, ser e estar no mundo. Daí que para aprender a conhecer a cultura do *outro* o pesquisador-adulto precisa trabalhar as estranhezas e familiaridades entre/para e com as crianças, ora tornando este *outro* um “outro próximo”, ora tornando-o um “outro distante”, para aí demorar-se.

## Referências

AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CLIFFORD, J. Sobre a alegoria etnográfica. In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. (Orgs.). *A escrita da cultura: poética e política da etnografia*. Rio de Janeiro: EdUERJ: Papéis Selvagens Edições, 2016.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. In: SILVA, T. (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros dos sujeitos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FONSECA, C. *Família, fofoca e honra: etnografia das relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000.

GASTALDO, D. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, D.; PARAÍSO, M. (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

LIMA, P. de M. Infância e experiência. In: SOUSA, A. M. B.; VIEIRA, A.; LIMA, P. de M. *Ética e gestão do cuidado: a infância em contextos de violências*. Florianópolis: CED/UFSC/Núcleo Vida e Cuidado – NUP, 2006.

MAFFESOLI, Michel. *A contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios. 1995.

\_\_\_\_\_. *Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MAGNANI, J. G. C. *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

MEYER, D. E. E.; SOARES, R. de F. Modos de ver e movimentar-se na pesquisa pós-estruturalista em educação: o que podemos aprender com e a partir de um filme. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

ORTEGA, F. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

PRATT, M. L. Trabalho de campo em lugares comuns. In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. (Orgs.). *A escrita da cultura: poética e política da etnografia*. Rio de Janeiro: EdUERJ: Papéis Selvagens Edições, 2016.

SOUSA, A. M. B. de; LIMA, P. de M. *Violências e infância: as políticas de governo do corpo e o cuidado de si*. Caxambu: 28ª Reunião da ANPED, 2005.



## **CAPÍTULO 4**

# **Pesquisa e ação política das universidades em defesa dos direitos da criança: reflexões e proposições**

Ivone Garcia Barbosa

Apresentando os desafios da pesquisa sobre infância e as possibilidades de ação política da universidade pública na defesa dos direitos plenos da criança e de seus pesquisadores, este texto trata a temática em eixos articulados ao princípio da pesquisa socialmente referenciada. Discute a relação universidade-sociedade, a resistência aos ataques neoliberais contra sua autonomia, as lutas por uma sociedade democrática, inclusiva e socialmente justa. Analisa também pesquisas e estudos da criança, ambiguidades em projetos e práticas sociais, mudanças de paradigmas, conceito de cidadania, dados parciais da Carta de Goiânia, escrita por crianças no I Encontro de Crianças, que integrou o IV Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança.

### **Introdução**

Este texto foi proposto como um dos desafios do IV Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança realizado em Goiânia no

ano de 2018, cujo mote principal foi o debate sobre a luta sem fronteiras pelos direitos das crianças. De quais fronteiras estamos tratando e de que modo a pesquisa que desenvolvemos na universidade pode se constituir como ação política, capaz de contribuir e determinar avanços no projeto de uma sociedade justa, democrática, inclusiva e que garanta uma vida digna às crianças, sobretudo aquelas pertencentes à classe trabalhadora e aos grupos de menor renda? Essa ampla questão deve considerar que, neste momento histórico, em que o mundo e o Brasil se contorcem em conflitos sociais, culturais, étnicos e religiosos, o capitalismo enseja novas formas de controle social e político com a expansão das formas de coerção, exploração do trabalho e de exclusão social, o que certamente afeta todas as crianças.

Com base em princípios dialéticos, optei em apresentar no texto argumentos articulados em três eixos, discutidos parcialmente durante o IV Simpósio. O primeiro deles trata de apontamentos sobre o contexto brasileiro e a universidade pública, destacando as relações Universidade-Sociedade e as ações de resistência daquela às investidas contra sua existência. No segundo eixo do texto, apresento reflexões sobre o caráter sociotemporal da infância, que se reflete na educação da criança, abarcando o conceito de cidadania, o debate a respeito da qualidade de vida das crianças e de suas famílias, além do ordenamento legal e político na luta pela democracia e pelos direitos da criança no Brasil. Por fim, no terceiro eixo, discuto a defesa dos direitos da criança e o papel da universidade, assinalando desafios da pesquisa e de estudos da criança em um terreno de disputas na sociedade capitalista brasileira.

### **O contexto brasileiro e a universidade pública: as ações e a resistência**

A universidade pública brasileira tem sofrido ao longo de sua existência inúmeros ataques por parte de grupos interessados em sua privatização. Essa tensão aumentou diante do cenário econômico-político delineado no processo que culminou no *impeachment* de

Dilma Rousseff, por meio de golpe político, econômico e midiático. Nesse contexto, foi imposta uma condição de aparente legalidade da opressão como forma de relação Estado-Sociedade, resultando no estado de exceção, fortalecendo o silenciamento de intelectuais, cientistas e das vozes populares, sejam elas mais ou menos organizadas. Ocorreu, assim, o controle de diferentes instituições e dos aparelhos de Estado por um grupo interessado no domínio social por meio do controle dos campos material e simbólico. No esteio desse processo, com claro fortalecimento do neoliberalismo e do capital financeiro, recrudescem-se as tentativas de negar à universidade sua autonomia administrativo-pedagógica. Essa não é uma questão de fácil discussão, dada a complexa contradição em que se pôs o Brasil desde a Reforma Universitária no período de 1964 a 1968, diante da subordinação política e econômica do Brasil, constituindo a universidade com base no modelo norte-americano. Luiz Antônio Cunha (2007) chamou atenção para o papel da universidade como aparelho de hegemonia, formando, deste ponto de vista, sobretudo os intelectuais orgânicos da burguesia, estando sujeita nesse caso à própria luta pela hegemonia, recorrendo, por vezes, à coerção e estando sujeita à ressonância das crises do Estado ou de alguns setores deste. De fato, a perspectiva da pesquisa nas instituições universitárias esteve relacionada também à ideia de reformar e modernizar o Ensino Superior a fim de torná-lo mais produtivo e, como mostrou Carlos Martins (s/d/), capaz de formar quadros para o desenvolvimento da economia capitalista nacional, servindo aos interesses do capitalismo internacional. Essa relativa ou precária autonomia manteve-se presente desde a origem das universidades brasileiras, marcada por um caráter fragmentado e privatista. A estruturação da universidade pública, laica e gratuita representou, portanto, uma conquista histórica, resultante de múltiplas determinações, expressando a luta por projetos antagônicos de sociedade, de concepções humanas e de educação, luta essa que não tem hora para acabar. É fundamental destacar as pressões de mecanismos internacionais até a atualidade – Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outros – que em

troca de investimentos no Brasil, propõem suas condicionalidades, ocupando lugares privilegiados na discussão e no direcionamento dos projetos educacionais (SGUISSARDI, 2000; GENTILI, 2001; BARBOSA, MARQUEZ e SOARES, 2014). O debate sobre a autonomia das universidades públicas e da produção de conhecimento por estas, pelo que se pode perceber, envolve muitos interesses e disputas. João Silva Jr. e Valdemar Sguissardi (2001) indicaram as relações estreitas entre as Reformas do Ensino Superior na década de 1990, a Reforma do Estado e as mudanças na dimensão produtiva. Duas propostas estão expostas: de um lado a de fortalecimento da parceria público-privado, maximizando o controle das instituições pelo Estado e o desresponsabilizando quanto aos recursos aplicados. Em contraposição, a comunidade acadêmica reivindica o cumprimento da Constituição Federal, cabendo à universidade a gestão financeira dos recursos garantidos pelo Estado, com gratuidade plena do ensino, articulado à pesquisa (na ciência básica e aplicada) e à extensão (SILVA JR. e SGUISSARDI, 2001). A defesa dessa segunda posição se exprime nas afirmativas de Barbosa e Garcia (2006, p. 7): “um projeto de Universidade deve relacionar-se à busca de ações emancipatórias, voltadas para a maioria empobrecida e excluída da vida digna. Para isso, lutar pelo financiamento público pleno é fundamental”.

Contrariando, porém, essa versão de universidade pública, medidas governamentais tendem a precarizar as atividades científicas das instituições públicas, realizando cortes no financiamento dos programas de pós-graduação e das pesquisas realizadas, inviabilizando projetos de pesquisa-ensino e extensão universitários, em todas as áreas de conhecimento. Tais estratégias de redução de investimentos estatais na educação levam à busca de recursos oferecidos por instituições privadas e à submissão de editais de financiamento pontuais, expressando-se o princípio da “livre concorrência”, fragmentando a convivência e práxis universitária, sem garantir políticas públicas de fomento consistentes.

Ademais, o sentimento de individualização do tratamento aos pesquisadores e a competição entre os grupos levam ao isolamento

político, favorecendo, desde 2016, de modo semelhante (ainda que não idêntico) ao clima dos anos 1960 até meados de 1980. Observam-se, então, perseguições aos membros da comunidade universitária, causando prisões e até mortes de estudantes e professores, como, por exemplo, a morte do reitor da Universidade Federal de Santa Catarina, professor Luiz Carlos Cancellier. Acontecimentos como este expressam parte do processo de realinhamento/reestruturação do capital e a derrocada do estado de direito, delimitando certamente novos contornos para a questão da produção do conhecimento e da pesquisa sobre a infância e a criança, bem como para o importante debate sobre os direitos sociais de toda a população brasileira. Cabe lembrar que a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 227, determina que se deve colocar as crianças e adolescentes “a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” .

A imposição de regras no campo educacional e outras medidas sociopolíticas ocorreram quase simultaneamente, revelando uma lógica condutora que busca implantar um projeto conservador de sociedade, pelo qual se intenta que a classe trabalhadora, sobretudo o segmento de menor renda, maioria da população, se submeta às velhas e novas formas de exploração e exclusão. Entre essas medidas cabe-nos destacar: a Proposta de Emenda Constitucional – PEC 241/2016, conhecida como “PEC do Teto”, prevendo o ajuste fiscal, estabelecendo um teto para os investimentos na educação, saúde e assistência social, com duração de 20 anos; o Projeto de Lei (PLC 257) que tratou da renegociação das dívidas de estados e municípios; o ataque ao serviço público; o apoio à reforma trabalhista (mudanças na CLT); a inviabilização da execução do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), restringindo a expansão de matrículas e a qualidade da educação ofertada em creches e pré-escolas públicas, no Ensino Fundamental e Médio, e também nas universidades públicas.

Além dessas drásticas medidas, outras propostas e ações em curso afetam direta e indiretamente o campo da educação e da pesquisa. Verifica-se que a conjuntura brasileira vai se delineando por protagonistas da resistência e por seus antagonistas. É importante,

então, que a universidade pública mantenha ações públicas de vanguarda, de mediação e articulação com as classes sociais, os diferentes segmentos, agentes e grupos socioculturais, grupos e núcleos de pesquisa.

### **Infância, criança e educação: qualidade de vida, constituição da cidadania e direitos da criança**

A história da infância no Brasil constituiu-se a partir de determinantes sócio-históricas e culturais que refletiram nas diferentes práticas sociais, entre estas a educação. Na pesquisa que venho desenvolvendo ao longo de mais de trinta anos, pude constatar que, além do tempo histórico em que vivem, as classes sociais a que as famílias e as crianças pertencem definem em boa parte o modo como se estrutura o projeto e a prática educativa a que são submetidas. Desse modo, nota-se que há expectativas ambíguas quanto aos resultados a serem alcançados no processo, atribuindo-se, inclusive, formação acadêmica e responsabilidades diferenciadas aos profissionais envolvidos na atuação direta com as crianças e, em alguns casos, quanto ao *status* dos pesquisadores desse campo (BARBOSA, 2013). As creches, por exemplo, ainda são estigmatizadas como instituições de atendimento compensatório às crianças pobres e necessitadas de cuidados, assistência, formação moral e bons costumes. O conceito de “criança pobre” se assenta em preconceitos de classe, no racismo e na noção de “carência” como algo naturalizado e esperado na população de baixa renda. Ideologicamente, separaram-se o cuidar do ato de educar, atribuindo a responsabilidade deste último às instituições de caráter escolar, como a pré-escola, cujo atendimento, de início, era voltado, sobretudo, às crianças de média e alta renda. Para estas, foram propostos projetos educacionais visando proporcionar meios de apropriação de elementos da cultura escolar e da moral burguesa, favorecendo o acesso, a permanência e a qualidade de uma educação preparatória para a escolarização formal. Quanto à adequação do espaço físico, no caso das instituições para crianças de baixa renda, nem

sempre se encontram organizadas de modo a garantir àquelas uma condição de liberdade de movimentos e de experiências infantis, havendo barreiras para o exercício das brincadeiras e a interação, consideradas atividades essenciais na vida da criança (BARBOSA, 1997; VYGOTSKY, 2008; WALLON, 1975). Em espaços improvisados e com poucos recursos disponíveis para reformas, observa-se a presença de trabalho voluntário ou de baixa remuneração, inspirado na falaciosa noção de “vocação” e naturaliza o da maternagem, o que esconde a inten o de explora o do trabalho feminino e da exclusão da criança do circuito de intera o es mais amplas. Fica, assim, este processo sob a guarda e custódia do Estado, enfim, sob seu controle.

Apesar dessa ambiguidade, considera-se que uma significativa mudança de paradigmas e que muitos avanços ocorreram desde os anos 1980, período em que começou a se destacar o conceito de criança cidad a, aprofundando-se o debate a respeito da qualidade de vida das crianças e de suas famílias, surgindo o ordenamento legal e político na luta pela democracia e direitos da criança no Brasil. A cidadania se relaciona   discussão e defesa das práticas de justiça e dos direitos humanos e se constitui como um dos *direitos humanos*, talvez, o eixo principal no delineamento desses direitos.   fundamental entendê-la como “direito amplo”, o qual envolve os direitos civis, sociais e políticos de todos. Para a realiza o plena da cidadania, deve estar prevista a garantia de todos os direitos sociais anunciados na Constitui o Federal do Brasil (BRASIL, 1988), assim como a participa o nos processos político e econômico. Do mesmo modo, esse direito abrange a educa o e a participa o no processo de produ o, difusão e apropria o de conhecimentos e da cultura, condi o es dignas de existência, alimenta o, assistência, moradia, vestimenta, saúde. Conclui-se, assim, que a cidadania constitui-se em processo de humaniza o politizada de cada sujeito social, exigindo a democratiza o dos direitos, opondo-se ao mero individualismo e ao projeto de uma sociedade excludente.

  justamente essa complexidade de rela o es que a educa o deve enfrentar. O que a Declara o Universal dos Direitos Humanos

previu em 1948 – direitos iguais à existência, à liberdade, à propriedade, ao trabalho, à educação – deve ser alvo de ações intencionais de pessoas e grupos sociais na busca pela cidadania. É preciso participar da construção social da história e ser agente de transformação; a criança deve ser ouvida e assumir-se como sujeito ativo, capaz de influenciar as decisões que lhe afetam e também ao coletivo. Trata-se, pois, do que Natália Fernandes (2009) denominou “criança emancipada”, que teria assegurado não apenas seus direitos de provisão e de proteção, como também o direito à participação, resgatando seus direitos civis, nas situações de tomadas de decisão, em que manifesta sua autonomia, suas reais necessidades e seus interesses. Ademais, considerando as reflexões de Sarmento (2007), pode-se pensar a superação da marginalidade social em que foram postas as crianças e também de uma certa ideia de infância. Esta invisibilidade afetou, sem dúvida, crianças de todas as origens e classes sociais, sendo ainda mais evidente nos grupos humanos destituídos do capital material e do poder, observando-se que a pobreza infantil é ainda maior do que a de outros grupos geracionais (HEYWOOD, 2004; SARMENTO e VEIGA, 2010; STEARNS, 2006).

Particularmente, quero chamar a atenção para o direito à Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica no Brasil (BRASIL, 1990, 1996, 2009, 2010, 2014), que põe em foco as necessidades específicas de tratamento social e político das crianças de zero até seis anos, que passam a estar, por direito, atendidas por instituições coordenadas e mantidas pelo sistema de ensino municipal.

### **Os direitos da criança e o papel da universidade: desafios da pesquisa e de estudos da criança**

Cabe assinalar nesse último eixo do texto algumas reflexões que tenho feito com base na pesquisa desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás nos últimos vinte e cinco anos, com a equipe do Núcleo de Pesquisa da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC). A universidade tem reconhecido cada vez mais as iniciativas de estudos da criança,

entendendo o seu caráter comprometido e científico. Destaco esse aspecto aqui para indicar a urgência de os estudos da criança e da infância saírem da condição marginal em que foram colocados no meio acadêmico, deixando de ser julgados como algo de menor importância. Essa posição de desprestígio costuma se refletir nas verbas de pesquisa deste campo investigativo, o que pode motivar disputa entre grupos, muitas vezes regionalizada, como atestam alguns trabalhos produzidos pelo NEPIEC. Nota-se, de modo geral, pouca citação de pesquisas das regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste do Brasil nas referências apresentadas em dissertações e teses de diferentes temáticas sobre a infância e sua educação nos trabalhos de pós-graduação constantes do banco da Capes. Embora com muitas hipóteses sobre a origem dessa problemática, nos limitamos neste texto apenas a enfatizar a necessidade de superação dessa barreira acadêmico-científica. Nesse sentido, penso que uma das ações da universidade, quando se trata do debate sobre as pesquisas sobre a infância e sua educação, pode ser a de favorecer de modo mais incisivo o intercâmbio entre os pesquisadores, no âmbito regional e entre regiões, valorizando e subsidiando com recursos públicos os pequenos e grandes grupos/núcleos, com reais oportunidades de publicação dos resultados de suas investigações. Cabe realizar a exigência histórica de democratização do conhecimento, com desvelamento das condições da infância no Brasil, reconhecendo as especificidades desse grupo geracional, e seus desejos necessidades particulares.

Em Goiás, o NEPIEC integra a linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo do Programa de Pós-Graduação em Educação, da FE/UFG, contando com a participação e colaboração, em suas pesquisas e ações de ensino e extensão, de professores doutores, mestres e especialistas da UFG; professores de outras instituições de Ensino Superior de Goiás, do Distrito Federal e de outros estados; alunos de graduação e de pós-graduação; professores de redes públicas de ensino e instituições privadas de diferentes níveis e etapas da Educação Básica que atuam em diferentes áreas de conhecimento. No âmbito da pesquisa, o Núcleo

atua em um campo interdisciplinar buscando valorizar a criança e os diferentes pares com que interage dialeticamente e os contextos em que ela vive e se educa.

Ao longo dos seus anos de existência, o NEPIEC desenvolveu estudos e investigações teórico-empíricas sistemáticas acerca da infância e de sua educação, adotando a perspectiva sócio-histórico-dialética como referência metodológica e analítica, com premissas de base no materialismo histórico dialético (MARX, 1983) e na perspectiva sócio-histórico-dialética, aproximando as obras de Vygotsky, Luria, Leontiev e Wallon (BARBOSA, 1997). Desse modo, analisa a multideterminação dos processos que demarcam o campo de estudo, dedicando-se especialmente aos estudos da infância em diferentes contextos, à Educação Infantil (creches e pré-escolas), às políticas sociais, educacionais e culturais e à formação de professores.

Atualmente, o Núcleo desenvolve o Projeto de Pesquisa “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas” (BARBOSA et. al, 2003), ao qual encontram-se integrados diversos subprojetos de pesquisa, cotejando várias temáticas interligadas, expressas em teses, dissertações e publicações – entre elas: Barbosa e Alves, 2016; Barbosa e Soares, 2018; Barbosa, Mendes e Oliveira, 2018; Barbosa, Arruda e Soares, 2018; Barbosa, Soares, Alves e Martins, 2014, dentre outros. Os resultados das investigações têm reforçado a posição do Núcleo quanto à importância e a função social da pesquisa e quanto à importância de manter uma posição engajada, crítica e ética diante da realidade educacional brasileira. Busca-se, então, verticalizar a discussão sobre a criança e os processos educativos, sempre de modo compromissado com a luta pelos direitos das crianças e de suas famílias à educação e a outros direitos sociais. Entre esses desafios, considero como um dos mais importantes a coordenação, desde 2009, das atividades do Fórum Goiano de Educação Infantil, movimento social que assumiu com muito rigor a promoção e realização do “I Encontro de Crianças – o direito à infância na perspectiva da criança”, que integrou o IV Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança, realizado no espaço

físico da Universidade Federal de Goiás, em agosto de 2018, sob a coordenação do NEPIEC/FE-UFG, do Núcleo de Estudos da Infância, Adolescência e Família (NIAF/PUC-GO), do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), da UMinho – Portugal e do Fórum Goiano de Educação Infantil. Penso, particularmente, que posso aqui destacar uma afirmativa de Sarmiento (2007, p. 42), que nos provoca a refletir sobre a ação política na pesquisa no âmbito da universidade:

A invisibilidade histórica e a (in)visibilidade cívica tem como suporte, conforme temos vindo a dizer, uma invisibilidade científica que, mais do que produzida por ausência de investigação sobre as crianças e a infância, é produzida pelo tipo dominante de produção do conhecimento.

Esse desafio anunciado nas entrelinhas da afirmativa do citado pesquisador constituiu-se em um dos fios condutores tanto na elaboração do projeto I Encontro de Crianças (2018) como nos muitos e complexos debates do NEPIEC, durante o planejamento das oficinas e atividades das rodas de conversa em pequenos grupos de crianças, realizadas no Encontro, as quais foram coordenadas/mediadas por integrantes do Núcleo. O conceito de criança como sujeito histórico e ativo, constituído por meio de relações recíprocas e respeitadas com pares de diferentes idades, interlocutores que respeitem suas posições e que nelas possam se inspirar para ações efetivas nas várias dimensões sociais, mostrou-se um elemento desafiador, para, por exemplo, pensar e propor políticas públicas.

O I Encontro de Crianças promoveu a troca de experiências e a escuta de crianças brasileiras, de um ano e sete meses (1 ano e 7 meses) até treze (13) anos de idade, de diferentes origens socioculturais e étnico-raciais, a respeito dos seus direitos sociais. Nessa direção, verificou-se a possibilidade de constituir uma agenda sociopolítica com base nos seus próprios interesses, congregando-se nessa proposta crianças e adultos – pesquisadores, professores, estudantes e militantes – envolvidos na luta pela garantia de direitos de provisão, proteção e participação da criança na elaboração

de políticas sociais, destacando-se a educação como um dos seus direitos inalienáveis. O debate com as crianças problematizou: seus temas de maior interesse relativo a direitos na infância; a concepção sobre seus direitos sociais e de cidadania; o que têm a falar das suas realidades e a propor para a agenda social, política e científica. Em plenária composta por adultos participantes do Encontro e das 80 crianças inscritas, elas manifestaram livremente o resultado dos debates sobre os direitos das crianças, traduzidos em falas, desenhos e músicas. Optei, neste texto, por destacar as afirmativas sobre os direitos a que elas se referiram na “Carta de Goiânia” (Goiânia, 2018): direito à infância; de brincar e não trabalhar; a ter brinquedos; a passear; ao lazer; de estudar; à educação pública de qualidade; a mais escolas; de aprender a ler e a escrever; à cidade, a parques e praças; a boas estradas; ao respeito; de se expressar; de falar; ao lugar de fala; de serem ouvidas pelos adultos; à natureza; de abraçar as árvores; à inclusão, à acessibilidade e à segurança; a um mundo sem violência; de denunciar qualquer abuso; à proteção; à moradia; à família; a ter mães e pais; a ter saúde; a lanchar; a ter alimentos saudáveis; de escovar os dentes e tomar banho; de dormir; de ajudar; de ter amigos; ao amor; à paz; à esperança; à felicidade.

Como é possível notar, os direitos a que as crianças se referem abrangem tanto aspectos da saúde, moradia e hábitos cotidianos adaptativos e de submissão às situações de contorno adulto, quanto expectativas de relação positiva partilhada com adultos (família) e com situações de classe e suas vivências (VIGOTSKI, 2010), manifestando o direito à proteção e autoproteção contra a violência (representada, por exemplo, por um desenho de uma criança com uma arma apontada para sua cabeça), ao amor e à felicidade. O direito de ser criança, ou seja, à infância, se manifestou na perspectiva da brincadeira e da rejeição ao trabalho, do acesso ao lazer e a passeios, mas também do acesso à escola pública (inclusiva e com acessibilidade) de qualidade, ao estudo e à apropriação da leitura e escrita. Por último, mas não menos importante, as crianças demonstraram a consciência dos seus direitos quanto ao espaço que devem e podem ocupar: a cidade; os parques e as praças; a natureza, podendo abraçar

as árvores. Tais espaços são também espaços simbólicos e sociais, abrangendo direito ao respeito, à liberdade de expressão, de falar, de ter seu lugar de fala, de serem ouvidas pelos adultos. Finalizo essa breve retomada das falas infantis, destacando que, no encerramento do evento, as crianças e seus acompanhantes, maioria de integrantes do Fórum Goiano de Educação Infantil, solicitaram um segundo Encontro ao NEPIEC. Conclui-se, então, que desse modo a universidade se coloca como parceira na ação da pesquisa e como meio para promover e debater os princípios da democracia e da igualdade, contando com a criança como uma de suas parceiras e protagonistas.

### **Considerações finais**

Como se pode observar na incompleta, mas extensa, lista de medidas, ações e projetos em pauta nos últimos três anos, delinear o cenário em que hoje no Brasil se inserem os estudos e a pesquisa sobre a infância e a criança é complexo e, por vezes, paradoxal. É certo, no entanto, que situar tal intento exige reconhecer as tensões entre diferentes grupos, movimentos sociais e agentes sociais. Nesse processo, nos parece necessário e essencial tratar da universidade pública como lócus de resistência, podendo, no nosso caso, dar como exemplo posturas como a assumida pela Universidade Federal de Goiás, cuja reitoria e Faculdade de Educação participaram de modo ativo na mesa de abertura do I Encontro das Crianças, promovido durante o IV Simpósio Luso-Brasileiro dos Estudos da Criança. Podemos afirmar que a maior parte das universidades públicas brasileiras está atenta ao papel histórico de vanguarda que elas cumprem (ou devem cumprir) nos diversificados campos de sua produção acadêmico-científica. Nessa perspectiva, ao tratar da pesquisa, é preciso, além da ideia de inovação e criação, defender uma ciência livre e não cerceada pelo pragmatismo científico e por pesquisas de encomenda oficial. Portanto, tomando por base a premissa de que toda pesquisa é interessada, nunca neutra, cabe perguntar, de modo incisivo e contínuo, qual a finalidade social de nossa pesquisa e o que fazemos ou faremos com os seus resultados?

Termino assinalando a necessidade de admitir, nos estudos e pesquisas que desenvolvemos nas universidades, a urgência de quebrarmos as fronteiras e termos no coletivo a clareza da função social de nossas pesquisas. Um desses pontos comuns deve ser a defesa dos direitos das crianças à vida digna (com tudo que essa expressão significa) e à alegria, definida como estado contínuo/permanente de busca pelo respeito à condição e aos limites de seu protagonismo sociocultural, direito de mirar e ver-se no horizonte construído em conjunto e com consciência crítica, tendo lugar e brilho próprio na constelação social. Utopia? Importante que ela exista.

## Referências

BARBOSA, I. G. *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. Formação de professores em diferentes contextos: historicidade, desafios, perspectivas e experiências formativas na Educação Infantil. *Póesis Pedagógica*, Catalão-GO, v. 11, n.1, p. 107-126, jan./jun. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Sony/Downloads/27001-113487-1-PB%20(3).pdf>. Acesso em: 26 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. et al *Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*. Projeto de Pesquisa, NEPIEC, FE/UFMG, 2003. (Mimeografado).

\_\_\_\_\_; ALVES, N. N. L. Currículo da Educação Infantil e trabalho docente: perspectiva sócio-histórico-dialética. In: SOUZA, R. C. C. R. et. al. *Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

\_\_\_\_\_; SOARES, M. A.; ARRUDA, L. B. O Parque Mutirama: espaço público e educativo de direito das crianças e suas famílias. In: PEREIRA, M. J. S. et al. (Orgs.). *Anais do IV Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança* – por uma luta sem fronteiras na defesa dos direitos das crianças. Goiânia, 2018.

\_\_\_\_\_; MARQUEZ, C. G.; SOARES, M. A. Políticas educacionais do Banco Mundial: a infância no centro? In: BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L.; SOARES,

M. A. (Orgs.). *Anais – IV GRUPECI*. Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias – ética e diversidade na pesquisa. Goiânia-GO, 2014. (CDRom).

\_\_\_\_; MENDES, E. A. L.; OLIVEIRA, F. A. O direito à educação de crianças de 0 a 6 anos em diferentes contextos: a educação infantil do campo como direito humano e político-social. In: ZOIA, A.; PASUCH, J; PERIPOLLI, O. J. (Orgs.). *Infâncias na diversidade latino-americana*. Curitiba: CRV, 2018.

\_\_\_\_; GARCIA, R. *Eu quero mais universidade*: plataforma de campanha. UFG/2006-2009. (Mimeografado).

\_\_\_\_; RODRIGUES, D. de J. da S.; FERNANDES, N. (Coords.). Projeto: I Encontro das Crianças – o direito à infância na perspectiva da criança. *IV Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança*. Goiânia, 2018. (Impresso).

\_\_\_\_; SOARES, M. A. Educação estética na perspectiva histórico-cultural: contribuições à educação infantil de orientação dialética. In: PEDERIVA, P. et al. *Educar na perspectiva histórico-cultural: diálogos vigotskianos*. São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

\_\_\_\_; SOARES, M. A; ALVES, N. N. L; MARTINS, T. A. T. Espaço físico da pré-escola em escolas de ensino fundamental do estado de Goiás: qualidade e especificidade da educação infantil. *Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI)*, Goiânia-GO, 2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/1996. Brasília-DF, 1996.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8.069/1990. Brasília, DF: Senado, 1990.

BRASIL. *Lei n. 13.005/2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL/CNE. *Resolução CNE/CEB n. 5/2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília-DF, 2009.

BRASIL/CNE. *Resolução CNE/CEB n. 4/2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília-DF, 2010.

BRASIL/CNE. *Resolução CNE/CEB n. 02/2018*. Define Diretrizes Operacionais complementares para matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Brasília-DF, 2018.

CUNHA, L. A. *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. São Paulo: UNESP, 2007.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM. *Centro de Informação das Nações Unidas em Portugal*. Disponível em: <<https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/01/Declaracao-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf>>. Acesso em: 27/11/2018.

FERNANDES, N. *Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes*. Porto: Afrontamento, 2009.

GENTILI, P. *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTINS, C. B. Privatização: a política do estado autoritário para o ensino superior. *CADERNOS CEDES*. Ensino pago: a inversão autoritária – o Estado educador e a sociedade civil. São Paulo: Cortez/Cedes, v. 5, p. 43-61, s/d.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2007.

\_\_\_\_; VEIGA, F. (Org.). *Pobreza infantil: realidades, desafios, propostas*. Famalicão: Humus, 2010.

SGUISSARDI, V. Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

SILVA JR., J. R.; SGUISSARDI, V. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do estado e mudanças na produção*. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista-SP: USF-FAN, 2001.

SOARES, M.; BARBOSA, I. G. *A criança nos retratos de Luiz Pucci: revelando imagens e histórias da infância e sua educação em Goiás*. XVII Simpósio de Estudos e Pesquisas Educacionais da FE/UFG. Goiânia, 2008.

STEARNS, P. N. *A Infância*. São Paulo: Contexto, 2006.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula. *Psicologia USP*, São Paulo, 2010, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VYGOTSKY, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. de Zoia Prestes. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, n. 8, p. 25-36, 2007/[publicado em junho de 2008].

WALLON, H. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975.



## **CAPÍTULO 5**

# **Crianças como sujeitos na investigação: contribuições teórico-metodológicas do campo científico interdisciplinar de estudos da criança**

Rosângela Francischini

Considerando o título da mesa redonda da qual este texto resulta, “Estudos da Criança: a pesquisa científica e a ação política das universidades em defesa dos direitos da criança na infância”, proponho-me realizar uma reflexão sobre a produção teórica em Direitos da Criança, decorrente de um recorte de pesquisa que desenvolvi em estágio pós-doutoral, na UMINHO/PT, sob orientação do Prof. Dr. Manuel Jacinto Sarmiento, intitulada “Crianças como sujeitos na investigação: contribuições teórico-metodológicas do campo científico interdisciplinar de Estudos da Criança” e de cujo Relatório e artigo publicado (FRANCISCHINI e FERNANDES, 2016) são extraídos algumas reflexões aqui presentes.

### **Introdução**

Em minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão junto ao Departamento de Psicologia da UFRN dediquei-me a discutir e analisar o conceito de infância a partir dos significados e valores

atribuídos à condição de infância, construídos por crianças em vários contextos de desenvolvimento, e a discutir as especificidades teórico-metodológicas da Pesquisa com o Sujeito-Criança. Neste contexto, aproximei-me da produção bibliográfica em Sociologia da Infância e, mais amplamente, da produção bibliográfica norteada pela perspectiva da interdisciplinaridade nos Estudos sobre Infância(s) e Criança(s), que resultou, dentre outras produções, na proposta de estágio pós-doutoral referido acima.

Observo, inicialmente, que as atividades de investigação sobre a(s) infância(s) e com criança(s), ao mesmo tempo em que se apoiam em discursos solidificados sobre esse grupo geracional/ parcela da população e produzem novos discursos sobre infância(s) e criança(s), contribuem, também, para o norteamento de novas práticas a ela(s) direcionadas. Essas atividades, no entanto, não são circunscritas a nenhum campo específico do conhecimento. Os diversos saberes que emergiram no contexto das transformações sociais apontadas por Ariès (1981), dentre as quais destacam-se as mudanças na estrutura familiar, a escolarização das crianças e a diminuição das altas taxas de mortalidade infantil, reforçam e/ou elaboram novos discursos que terão repercussão nas práticas direcionadas às crianças, incluindo, assim, as práticas de investigação subsequentes. Nesse sentido, na segunda metade do século XX, notadamente a partir de 1970-1980, vimos emergir e se solidificar um campo de pesquisas, com expressões nos mais diversos centros de ensino, com destaque para o ensino superior, e publicações resultantes das investigações desenvolvidas em torno do eixo temático Estudos da Infância. A Sociologia da Infância emerge nesse contexto e contribui para a sua solidificação. Um dos principais pressupostos dessa área do conhecimento é o de que as crianças são atores sociais, grupo geracional com características próprias, com capacidade de ação e de criação da cultura, portanto, longe de serem reprodutores passivos nos processos de socialização. Assim, Corsaro (1997) propõe a tese da “reprodução interpretativa”, que reconhece a capacidade e o poder que as crianças têm de transformarem os elementos de seu contexto, através das interpretações que dele fazem.

## Método

Considerando o exposto acima, limitado, em decorrência da natureza deste texto, passo a expor a construção do *corpus* da pesquisa realizada no pós-doc referido acima. Decorrente do objetivo geral do estágio pós-doutoral, essa construção deu-se a partir dos seguintes procedimentos:

1. Pesquisa no *site* da International Society of Sociology (ISA), qual seja, <http://www.isa-sociology.org>, *Advanced search*, expressão *Sociology of Childhood*, no *Abstract* dos artigos, período disponível: março de 1986 a dezembro de 2012.  
Resultado: 25 artigos, dos quais 21 continham a expressão “Sociology of Childhood” no *Abstract*. Desses 21 artigos, um deles não pôde ser acessado. Obtivemos, então, 20 artigos para análise.
2. Pesquisa no *site* da European Society of Sociology (ESA), qual seja, <http://www.europeansociology.org>, *Advanced search*, expressão “Sociology of Childhood”, no *Abstract*, período de 01/01/1980 a 13/12/2012.  
Resultado: 118 artigos. Na leitura dos Resumos, observamos que a referida expressão não constava em todos eles. Observamos, também, que vários textos eram apresentações e comentários de livros, razão por que foram excluídos. Assim, restaram 22 artigos.
3. Pesquisa no *site* da UMINHO, Biblioteca do Instituto de Educação, Base de dados A-Z, Periódico *Childhood*. Expressão “Sociology of Childhood”, no *Abstract*, de janeiro de 1993, data inicial de disponibilidade do periódico, a dezembro de 2012.  
Resultado: 13 artigos dos quais foram excluídos 03, considerando que a expressão não constava no *Abstract*. Restaram 10 artigos, todos já constantes no acervo já levantado, uma vez que constavam no resultado da busca realizada na ISA.
4. Pesquisa no *site* da UMINHO, Biblioteca do Instituto de Educação, Base de dados A-Z, Periódico *Children & Society*. Ex-

pressão “Sociology of Childhood”, no *Abstract*, de 1996, data inicial de disponibilidade do Periódico, a dezembro de 2012. Resultado: 07 textos dos quais foram excluídos 04 por constituírem resenhas de livros. Restaram, então, 03 artigos.

5. Pesquisa no *site* da UMINHO, Biblioteca do Instituto de Educação, Base de dados A-Z, Periódico *Children’s Geographies*. Expressão “Sociology of Childhood”, no *Abstract*, dos artigos de 2003, data inicial de disponibilidade do periódico, a dezembro de 2012. Resultado: 72 artigos. Foram excluídos 67 deles, já que não constava, em seus resumos, a expressão “Sociology of Chidhood”. Como foi excluído, um outro artigo, já constante na Base da ESA, restaram 04 artigos.
6. Pesquisa no *site* do Institut Français de L’Éducation. Pesquisa avançada, expressão “Sociologie de l’enfance”, Revue: *Éducation et Sociétés*, no texto integral, uma vez que a revista não apresenta resumo dos artigos. Período: de 1998 (data inicial de disponibilidade do periódico *on line*) a 2012. Resultado: em 12 números do periódico, há artigos com a referida expressão, ocorrendo de, em um mesmo número, haver mais de um artigo. Isso resultou em 16 artigos, dos quais, 3 não estavam disponíveis *on line*. Com a leitura dos 13 artigos restantes (os seus resumos, quando havia, ou a Introdução), verificou-se a presença da expressão “Sociologie de L’Enfance” somente em 01 artigo. Ocorre que esse resultado causou um estranhamento porque eu conhecia um artigo de Régine Sirota publicado neste periódico, em 1998, e que não constava no resultado da pesquisa. Então, reiniciei a pesquisa, ano por ano, e observei que os números publicados em 1998 e 1999 estavam disponíveis *on line*, em versão resultante de digitalização de texto impresso, o que impede localização na busca, da expressão. Diante disso, li os resumos e/ou introdução dos textos desses anos, o que resultou em 04 artigos com a expressão “Sociologie de L’Enfance”. Restaram, então, 05 artigos.

Assim, o *corpus* da pesquisa contemplou 54 artigos, resultantes da pesquisa nas fontes de dados acima especificadas, eminentemente teóricos alguns, e a maioria com trabalho de campo.

Iniciamos com a leitura dos artigos, seguindo o percurso realizado na pesquisa aos bancos de dados. Como recurso para sistematização e análise dos dados, foi elaborada, previamente, uma ficha de leitura, para registro dos elementos importantes, em cada artigo. Após a leitura dos 10 primeiros artigos, a ficha passou por algumas adaptações, para adequações ou acréscimos de itens, considerando-se os objetivos da pesquisa. Assim, constam na referida Ficha: Nome do artigo e de seu(s) autor(es); Resumo; Objetivo(s) do artigo; Orientação: quantitativa, qualitativa, quanti-quali (se assim for denominada pelo autor); Natureza do trabalho: exclusivamente teórico ou com pesquisa de campo; se com pesquisa de campo, sujeitos participantes (sexo, idade, outros elementos considerados na pesquisa – especificar); Explicitação de um conceito de infância; Se sim, qual?; Referências a processos de socialização (apenas referências, sem discussão sobre); Discussão sobre processos de socialização; Referências aos conceitos-chave da Sociologia da Infância (Childhood = construção social, Ator Social (Social Actor – Prout and James); *Agency*; Participação; Competência, Children’s Voices, Peer Group, Reprodução Interpretativa, Geração – grupo geracional); Referências, com discussão, na revisão bibliográfica, dos conceitos da Sociologia da Infância; Referências, com discussão, na análise dos dados, dos conceitos da Sociologia da Infância (usar “não se aplica”, para pesquisas teóricas); Referências bibliográficas em Sociologia da Infância (autor(es), obras); Questões sobre Métodos de Pesquisa com Crianças; Questões sobre Ética na Pesquisa com Crianças; Observações outras, julgadas importantes.

## **Resultados e discussão**

Conforme sinalizado anteriormente, este trabalho é um recorte de uma pesquisa mais ampla. Portanto, aqui serão considerados, e abordados em seu conjunto, os dados referentes aos seguintes aspectos, oriundos da Ficha norteadora das leituras:

- Referências aos conceitos-chaves da Sociologia da Infância: *Childhood* = construção social; Ator Social (Social Actor – Prout and James); Agency; Participação; Competência; *Children’s Voices*; Geração – grupo geracional).
- Referências, com discussão, na revisão bibliográfica, dos conceitos da Sociologia da Infância.
- Referências, com discussão, na análise dos dados, dos conceitos da Sociologia da Infância (Foi sinalizado “não se aplica”, para pesquisas teóricas).

Para este IV Simpósio, além de estar atenta aos itens acima, considerarei somente os artigos que, de algum modo, tratam dos Direitos das Crianças, não necessariamente problematizando as questões relacionadas a esses direitos, mas fazendo, de alguma forma, referência a eles.

Os dados referentes aos aspectos gerais selecionados seguem abaixo. Aqui, não exponho os resumos dos textos, o que será realizado com os artigos referentes ao Direito das Crianças.

1. Referências aos conceitos-chaves da Sociologia da Infância:
  - 1.1. *Childhood* = construção social  
Sim: 21; Não: 18; Superficialmente: 01; Identificação não possível: 02
  - 1.2. Ator Social  
Sim: 31; Não: 10; Superficialmente: 01
  - 1.3. *Agency*  
Sim: 25; Não: 16; Superficialmente: 01
  - 1.4. Participação  
Sim: 32; Não: 09; Superficialmente: 01
  - 1.5. Competência  
Sim: 20; Não: 20; Superficialmente: 02
  - 1.6. *Children’s Voices*  
Sim: 20; Não: 20; Superficialmente: 01

1.7. Geração – grupo geracional)

Sim: 07; Não: 34; Superficialmente: 01

2. Referências, com discussão, na revisão bibliográfica, dos conceitos da Sociologia da Infância

Sim: 23; Não: 10; Superficialmente: 08; Não identificado: 01

3. Referências, com discussão, na análise dos dados, dos conceitos da Sociologia da Infância

Não se aplica: 16 (artigos teóricos); Sim: 06; Não: 15; Superficialmente: 02; Não identificado: 03.

Exemplo de artigo teórico, onde constam observações que fiz após a leitura e observação dos itens da Ficha para leitura dirigida: “Childhood Sociology in Ten Countries: Current Outcomes and Future Directions”, de Doris Bühler-Niederberger.

Objetivo(s) do artigo: apresentar “a história e a direção” das pesquisas que têm sido feitas em Sociologia da Infância em dez países, buscando explicitar os pontos convergentes e as especificidades de cada um deles e sinalizando os temas que predominam nessas pesquisas. O artigo apenas cita o que tem sido feito de pesquisa em Sociologia da Infância em dez países. Não constam os procedimentos que foram utilizados; os trabalhos e teóricos escolhidos; o período que foi considerado para fazer a análise; se ela foi feita a partir de livros produzidos, de artigos, de dissertações e teses acadêmicas. Também não há explicitação de qualquer critério de escolha do que corpus da pesquisa.

A seguir, apresento, agora com algum detalhe, os 21 artigos que tratam de questões relacionadas aos Direitos das Crianças, objetivo principal desta minha participação nesta mesa redonda, selecionados dentre os 42 artigos em que foram realizadas as observações sobre os itens gerais acima especificados. Observo que nesses 21 trabalhos foram realizados trabalho de campo. Optei, para melhor clareza e facilidade para o leitor, explicitar aqui o artigo, com as devidas referências bibliográficas ao final deste texto.

ART 1) *LISTENING TO CHILDREN: A STUDY OF CHILD AND FAMILY SERVICES* – ANN FARRELL, COLLETTE TAYLER, LEE TENNENT E DEBBIE GAHAN

O artigo examina as opiniões das crianças sobre os serviços para a primeira infância, escolhidos para elas, em grande parte, por seus pais. Portanto, a opinião das crianças, ou o direito à opinião é considerado e materializado no desenvolvimento da pesquisa.

ART 2) *PEDAGOGIC IMAGININGS: PEDAGOGIES OF CARE/PROTECTION IN A RISK SOCIETY* – PARLO SINGH E ERICA MCWILLIAM

Considerando o discurso do cuidado e proteção para com as crianças, os autores, através de grupos focais com professores de duas escolas públicas (Austrália), procurou destacar “as imagens, os mundos imaginários e as identidades profissionais” desses professores. Mudanças nas práticas educativas, legislação sobre cuidado e proteção das crianças foram abordadas pelos professores. Os autores alertam para o uso inadequado e acrítico dos novos discursos sobre cuidado e proteção das crianças. O artigo aborda os direitos das crianças e adolescentes, de uma forma geral, sem se ater a algum direito específico.

ART 3) *ILLEGITIMATE PARTICIPATION? A GROUP OF YOUNG MINORITY ETHNIC CHILDREN’S EXPERIENCES OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION* – IAN BARRON

Pesquisa sobre como crianças, na educação infantil, pertencentes a minorias étnicas, experimentaram seu ingresso na escola, cujos funcionários são predominantemente pessoas brancas. Aborda a questão da Igualdade de Direitos e atenta para as vozes das crianças.

ART 4) “BUT YOUR BODY WOULD RATHER HAVE THIS ...”: *CONCEPTUALIZING HEALTH THROUGH KINESTHETIC EXPERIENCE* – LISA MICHELLE PERHAMUS

O artigo se propôs a investigar “como crianças e profissionais da escola experimentam e respondem às mensagens (oficiais e padronizadas, com dinâmica moralizante, segundo a autora) de promoção da saúde.” Aborda a perspectiva das vozes das crianças e adolescentes.

ART 5) *BUILDING SOCIAL CAPITAL IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE: AN AUSTRALIAN STUDY* – ANN FARRELL, COLLETTE TAYLER E LEE TENNENT

A pesquisa parte de dois pressupostos: 1) cuidados e educação eficazes na primeira infância trazem benefícios sociais e educacionais importantes, a curto e longo prazo, tanto para as crianças quanto para suas famílias; 2) o capital social (redes sociais e os relacionamentos baseados na confiança) contribuem para que esses benefícios ocorram. O direito à educação é focalizado pelos autores.

ART 6) *MY ISLAND HOME: THEORISING CHILDHOOD IN THE COOK ISLANDS* – KAREN MALONE

Analisa as visões, percepções e preocupações das crianças e adultos sobre sua vida nas Ilhas do Pacífico. Foram apresentadas às crianças as seguintes questões: “falar sobre seus lugares favoritos e menos favoritos na ilha, suas brincadeiras favoritas, sobre as mudanças que nela vêm ocorrendo, uma lista de desejos de coisas que tornariam suas vidas melhores, as atividades dos turistas, e suas opiniões sobre os aspectos positivos e negativos da presença de turistas na ilha. Falaram, ainda, sobre as oportunidades que lhes eram dadas para a participação na tomada de decisões, sobre questões locais e externas, e como elas trabalhavam.”

O artigo traz contribuições bastante interessantes; recorre aos pressupostos da Sociologia da Infância e aos dados do trabalho empírico realizado com 330 crianças (de 7 a 18 anos) para mostrar como elas efetivamente percebem as questões que surgem no cotidiano de sua vida, nos lugares onde habitam, e como elas, de algum modo, participam de decisões e de atividades comunitárias. O direito à participação é teorizado e materializado na pesquisa.

ART 7) *CHILDREN IN FOOTBALL: SEEN BUT NOT HEARD* – ANDY PITCHFORD, CELIA BRACKENRIDGE, JOY D. BRINGER, CLAUDI COCKBURN, GARETH NUTT, ZOFIA PAWLACZEK E KATE RUSSELL

Os autores se propõem a “avaliar o impacto das políticas e medidas de proteção à criança”, neste artigo, que analisa a relação entre as crianças e os vários órgãos responsáveis pela disponibilização de

prática de esporte (futebol), na Inglaterra. Faz um levantamento das preocupações sobre a ausência de estruturas consultivas para crianças nas agências de disponibilização ligadas ao esporte e sobre o foco da pesquisa acadêmica nesse contexto. Conclui-se que, em ambas as arenas, a voz da criança tem, na melhor das hipóteses, uma posição marginal. Em síntese, o artigo aborda a questão do direito à participação de crianças e adverte para a necessidade de dar a voz a elas em assuntos que lhe dizem respeito.

ART 8) *REALISING CHILDREN'S AGENCY IN RESEARCH: PARTNERS AND PARTICIPANTS?* – CHRISTOPHER POLE, PHILIP MIZEN E ANGELA BOLTON.

O objetivo do artigo, conforme explicitado pelos autores, consiste em “contribuir para o campo em desenvolvimento da Sociologia da Infância, refletindo sobre uma série de debates metodológicos em torno de questões sobre crianças e agências”. Examinando os possíveis resultados práticos da pesquisa, o artigo questiona até que ponto é possível realizar as aspirações dessa nova Sociologia da Infância, incluindo as crianças como atores sociais no processo de pesquisa, e não apenas como objetos da pesquisa. Até que ponto a pesquisa é capaz de reconhecer o papel das crianças como atores sociais em si e retratá-las através da natureza do conhecimento que se produz. Abrange, portanto, uma discussão sobre o direito à participação dos sujeitos no desenvolvimento na própria pesquisa.

ART 9) *CHILDREN'S EMOTIONAL LEARNING IN PRIMARY SCHOOLS* – GILLIAN BENDELOW E BERRY MAYALL

Neste artigo, os autores afirmam ter como foco “os relatos das próprias crianças sobre suas experiências da vida cotidiana na escola, para demonstrar como a ordem social condiciona o aprendizado emocional e a experiência corporal. As crianças descrevem desconforto e prazer, sentimentos de isolamento e de união com outras crianças.” Assim como em vários dos artigos aqui abordados, o direito à participação e a perspectiva de ouvir as vozes das crianças são adotados pelos autores.

ART 10) *SEEING THE INVISIBLE CHILDREN AND YOUNG PEOPLE AFFECTED BY DISABILITY* – PAULINE BANKS, NICOLA COGAN, SUSAN DEELEY, MALCOLM HILL, SHEILA RIDDELL E KAY TISDALL

“O objetivo geral dos estudos foi considerar a natureza das experiências das crianças em famílias com um membro com deficiência, para considerar as consequências dessas experiências e identificar as necessidades de serviços. Queríamos saber se crianças ou jovens se consideravam jovens cuidadores e se os serviços deveriam ser desenvolvidos em torno dessa categoria”. Os estudos abordados enfatizaram a importância dos pontos de vista das crianças e dos pais, de modo que os autores chegam a afirmar que as vozes das crianças é que compõem o *corpus* da pesquisa.

ART 11) *YOUNG CHILDREN’S EXPLORATIONS: YOUNG CHILDREN’S RESEARCH?* – JANE MURRAY

A autora aborda o direito à participação das crianças norteada por algumas questões de pesquisa que direcionaram o trabalho de observação de crianças de quatro a oito anos de idade, nos contextos de educação e cuidados, valorizando as “explorações” feitas por essas crianças e seus efeitos nas pessoas em seu entorno.

ART 12) *DECEMBER UPRISING 2008: UNIVERSALITY AND PARTICULARITY IN YOUNG PEOPLE’S DISCOURSE* – YANNIS PECHTELIDIS.

O artigo analisa, a partir de várias fontes disponíveis, impressas ou *on line*, os posicionamentos dos adolescentes sobre questões como democracia, política, cidadania, infância, educação. Assim, são consideradas as vozes dos participantes, levando em conta também produções *on line*.

ART 13) *AUSTRALIAN CHILDREN’S ACCOUNTS OF THE CLOSURE OF A CAR FACTORY: GLOBAL RESTRUCTURING AND LOCAL IMPACTS* – LAREEN A. NEWMAN, COLIN J.M. MACDOUGALL E FRAN E. BAUM

O artigo procura, por meio de entrevistas elaboradas a partir de um grupo focal com parcela dos sujeitos investigados, ouvir as crianças e adolescentes sobre o impacto, em sua vida e na família, da

perda de emprego de seus pais. Na análise dos dados, mostram-se as interpretações das crianças sobre a condição que vivenciaram, os impactos (negativos) em sua vida. Na verdade, este artigo aborda, de forma indireta, os direitos de crianças e adolescentes, uma vez que os impactos negativos na vida desses sujeitos, decorrentes da perda de emprego de seus pais, incidem também sobre seus direitos. É importante observar, que os autores adotam procedimentos que priorizam a escuta das vozes das crianças e dos adolescentes.

ART 14) *PUTTING DIGITAL LITERACY IN PRACTICE: HOW SCHOOLS CONTRIBUTE TO DIGITAL INCLUSION IN THE NETWORK SOCIETY* – JULIO MENESES E JOSEF MARIA MOMINÓ

O objetivo da pesquisa é realizar uma análise da contribuição/papel da escola na promoção da inclusão digital de crianças e jovens na sociedade atual, cujo funcionamento é permeado pelo uso da *internet*. Os autores afirmam: “O foco será a desigualdade na aquisição e domínio de habilidades básicas necessárias para desenvolver usos significativos da Internet.” Trata-se, assim, do direito à escolarização e ao acesso dos sujeitos crianças e jovens à informação veiculada por meios digitais.

ART 15) *CHILDREN AND DIGITAL DIVERSITY: FROM ‘UNGUIDED ROOKIES’ TO ‘SELF-RELIANT CYBERNAUTS’* – ANA NUNES DE ALMEIDA, NUNO DE ALMEIDA ALVES, ANA DELICADO E TIAGO CARVALHO

Segundo os autores, o “artigo discute a heterogeneidade na apropriação e uso da *internet* pelas crianças”, apresentando “um mapeamento topológico de padrões de uso da internet” e analisando “as variações nas práticas digitais e de mediação dos pais, em relação à origem social e características demográficas.” Aborda, assim, o direito de acesso à informação. Observo que, apesar de citar no Resumo o artigo “A Sociologia da Infância”, os autores não recorrem, na discussão teórica, e tampouco na análise dos dados, aos teóricos e conceitos-chave dessa área de estudos. A Sociologia da Infância comparece apenas nas conclusões, em afirmações sobre a diversidade da infância, a autonomia das crianças, a voz das crianças, as relações entre pares.

16) *RIGHT' AND 'NOT RIGHT': REPRESENTATIONS OF JUSTICE IN YOUNG PEOPLE*  
– ROBERTA BOSISIO

Recorrendo aos Dilemas Morais que aparecem nos estudos sobre desenvolvimento moral, em Psicologia, a autora propõe-se a “examinar, nos jovens, as representações de questões de justiça e determinar se a experiência da participação ativa pode influenciar essas representações”. Assim, o direito à participação é contemplado.

17) *BODY WORK: CHILDHOOD, GENDER AND SCHOOL HEALTH EDUCATION IN ENGLAND, 1870 -1977* – JANE PILCHER

A partir de uma reflexão sobre direitos das crianças, propõe-se, neste artigo, mostrar “que construções particulares de gênero na infância embasaram a política e a prática da educação em saúde nas escolas durante o período 1870-1877 (na Inglaterra), o que significava que eram as meninas e seus corpos, mais que os meninos e seus corpos, que eram os principais alvos e principais destinatárias da educação em saúde.”

18) *KIDS WORKING ON PAULISTA AVENUE* – MARTHA K. HUGGINS E SANDRA RODRIGUES

O objetivo proposto é entender o cotidiano e a história de vida de crianças (adolescentes, alguns) que trabalham na Av. Paulista, em SP, como lavadores de para-brisas de carros ou serviços similares. Por ter como sujeitos, crianças e adolescentes em situação de trabalho nas ruas, aborda uma situação de violação dos direitos dessa população.

19) *PLACES FOR CHILDREN: CHILDREN'S PLACES* – KIM RASMUSSEN

Este artigo trabalha o conceito de “locais para crianças, buscando explicar o fato de que as crianças se relacionam não apenas com lugares como determinados por adultos, mas também com lugares informais, muitas vezes despercebidos por eles”. “Como as crianças experimentam a vida cotidiana nos lugares onde passam tanto tempo? Como são os “lugares das crianças” quando as crianças

apresentam seu cotidiano em fotografias e histórias?” Ouvir as crianças e contar com a participação delas no processo de materialização da pesquisa é o que norteia a proposta do artigo.

20) *CHILDREN'S PERSPECTIVES ON THEIR EDUCATION* – CLEOPATRA MONTANDON E FRANÇOISE OSIEK.

O artigo discute questões metodológicas envolvidas nos estudos sobre a criança. Retoma e especifica um quadro conceitual para abordar o ponto de vista das crianças sobre a educação e os processos de sua socialização em que se inserem, as práticas educativas de seus pais e de seus professores, as experiências da criança, em casa e na escola. Segundo as autoras, as crianças são convidadas a fazer uma análise do papel e da autoridade de seus pais e professores, as emoções que experienciam diante dessa autoridade e as estratégias que desenvolvem em seu cotidiano de relações com elas. Assim, as autoras definem o seguinte objetivo: identificar o ponto de vista das crianças sobre seu processo de socialização e educação em casa e na escola. Discutir algumas questões teóricas e metodológicas envolvidas nos estudos da área, a partir do ponto de vista das próprias crianças.

### **Considerações finais**

Sem a pretensão de dar conta da questão proposta, por reconhecer sua amplitude temática, teórica e metodológica, observo que a produção acadêmica, nos limites temporais e de fontes aqui delimitados, perpassa os mais diversos temas, com ênfase para a questão da participação das crianças e/ou adolescentes e a escuta das vozes desses sujeitos como pressuposto para a composição do *corpus* da pesquisa.

Esse é um tema complexo, que resulta em vários embates na Academia, no Sistema de Justiça, dentre outros espaços, a participação de crianças e adolescentes em instâncias da sociedade civil e do Estado tem sido um dos mais, se não o mais, destacado no campo científico interdisciplinar de Estudos da Criança.

Assim, é preciso estar atento, dentre outras, à seguinte questão: como os conceitos da Sociologia da Infância têm sido apropriados nas pesquisas com as crianças e adolescentes, nas pesquisas sobre crianças e adolescentes, com abrangência nos mais diversos temas relacionados aos seus direitos, sobretudo o direito à participação, nas diversas áreas do conhecimento?

Essa preocupação justifica-se ao retomarmos a afirmação presente no início deste texto, de que os discursos que produzimos sobre a infância e a adolescência desempenham papéis sociais, políticos e éticos na vida de crianças e adolescentes, nas instituições sociais a eles destinadas, para além de engendrarem práticas sociais cotidianas na vida desses sujeitos. A prática de pesquisa não foge à regra. Com um levantamento da produção bibliográfica na área, que reflete os delineamentos das pesquisas e seus pressupostos, procuramos tornar visível o que vem sendo produzido neste campo, considerando os objetivos propostos para a mesa redonda deste IV Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança.

## Referências

ALMEIDA, A. N. de; ALVES, N. de A.; DELICADO, A.; CARVALHO, T. Children and digital diversity: From ‘unguided rookies’ to ‘self-reliant cybernauts’. *Childhood*, v. 19, n. 2, p. 219–234, 2012. DOI: 10.1177/0907568211410897.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BANKS, P.; COGAN, N.; DEELEY, S.; HILL, M.; RIDDELL, S.; TISDALL, K. Seeing the invisible children and young people affected by disability. *Disability & Society*, v. 16, n. 6, p. 797-814, 2001. DOI: 10.1080/09687590120083967.

BARRON, I. Illegitimate participation? A group of young minority ethnic children’s experiences of early childhood education. *Pedagogy, Culture & Society*, v. 17, n. 3, p. 341-354, 2009. DOI: 10.1080/14681360903194350.

BENDELOW, G.; MAYALL, B. Children’s emotional learning in primary schools. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, v. 5, p. 291-304, 2010. DOI: 10.1080/1364253031000091390.

BOSISIO, R. 'Right' and 'Not Right': representations of justice in young people. *Childhood*, v. 15, n. 2, 2008. DOI: 10.1177/0907568207088427.

CORSARO, W. A. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks Calif.: Pine Forge Press, 1997.

FARRELL, A.; TAYLER, C.; TENNENT, L.; GAHAN, D. Listening to children: a study of child and family services. *Learning and Teaching Scotland*, p. 17-23, 2006. ISBN-13: 978-184399-129-8.

FRANCISCHINI, R.; FERNANDES, N. Os desafios da pesquisa ética com crianças. *Estudos de Psicologia*, Campinas [online], v. 33, n. 1, p. 61-69, 2016. DOI: 10.1590/1982-02752016000100007.

HUGGINS, M. K; RODRIGUES, S. Kids working on Paulista Avenue. *Childhood*, v. 11, n. 4, 2004. DOI: 10.1177/0907568204047108.

MALONE, K. My Island Home: theorising childhood in the Cook Islands. *The Asia Pacific Journal of Anthropology*, v. 12, n. 5, p. 462-477, 2011. DOI: 10.1080/14442213.2011.611817.

MENESES, J.; MOMINÓ, J. M. Putting digital literacy in practice: how schools contribute to digital inclusion in the Network Society. *The Information Society*, v. 26, n. 3, p. 197-208, 2010. DOI: 10.1080/01972241003712231.

MONTANDON, C.; OSIEK, F. Children's perspectives on their education. *Childhood*, v. 5, p. 247-263, 1998. DOI: 10.1177/0907568298005003002.

MURRAY, J. Young children's explorations: young children's research? *Early Child Development and Care*, v. 182, n. 9, p. 1209-1225, 2012. DOI: 10.1080/03004430.2011.604728.

NEWMAN, L. A.; MACDOUGALL, C. J. M.; BAUM, F. E. Australian children's accounts of the closure of a car factory: global restructuring and local impacts. *Community, Work & Family*, v. 12, n. 2, p. 143-158, 2009. DOI: 10.1080/13668800902778934.

PECHTELIDIS, Y. December uprising 2008: universality and particularity in young people's discourse. *Journal of Youth Studies*, v. 14. p. 449-462, 2011. DOI: 10.1080/13676261.2010.543669.

PERHAMUS, L. M. "But your body would rather have this ...": conceptualizing health through kinesthetic experience. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 23, n. 7, p. 845-868, 2010. DOI: 10.1080/09518398.2010.529470.

PILCHER, J. Body work: childhood, gender and school health education in England, 1870-1977. *Childhood*, v. 14, n. 2, p. 215-233, 2007.

PITCHFORD, A.; BRACKENRIDGE, C.; BRINGER, J. D.; COCKBURN, C.; NUTT, G.; PAWLACZEK, Z.; RUSSELL, K. Children in football: seen but not heard. *Soccer & Society*, v. 5, n. 1, p. 43-60, 2004. DOI: 10.1080/14660970512331390994.

POLE, C.; MIZEN, P.; BOLTON, A. Realising children's agency in research: partners and participants? *International Journal of Social Research Methodology*, v. 2, n. 1, p. 39-54, 1999. DOI: 10.1080/136455799295177.

RASMUSSEN, K. Places for children: children's places. *Childhood*, v. 11, n. 2, p. 155-173, 2004.

SINGH, P.; MCWILLIAM, E. L. Pedagogic imaginings: negotiating pedagogies of care/protection in a risk society. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, v. 33, n. 2, p. 115-134, 2005.

TENNENT, L.; TAYLER, C.; FARRELL, A.; PATTERSON, C. Social capital and sense of community: What do they mean for young children's success at school? *Proceedings Australian Association for Research in Education (AARE)*, International Education Research Conference, Sydney, 2005. Disponível em: <http://eprints.qut.edu.au>.



## CAPÍTULO 6

# Os estudos da criança e da infância no Brasil: contribuições da extensão universitária e dos grupos de pesquisa

Sônia Margarida Gomes Sousa

Inicialmente quero esclarecer que as reflexões, aqui registradas, devem-se à minha opção por estudar e pesquisar a infância em suas diversas manifestações contemporâneas. Isso porque, entre outros motivos, partilho da compreensão de Kramer (1996) de que a criança, por meio do seu modo de viver e das diversas formas de subjetivação que produz, revela e desvela o mundo e expressa a história dos homens.

Estas reflexões têm como fio condutor o processo de constituição do campo científico sobre o período da infância no Brasil a partir de meados dos anos 1980 até os dias atuais. Acentuo o papel das universidades comunitárias, que, por intermédio de seus programas de extensão, trouxeram para o *campus* universitário temas de meninos e meninas de rua, tais como: a violência nas suas diversas faces, a gravidez de adolescentes, o trabalho infantil, a exploração sexual comercial, a mortalidade infantil e tantos outros que expressam sua condição na realidade em que vivem.

Portanto, surgiu a necessidade urgente de a Universidade intervir nessa realidade humana e social; por meio dos Programas e Projetos de Extensão foram se desenhando estudos, pesquisas, investigações que, por sua vez, também foram impactando o ensino de graduação e de pós-graduação.

A institucionalização dos grupos de pesquisa, a partir de 1992, com a criação do Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP) no Brasil, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), deu visibilidade à produção científica brasileira e constituiu-se em importante fator de difusão da ciência. Nesse sentido, vale compararmos os dados do DGP de 1993 com o último censo de 2016: instituições 99/531; grupos 4.402/37.640; pesquisadores 21.541/199.566 e pesquisadores doutores 10.994/130.140.

Esses números demonstram o estágio em que a ciência e a produção científica em nosso país se encontravam em 1993 e o estágio alcançado na atualidade. Indiscutivelmente as políticas públicas para a pesquisa e para o ensino superior desenvolvidas, em especial a partir de 2002, favoreceram esse grande salto quantitativo e qualitativo da ciência no Brasil.

A propósito desse cenário, é fundamental entender que não é possível discutir as ações em favor da infância, e menos ainda o papel da universidade em sua defesa, sem a explicação, resumida, de dois temas: o regime militar no Brasil e o surgimento tardio da Universidade brasileira.

O regime militar, que teve oficialmente 21 anos de duração (iniciou em 1º de abril de 1964 e terminou em 15 de março de 1985),<sup>12</sup> marcou

---

12 No início dos anos 1980, como a sociedade brasileira não suportava mais a ditadura militar, a indignação tomou praticamente todos os espaços sociais: congresso, ruas, universidades, movimentos sociais, movimentos dos trabalhadores. Assim, houve a campanha pelas eleições diretas para presidente e todos os cargos eletivos (Diretas Já). Fruto dessa reivindicação foi a saída “pacífica” articulada por Tancredo Neves que o elegeu, no Colégio Eleitoral, a presidente do Brasil. Um dia antes da posse, Tancredo Neves foi internado, submetido a seis cirurgias e faleceu em 21 de abril de 1985. José Sarney, seu vice, tornou-se presidente (15/03/85 a 15/03/90) e, conforme acordado com o Congresso Nacional, convocou a Assembleia Nacional Constituinte e as eleições diretas para todos os níveis de poder.

profundamente a sociedade brasileira e deixou prejuízos históricos, que dificilmente serão superados, na economia, no respeito e cumprimento de direitos humanos, no avanço de estudos e produções no campo da ciência, na cultura etc. A partir de 15 de março de 1985, o país iniciou um longo e penoso processo de redemocratização, que, de acordo com o que vemos atualmente, ainda não se encerrou.

O surgimento tardio da universidade brasileira (marca da lógica colonialista portuguesa) na década de 1930 teve, no período da Ditadura Militar, mais um grande golpe em seu crescimento e desenvolvimento. As estratégias utilizadas pelos militares para o silenciamento da universidade impactaram enormemente o desenvolvimento científico e tecnológico em todas as áreas do conhecimento. Como exemplo dessa censura no país pode-se citar a proibição de publicação de obras de autores considerados comunistas. Vigotski foi um deles. Somente em 1987 seu livro *Pensamento e Linguagem* foi publicado no Brasil, pela Editora Martins Fontes.

Com o objetivo de tornar mais didática minha exposição, este capítulo está organizado em quatro partes: 1) A criação de programas de extensão na área da infância, vista como prioridade absoluta na Constituição Federal; 2) A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente e seus impactos nas pesquisas das temáticas infantis; 3) Os grupos de pesquisa da área da infância e 4) O Grupo de Pesquisa Infância, Família e Sociedade (GIFS).

### **A criação de programas de extensão na área da infância, vista como prioridade absoluta na Constituição Federal de 1988**

A intensificação da crise socioeconômica e política brasileira, no início da década de 1980, causada fundamentalmente pelo modelo de desenvolvimento excludente e concentrador de renda, trouxe grandes prejuízos à maioria da população brasileira.

As estatísticas apontavam que uma em cada cinco famílias brasileiras vivia, em 1980, em estado de pobreza absoluta. Nos centros urbanos

essas famílias eram atingidas pelo crescimento do desemprego e por um ganho real de menos de um quarto do salário-mínimo. Com essa realidade, desde cedo, crianças e adolescentes eram empurrados para o mercado de trabalho formal e informal, a fim de ajudar na sobrevivência da família. (BORGES, 2001, p. 23)

A infância pobre brasileira ganhou notoriedade social e acadêmica a partir dos anos 1980,<sup>13</sup> com destaque para o tema do “menino de rua”. Uma série de eventos e situações – como, por exemplo, a instituição do Ano Internacional da Criança em 1979; a criação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR) em 1985; a realização de Encontros Nacionais de Meninos e Meninas de Rua em 1986 e 1989; a criação do Fórum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA) em 1988; as publicações sobre o tema e a entrada em cena de novos atores: “as organizações intergovernamentais (Unicef, OMS, Unesco, ONU), internacionais (várias agências que financiavam projetos) e as ONGs nacionais” (ROSEMBERG, 1996, p. 236) – trouxe a infância pobre para o centro da discussão nacional.

Defendo aqui a tese de que a temática da infância ingressou na universidade brasileira de forma articulada e política por meio dos projetos e programas de extensão. Especialmente daqueles que tinham na pedagogia freiriana sua fonte de inspiração e referencial teórico-metodológico.

A pesquisa, não apenas na área da infância, era frágil e marcada fortemente por um colonialismo americano ou europeu. Essa fragilidade era expressão também do reduzido número de programas de pós-graduação.

Contudo, a grande articulação política dos defensores dos direitos das crianças e dos adolescentes leva para a Constituição de 1988 a compreensão, em seu Art. 227, o seguinte princípio:

---

13 Isso não significa que ela não tenha sido objeto de discussão política em outros momentos históricos. Irene Rizzini (1997) apresenta reflexões sobre a infância pobre brasileira na transição da Monarquia para a República (passagem do século XIX para o XX), quando o interesse pela infância estava associado à ideia de que ela constituiria um valioso patrimônio de uma nação.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional n. 65, de 2010) (BRASIL, 1988)

A partir daí surgem as condições políticas para a proposição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a expansão de estudos e pesquisas sobre e com crianças em nosso país.

Essa nova proposta constitucional de garantia dos direitos humanos e sociais insere os grupos excluídos nas pautas das discussões políticas e acadêmicas e os transformam em alvo de ações das diversas profissões, como, por exemplo, a psicologia. (BOTTARELLI, 2008 apud SOUSA E TAVARES, 2012, p. 85)

Dessa maneira, a Constituição Federal de 1988 inaugurou, no campo institucional político, um novo momento para a sociedade brasileira, indo ao encontro das transformações exigidas pela psicologia social-crítica e das diversas mobilizações que emergiram com a abertura política.

### **A promulgação do estatuto da criança e do adolescente e seus impactos nas pesquisas das temáticas infantis**

De acordo com Sousa (1994), a situação de vida das crianças brasileiras continua no início dos anos 1990 a expressar a trágica realidade nacional. Os números demonstram uma legião de abandonados, analfabetos, famintos, explorados física e moralmente, e até mesmo exterminados; enfim, revelam inexoravelmente a miséria absoluta, a falta de perspectiva, a descrença em um futuro melhor. A autora ainda firma:

Dados do IBGE de 1990 publicados no jornal Folha de São Paulo (11 de setembro de 1992) e na Revista Veja (16 de setembro de 1992) afirmam que há no Brasil: 18 milhões de pessoas com mais de 15 anos que não sabem ler ou escrever; de cada 100 crianças de até 5 anos, quinze são desnutridas; existem 7,5 milhões de crianças e adolescentes entre 10 e 14 anos que trabalham, representando 11,6% da população economicamente ativa; 32 milhões de crianças/adolescentes (entre zero e dezessete anos) vivem em situação de miséria e representam quase 53% dos 60 milhões de adolescentes do país; 26,5% dos adolescentes têm oito anos de estudo; 4 milhões de crianças em idade escolar (sete a quatorze anos) estão fora da escola. (SOUSA, 1994, p. 2)

Com essa trágica realidade nacional, o ECA é promulgado em 13 de julho de 1990, por meio da Lei n. 8.069. Este é o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes e internaliza uma série de normativas internacionais (BRASIL, 1990).

É essa relação entre a dura realidade social das crianças brasileiras, a legislação que busca protegê-las e a produção do conhecimento científico que vai dando o tom das ações de extensão e de pesquisa nos anos 1990.

As ações de extensão e as pesquisas acadêmicas, no final da década de 1990 e nos anos 2000, expressam a grande importância atribuída ao vínculo produção/sistematização do conhecimento e à realidade social, prática fundamental no processo de reconstrução do significado de ser criança. Para realizar tal intento, a extensão universitária buscou sempre a articulação entre os conhecimentos sistematizados interinstitucionais, acreditando ser esse o melhor caminho para contribuir para a compreensão dos complexos fenômenos relacionados à infância e às crianças, bem como para a elaboração das políticas públicas que contemplassem suas necessidades específicas, em busca da ampliação do contingente de parceiros, em favor da luta pela cidadania de crianças.

O livro *Infância: fios e desafios da pesquisa*, organizado por Kramer e Leite em 1996, revela com muita competência o início da pesquisa sobre a infância neste país e entrelaça a posição política de defesa das crianças com a prática da pesquisa científica.

O intenso debate político-educacional que se desencadeou [...] foi fundamental na consolidação de um firme marco teórico e de clara visão política em defesa de uma infância considerada na sua dimensão cidadã de direitos. Inquestionável hoje do ponto de vista constitucional, mas longe de se tornar uma conquista de fato, a criança, ao longo destas décadas, deixa de ser alguém que não é (pelo menos nas discussões acadêmicas) e passa à condição de cidadã (pelo menos na letra da lei). O papel dos movimentos sociais nesse processo – em especial as lutas de mulheres – e a conquista da normalidade democrática, em particular com a volta das eleições para os governos de estados e municípios, foram cruciais no reconhecimento dos direitos sociais de todos os cidadãos: no caso da educação, o direito a creches e pré-escolas de qualidade. [...] Igualdade de direitos e desigualdade de condições são verso e reverso de um contexto que tem envolvido, inegavelmente, muito esforço (1) de pesquisa e construção teórica; (2) de mobilização social e engajamento nas lutas específicas e (3) de trabalho pedagógico propriamente dito, este tripé que move e sustenta a educação infantil. (KRAMER, 1996, p. 17)

Posso afirmar que a construção da democracia no Brasil foi a condição essencial para o aprofundamento e o crescimento da pesquisa com e sobre crianças. Do final dos anos 1980 até a presente data, ocorreu um crescimento quantitativo e qualitativo exponencial desses estudos e pesquisas. Prova disso são os dados que serão apresentados a seguir.

## **Os grupos de pesquisa da área da infância**

Embora o Diretório dos Grupos de Pesquisa<sup>14</sup> (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

---

14 O site do CNPq afirma que o Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP) no Brasil constitui-se no inventário dos grupos de pesquisa científica e tecnológica em atividade no país e é um eficiente instrumento para o intercâmbio e a troca de informações. Com precisão e rapidez, é capaz de responder quem é quem, onde se encontra, o que está fazendo e o que produziu recentemente. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/objetivos>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

tenha sido criado em 1992, somente nos anos 2000 terá a sua expansão e consolidação. No censo de 2016, estão registrados 37.640 grupos de pesquisa em todas as áreas de conhecimento.

Com o objetivo de ilustrar a presença da temática da infância e da criança nos grupos de pesquisa do DGP realizei uma consulta parametrizada (palavras-chave: infância, infâncias, criança e crianças) no dia 15 de março de 2018 na base corrente do referido Diretório e obtive os seguintes dados:<sup>15</sup>

Palavra-chave	Humanas	Saúde	Sociais Aplicadas	Linguística, Letras de Artes	Biológicas	Exatas e da Terra	TOTAL
Infância	145	36	14	04	03	00	202
Infâncias	26	01	01	01	00	00	29
Criança	43	141	17	06	00	01	208
Crianças	22	26	04	05	00	01	58
TOTAL	236	204	36	16	03	02	497

Os dados desse levantamento revelam uma dimensão acerca da temática da infância e da criança nos grupos de pesquisa brasileiros em 2018.

Utilizando como referencial o número total de grupos de pesquisa do censo de 2016 (37.640), pode-se observar que 497 (1,32%) destes grupos têm em seu título a temática da criança/infância.

<sup>15</sup> Este levantamento não excluiu os grupos que porventura tenham em sua nomeação mais de uma palavra-chave, ou seja, é um levantamento que buscou captar tão somente se nos títulos dos grupos de pesquisa apareciam as palavras: infância ou infâncias ou criança ou crianças.

A área de Humanas (236 – 47,6%) se apresenta com o maior número de grupos de pesquisa, seguida pela área da Saúde (204 – 41,0%). A área de Ciências Sociais Aplicadas está em terceiro lugar (36 – 7,2%); a de Linguística, Letras e Artes, em quarto (16 – 3,2%). Na sequência temos a área de Biológicas (3 – 0,6%), Exatas e da Terra (2 – 0,4%).

Outra análise possível diz respeito à nomeação no título do grupo: na área de Humanas, os termos “infância” (145 grupos) e “infâncias” (26 grupos) têm grande proeminência; já na área da Saúde, os termos “criança” (141 grupos) e “crianças” (26 grupos) são predominantes.

Esses números expressam concepções e objetos específicos de pesquisa: na área de Humanas tem ênfase o fenômeno sócio-histórico e coletivo da infância (por exemplo, Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância, UFR; Educação e Infância, UFMA e Grupo de Estudos em Teorias da Infância, PUC Rio); enquanto na área da Saúde, a ênfase é no sujeito biológico (por exemplo, A Saúde da Criança e do Adolescente, UFPR e Atenção Integral à Saúde da Criança e do Adolescente, USA, UNESP, UFRGS e UFU).

Com o objetivo de ilustrar estas informações, apresento a seguir, a trajetória do Grupo de Pesquisa Infância, Família e Sociedade.

## **O Grupo de Pesquisa Infância, Família e Sociedade (GIFS)**

O Grupo de Pesquisa Infância, Família e Sociedade (GIFS) foi criado em 1999 a partir da iniciativa do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão Aldeia Juvenil (CEPAJ/IDF/PROEX/PUC Goiás) e institucionalmente está integrado à Escola de Ciências Sociais e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), em especial aos Programas *Stricto Sensu* de Pós-Graduação em Psicologia e Pós-Graduação em Educação. O GIFS está registrado na Plataforma dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Surgiu como resposta à necessidade de articular as ações de ensino, pesquisa e extensão no campo da infância, adolescência, juventude e família. Ele se caracteriza pelo seu caráter interdisciplinar (Psicologia, Ciências Sociais,

Educação) e interinstitucional (pesquisadores da PUC Goiás, PUC-Rio e PUC-Minas). Várias pesquisas realizadas receberam financiamentos de instituições tais como: Petrobrás, BID, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Ministério da Saúde, FINEP e FAPEG.

Possui as seguintes linhas de pesquisa: estudo da violência contra crianças, adolescentes, jovens e mulheres; estudos psicossociais sobre a infância, adolescência, juventude e família; políticas públicas e a dimensão da exclusão/inclusão social.

Também se dedica à pesquisa de alguns temas, como: trabalho infantil, violência física, sexual e psicológica contra crianças, adolescentes e jovens; negligência e abandono; exploração sexual comercial de crianças; abrigo infantil etc.

As principais categorias analíticas são: desigualdade social; políticas públicas não excludentes, que considerem as crianças não como risco, mas como oportunidade (RIZZINI, BARKER e CASSANIGA, 2000); exclusão/inclusão social (SAWAIA, 2001) e sofrimento ético-político (SAWAIA, 1995).

Ao longo dos anos, o grupo de pesquisa tem produzido vários impactos relevantes como a formação de estudantes de graduação (101), a formação de mestres (107) e de doutores (21). Também possui uma ampla produção científica, expressa em artigos e livros publicados pelos membros do GIFS. Vale ressaltar que, por meio das pesquisas, há intervenção psicossocial com crianças; formação de diferentes profissionais que atuam com crianças; articulação política de defesa de direitos humanos, além da formulação de políticas públicas. Também vale destacar a existência da perspectiva teórico-metodológica das pesquisas realizadas por este grupo, qual seja, a Psicologia Sócio-Histórica.

A relação entre a psicologia sócio-histórica<sup>16</sup> e a área da infância no Brasil é originária do processo de redemocratização do país (no

---

16 A concepção de ciência e de produção do conhecimento adotada neste texto fundamenta-se nas reflexões teóricas de Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), psicólogo russo conhecido por seu esforço em superar os reducionismos teóricos da psicologia da época (2001, 2002, 2003 e 2004).

final dos anos 1970 e início dos anos 1980), quando se registrou um avanço no comprometimento da psicologia, seja com as grandes lutas políticas, seja na defesa dos direitos humanos e na contribuição para a consolidação dos princípios éticos da sociedade brasileira.

Na produção científica, a Psicologia Sócio-Histórica cada vez mais se torna um campo de investigação e reflexão interdisciplinar sobre desigualdade social. A tendência dessa nova psicologia configura-se na busca da transformação da realidade social, em vez da simples descrição dessa realidade. Com essa nova perspectiva, a psicologia, e em especial a psicologia social, expandiu as possibilidades de sua atuação nas políticas públicas e de auxílio nas formulações e defesas de pautas sociais

Na área da Psicologia Social, pesquisas oriundas de uma perspectiva sócio-histórica – cujo sujeito principal das investigações é a criança – têm privilegiado aspectos ausentes das investigações em outros momentos históricos, como a violência contra a criança, o abandono, a exploração sexual, o trabalho infantil etc. Desse modo, essas pesquisas contribuem para a construção de um campo investigativo que privilegia a dimensão da exclusão/inclusão na vivência infantil.

Essas pesquisas tentam romper com a concepção dominante que vê a criança como *infante*, ou seja, aquela que não tem fala, para colocá-la num lugar de protagonismo e de defesa do seu *status* de sujeito, que possui direitos. O estudo da infância e da criança tem como objetivo desvelar o real, subvertendo a aparente ordem natural das coisas, pois compreende que a criança fala não apenas de seu mundo, sob sua ótica infantil, mas também do mundo adulto e da sociedade contemporânea (KRAMER, 1996). Nessa perspectiva, pretende também contribuir com a elaboração de políticas públicas não excludentes, que vejam as crianças não como risco, mas, fundamentalmente, como oportunidade (RIZZINI, BARKER e CASSANIGA, 2000).

Esses estudos e pesquisas têm possibilitado tanto a reflexão sobre as especificidades metodológicas (especialmente na fase de obtenção das informações) quanto a análise de questões éticas presentes na investigação com um sujeito que se encontra em processo de desenvolvimento.

As pesquisas produzidas com base na perspectiva teórico-metodológica da Psicologia Sócio-Histórica assentam-se na opção política pela busca de conhecimentos e teorias emancipadoras e humanizadoras da infância que sejam sensíveis aos anseios, necessidades, dificuldades e desejos das crianças situadas sócio-historicamente. Só assim penso ser possível provocar rachaduras na muralha de conhecimentos monolíticos, fossilizados e ideológicos sobre a infância e abrir novas perspectivas de se estudar os fenômenos psicossociais referentes à infância e intervir nas políticas públicas destinadas para a criança brasileira.

### **(In)conclusão**

É fato que a sociedade reconhece a infância como o momento da vida em que o indivíduo deve ser cuidado no sentido biopsicossocial. Todavia, sabemos que esta compreensão não encontra suporte na realidade e nem alcança o universo da maioria das crianças brasileiras. O reconhecimento dessa fase da vida em sua plenitude exige a garantia – a todas as crianças – da possibilidade concreta de ser criança e do direito à infância, resguardado pela sociedade e pelos adultos que a compõem.

Infelizmente, nos últimos anos (em particular a partir de 2016), a situação de vida das crianças brasileiras tornou-se mais preocupante. Azevedo (2018) afirma que, segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), por meio do estudo “Pobreza da Infância e na Adolescência”, seis em cada 10 crianças e adolescentes vivem em situação de pobreza, totalizando 32 milhões (ou 61% dos 53 milhões que formam a população brasileira com menos de 18 anos).

Esse estudo ultrapassa a condição financeira e considera seis direitos básicos: 1) educação; 2) informação (acesso à internet e também à TV); 3) água; 4) saneamento básico; 5) moradia e 6) proteção contra o trabalho infantil. Ou seja, analisa a pobreza multidimensionalmente.

O Unicef também faz uma distinção entre dois tipos de pobreza: a intermediária e a extrema. Na intermediária, o acesso a algum direito é limitado ou parcial; já na extrema, não há acesso a nenhum direito.

Segundo o estudo, dos 61% de crianças e adolescentes brasileiros na pobreza, 49,8% (cerca de 27 milhões) enfrentam privações múltiplas. Há ainda um grupo, com cerca de 14 mil crianças e adolescentes, que não tem acesso a nenhum dos direitos analisados, ou seja, está à margem de políticas públicas.

Entre os direitos violados, a maior privação é a de saneamento básico (13,3 milhões), seguido por educação (8,8 milhões), água (7,6 milhões), informação (6,8 milhões), moradia (5,9 milhões) e proteção contra o trabalho infantil (2,5 milhões).

Na distribuição regional, a desigualdade é a tônica. Eis o percentual de crianças e adolescentes que se encontram em situação de privações intermediárias e extremas por região geográfica: Norte (75,1%), Nordeste (63,5%), Centro-Oeste (50,6%), Sul (38,7%) e Sudeste (35,1%).

Apresento estes dados simplesmente para reafirmar que a pesquisa científica só tem sentido se tiver, antes de tudo, o compromisso com o desvelamento da pobreza, da desigualdade, da injustiça. Além do desvelamento deve ter o compromisso com a busca da superação das condições de miséria da população, esse compromisso deve ser redobrado quando se trata de crianças que se encontram em tais situações.

## Referências

AZEVEDO, G. *60% das crianças e adolescentes são pobres no Brasil, diz Unicef*. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano>> Acesso em: 23 ago. 2018.

BORGES, Z. M. *Aldeia Juvenil: um olhar sobre sua história*. In: SOUSA, S. M. G. (Org.). *Infância, adolescência e família*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2001.

BOTARELLI, A. *O psicólogo nas políticas de proteção social: uma análise dos sentidos e da práxis*. 2008. 133 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social)

– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp059388.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1990.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas-SP: Papirus, 1996.

LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

RIZZINI, I. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. USU; Ed. Amais, 1997.

RIZZINI, I.; BARKER, G.; CASSANIGA, N. (Orgs.). *Criança não é risco, é oportunidade: fortalecendo as bases de apoio familiares e comunitárias para crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária; Instituto Promundo, 2000.

ROSEMBERG, F. Estimativas sobre crianças e adolescentes em situação de rua: procedimentos de uma pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 21-58, 1996.

SAWAIA, B. B. Psicologia Social: aspectos epistemológicos e éticos. In: LANE, S. T. M.; SAWAIA, B. B. (Orgs.). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. O sofrimento ético-político com categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

SOUSA, S. M. G. *Trabalho infantil: a negação da infância*. Estudo do significado do trabalho para crianças das camadas populares. São Paulo: Ed. da PUC SP, 1994.

\_\_\_\_\_. Núcleos de extensão voltados para o tema criança e adolescente: reflexões sobre os eixos ético-metodológicos. In: *Anais do 2º Encontro*

*Nacional de Universidades. Articulação de Rede entre as Universidades Brasileiras: ações de extensão voltadas para a infância e a adolescência.* Belo Horizonte: Ed. da PUC Minas, 2004.

SOUSA, S. M. G.; TAVARES, R. C. As contribuições da Psicologia Sócio-Histórica para as políticas públicas da área da infância, adolescência e juventude. In: CHAVES, J. de C. (Org.). *Psicologia social e políticas públicas: contribuições e controvérsias.* Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem.* Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente.* Trad. de José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica.* Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. *Teoria e método em psicologia.* São Paulo: Martins Fontes, 2004.



## **CAPÍTULO 7**

# **Direitos das crianças, universidades e formação de professores: reflexões iniciais**

Valdete Côco

### **Introdução**

Em atenção ao escopo do painel “Estudos da criança: a pesquisa científica e a ação política das universidades em defesa dos direitos da criança na infância”, aventuramo-nos a propor reflexões atinentes aos direitos das crianças, com atenção ao contexto das universidades, em especial à sua tarefa de formação de professores também para a educação infantil. Esse exercício articula-se à pesquisa em desenvolvimento, focalizando a educação infantil na formação inicial no curso de Licenciatura em Pedagogia (CÔCO; VIEIRA e GIESEN, 2018). Nesse escopo temático, no horizonte da qualificação dos processos educativos, investimentos nas universidades expressam formas de compromisso com as crianças. Dessa forma, com referenciais bakhtinianos (BAKHTIN, 2011, 2012), assinalamos alguns dos desafios vinculados às ações das universidades em defesa dos direitos das crianças, compondo, também, parte do contexto de desenvolvimento da pesquisa mencionada.

Observamos que esse exercício só se torna factível para nós porque entramos nessa cadeia dialógica contando com acúmulos significativos. Atuando na formação de professores, posicionamos-nos mais na condição de participantes, imersos nessas discussões, do que como especialistas em análise de conjuntura sobre a vida, no compromisso (principalmente educacional) com as crianças. Assumindo um posicionamento implicado, vislumbramos pontes dialógicas abertas às diferentes formas que podem ser compostas na recepção a essas reflexões. Posta essa nossa “vontade discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 282), passamos ao primeiro tópico, revisitando algumas reflexões sobre os direitos das crianças.

## **Direitos das crianças**

Partimos da compreensão de que a abordagem dos direitos das crianças implica considerar as relações sociais, atentando para o seu espaço. Nessa perspectiva, tomando o contexto atual, nossas vivências vêm se efetivando em meio aos imperativos do rentismo, o que evidencia a intensificação da desigualdade. No quadro de enfraquecimento da garantia aos direitos sociais, a vulnerabilidade social afeta coletivos ampliados, sobremaneira os grupos infantis.<sup>17</sup>

Nessa conjuntura, um olhar sensível ao contexto identificará iniciativas, instituições, coletivos e movimentos que, por variados caminhos e formas de ação, vêm somando forças na busca por uma vida melhor para todos, em muitos casos, com atenção à vida das crianças. Destacamos que o contexto nos convoca: a insistir nos porquês, estimulando as discussões; a nutrir os sonhos, compondo,

---

<sup>17</sup> No contexto brasileiro, análises vêm indicando que a perda de renda das famílias, o corte em programas sociais e a diminuição de investimentos em saúde e educação implicam o aumento da mortalidade infantil e o risco de o Brasil voltar ao mapa da fome da Organização das Nações Unidas (ONU). Problematizações nesse sentido estão divulgadas em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/07/14/politica/1531600016\\_303294.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/07/14/politica/1531600016_303294.html)> e <<http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2018/03/brasil-pode-voltar-ao-mapa-da-fome-onu-faz-campanha-pela-seguranca-alimentar>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

ainda que em fantasias, desenhos de vida em melhores condições; a exercitar a criatividade... Em face dos ditames do capital, cabe não deixar colonizar a esperança e a capacidade de empreender alegria.

Utilizamos este espaço neste tópico sobre os direitos das crianças, para lembrar nossa condição de comunidade política, negociadora das distintas formas de participação na vida social (ARENDR, 1989). Com isso, sem minimizar a complexidade das exclusões includentes e das inclusões excludentes (KUENZER, 2000), assim como das desumanidades correntes (BAUMAN, 2005), convidamos a afirmar a dignidade na vida de todos, incluindo as crianças (com perdão da redundância, visto que elas estão integradas na referência à vida de todos). Recorrendo ao conceito de memória de futuro de Bakhtin, aventamos a possibilidade de uma vida em melhores condições – para todos e no tempo presente.

Para avançarmos nessas reflexões, lembramos a processualidade da lógica do direito a ter direitos (BOBBIO, 2004), que permitiu compor progressivamente um arcabouço legal e protetivo das crianças (GONÇALVES, 2016). Isso significa que persiste o desafio de ultrapassar a ideia de que as crianças têm necessidades para tentar compreendê-las como sujeitos de direitos à provisão, proteção e participação (SOARES, 2005). Nesse sentido, conceber a integração das crianças na deliberação dos rumos de sua vida, reconhecendo sua atuação na construção social.

Nos desafios enfrentados em nosso tempo (marcado pela força do capital), assinalamos os variados posicionamentos que envolvem as várias compreensões a respeito do espaço das crianças na sociedade, implicando (im)possibilidades de aprender com elas. Ainda que seja evidente a atuação das crianças na vida social, a despeito da autorização dos seus interlocutores, numa sociedade adultocêntrica, avanços ligados aos seus direitos requerem, necessariamente, a conquista de apoios para além do segmento infantil. Dessa forma, incluímos nessas reflexões a observação das universidades como um dos agentes de atuação na defesa dos direitos das crianças.

## Direitos das crianças como pauta das universidades

Com o propósito de tomarmos as universidades como agentes na defesa dos direitos das crianças, é importante considerar as mudanças na configuração do funcionamento do Estado brasileiro, sobretudo com as reformas que vêm delineando a educação como serviço não exclusivo do Estado e o fortalecimento de parcerias com os setores privados. Integrando esse contexto, no caso das universidades, as reformas vêm reposicionando a concepção de instituição social – diferenciada e autônoma – na direção de uma lógica de organização social, prestadora de serviços (CHAUI, 2003). Assim sendo, em sua vinculação com a dinâmica social, cumpre não desmerecer as limitações para afirmar a autonomia universitária, assim como o exercício do ensino, da pesquisa e da extensão articulados com a valorização da formação.

Nesse contexto, assinalamos a complexidade das instituições de ensino superior, comportando uma multiplicidade (por vezes, conflitante) de projetos e reunindo uma diversidade de configurações institucionais. As diferenças institucionais se expressam tanto no que se refere ao ensino de graduação<sup>18</sup> quanto ao de pós-graduação,<sup>19</sup> bem como no encaminhamento das ações vinculadas à tríade de ensino, pesquisa e extensão. Conseqüentemente, tomar esse

---

18 Os dados do Censo da Educação Superior no Brasil (INEP, 2016) informam 34.366 cursos de graduação, em 2.407 Instituições de Educação Superior (IES), sendo que 197 universidades (8,2% das IES) concentram 53,7% das matrículas. Do número total de 8.052.254 estudantes matriculados, quase 3 milhões são ingressantes em cursos de educação superior de graduação, sendo a maioria (82,3%) em instituições privadas.

19 Conforme dados de avaliação quadrienal (CAPES, 2016), foram avaliados 4.175 programas, apurando 6.303 cursos, distribuídos entre 3.398 de mestrado, 2.202 de doutorado e 703 de mestrado profissional. Os programas *stricto sensu* estão localizados em 434 IES. Os programas se distribuem entre mestrado e doutorado (51%), exclusivamente mestrado acadêmico (30%), mestrados profissionais (17%) ou somente curso de doutorado (2%). Em relação à avaliação (escala de 3 a 7), 11% dos programas atingiram notas 6 e 7 (excelência internacional) e 18% nota 5 (excelência nacional). No ano de 2016, registram-se 346.044 discentes, 4.184 Programas de Pós-Graduação, em 439 IES.

espaço no intrincado jogo das relações sociais, expressando divisões e contradições da sociedade (CHAUI, 2003), implica reconhecer seus infortúnios e limitações e, simultaneamente, atentar para seus múltiplos espaços de possibilidades.

Diante disso, admitindo uma heterogeneidade de ações, no interior e entre instituições, chamamos a atenção para a relevância da ação das universidades (escopo do painel que motiva a produção dessas reflexões). Sem desconsiderar as limitações que as afetam (CATANI e OLIVEIRA, 2002), no sentido de buscar a multiplicidade integrante das universidades, miramos panoramicamente a plataforma dos grupos de pesquisa, tomando como referência apenas os campos concernentes ao grupo e à linha de pesquisa vinculada (nome e palavras-chave). Apuramos um quantitativo consistente de ocorrências dos descritores: direitos (mais de 500); direitos da/s criança/s e da/s infância/s (mais de 50); criança/s e infância/s (mais de 800); educação (mais de 3.500); educação infantil (mais de 100); formação (mais de 1500) e professores e educadores (mais de 700). Esse exercício preliminar, embora sem emprego de filtros para eliminar sobreposições de dados, permite-nos visualizar um conjunto significativo de ações de pesquisa, de extensão e de formação; sinalizar várias parcerias de ação das instituições (internas e externas); apurar uma produção associada (comportando a realização de eventos, a publicação em periódicos e livros, a produção de vídeos e outros materiais) e observar o envolvimento de várias áreas do conhecimento. Então, sem invisibilizar as creches e escolas universitárias, os colégios de aplicação, os projetos de apoio e outras ações que são vivificadas pela presença das crianças nas universidades, de maneira geral, as crianças não estão presentes fisicamente na maioria das universidades, mas elas movem, consistentemente, inspirações e interesses de tematização.

Nos limites deste tópico, não propomos detalhar, tampouco mensurar as ações das universidades na pauta dos direitos das crianças. Queremos assinalar que esta pauta está presente no contexto das instituições de ensino superior, em meio a muitas outras, por vezes, também afetas à vida das crianças. Então, um desafio

que também se coloca é problematizar os interesses envolvidos nas ações, abarcando o fomento (investimentos, recursos e apoios) que move determinadas prioridades, o direcionamento de eventuais ganhos decorrentes dos resultados e, primordialmente, os impactos na vida das crianças. Com responsabilidade ética, convidamos a vivificar as indagações sobre as possíveis (des)vinculações entre o que fazemos nas universidades, os ordenamentos vigentes e as demandas das crianças.

No bojo desse desafio, persistem questionamentos relacionados às pesquisas que servem a mecanismos de coerção e controle das populações infantis e assolam a vida delas com padronização de formas de ação (estabelecimento de comportamentos válidos, injunção de consumo etc.); prescrição de determinados saberes (propondo escalas de desenvolvimento, ordenando verificações e testagens etc.); imposição de precariedades (danos ao meio ambiente, criação de arquiteturas inóspitas às crianças etc.) e muitas outras dificuldades que demonstram políticas de não reconhecimento e/ou de limitação das possibilidades de desenvolvimento pleno e de participação das crianças.

De outro lado, observamos um movimento de produção de saberes que aposta na aproximação às crianças e aos coletivos infantis, avançando na observação das necessidades e no reconhecimento da atuação. Advogando o comprometimento na construção com as crianças, esse movimento fortalece sentidos associados à premissa de aprender/fazer com elas, tanto reconhecendo a infância vivente no homem, repensando a relação entre experiência e conhecimento (AGAMBEN, 2005), quanto as crianças com as quais partilhamos a vida.

Também, nos limites deste tópico, não nos propomos a avaliações dessas ações. Queremos evidenciar as universidades no tensionamento de saberes. Assim, não podemos anunciar uma polifonia festiva de saberes em circulação, tendo como horizonte comum o compromisso com o bem-estar das crianças, mas podemos reconhecer uma heteroglossia informante do debate sobre o tom das ações. Mesmo que isso não baste para fazer frente às agruras pelas quais

ainda passam muitas crianças, ousamos insistir na importância das universidades, nutrindo sistematicamente a pauta dos direitos das crianças. Considerando essa mobilização, integramos nessas reflexões a tematização da formação de professores.

### **No contexto das universidades, a formação de professores**

Tomamos a formação de professores articulada à afirmação dos direitos das crianças com dois movimentos associados. No primeiro, mais evidente, consideramos a vinculação das universidades com a garantia do direito à educação a partir de seu papel formador dos quadros funcionais da educação. No segundo, consideramos a articulação entre o papel formador das universidades e o conjunto dos direitos sociais, reiterando as vinculações entre educação e sociedade.

Focalizando o primeiro aspecto, assinalamos que esse papel formador precisa ser permanentemente defendido, fazendo frente a proposições que sugerem um apartamento das universidades da formação de professores. Cabe não esquecermos a vigência de atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental com formação em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996). Também não podemos nos esquecer dos estratagemas de criação de funções auxiliares ao trabalho dos professores (CÔCO, 2010) que, mesmo exigindo uma atuação direta com as crianças, reduzem os requisitos de formação (geralmente dispensando a formação em nível superior), compondo condições para oferecerem políticas de reconhecimento e valorização profissional inferiores às dos professores, o que enfraquece a constituição da profissionalidade docente na educação infantil (HADDAD, 2013). Cabe, ainda, não esquecermos que a formação em nível superior é uma conquista e afirmamos metas de ampliação da formação de professores na pós-graduação (BRASIL, 2014).

Assim sendo, as críticas à formação precisam ser tomadas na razão da necessidade de encaminhar melhorias nos processos formativos, cuidando para que não sirvam a intentos de desqualificação

do papel das universidades. De todo modo, é importante problematizarmos o desenvolvimento dos cursos presenciais, da educação a distância, do direito à continuidade da formação na pós-graduação, das demandas formativas requeridas pelos campos de atuação, das premissas para os processos formativos, das proposições de materiais didáticos, do encaminhamento de regulações ao trabalho docente, das políticas de desenvolvimento profissional etc. Nesse sentido, vale considerar que não são desprezíveis os interesses envolvidos no mercado da formação de professores. As discussões sobre as implicações do nível de formação estão mais interessadas na busca pela valorização dos profissionais, impactando (ainda que de modos distintos) as políticas de remuneração (JACOMINI; ALVES e CAMARGO, 2016), no bojo dos questionamentos à intensificação da precarização do trabalho docente (ENGUIITA, 1991).

Insistir na afirmação do direito à educação, articulado aos processos de formação, é lembrar a inteireza dos sujeitos, o direito das crianças a viverem plenamente sua infância e a responsabilidade com o seu desenvolvimento integral (BRASIL, 2009). Nesse sentido, lembramos a defesa das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015), com o propósito de buscar organicidade para a formação inicial e continuada do magistério da educação básica (DOURADO, 2015) e de mobilizar a revisão dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2017).

Quanto à busca pela organicidade entre a formação inicial e a formação continuada, dentre as várias questões, assinalamos a importância de garantir a participação ativa dos professores no planejamento, na execução e na avaliação do conjunto do trabalho educativo, incluindo também ações de formação.

Na proposição de revisão dos cursos de licenciatura, vale considerar a oportunidade de abordagem dos processos educativos, incluindo as crianças e sua infância em todas as licenciaturas, sobretudo as mais afetas ao trabalho docente na educação infantil. Numa mirada nessa etapa da educação básica, recortando os quadros funcionais com exigências de ensino superior, é possível observar requisitos de formação ligados às licenciaturas de Pedagogia, Artes,

Educação Física e Línguas Estrangeiras. Essas são licenciaturas que estão sendo chamadas pelo campo de trabalho na educação infantil; portanto, mais ligadas às crianças.

Nesse quadro de revisão dos cursos de licenciaturas, aventamos duas mobilizações: buscar um espaço próprio para discutir questões relacionadas à educação das crianças pequenas e mover articulações. Chamamos de espaço próprio disciplinas ligadas diretamente à abordagem do direito à educação, incluindo o trabalho docente na creche e na pré-escola. Ampliar esse espaço pode constituir oportunidades de fomentar a aposta de aproximação às crianças, abarcando preocupações éticas (PRADO; VICENTIN e ROSEMBERG, 2018) no desenvolvimento da escuta como dispositivo formativo e de encaminhamentos de pesquisas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008; RINALDI, 2012 e outros).

Além do propósito de ampliar o espaço próprio da educação infantil na formação, aventamos a busca por articulações, investindo em mover diálogos que contribuam para o reconhecimento da educação infantil nos cursos de graduação e de pós-graduação. Por exemplo, disciplinas ligadas à história da educação podem incluir a história da educação infantil; a gestão educacional pode abarcar a gestão das instituições de educação infantil; as áreas de conhecimento podem considerar a educação infantil etc. Assim, como um campo de atuação com suas especificidades, a educação infantil tem também como desafio continuar movendo pontes dialógicas. Precisamos nos deter em encontrar novos parceiros, que nos ajudem a pensar o direito à educação como trajetória de cada um, vinculado com a organização social, para além do – não menos importante – trabalho de uma etapa da educação básica.

Entendendo que a educação é compromisso de todos, recorremos a Hanna Arendt (2000) para retomar a função da educação na construção do mundo, associada à responsabilidade e à perspectiva de renovação. É conhecida sua afirmação de que

a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto,

salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 2000, p. 247)

Nos desafios emergentes, tomamos a formação de professores também com um segundo movimento, considerando a responsabilidade das universidades pela formação, na vinculação com a garantia do direito à educação e em articulação com o conjunto dos direitos sociais. Trata-se de não isolar o direito à educação, nem confinar a formação ao provimento de quadros funcionais, mas de considerar a articulação da educação com o conjunto da vida social. Com isso, mover processos formativos que incluam a atenção à inteireza dos sujeitos, a observação dos atos educativos integrados aos processos interativos entre sujeitos e a integração ao contexto social. Nesse sentido, entendemos que a formação é também espaço de fomentar a discussão sobre o país, não somente como campo de trabalho (que requer formação técnica e pedagógica do magistério), mas como espaço de pertencimento dos cidadãos e em diálogo com os processos interativos que movem a geopolítica configuradora do mundo, abarcando o compromisso com a renovação, esperada na interação com as crianças.

### **Considerações finais**

Com o exposto aqui, concluímos nosso exercício reflexivo tematizando os direitos das crianças, com atenção ao contexto das universidades, em especial à sua tarefa de formação de professores também para o campo da educação infantil. Evidenciando a negociação social que marca os processos formativos, sem menosprezar os desafios presentes (STUCKLER e BASU, 2014), convidamos a nutrir nossa responsabilidade na vida parceira com as crianças.

No horizonte da qualificação dos processos educativos, investimentos nas universidades são também expressivos para assumir compromissos com as crianças. Nessa perspectiva, convidamos a continuar instando os sentidos para os eventos, uma vez que a história é viagem de longa duração e uma última palavra nunca está dada (BAKHTIN, 2011).

Na infinitude das possibilidades de diálogo, e valorizando os afetos, registramos nossos agradecimentos aos interlocutores que, nesse quadro de desafios, compõem um ambiente acolhedor às vozes que buscam a construção de um mundo melhor para todos (BAKHTIN apud MEDVIÉDEV; MEDVIÉDEV, 2014). Assim, este texto é também uma tentativa de somar mais um elo na teia dialógica vinculada ao compromisso com as crianças, por entender o espaço das universidades, em especial na tarefa de formação de professores, como um importante espaço de possibilidades para mover contribuições à defesa dos direitos das crianças.

## Referências

AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ARENDT, H. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2012.

BAUMAN, Z. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2017.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=-9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 7 nov. 2014.

\_\_\_\_. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=-17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 set. 2015.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 1, de 9 de agosto de 2017*. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70141-r-cp001-17-pdf&category\\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70141-r-cp001-17-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 set. 2017.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017a. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf)>. Acesso em: 7 jun. 2018.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, Dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de. *Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfoses das universidades públicas*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

CÔCO, V. *Auxiliares de educação infantil*. (Dicionário de trabalho, profissão e condição docente). Belo Horizonte: Gestrado/UFGM, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=51>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

CÔCO, V.; VIEIRA, M. N. de A.; GIESEN, K. F. Formação inicial para a docência na educação infantil: indicadores da produção acadêmica. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 27, n. 51, p. 69-84, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4967/3174>>. Acesso em: 5 jul. 2007.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE ENSINO SUPERIOR (Capes). *Avaliação da pós-graduação stricto sensu*. 2016. Disponível em: <<https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset?organization=di-retoria-de-avaliacao>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*. Campinas-SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

GONÇALVES, G. A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades. REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL SUL, DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 11. 2016. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <[http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5\\_GISELE-GON%C3%87ALVES.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_GISELE-GON%C3%87ALVES.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2018.

HADDAD, L. Profissionalismo na educação infantil: perspectivas internacionais. *Revista de Educação Pública*, v. 22, n. 49/1, p. 341-359, jul. 2013. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/919/720>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Censo da Educação Superior*: 2016. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/)>

content/divulgados-os-microdados-e-a-sinopse-estatistica-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206>. Acesso em: 12 jul. 2018.

JACOMINI, M.; ALVES, T.; CAMARGO, R. B. de. Remuneração docente: desafios para o monitoramento da valorização dos professores brasileiros no contexto da meta 17 do Plano Nacional de Educação. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, n. 24, p. 1-32, 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=275043450073>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

KUENZER, A. Z. *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

MEDVIEDEV, I. P.; MEDVIEDEV, D. A. O Círculo de M. M. Bakhtin: sobre a fundamentação de um fenômeno. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*. São Paulo, v. 9, n. especial, p. 26-46, Jul. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-45732014000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732014000300003)>. Acesso em: 21 jul. 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora, 2008.

PRADO, R. L. C.; VICENTIN, M. C. G.; ROSEMBERG, F. Ética na pesquisa com crianças: uma revisão da literatura brasileira das ciências humanas e sociais. *Childhood & Philosophy*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 43-70, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6249825>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SOARES, N. F. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. *Zero-a-Seis*. Florianópolis, v. 7, n. 12, p. 8-18, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/2100>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

STUCKLER, D.; BASU, S. *A economia desumana: porque mata a austeridade*. Lisboa: Editorial Bizâncio, 2014.

**03**

---

**Participação,  
protagonismo e  
ação social das  
crianças**

---



## **CAPÍTULO 8**

# **A participação das crianças nos discursos e práticas: um breve “estado da arte” na procura de novos desafios**

Gabriela Trevisan

Para os estudiosos da área dos Estudos da Criança, e em particular da Sociologia da Infância, a participação das crianças não é estranha nem recente. Ela tem dominado um conjunto de discursos e práticas distintas em diferentes contextos, como os educativos e políticos. Ainda que trazendo visibilidade às crianças e às suas ações, as práticas da participação encerram problemas de difícil resolução. Refletiremos sobre alguns dos fatores que enformam esses problemas, e os contextos onde estas práticas de participação parecem encontrar maior resistência na sua aplicação. Finalmente, sistematizaremos um conjunto de desafios da participação e seus pressupostos de continuidade.

### **Introdução**

O interesse crescente da Sociologia da Infância nos estudos sobre a participação das crianças está bem documentado e sistematizado

em diferentes trabalhos de origem anglo-saxônica, portuguesa, brasileira e espanhola, por exemplo (FERNANDES, 2009; PERCY-SMITH e TOMÁS, 2011; SARMENTO; MARCHI e TREVISAN, 2018, GAITÁN, 2017, THOMAS, 2010; COCKBURN, 2007, 2013, entre outros). Neste texto não pretendemos resgatar o longo caminho até aqui percorrido, mas, antes, pontuar os momentos mais significativos, bem como as limitações a este crescimento exponencial de interesse. Uma das principais razões para o fazermos prende-se, precisamente, com o fato relativamente paradoxal de o interesse provocado pela participação das crianças não corresponder, necessariamente, a uma clarificação de práticas ou discursos nela inscritos. Assim, para lá da polissemia do próprio conceito, isto é, a sua mobilização para expressar e retratar realidades demasiado distintas, estas incertezas acompanham também diferentes práticas reforçando o seu caráter incerto e difuso. Vários autores têm também tentado esclarecer o que entendem por participação, distinguindo-a de outros conceitos como protagonismo, ação social e/ou agência das crianças. Não nos alongaremos aqui nestas distinções, ainda que tentemos contribuir para alguma clarificação dos mesmos (ver para a realidade latino-americana, por exemplo, VOLTARELLI, 2018). Tal como argumentam Malone e Hartung (2010), as teorias e os modelos da participação têm sido mobilizados de forma intercambiável no discurso e na prática, ainda que existam diferenças substanciais entre os dois, nem sempre exploradas teoricamente. Para as autoras,

o que encontramos é uma ênfase excessiva nas histórias de ‘o que fizemos’ e não uma crítica do ‘por que fizemos isso’ ou ‘quais foram as implicações’. Sem um quadro teórico, sem modelos ou os “como”, os guias floresceram, nem sempre ficando claro o que informou a sua construção. (MALONE e HARTUNG, 2010, p. 24)

Do mesmo modo, argumentam que a maior parte das teorias sobre participação se centram em ambientes formais, deixando uma área subteorizada na literatura, em particular, a da participação iniciada por crianças (idem). Tal como apontaram já diferentes

autores, de resto, uma das grandes limitações das experiências e dos espaços de participação das crianças é precisamente o excessivo formalismo – organizativo, de linguagem, de modalidades, de preparação – e a pouca intencionalidade para transformar essa participação, isto é, a implicação das propostas apresentadas pelas crianças no seu cotidiano (TREVISAN, 2014, 2017). Prout afirma:

Demasiadas vezes é esperado que as crianças encaixem em modos adultos de participar quando, aquilo que é necessário, é uma mudança institucional e organizacional que facilite as vozes das crianças. (2002, p. 75)

Para Lansdown (2010, p. 17), entre a ambiguidade e a incerteza sobre o que significa participação, existe uma consciência crescente de que ela é mais significativa quando se inscreve no cotidiano das crianças.

### **A participação como direito individual e coletivo das crianças**

Tal como têm salientado diferentes autores, a criação da ideia de criança sujeito de direitos conheceu diferentes conquistas, sendo a mais comumente referenciada, pela sua importância política, legal, histórica e cultural, a Convenção dos Direitos da Criança (CDC), (ONU, 1989); (SARMENTO, 2013; FERNANDES, 2009; TOMÁS, 2011; TREVISAN, 2014; WOODHEAD, 2010; PROUT, 2005, entre outros). O ano de 1989 é inquestionavelmente o marco mais significativo, globalmente, para o desenvolvimento das políticas infantis atuais:

Até 1989, o conceito dos direitos das crianças foi mais frequentemente enquadrado em termos de crenças sobre natureza e necessidades, e as responsabilidades dos adultos para fornecer o melhor cuidado, educação e proteção contra danos. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CDC) redefiniu a situação das crianças e jovens reconhecendo, também, os seus direitos civis e políticos, nomeadamente através do artigo 12, sobre o direito a expressar opiniões livremente, e o direito a ser ouvido em quaisquer processos judiciais e

administrativos que afetam a criança. Menos comumente citados são os artigos 13, 14, 15 e 16, que dão à criança o direito à liberdade de expressão, liberdade de pensamento, consciência e religião, direito à reunião pacífica e direito à privacidade. (WOODHEAD, 2010, p. XX)

Para Woodhead (2010), ainda, foi também a CDC que estabeleceu os princípios em que muitas das práticas sobre participação das crianças têm sido baseadas. Não mais pensada apenas como ser necessitado de proteção, a criança, vista como sujeito ativo da sua própria vida e nos seus próprios modos, encontra a possibilidade de ver sua participação equacionada em contextos anteriormente “exclusivos” do adulto. Assim, os debates sobre participação das crianças e os contextos em que poderiam surgir alargam-se cada vez mais: as escolas e outras instituições, além de estruturas locais de decisão política, abrem-se a essa possibilidade. A par destas discussões surgirá a que recusa o *princípio da estranheza do político à criança* (TREVISAN, 2014), baseado na sua “incapacidade”.

Assim, a promulgação da CDC (ONU, 1989) contribuiu para a desconstrução de diferentes Paradigmas Protecionistas da Infância (SOARES e TOMÁS, 2004), dando origem ao aparecimento de imagens mais complexas e, também, mais problemáticas de crianças. Apesar da lógica de envolvimento em todas as decisões, o binômio participação/proteção assume importância relevante novamente. Dessa forma, as decisões a serem tomadas poderão, pela complexidade, âmbito e impacto nas crianças, remeter com frequência para lógicas de proteção.

Analisando a complexidade dos processos de tomada de decisão e do grau de envolvimento das crianças,<sup>20</sup> propõe-se uma reflexão

---

20 Os níveis de envolvimento que poderão ser identificados em processos de tomada de decisão com crianças são quatro: ser informado; expressar uma opinião informada; ter essa opinião levada em conta; ser o decisor principal ou secundário (ALDERSON e MONTGOMERY, 1996). No entanto, e assumindo estes níveis, o artigo 12º parece contemplar apenas os 3 primeiros, excluindo o quarto, o que remete para uma lógica mais restritiva da participação das crianças. Assim, assume a presunção de que os adultos têm a responsabilidade pela decisão, enquanto são informados e influenciados pelas visões e perspectivas das crianças.

para lá do artigo 12º. Assim, por exemplo, o artigo 5º equaciona o estatuto da criança em relação ao adulto, que tem responsabilidades sobre ela, colocando a ênfase de que a direção e a orientação dos pais devem ser feitas “de acordo com as capacidades de envolvimento da criança” e de apoio “ao exercício da criança dos seus direitos”. Isto implicará duas coisas: o reconhecimento de que é a criança quem exerce os seus direitos e de que o nível de apoio dado pelos adultos deve considerar sua capacidade. Dito de outro modo, implicaria a transferência de responsabilidade pela tomada de decisão dos adultos para as crianças, à medida que estas adquirissem determinadas competências. Por isso mesmo, permitiria o envolvimento das crianças no 4º nível de tomada de decisão, alargando, desse modo, as limitações encontradas no art. 12º (LANSDOWN, 2010).

A combinação do exercício de diferentes tipos de direitos tornaria as crianças então, cidadãs “completas”. No entanto, seus direitos efetivamente gozados correspondem, sobretudo, aos de proteção e cuidado. Ainda assim, e ao contrário do que se possa pensar sobre a evolução das situações da Infância, nem mesmo sua cidadania social permanece em progresso, bastando para isso analisar-se o aumento e a permanência de taxas de pobreza infantil assustadoramente altas, a ineficácia de políticas públicas para a infância, as crianças abusadas e maltratadas, as crianças de rua, apenas para citar alguns exemplos mais gritantes. Dessa forma, a própria condição de execução e cumprimento de uma Convenção dessa natureza está dependente do que poderiam designar imagens da Infância ou construções sociais, que determinam diferentes variáveis de análise nos direitos das crianças. Tomás (2011) sintetiza essas imagens sob a forma de paradigmas enquanto dispositivos de interpretação das imagens sociais da infância, que informam a ação dos adultos sobre as crianças. Do mesmo modo, cada um desses paradigmas dificulta a criação da imagem da criança como ser participativo. O primeiro, entendido como paradigma do paternalismo, da propriedade e da domesticação, pretende retratar as imagens subalternas da Infância, construídas pela sua negatividade constituinte (SARMENTO; FERNANDES e TOMÁS, 2006) perante os adultos. Para além das

questões de poder fortemente desqualificantes da criança, neste paradigma de compreensão da infância,

os diálogos que se estabelecem entre adultos e crianças caracterizam-se, na maioria das vezes, pela sua desigualdade entre subjetividades que interagem em condições (sobre) determinadas de negociação de sentido. A base desigual assenta sobretudo na ideia de que o discurso da criança se baseia no senso comum, na falta de experiência, incompletude e desorganização versus o discurso dos adultos, cujas ideias são supostamente as verdadeiras, complexas (quase) científicas e organizadas. (TOMÁS, 2011, p. 90)

Ao mesmo tempo, elas deverão ter o direito de expressar essas mesmas opiniões em “todos os assuntos que as afetem”. A maioria dos processos de tomada de decisão – desde a família até os organismos internacionais, que têm impacto direto ou indireto nas crianças – podem ser definidos como assuntos que lhes dizem respeito, como por exemplo: meios de transporte, escola, orçamentos, planejamento urbano, proteção social ou redução da pobreza. Argumentaríamos, na nossa perspectiva, que o direito das crianças a expressarem opiniões em todos os assuntos se torna problemático, sobretudo equacionando-se essa possibilidade, não tanto do ponto de vista de “maturidade” e “competência”, mas avaliando os riscos e malefícios que, no final, poderão trazer à criança. O artigo 12º da CDC será, porventura, um dos mais analisados por investigadores a respeito da Infância, assumindo que este é que, de modo mais ou menos explícito, contempla a ideia da participação infantil como um direito universalmente garantido.

### **A participação das crianças como elemento central na construção da cidadania da infância**

A alteração da natureza das esferas públicas e privadas (COCKBURN, 2007; PLUMMER, 2003), com limites mais difusos e flexíveis, questiona quem está dentro e fora da vida social e política.

O estatuto de cidadania das crianças ganha maior relevância, em particular através da sua participação; o lugar das crianças nas sociedades democráticas, e o também modo como nelas é capaz de participar, encontra espaço nas discussões contemporâneas da cidadania. Esta refere-se ao sentido de pertença e participação numa comunidade ou em um grupo. Mas ela não garante, por si, a efetivação de princípios de igualdade, justiça, bem-estar econômico, dignidade ou mesmo o respeito dos organismos oficiais e dos concidadãos (HEISLER, 2005). A discussão sobre cidadania infantil assume-se também como complexa. Fortemente impulsionada a partir do discurso dos direitos das crianças – como os de participação –, a teorização sobre a cidadania infantil poderá ser feita, tal como sustentam diferentes autores (PROUT, 2005; 2009; COCKBURN, 2013, entre outros), a partir de uma análise geral para, posteriormente, se encontrarem as especificidades aplicáveis às crianças. Assume-se, assim, que elementos específicos da sua teorização afetarão de modo relativamente homogêneo diferentes categorias sociais, enquanto outras impactarão de forma distinta ao tratar-se da Infância (SARMENTO, 2013). As análises mais profundas a respeito da cidadania infantil propõem que a sua argumentação se concentre na ideia da infância como categoria excluída de um estatuto pleno de cidadania (SARMENTO e MARCHI, 2008; COCKBURN, 2013; LISTER, 2008; COHEN, 2005, entre outros) tal como outros o foram em diferentes momentos históricos. A reclamação desse estatuto, no entanto, está altamente dependente de diferentes fatores, tais como: da imagem global de Infância como idade frágil, pouco competente, e apolítica; da supremacia de lógicas de proteção que frequentemente inibem a coexistência da criança como ser participativo e competente; das relações de poder assimétricas entre crianças e adultos; das visões legalistas e formalistas de cidadania, que escondem dimensões importantes da cidadania das crianças; a ideia de infância enquanto coletivo diferenciado; da ideia normativa de infância, escondendo as “crianças nas margens” (SARMENTO e MARCHI, 2008), entre outras. Por outro lado, o equacionar da infância a partir da adultez – princípio teleológico

criticado já por Honig (2009), que propõe sua revisão para uma ideia da Infância em direção à própria Infância – vai representá-la enquanto projeto de futuro, enquanto “ser a ser” (PROUT, 2005), tornando-a um “cidadão em espera” (LISTER, 2008). O princípio será o da assunção de uma exclusão e invisibilidade das crianças na esfera pública e política (SARMENTO e MARCHI, 2008; WYNESS, 2006), observando uma ausência generalizada das crianças nos centros de representação e decisão políticos. A criança, como ator não político, deverá então ser questionada a partir dos diferentes modos, sendo capaz de desenvolver e exercer determinado tipo de competência em contextos específicos; essas competências vão sendo adquiridas pela sua experiência e em diferentes espaços de participação. Tal como a própria Infância, os contextos onde se desenvolve sua ação são também híbridos e complexos, suscitando experiências individuais e coletivas distintas às crianças.

A Infância – individual e coletivamente considerada – constrói-se, então, entre tensões de diversidade e identidade (SARMENTO, 2013) que ajudam a defini-la, mas que, ao mesmo tempo, a tornam complexa. A ideia da análise dialética da infância, a partir da diversidade, ajuda a romper os ideais típicos dessa fase e a considerar possibilidades de exercícios de cidadania até aqui não previstos. As ações das crianças são multiplamente situadas em contextos complexos, devendo a Infância ser analisada enquanto coletivo diferenciado, o que torna difícil a criação de modelos para homogeneizar suas experiências. A compreensão desses contextos no exercício da cidadania e da participação em processos formais de codificação desafia o lugar da criança no espaço público. Cockburn (2013) adverte que existe uma necessidade clara de afirmar a Infância pelo seu carácter público, uma vez que adultos e crianças – bem como outras categorias geracionais – convivem e partilham o mesmo espaço social, não sendo credível a criação de afastamentos teóricos que não se replicam na prática. Antes, as diferenciações efetuadas a partir dessa universalidade permitiriam, então, uma igualdade de estatuto. Sentido de pertença e participação, responsabilidade, direitos e reconhecimento poderão ter diferentes graus

de compatibilização com a versão “legalista” de cidadania ainda que, frequentemente, e na prática cotidiana, as crianças sejam, de fato, cidadãs plenas (LISTER, 2008).

Discutindo este reposicionamento das crianças nas concepções atuais de cidadania, Cockburn (1998) argumentará novamente sobre um modelo de interdependência: a solução passaria, então, por um entendimento diferente de cidadania, em que as crianças possam ser consideradas socialmente interdependentes, que seja possível ter em conta a importância das diferenças de idade e das circunstâncias de vida delas. Implicaria, assim, a necessidade de criação de estratégias diferenciadas que permitissem a participação de todas as crianças de acordo com sua idade e circunstâncias sociais. Tornar-se-ia, então, necessária, a distinção entre o que se considera ser uma “vulnerabilidade natural” e uma “vulnerabilidade socialmente construída” (COCKBURN, 1998). Estas vulnerabilidades socialmente construídas (COCKBURN, 1998) ou “complexos de vulnerabilidade” (LEE, 2005) impactam de modo significativo na consideração dos direitos políticos das crianças fundamentais à sua participação política e a práticas de codecisão com adultos.

### **Artigo 12º: uma participação universalmente garantida?**

No mesmo sentido, é importante considerar a ideia de Lee e Motzkau (2011) a respeito da multiplicidade da “voz” das crianças, e respectivas preocupações ético-políticas da representação e participação das crianças; da passagem de uma “infância com voz, mas sem discurso”; e da relação complexa com um conjunto de condições institucionais e tecnológicas nas quais suas vozes são amplificadas, interpretadas e mediadas. Do mesmo modo, a concepção de dinâmicas de interpretação da voz e agência das crianças implica entender como acontece essa agência e de que forma são estabelecidas as condições para o seu exercício (CHRISTENSEN, 2009). Implica ainda considerar as crianças como agentes de forma individual e coletivamente. Dessa forma, a agência das crianças poderá ser vista enquanto processo dinâmico de construção; capazes de se

relacionar com outros seres humanos, e movimentar-se em diferentes contextos de poder e de posicionamento social, que condicionam e alteram essa mesma agência. Finalmente, importa lembrar as questões centrais no planejamento de exercícios de participação: que crianças querem participar? Que vozes estamos dispostos a ouvir quando se trata de participação? Estamos dispostos a ouvir todos da mesma maneira? No decurso das suas práticas cotidianas, e em momentos específicos de participação, a ideia de *aliança com adultos* e *rede de relações entre crianças e adultos* (TREVISAN, 2014) assumirá particular importância. Nesse sentido, a prescrição de direitos de participação é diferente do seu exercício e das condições para esse efeito; também é distinto das diferentes dinâmicas de reconhecimento a que dão lugar.

### **Tensões e caminhos para a participação das crianças**

Apesar das significativas conquistas de participação das crianças, permanecem tensões teórico-práticas relevantes sobre as quais importa refletir. Enunciaremos as que nos parecem mais relevantes: a *subjetividade de critérios* como a idade e a maturidade da criança, tal como expressos no art. 12º; a dificuldade de criação de estruturas formais de audição das vozes das crianças, nomeadamente com influência nas políticas públicas a elas destinadas e uma imagem persistente de incapacidade das crianças (TOMÁS, 2011); a *interdependência com os adultos transforma-se*, frequentemente, em relações de poder desigual, quando se refere às questões de representação das crianças e de sua participação. Na verdade, os adultos decidem também pelas crianças no que ao nível de *participação política* diz respeito (SARMENTO e TREVISAN, 2010); o modo como esta capacidade de participação é exercida depende, em larga medida, da forma como os próprios adultos organizam essas condições, quer se trate de instituições educativas e socioeducativas, de políticas locais ou da sociedade no seu sentido mais vasto.

## Espectros de participação das crianças

Partindo de alguns dos modelos mais comuns, procura-se identificar os elementos constituintes nas diferentes tipologias de participação. As principais tipologias de participação infantil recorrem a hierarquias que assumem maior intensidade na participação das crianças à medida que se aproximem dos níveis mais elevados. No entanto, estas tornam-se rígidas na sua aplicação, por considerar a não participação e a participação, a participação “genuína”, ou sobretudo a influência política e a codecisão das crianças em assuntos que as afetem. A estandardização de modos de participação das crianças parece esconder um conjunto de situações que podem ser encontradas num mesmo espaço e tempo com representações distintas. Todas essas propostas partirão então dos modelos fundadores da participação para outros mais simplificados, recusando o princípio evolutivo da participação e observando, antes, o modo como as diferentes práticas de participação se relacionam, quer em contextos, com seus agentes (adultos e crianças), quer como seus impactos ou sua influência. Na verdade, as propostas mais recentes de análise – de espaços de participação (PERCY-SMITH, 2010), de caminhos de participação (SHIER, 2010) ou da cadeia de participação (PROUT, SIMMON e BIRCHAL, 2006) – parecem adequar-se mais ao que se observa nas práticas cotidianas das crianças. Na sua concretização, a participação parece apresentar-se mais como *processo complexo e híbrido*, frequentemente perpassado por diferentes níveis de envolvimento das crianças e dos adultos, por diferente intensidade no processo e obtendo diferentes resultados. A *multidimensionalidade do processo* alerta para a necessidade de se considerarem os diferentes aspectos influenciadores da participação das crianças. Do mesmo modo, assumir a participação como *processo complexo* remeterá para a sua análise enquanto realidade heterogênea, que inclua as lógicas de identidade e diversidade da infância (SARMENTO, 2013), situando-a em contextos específicos de vida das crianças que a influenciam direta e indiretamente. Reconhecer a participação enquanto processo complexo situado

num espectro, nem sempre claramente distinguível, pode ajudar a ultrapassar algumas dificuldades oriundas de modelos e tipologias mais hierarquizados e, por isso, mais rígidos. Finalmente, a discussão passa pela incursão dos direitos da criança, em particular nas tensões e fragilidades de participação, observando-se um conjunto de dilemas e balanços que, com frequência, limitam a construção desses espaços para e com as crianças. Também são analisados os paradigmas protecionistas da Infância (SOARES e TOMÁS, 2004), a visão adultocêntrica da competência da criança e o subestimar frequente de sua capacidade, constrangimentos de ordem organizacional e de políticas públicas, mimetizações de experiências adultas sistematicamente desligadas da realidade de vida das crianças. Ainda que permanecendo como documento fundador e orientador das práticas de participação infantil, a CDC não está isenta de ambiguidades que contribuem, até um certo ponto, para este conjunto de tensões.

No âmbito da sociologia da infância, e seguindo o caminho que começava a ser trilhado, ganharam particular relevância os artigos referentes aos direitos de participação das crianças, nomeadamente os que contemplam a audição de voz, a liberdade de associação e de expressão e o direito a participar em decisões que afetam sua vida cotidiana. No entanto, as promessas da Convenção estão em grande medida afastadas de uma concretização efetiva desses direitos (MILNE, 2010). Por um lado, a consideração da subjetividade de critérios como a idade e o desenvolvimento da criança, tal como expressos no art. 12º, a dificuldade de criação de estruturas formais de audição das vozes das crianças, nomeadamente com influência nas políticas a elas destinadas e uma imagem persistente de incapacidade das crianças, constituem fatores de constrangimento de exercício desses mesmos direitos (TOMÁS, 2011).

A capacidade de produzir opinião, de influenciar em decisões e de alterar os sistemas que moldam diariamente sua vida continua a ser delegada pelos adultos que, por sua vez, são considerados competentes para decidir por elas. Ao contrário das lutas pelos direitos de grupos como mulheres, minorias étnicas etc., as crianças veem a

possibilidade de aceder a esses direitos mediadas por um conjunto de limitações, como por exemplo o fato de necessitarem dos adultos para fazer esse caminho, o que torna sua autonomia mais difícil. A interdependência com os adultos transforma-se, frequentemente, numa posição de poder desigual, quando toca às questões de representação das crianças e de sua participação. Na verdade, os adultos decidem também pelas crianças no que ao nível de participação política diz respeito (SARMENTO e TREVISAN, 2010).

Por outro lado, os modelos de participação que se mobilizem deverão levar em conta que não se trata de transportar, de forma acrítica, modos, estruturas e processos de participação dos adultos, atendendo às especificidades das crianças. Atender à natureza dos espaços de participação (PERCY-SMITH, 2010; SHIER, 2010) e aos elementos que a constituem – em particular às suas dinâmicas, aos recursos e às motivações das crianças (PROUT, SIMMON e BIRCHAL, 2007) – permitirá equacionar esses processos de uma maneira mais próxima à realidade concreta das crianças. Os direitos das crianças, e aqui especificamente os de participação, podem ser questionados partindo de questões simples, segundo as levantadas por Christensen (2009): que crianças querem participar? Que vozes estamos dispostos a ouvir quando se trata de participação? Também aqui, e ainda que consubstanciada em artigos específicos da CDC, as promessas de construção de uma imagem de criança-cidadã parecem estar aquém (MILNE, 2010). Considerar a participação como um *processo multi-situado e multidimensional* requer a quebra dessas lógicas para outras que possam atender aos elementos contextuais, às relações de poder entre adultos e crianças, à diversidade da categoria e das experiências das crianças, e à inclusão de elementos de análise individuais e coletivos das crianças quando envolvidas nesse processo. Finalmente, de acordo com Cockburn (2007), o problema de situar as questões da participação política das crianças e do seu envolvimento, em processos de codecisão com adultos no argumento da maturação, é precisamente o fato de a experiência ser necessária para que haja o amadurecimento desses processos. Além disso, o afastamento gradual das crianças do espaço

público, além de limitar essas possibilidades e aprendizagens, levará a uma “privatização da democracia” (COCKBURN, 2007) que, ainda que positiva, limita a assunção das crianças enquanto membros de pleno direito nas sociedades em que habitam. O espaço público é também provocador da visibilidade e dos confrontos e tensões de vivências de diferentes grupos geracionais na cidade (CHRISTENSEN, 2003), forçando olhares múltiplos sobre ela e trazendo para si modos distintos de a melhorar. Thomas e Percy-Smith (2010) afirmam que, para as crianças do mundo ocidental minoritário, sujeitas à disciplina e à segregação da escolarização, a participação oferece a possibilidade de obterem um sentido de cidadania e de inclusão ativa em processos de tomada de decisão local, ainda que esses mesmos processos possam por vezes ser distantes da realidade cotidiana das crianças. Para crianças do mundo majoritário, no entanto, os autores alertam para o fato de que a participação é frequentemente sobre sobrevivência, sobre satisfazer necessidades básicas, e contribuir para a família e comunidade.

Quer o mundo majoritário quer o minoritário oferecem exemplos de trabalhos de ‘participação’ que podem ser vistos como forças reais de mudança, aumentando a eficácia de projetos e serviços, e melhorando as comunidades pela promoção da inclusão e cidadania. Do mesmo modo, ambos os mundos assistiram a críticas da ‘participação’ como um modo de mascarar responsabilidades políticas [...] e como uma ilusão de empoderamento. A participação, vista como consulta ou ‘ter uma voz’, resultou em pouca mudança, continuando os adultos a tomar decisões sem terem realmente em conta as visões das crianças ou sem lhes darem uma parte efetiva nos processos de tomada de decisão. (THOMAS e PERCY-SMITH, 2010, p. 3)

## **Os desafios atuais à participação das crianças**

Refletimos, neste texto, sobre alguns dos desafios mais prementes à concretização dos direitos de participação das crianças. Em

primeiro lugar, a *recuperação do espaço público de/para as crianças*: o afastamento gradual das crianças do espaço público, além de limitar aprendizagens, levará a uma “privatização da democracia” (COCKBURN, 2007) que compromete a assunção delas enquanto membros de pleno direito nas sociedades em que habitam. O espaço público promove a visibilidade, os confrontos e as tensões de vivências de diferentes grupos geracionais na cidade (CHRISTENSEN, 2003), forçando olhares múltiplos sobre ele e trazendo para si modos distintos de o melhorar; a crítica das “retóricas vazias” (WOODHEAD, 2010) refere-se à necessidade de uma maior capacidade de concretização dos discursos de participação, em práticas transformadoras da vida das crianças e de suas vozes; os mundos “minoritários e majoritários”, cujas desigualdades equacionam as condições de exercício de diferentes direitos das crianças, nomeadamente os de participação; as “vulnerabilidades naturais” e as “vulnerabilidades socialmente construídas” (COCKBURN, 1998) – “complexos de vulnerabilidade” (LEE, 2005), que impactam de modo significativo na consideração dos direitos políticos das crianças, tão fundamentais à sua participação política e a práticas de codecisão com adultos; os *espaços mediados de participação* (TREVISAN, 2014) – conceber estratégias de participação infantil consubstanciadas em espaços mediados, em que adultos e crianças se encontrem em lógicas de partilha de poder, e onde as ações de ambos contribuem para processos efetivos de mudança social e local, tendo em conta as especificidades e as necessidades das crianças na conceção, a implementação e avaliação desses processos –; o combate ao *caráter fragmentário da participação e a recusa da condição pré-cidadã da criança* (SARMENTO, 2018); e finalmente, uma *maior interdisciplinaridade entre campos de saber*.

Daqui poderá observar-se a necessidade de legitimação institucional e social dos espaços de participação das crianças, assentadas nesse reconhecimento público, contrariando as práticas e culturas organizacionais relativamente marginais, como é ainda o caso da escola ou dos contextos locais de decisão, como é o caso da cidade e do espaço urbano. A continuidade entre os diferentes contextos é aquilo que permitirá um fator central na condução das culturas de

participação infantil como práticas não marginais às instituições e espaços das crianças.

## Referências

ALDERSON, P. Human rights and democracy in schools: do they mean more than 'picking up litter and not killing wales'? *The International Journal of Children's Rights*, v. 7, 1999.

ALDERSON, P.; MONTGOMERY, J. Children's services. What about me? *The Health Service Journal*, v. 11, n. 1, p. 22-24, 1996.

ALMEIDA, A. *Para uma Sociologia da Infância: jogos de olhares, pistas para a investigação*. Lisboa: ICS, 2009.

AUSTIN, S. Children's participation in citizenship and governance. In: PERCY-SMITH, B.; THOMAS, N. *A handbook of children and young people's participation*. London: Routledge, 2010.

BELLAMY, R. *Citizenship: a very short introduction*. New York: Oxford University Press, 2008.

CASTELS, S. Hierarchical citizenship in a world of unequal nation-states. *PS online*, 2005.

CHRISTENSEN, P. Place, space and knowledge: children in the village and the city. In: CHRISTENSEN, P.; O'BRIEN, M. (Eds.). *Children in the city: home, neighbourhood and community*. London: Routledge, 2003.

CHRISTENSEN, P. *Where next for children's agency and participation?: Voice, collectivity and diversity*. (Powerpoint presentation). Warwick University: Reino Unido, 2009.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: ESE Paula Frassinetti, 2005.

COCKBURN, T. Children and citizenship in Britain: a case for a socially interdependent model of citizenship. *Childhood*. v. 5, n. 1, p. 99-117, 1998.

\_\_\_\_\_. Children as participative citizens: a radical pluralist case for 'child-friendly' public communication. *Journal of Social Sciences*. Special Issue, n. 9, p. 19-29, 2005.

—. Partners in power: a radically pluralistic form of participative democracy for children and young people. *Children & Society*, v. 21, p. 446-457, 2007.

—. *Rethinking children's citizenship*. London: Palgrave Macmillan, 2013.

COHEN, E. Neither seen or heard: children's citizenship in contemporary democracies. *Citizenship Studies*, v. 9, n. 2, p. 221-240, 2005.

FERNANDES, N. *Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

GAITÁN MUÑOZ, L. *Sociología de la infancia*. Madri: Síntesis, 2006.

HEISLER, M. Introduction – changing citizenship theory and practice: comparative perspectives in a democratic framework. *PS online*, 2005.

HONIG, Michael-Sebastian. How is the child constituted in childhood studies. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W.; HONIG, M. *The Palgrave handbook of childhood studies*. London/NY: Palgrave-McMillan, 2009.

INVERNIZZI, A.; MILNE, B. 'Conclusion: some elements of an emergent discourse on children's right to citizenship'. *Journal of Social Sciences*, v. 9, p. 83-99, 2005.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. (Eds.). *Theorising childhood*. London: Polity, 2002.

LANSDOWN, G. The realization of children's participation rights: critical reflections. In: PERCY-SMITH, B.; THOMAS, N. *A handbook of children and young people's participation*. London: Routledge, 2010.

LEE, N. *Childhood and human value: development, separation and separability*. London: Open University Press, 2005.

LEE, N.; MOTZKAU, J. Navigating the bio-politics of childhood. *Childhood*, v. 18, n. 1, p. 7-19, 2011.

LIEBEL, M. Citizenship from below: children's rights and social movements. In: INVERNIZZI, A.; WILLIAMS, J. (Eds.). *Children and citizenship*. London: SAGE, 2008.

LISTER, R. Unpacking children's citizenship. In: INVERNIZZI, A.; WILLIAMS, J. (Eds.). *Children and citizenship*. London: SAGE, 2008.

MALONE, K.; HARTUNG, C. Challenges of participatory practice with children. In: PERCY-SMITH, B.; THOMAS, N. *A Handbook of children and young people's participation*. London: Routledge, 2010.

MILNE, B. Is 'participation' as it is described by the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC) the key to children's citizenship? *Journal of Social Science*. Special Issue, n. 9, p. 31-42, 2005.

ONU. *Convenção dos direitos das crianças*. Nova Iorque: ONU, 1989.

PERCY-SMITH, B.; THOMAS, N. *A Handbook of children and young people's participation*. London: Routledge, 2010.

PLUMMER, K. *Intimate citizenship: private decisions and public dialogues*. Seattle: University of Washington Press, 2003.

PROUT, A. Childhood bodies: construction, agency and hybridity. In: PROUT, A. (Ed.). *The body, childhood and society*. London: MacMillan Press, 2000.

\_\_\_\_\_. Researching children as social actors: an introduction to the children 5-16 programme. *Children & Society*, v. 16, n. 2, p. 67-76, 2002.

\_\_\_\_\_. Participation, policy and childhood. In: HALLET, C.; PROUT, A. *Hearing the voices of children: social policy for a new century*. London: Routledge Falme, 2003.

\_\_\_\_\_. *Reconsiderar a nova sociologia da infância: para um estudo interdisciplinar das crianças*. (Comunicação apresentada pelo Prof. Alan no ciclo de conferências em Sociologia da Infância, Braga, IEC. Tradução de Helena Antunes; revisão científica Manuel Jacinto Sarmento e Natália Fernandes. Documento policopiado). 2004.

\_\_\_\_\_. *The future of childhood*. London: Routledge Falmer, 2005.

PROUT, A.; SIMMONS, R.; BIRCHALL, J. Reconnecting and extending the research agenda on children's participation: mutual incentives and the participation chain. In: TISDALL, K.; DAVIES, J.; HILL, M.; PROUT, A. *Children, young people and social inclusion: participation for what*. Bristol: The Policy Press, 2006.

SARMENTO, M. J. *Lógicas de ação nas escolas*. Lisboa: IIE, 2000.

\_\_\_\_\_. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 6, n. 3, set./dez., p. 581-602, 2011.

\_\_\_\_\_. A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. ENS, R.; GARANHANI, M. C. (Orgs.). Champanat: Curitiba, 2013.

SARMENTO, M. J.; ABRUNHOSA, A.; SOARES, N. Participação infantil na organização escolar. *Administração Escolar*, n. 5, p. 72-87, 2005.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Participação social e cidadania ativa das crianças. In: RODRIGUES, D. (Eds.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 25, p. 183-206, 2007.

SARMENTO, M., FERREIRA, M.; TREVISAN, G. *Altérité de l'enfance, altérité de la recherche?* (Comunicação apresentada às VIémes Journées de Sociologie de l'Enfance. Les enfants, un monde à part ? Altérité de l'enfant et de l'enfance dans les pratiques de recherche en sciences sociales). AISLF. 14 e 15, setembro de 2006: Strasbourg.

SARMENTO, M. J.; MARCHI, R.; TREVISAN, G. Beyond the modern norm of childhood: children as the margins as a challenge for the sociology of childhood. In: BARALDI, C.; COCKBURN, T. C. (Eds.). *Theorizing childhood: citizenship, rights and participation*. Milton Keynes/England: Palgrave-Macmillan. 2018

SARMENTO, M. J.; MARCHI, R. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica. *Configurações*, n. 4. p. 91-113, 2008.

SARMENTO, M. J.; TREVISAN, G. *Children in the city: political competences and agency*. (Comunicação apresentada no XVII ISA World Congress. Sociology on the Move). Julho de 2010: Gotemburgo.

SHIER, H. 'Pathways to participation' revisited learning from Nicaragua's child coffee workers. In: PERCY-SMITH, B.; THOMAS, N. *A handbook of children and young people's participation*. London: Routledge, 2010.

SOARES, N.; TOMÁS, C. Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância... os intrincados trilhos da ação, da

participação e do protagonismo social e político das crianças. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas socioeducacionais da infância e educação*. Porto: ASA, 2004.

THOMAS, N. (Ed.). *Children, politics and communication: participation at the margins*. London: The Polity Press, 2009.

TOMÁS, C. *Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento, 2011.

TREVISAN, G. P. 'Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós'. *Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade*. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2014.

\_\_\_\_\_. A participação das crianças em contextos de vida quotidianos: interrogações e possibilidades. In: BASTOS, A.; VEIGA, F. (Orgs.). *A análise do bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança*. Lisboa: Húmus, 2016.

VOLTARELLI, M. A. Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 16, n. 2, p. 741-756. Disponível em: <<https://doi.org/10.11600/1692715x.16207>>. 2018

WOODHEAD, M. Foreword. In: PERCY-SMITH, B.; THOMAS, N. *A handbook of children and young people's participation*. London: Routledge, 2010.

WYNESS, M. *Childhood and society*. London/NY: Palgrave-MacMillan, 2006.

04

---

Educação e  
políticas públicas:  
**diálogos e ações  
intersectoriais  
em rede**

---



# Políticas intersetoriais na defesa dos direitos das crianças: o papel da Rede Nacional da Primeira Infância/RNPI

Ordália Alves Almeida

Este capítulo apresenta ações realizadas pela Rede Nacional da Primeira Infância em busca da criação de diálogos intersetoriais para a defesa dos direitos das crianças. Respaldamo-nos em artefatos legais, que sustentam a consolidação de práticas em rede, desde a Constituição de 1988, até a Lei do Marco Legal da Primeira Infância, n. 13.257/2016. Em seus princípios, a RNPI vem realizando um trabalho que contribui, sobremaneira, para a ampliação da visibilidade das crianças nos contextos em que vivem e para a construção social da infância, na perspectiva de garantir o espaço que lhes é de direito.

### Introdução

Este texto, que sustenta a concretização de uma exposição sobre os “Diálogos e ações intersetoriais em redes na defesa dos direitos das crianças”, leva-nos a tergiversar a respeito dos diversos enfoques que podem ser dados, especialmente para o “IV Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança – 2018: por uma luta sem fronteiras

na defesa dos direitos das crianças”, buscamos garantir que eles estejam respaldados em referenciais teórico-práticos de quem vem realizando, desde a década de 2000, estudos e incursões no campo da Sociologia da Infância.

Inicialmente, vamos expor como se deu o processo de imersão no campo da Sociologia da Infância, destacando aspectos principais que marcaram nossa trajetória pessoal e profissional e direcionaram nosso olhar e ação para essa área, que atualmente sustenta nossa argumentação para a defesa dos direitos das crianças. Em seguida, tratamos, de forma sucinta, dos avanços já conquistados para garantir os direitos das crianças, ressaltando o quão importantes foram os novos estudos sociais da infância para a implementação de políticas públicas sociais voltadas à infância brasileira. Os diálogos e as ações intersetoriais são tratados num terceiro momento, com especial destaque ao papel que a RNPI vem desempenhando para garantir desses direitos.

Essa triangulação busca ensinar a proposição de novas ações que se pautem na valorização das crianças como protagonistas de sua vida, bem como na propositura de políticas públicas que as reconheçam como sujeitos de direitos.

## **Estudos e incursões no campo da Sociologia da Infância**

Não foi por acaso que iniciamos nossos estudos sobre a Sociologia da Infância. Como professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), desde 1989, passamos a ser responsáveis pelas disciplinas da área da pré-escola e, posteriormente, da Educação Infantil. Nessa condição, buscamos realizar estudos que dessem sustentação à nossa ação prática como professora do curso. Após a conclusão do Doutorado em Educação, na área de Fundamentos da Educação na Universidade de São Carlos (UFSCar/SP), em 2001, retornamos à UFMS, atuando com a disciplina de Fundamentos da Educação Infantil; com isso, buscamos novas produções teóricas sobre a infância e as crianças na faixa etária de zero a seis anos.

Localizamos na biblioteca da UFMS, no *Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, o artigo de Sirota (2001), em que a autora chama a atenção para o fato de que historicamente a criança foi considerada como um *future being*, um ser futuro, em devir: “ela [a infância] apresenta ao educador não um ser formado, não uma obra realizada e um produto acabado, mas um devir, um começo de ser, uma pessoa em vias de formação” (p. 9).

A autora afirma que essa visão de infância manteve-se durante décadas implicitamente circunscrita na definição durkheimiana; foram os dispositivos institucionais, tais como a escola, a família e a justiça, que ensejaram a sua reconstrução como objeto sociológico. Ela ressalta que o livro *A história social da infância e da família*, de Ariès (1976), teve uma grande contribuição para a mudança da visão da infância como uma construção social, dependente ao mesmo tempo do contexto social e do discurso intelectual.

A curiosidade levou-nos a observar, de maneira mais detida, as referências do artigo de Sirota, e deparamo-nos com autores, naquela época, ainda desconhecidos por nós, dentre eles Corsaro (1997); Dubet (1994); James e Prout (1990); Jevau (1994); Mauss (1996); Montandon (1997) e Qvortrup (1994). Vimos que não era tão nova a discussão sobre a Sociologia da Infância realizada por autores anglo-saxônicos; ela já despontava na década de 1990. Tal constatação instigou-nos a realizar pesquisas sobre outros referenciais teóricos que nos permitissem aprofundar sobre essas questões e também analisar a maneira como elas estavam impactando os estudos sobre a infância no Brasil.

Localizamos inúmeros artigos que nos permitiram ampliar conhecimentos sobre os referenciais teóricos da Sociologia da Infância e sobre os autores, pesquisadores e estudiosos da área. Nesse movimento de incursão pelo campo, chegamos aos escritos e pesquisas do professor Manuel Sarmiento, descobrindo sua proximidade com pesquisadores brasileiros e a existência do então Instituto de Estudos da Criança, hoje Instituto de Educação, na Universidade do Minho, em Braga/Portugal, que ainda oferece à comunidade acadêmica os Cursos de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em

Sociologia da Infância. Tal conhecimento reforçou nosso interesse pela área e, como consequência, desencadeou o desejo pela realização do Pós-Doutorado em Portugal.

Estabelecemos importantes reflexões entre esses pesquisadores, sobre a consolidação de referenciais sociológicos e antropológicos, sobre as crianças e sua infância, além do reconhecimento de seu protagonismo na edificação das culturas infantis e na superação de visões, que tradicionalmente infantilizaram suas culturas. O perfilhamento do protagonismo infantil contribui, sobremaneira, para a superação da tradicional e hegemônica visão adultocêntrica sobre os processos de subalternidade das ações e dos comportamentos infantis no mundo adulto. Sarmiento (2004, p. 2) afirma que

a diferença radical da infância consiste precisamente em deslocar-se da norma axiológica e gnoseológica constituída pelos adultos, o que faz com que cada criança se insira na sociedade não como um ser estranho, mas como um ator social portador da novidade que é inerente à sua pertença, à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo.

A mudança de perspectiva sobre as crianças gerou a necessidade de se buscar construir, no campo das pesquisas, novos referenciais metodológicos, uma vez que, até então, as crianças eram incluídas meramente como objetos, sobre os quais os adultos pesquisadores tiravam conclusões de suas ações e comportamentos. O delineamento de novos percursos metodológicos, que respeitem as crianças como sujeitos, reconhecidas pelas suas vozes, como seres partícipes dos contextos em que atuam, trazem elementos novos de análises, alterando os processos e resultados de pesquisas. Dessa forma, nos permite compreender e dimensionar as formas como constituem seu mundo, seus modos de ser, agir e de construir suas próprias culturas. Esses conhecimentos foram substratos importantes para o delineamento do nosso projeto de Pós-Doutorado. Sua realização deu-se em 2008, no Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho-Braga/PT, na área da Sociologia da Infância, sob a orientação do Professor Manuel Sarmiento, uma experiência marcante tanto pessoal quanto profissional.

O aprofundamento sobre a Sociologia da Infância deu-se de forma cotidiana com a leitura de diversos artigos e com a participação nos seminários do grupo de estudo. A Sociologia da Infância é uma referência teórica que tem assumido significativo papel no campo da sociologia, por apresentar referencial teórico-metodológico que respeita as crianças como sujeitos sociais plenos. Apresenta discursos e conceitos sobre as crianças contemporâneas, reconhecendo-as como atores sociais e históricos, pertencentes a uma categoria geracional permanente com estatuto próprio: a infância.

Os pilares das culturas da infância traduzem-se em linguagens próprias e particulares por meio das quais a criança apropria-se e expressa-se no mundo social e cultural em que vive. Portanto, a abordagem sociológica da infância torna-se referencial importante para a compreensão dessa categoria social em contextos investigativos, bem como configura-se como marco para a defesa dos direitos das crianças em diferentes espaços sociais, em especial, na luta pela implementação de Políticas Públicas Intersetoriais para elas.

O reconhecimento do estatuto próprio da infância legitima toda e qualquer ação desencadeada por nós em favor das crianças brasileiras. Especialmente no Brasil, considerado como um dos países que tem aprovado um dos maiores arcabouços legais de proteção e garantia dos direitos das crianças, só temos a ganhar na luta, socialmente empreendida por todas as pessoas que têm um compromisso com as crianças.

### **Avanços na garantia dos direitos das crianças: indicativos para a implementação de políticas intersetoriais**

As primeiras incursões para garantir o direito das crianças brasileiras são de 1968, quando o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) estabeleceu com o governo brasileiro um acordo, visando garantir a validação dos preceitos da Declaração Universal dos Direitos da Criança, mas a ideologia da doutrina militar preponderante, naquela época, não permitiu que essa validação acontecesse de fato.

O reconhecimento do direito das crianças à educação, expresso pelo artigo 208-IV da Constituição Federal de 1988, pode ser destacado como um divisor de águas dos direitos constitutivos da cidadania das crianças. Especialmente, no que tange às Políticas Públicas Intersetoriais para as crianças, destacamos o artigo 227 da mesma constituição, ao estabelecer que

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)

Reconhecer os direitos das crianças e reconhecer e dos adolescentes como prioridade absoluta, no contexto das diversas áreas, enseja um tratamento especial a ser garantido nas legislações ordinárias, provocando a construção de diálogos entre as políticas que têm a infância como objeto de pauta.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado pela Lei n. 8.069/1990, ressalta, em seu artigo 1, que essa lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. O ECA também reitera em seu artigo 4. o preceito da criança como prioridade absoluta, sob a tutela da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, “na efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”.

Em seu parágrafo único, fica explícita a prioridade para receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública: a *preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas* (Grifo nosso); a destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. Essa garantia legal é também um marco regulatório importante, uma vez

que, até a década de 1990, constatamos a inexistência de um efetivo sistema de proteção social para a criança. Como observamos, o ECA

demanda do Estado brasileiro e da sociedade política e civil esforços e continuidade nas ações visando, por um lado, à formulação, implementação, monitoramento e controle social de políticas constitucionais e estatutárias e por outro, ações mobilizadoras e societais capazes de ressignificar a concepção arcaica de infância e juventude presente no imaginário social da população. Essa concepção, conforme o previsto no Estatuto, entende que a criança e o adolescente devam estar assegurados por políticas públicas de proteção, promoção e direitos, bem como as suas respectivas famílias. (RIZZINI; NAIFF e BAPTISTA, 2006 apud PEREZ e PASSONE, 2010, p. 650-651)

Nessa mesma década, o Estado iniciou um processo de descentralização e municipalização das Políticas Públicas, considerando inclusive setores da sociedade civil para participarem desse processo de interlocução, ou seja,

a organização da sociedade civil exerceu a função política destinada ao espaço público no processo de democratização do Estado brasileiro, tanto no que diz respeito à capacidade de tornar as decisões do Estado permeáveis à influência dos setores da sociedade civil, quanto na constituição de um espaço legítimo de lutas contra a exclusão política e social, por meio da valorização e do reconhecimento do “outro” como sujeito portador de direitos. (GECD apud PEREZ e PASSONE, 2010, p. 665-666)

Acompanhamos de perto a implementação de políticas públicas, que visavam garantir os direitos das crianças, muitas das quais no campo da educação. Dentre elas, a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (Lei n. 9.394/1996); a aprovação da Emenda Constitucional n. 53/07, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Também ressaltamos a Resolução CNE/CEB n. 5/2009, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecendo normas para que a consolidação de propostas pedagógicas nas Instituições Educativas tivessem sentido e significado para as crianças. Há nas DCNEI consonância com os princípios da Sociologia da Infância quando se afirma no Art. 4 que

as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009)

O reconhecimento do protagonismo infantil, no contexto das práticas pedagógicas, é o que desejamos. Às crianças deve ser dado o direito de viverem plenamente a infância nas instituições educativas. Nessa direção, a Emenda Constitucional n. 59/2009, bem como a Lei n. 12.796/2013, ampliaram o dever do estado, com a obrigatoriedade de matrícula para a faixa etária de quatro a dezessete anos.

Muito recentemente, em 2016, foi aprovada a Lei n. 13.257, denominada Lei do Marco Legal da Primeira infância, que trata de forma objetiva das Políticas Intersetoriais para a Infância. Nessa lei ficou determinado que as diversas áreas devem se responsabilizar por buscar mecanismos de sustentação à implementação dessas políticas. Nos dois anos anteriores à sua aprovação, presenciamos um intenso movimento das organizações sociais, respaldando-a, visto que disso poderia resultar no diálogo das diversas áreas para a implementação de ações que culminassem na garantia da qualidade de vida das crianças. A Rede Nacional da Primeira Infância (RNPI) teve papel relevante nesse processo, em virtude de seu compromisso para garantir os direitos das crianças brasileiras.

## **Rede Nacional da Primeira Infância: diálogos e ações intersetoriais**

A RNPI foi criada em 2007 e desde então vem desempenhando papel preponderante na defesa dos direitos das crianças. Trata-se de uma organização social que resulta de

uma articulação nacional de organizações da sociedade civil, do governo, do setor privado, de outras redes e de organizações multilaterais que atuam, direta ou indiretamente, pela promoção e garantia dos direitos da Primeira Infância – sem discriminação étnico-racial, de gênero, regional, religiosa, ideológica, partidária, econômica, de orientação sexual ou de qualquer outra natureza. (RNPI, <<http://primeirainfancia.org.br/quem-somos>>)

Ela tem como princípio a gestão democrática, apresentando uma configuração horizontal entre as organizações integrantes. Atualmente, possui em torno de 160 organizações, num leque amplo e diversificado de especialidades na área dos direitos das crianças pequenas. A capacidade de articulação, mobilização e formulação propositiva que a RNPI está demonstrando vem lhe conferindo o reconhecimento social e político no país. O seu crescimento é atestado pelo poder agregador que a primeira infância exerce no momento atual.

A luta pela garantia dos direitos das crianças está sustentada por princípios constituintes que as reconhecem como partícipes da sociedade, sujeitos ativos, dentre eles destacamos: a criança é um sujeito de direitos, indivíduo único e com valor em si mesmo; toda criança deve ser respeitada e valorizada como pessoa em sua condição peculiar de desenvolvimento, de identidade e de subjetividade; as políticas públicas, os planos e as ações dirigidas à criança devem considerá-la como sujeito integral e atendê-la na sua globalidade; o atendimento à Primeira Infância deve ser prioridade absoluta e realizado por políticas públicas articuladas que garantam a atenção integral de qualidade; a criança deve ser protegida de todas as formas de violência ou violação de seus direitos.

Como se observa, em seus princípios, a RNPI vem realizando um trabalho que contribui, sobremaneira, para a ampliação da visibilidade das crianças nos contextos em que vivem e para a construção social da infância, na perspectiva de lhes garantir o espaço que é seu por direito.

Em dezembro de 2010, o Plenário do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) aprovou por unanimidade o Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI). Ele foi validado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República como um plano integral, que engloba todos os direitos da Primeira Infância, com metas até 2022. Trata-se de um documento político e técnico que visa orientar a ação dos governantes e da sociedade civil na defesa, promoção e realização dos direitos da criança de até seis anos de idade. Isso porque

priorizar a infância, no conjunto de muitas outras demandas, é uma estratégia inteligente para obter ganhos sociais e econômicos superiores aos gerados por qualquer outro investimento. No entanto, para as crianças, mais importante do que preparar o futuro é viver o presente. Elas precisam viver agora e na forma mais justa, plena e feliz. Se a infância, segundo o verso de Péguy, é “o tempo das silenciosas preparações”, uma vez que “a criança é o pai do homem”, ela é, igualmente, o agora, como poeticamente a definiu Gabriela Mistral: “Para elas não podemos dizer ‘amanhã’: seu nome é ‘hoje’”. (BRASIL, 2010, p. 14)

No documento, constam princípios e diretrizes que orientam nossas ações, no que tange aos processos de reconhecimento e visibilidade das crianças em todos os setores da sociedade brasileira. Ele trata da situação atual das crianças no Brasil e do que deve ser feito para consolidar um sistema que garanta seus direitos, resultante da articulação das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil. Seu propósito é “zelar pela aplicação dos instrumentos normativos e o funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle, para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, nos níveis federal estadual, distrital e municipal” (PNPI/RNPI).

Quanto aos princípios do PNPI, podemos citar: criança indivíduo, sujeito único, com valor em si mesmo; a diversidade étnica, cultural, de gênero e geográfica; a integralidade da criança; a inclusão; a integração das visões científica e humanística; a articulação das ações; a sinergia das ações; a prioridade absoluta dos direitos das crianças; a prioridade da atenção, dos recursos, dos programas e das ações para crianças socialmente mais vulneráveis e o dever da família, da sociedade e do Estado. Além dos princípios, são estabelecidas Diretrizes Políticas e Técnicas, que devem nortear sua implementação, por meio do desenvolvimento das ações finalísticas, norteadoras do reconhecimento do valor da infância. Essas ações propiciam o desencadeamento de ações intersetoriais.

Além disso, a aprovação do PNPI constitui-se como um indutor de estruturação e de desenvolvimento de Políticas Intersetoriais nos mais de 5.000 municípios do país. Portanto, a RNPI assumiu a responsabilidade de elaborar um guia para subsidiar os municípios elaborando os Planos Municipais da Primeira Infância (PMPIs), e fomentar as Redes Estaduais da Primeira Infância, ou mesmo organizações vinculadas à RNPI, a se responsabilizar pela condução dos processos de elaboração desses planos. Essa é uma tentativa de promover a interlocução entre as diversas áreas que atuam na defesa dos direitos das crianças, até seis anos, nos municípios.

A elaboração do PMPI foi recomendada pelo Marco Legal da Primeira Infância – lei n. 13.257, aprovada em 2016. Após longo período de tramitação, a sanção presidencial sem vetos representou extraordinária conquista para as crianças brasileiras.

Os avanços do Marco Legal ensejam a concepção de uma Política Nacional Integrada para a Primeira Infância, com abordagem e coordenação intersetorial. Isso significa que temos, agora, um instrumento legal que permite uma visão abrangente de todos os direitos da criança na Primeira Infância, com a corresponsabilidade entre União, Estados e Municípios. O Marco Legal complementa o Plano Nacional da Primeira Infância e integra-se em sua aplicação no município, ou seja, cada município pode elaborar o PMPI.

Vale ressaltar que a criação de PMPIs pressupõe a articulação entre diferentes setores da administração municipal, com o objetivo de estabelecer metas e complementar suas ações, para cumprir o dever do Estado de garantir a prioridade absoluta dos direitos das crianças, conforme estabelece a Constituição Federal.

O PMPI deve se constituir, portanto, em instrumento político e técnico, construído em processo democrático e participativo, com o envolvimento das diferentes secretarias e órgãos públicos da administração municipal, poder legislativo, judiciário e sociedade civil. Deve contemplar, especialmente, a escuta e a participação das crianças – sujeitos de direito a quem se destina o PMPI. Sua construção resulta de diagnóstico da situação de vida, desenvolvimento e aprendizagem das crianças no município; da realização de minucioso levantamento de ações das diferentes secretarias, para garantir que seus direitos sejam integralmente atendidos; e de avaliação das políticas planejadas e em curso.

### **Considerações finais**

A conjuntura atual exige o evidenciamento das condições concretas em que se estruturam as Políticas Públicas para a infância no Brasil, dado que temos o compromisso social de pautá-las no processo de transformação do nosso país, de maneira a contribuir para a criação de condições concretas à continuidade de sua implementação.

Milhões de crianças já frequentam instituições de Educação Infantil, mas há milhões delas que não têm acesso a unidades que oferecem esse tipo de ensino, por falta de infraestrutura física, resultado da falta de valorização e ou reconhecimento do direito das crianças a essa etapa da educação. Ainda há uma grande lacuna na implementação de outras políticas públicas, como assistência social, da saúde, da justiça etc., que contemplem as crianças de até cinco anos.

A RNPI tem buscado exercer um papel ativo na indução de Políticas Públicas para a infância, promovendo, a partir do PNPI, aprovado em 2010, a elaboração e implementação dos PMPIs. Isso

tem sido muito importante para que os municípios mobilizem as diversas áreas, por meio de um mesmo objetivo: a valorização da vida plena das crianças.

Nesse sentido, considerando a Educação Infantil, Rosemberg (2003) afirma que as forças progressistas contribuem para a importância da Educação Infantil, isto é, favorecem o atendimento democrático, de qualidade; já as forças contrárias não fazem isso. Avançamos na construção do movimento de garantia dos direitos das crianças, no entanto, o desmonte das ações governamentais estabelecidas, a partir de 2016, colocaram em risco todas as conquistas consolidadas até então. Não podemos nos arrefecer diante de tal desmonte, nosso compromisso com a infância brasileira se sobrepõe a esse caos social, vivido por todos nós na atualidade, e direciona nossas vozes para a manutenção da defesa dos inalienáveis direitos das crianças.

## Referências

- ARIÈS, P. *A história social da infância e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1976.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 8069. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1990.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 9.394. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. (MEC/SEB/COEDI). *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília, 2005.
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n. 5. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 2009.
- \_\_\_\_\_. Rede Nacional da Primeira Infância/Plano Nacional da Primeira Infância. Brasília, 2010.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 13.257. *Marco Legal da Primeira Infância*. Brasília, 2016.
- PEREZ, J. R. R.; PASSONE, E. F. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. Campinas-SP, v. 40, n. 140, p. 649-673, maio/ago, 2010.

RIZZINI, I. (Org.). A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, 1995. p. 12-45. In: PEREZ, J. R. R.; PASSONE, E. F. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas-SP, v. 40, n. 140, p. 649-673, maio/ago., 2010.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. *Pro-Posições*, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr., 2003.

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

# Educação da Infância: arena e campo de luta por direitos

Romilson Martins Siqueira

Este texto parte das reflexões expostas na redonda “Educação e Políticas Públicas: diálogos e ações intersetoriais em redes na defesa dos direitos das crianças”. Busca estabelecer articulações entre educação e políticas públicas, particularmente aquilo que orienta a Educação da Infância<sup>21</sup> na arena<sup>22</sup>/campo<sup>23</sup> das políticas educacionais. Trata,

---

21 A referência neste texto a uma Educação da Infância diz respeito a princípios, valores, legislação e práticas que compreendam a importância de um trabalho que não separa e regula a infância, compreendida como um tempo social da vida, em diferentes etapas. Ainda que do ponto de vista da organização da educação brasileira o atendimento educacional à infância esteja dividido e situado entre Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o que se quer aqui é pensar em Políticas Intersetoriais articuladas entre estas duas etapas, tendo em vista o reconhecimento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças.

22 A noção de arena é aqui tomada como espaço de luta.

23 A noção de campo é tratada neste texto como jogo de forças que se dá em determinadas arenas de luta. Parte daquilo que expressa as ideias de Pierre Bourdieu em que se movem diferentes sujeitos e seus interesses dentro do campo e

sobretudo, da afirmação de direito. A Educação da Infância visa aos processos de desenvolvimento integral dos sujeitos. Portanto, da mesma forma em que é preciso falar em diálogo, articulação e proposição entre as Etapas da Educação Básica, também é necessário reafirmar aqui o sentido da Educação da Infância como um bem público, como bem comum, ou seja, para todas as crianças, independentemente de qualquer condição econômica. Nesse sentido, a Educação da Infância precisa estar inserida no conceito mais amplo de educação, cuja essência refere-se a processos históricos e sociais:

a) A educação é uma *prática humana* que

passa a ser compreendida no conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando à formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal. (LIBÂNEO, 2001, p. 7)

---

em relação a outros. Bernard Lahire (2002) faz uma síntese das principais ideias de Bourdieu sobre a noção de campo. Foram recortadas para este texto aquelas que mais se aproximam ao sentido do debate aqui delineado: “a) um campo é um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social (nacional) global; b) cada campo possui regras do jogo e desafios específicos, irredutíveis às regras do jogo ou aos desafios de outros campos; c) um campo é um sistema ou um espaço estruturado de posições; d) esse espaço é um espaço de lutas entre os diferentes agentes que ocupam as diversas posições; e) as estratégias dos agentes são entendidas se as relacionarmos com suas posições no campo; f) entre as estratégias invariantes, pode-se ressaltar a oposição entre as estratégias de conservação e as estratégias de subversão (o estado da relação de força existente); g) em luta uns contra os outros, os agentes de um campo têm pelo menos interesse em que o campo exista e, portanto, mantêm uma ‘cumplicidade objetiva’ para além das lutas que os opõem; h) logo, os interesses sociais são sempre específicos de cada campo e não se reduzem ao interesse de tipo econômico” (LAHIRE, 2002, p. 47-48).

b) A educação é uma *prática social*, um fenômeno social que não se dá

de forma isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade, estando subordinadas a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais”. (LIBÂNEO, 2001, p. 9)

c) A educação é uma *política pública* que precisa ser tratada no campo do direito. E, de modo particular, do direito público social.<sup>24</sup> Para Dourado e Oliveira (2009), conceber a educação como direito social se contrapõe à ideia de educação como mercadoria, já que

debater tais questões remete à apreensão de um conjunto de determinantes que interferem, nesse processo, no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras [...] Em outras palavras, é fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade. (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p. 202)

Sendo assim, há de se ter claro que nenhuma política pública da infância ou para ela se constitui por si mesma. Ela precisa estar articulada a outras políticas públicas e, para que isso se efetive, faz-se necessário empreender o sentido de rede. De acordo com Benelli e Costa Rosa (2010, p. 32), “compor uma rede, portanto, implica

---

24 A Constituição Federal de 1988 enuncia o direito à educação como um direito social e no artigo 6º especifica a competência legislativa nos artigos 22, XXIV e 24, IX. Ainda, dedica toda uma parte do título “Ordem Social” para responsabilizar o Estado e a família, tratar do acesso e da qualidade, organizar o sistema educacional, vincular o financiamento e distribuir encargos e competências para os entes da federação.

compromisso de realização conjunta de ações concretas, transpondo fronteiras geográficas, hierárquicas, sociais e políticas”. Desse modo, trabalhar em rede significa fortalecer ações colaborativas para o

fortalecimento das diferentes instâncias envolvidas com a área social. Além disso, deve estar norteada por uma avaliação constante da atuação de cada segmento, dando visibilidade às boas práticas e propondo um realinhamento das atuações equivocadas. Neste sentido, a rede pretende enunciar novos significados às práticas desenvolvidas. A rede pressupõe definição de prioridades e planejamento de ações coletivas. (SILVA, 2008, p. 84)

Ainda esse sentido, Dourado e Oliveira (2009) reafirmam a importância de se tomar o tema do direito à educação mais amplo no âmbito das relações sociais particularmente das questões macroestruturais. Isso significa dizer que, se por um lado a questão do direito precisa ser compreendida no campo de tensão entre a dimensão política e econômica, por outro, é preciso reconhecer que a garantia de qualquer direito acarreta uma disputa de interesses que se coloca no plano das desigualdades sociais. Para Thompson (1987) e Telles (2001), o direito se configura como um complexo campo de lutas. Assim, “se faz parte da dinâmica social a tensão entre a igualdade proclamada pelos valores modernos e as discriminações que se processam no solo moral e cultural da sociedade, seria preciso ainda dizer que essa tensão circunscreve um campo de luta por direitos” (TELLES, 2001, p. 76). É nesse campo/arena de luta por direitos que a Educação da Infância vai se constituindo, segundo interesses de atores, classes e opções políticas.

### **Por uma educação integral e integrada na infância**

Contrário a uma perspectiva de Educação da Infância que separa, segrega e privilegia suas funções sociais, defende-se aqui a importância de compreendê-la como política pública e não como uma política de governo ou política setorial. Ela deve ser tomada

como expressão e resposta da ação permanente do Estado que compreende, articula e promove as ações para atender às necessidades das crianças e de suas famílias como sujeitos de direito. Todavia, a prerrogativa de ser sujeito de direito não se constitui sem o reconhecimento do sujeito de classe. De qual criança e infância falamos? Quais as condições concretas de vida dessas crianças? De qual criança e infância de classe falamos quando nomeamos as crianças como sujeitos? O conjunto dessas questões nos mobiliza a discutirmos a questão do direito.

No campo do direito à educação, se por um lado a Carta Magna de 1988 reafirmou a importância de se considerar os direitos das crianças, particularmente o da educação, por outro, instaurou a necessidade de um pacto federativo que, já do ponto de vista legal, instituiu o compartilhamento das responsabilidades e a colaboração recíproca com novos princípios entre os entes federados. No âmbito dessas responsabilidades, depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394, de 1996), coube aos municípios atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Para esta última, dois desafios já se interpunham: ampliação da oferta e a consequente transformação de seu caráter assistencialista.

Tomar a Educação da Infância como uma política pública requer uma opção política em defesa do direito das crianças de se socializarem, de serem cuidadas e de aprenderem em espaços públicos com qualidade social. A qualidade social se contrapõe à qualidade total, uma vez que esta última privilegia os resultados, o produto e o quantitativo. A qualidade social da/para a infância implica considerar os aspectos externos que determinam políticas públicas de qualidade para a educação:

- a) Fatores socioeconômicos, como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo.
- b) Fatores socioculturais, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos;

hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens. c) Financiamento público adequado, com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa. d) Compromisso dos gestores centrais com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações. (SILVA, 2009, p. 224)

Destarte, a defesa aqui é de que as políticas da/para a infância devem articular quantidade e qualidade, em função da necessidade de sua expansão, e primar pela qualidade social dos processos educativos por elas empreendidos. A qualidade social aqui elencada refere-se ao direito a aprender e tornar-se humano em suas condições sociais plenas. Assim, segundo Silva (2009, p. 225), “a educação de qualidade social implica, pois, assegurar a redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre todos”.

Desse modo, é nesse campo de tensão entre quantidade/qualidade, atendimento integral/parcial, direito/assistência, dentre outros, que este estudo procura situar a Educação da Infância no campo de arena e disputas que envolvem diferentes projetos de Sociedade, Educação e Homem. Entre retóricas, discursos e políticas a Educação da Infância tem sido tratada como Política de Governo e não como Política de Estado:

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias

diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (OLIVEIRA, 2011, p. 329)

Se a prioridade da Educação da Infância tem sido a afirmação no campo das políticas de governo, cabe-nos aqui interrogar o lugar/significado que ocupa esta educação com sua presença/ausência no campo das políticas públicas.

### **Educação da Infância como política pública: campo/arena de disputa**

Um dos desafios para se pensar a Educação da Infância é reafirmar a importância do diálogo e das ações intersetoriais em rede pela defesa dos direitos das crianças. Todavia, não se pode falar dessas questões sem situar esse debate no campo de uma arena de disputa que marcam/velam/revelam opções políticas conforme interesses econômicos, sociais e culturais. Sendo assim, só é possível compreender essa arena de disputa se entendermos que a

a educação, quando apreendida no plano das determinações sociais e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe. (FRIGOTTO, 1999, p. 25)

Assim, a arena/campo de disputa em que se quer apreender a Educação da Infância tem suas bases na concepção de Estado ampliado<sup>25</sup> em que se dá a articulação entre a sociedade civil e a

---

25 A ideia de um Estado ampliado leva em consideração “o conjunto produtivo e moralidade das massas. O Estado integral pressupõe a tomada em consideração do conjunto dos meios de direção intelectual e moral de uma classe sobre a sociedade, a maneira como ela poderá realizar sua ‘hegemonia’, ainda que ao preço de equilíbrios de compromissos” (BUCI-GLUCKSMANN, 1980 p. 127).

sociedade política. Quando se consideram as condições de sua existência material, as políticas públicas são orientadas e redefinidas por determinados compromissos e por opções políticas que se estabelecem no âmbito de uma determinada constituição de Estado. Para Manacorda (1990), na correlação de forças que se trava na sociedade civil ou em organismos privados (voltados para exercer a hegemonia ou o governo jurídico), movimentam-se diferentes planos macroestruturais que norteiam a disputa dos campos e dão tecitura ao tipo de Estado em seu sentido ampliado.

Nesse sentido, o Estado, como articulador da relação entre sociedade política e sociedade civil, passa a ser representante de interesses de classe. Na visão gramsciana, a “sociedade civil” é uma arena privilegiada de luta de classes em nome de uma determinada hegemonia. Para Buci-Glucksmann (1980), a noção ampliada de Estado em Gramsci é “atravessada, do econômico ao ideológico, pela luta de classes” (p. 101). Na relação entre sociedade política – sociedade civil –, o Estado, ainda segundo Buci-Glucksmann (1980), é “todo o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não somente a sua dominação, mas também consegue obter consenso ativo dos governados” (p. 129).

Na esfera das políticas públicas, o papel do Estado tem desdobramentos que atuam de modo a reafirmar sua ação no conjunto das forças sociais, constituídas a partir de uma dimensão política e de uma dimensão de poder, que representam os objetivos de determinados grupos para fazerem valer seus interesses inscritos nas agendas governamentais. Portanto, o surgimento de uma política pública pressupõe considerar os diferentes interesses que movem setores da vida social. Enquanto materialidade da ação estatal no conjunto das relações sociais, o critério de definição das políticas públicas – ou seja, os motivos pelos quais algumas ações são priorizadas e outras não –, pressupõe o jogo de forças e influências dos diversos setores e dos diferentes grupos e de seus interesses de classe. Uma política pública, quando apreendida no contexto mais amplo da sociedade, para Azevedo (1997, p. 67), “não se descarta do universo simbólico e cultural próprio da sociedade em que tem

curso, articulando-se, também, às características do seu sistema de dominação e, portanto, ao modo como se processa a articulação dos interesses sociais nestes contextos”.

É nesse plano entre noção de Estado ampliado e a emergência das políticas públicas que a Educação da Infância vai se constituindo como objeto de disputa no plano jurídico e legal. A luta pela garantia de uma educação de qualidade, socialmente referenciada da/para a infância, expressa força jurídico-legal em defesa do direito à educação. Revela, assim, a contra-hegemonia daquilo que a contradição de classe engendra no terreno do modo de produção econômica quando opera na lógica inclusão *versus* exclusão. Segundo Thompson (1987, p. 353), o direito se configura como um complexo campo de lutas em que

a lei (concordamos) pode ser vista instrumentalmente como mediação e reforço das relações de classe existentes e, ideologicamente, como sua legitimadora [...] as relações de classe eram [são] expressas, não de qualquer maneira que se quisesse [queira], mas *através das formas* da lei; e a lei, como outras instituições que, de tempos em tempos, podem ser vistas como mediação (e mascaramento) das relações de classe existentes. (Grifos do autor)

As contribuições desse autor se fazem importantes para ajudar a pensar que o lugar de apreensão dos discursos, das retóricas e das políticas precisa ser tensionado não apenas no campo legal, no plano das ideias, mas no campo das condições econômicas, lugar em que o direito se revela muitas vezes de modo contraditório: “a maior dentre todas as ficções legais é a de que a lei se desenvolve, de caso em caso, pela sua lógica imparcial, coerente apenas com sua integridade própria, inabalável frente a considerações de conveniência” (THOMPSON, 1987, p. 338).

A lei é apenas produto de um processo que se instaura a partir de outras determinações, ou seja, da base material. Dessa forma, a lei é “profundamente imbricada na própria base das relações de produção, que teriam sido inoperantes sem ela” (THOMPSON, 1987,

p. 352). Nesse caso, segundo o autor, “o direito pode ser retórico, mas não necessariamente uma retórica vazia” (p. 354).

A arena/campo de embate – a partir da qual a Educação da Infância se insere – precisa ser considerada como parte daquilo que se configura no campo social. Para Cruz (2008, p. 12), “o lugar do social consiste no hiato entre a organização política e o sistema econômico”. Dessa maneira, o estudo em questão não se ocupa em pensar nas questões do campo econômico nem do político, mas no que é conflitante entre os dois e o que impede de existir o projeto político para a infância. Como condição universal, as demandas econômicas só se efetivam na inclusão de poucos e na exclusão de muitos. É nesse lugar que a Educação da Infância tem ocupado presença na história. Assim,

a questão social é a aporia das sociedades modernas que põe em foco a disjunção, sempre renovada, entre a lógica de mercado e a dinâmica societária, entre a exigência ética dos direitos e os imperativos de eficácia da economia, entre a ordem legal que promete igualdade e a realidade das desigualdades e exclusões tramadas nas relações de poder e dominação. (TELLES, 2001, p. 115)

O direito à Educação da Infância é apenas um emblema daquilo que se configura os debates sobre os direitos sociais mais universais, dentre eles, a educação. Há nesse contexto um tensionamento que marca a proposição de qualquer lei e a atuação de seus atores sociais. Portanto, é “no horizonte de uma sociedade que se fez moderna e promete modernidade, que a pobreza inquieta. Nas suas múltiplas evidências, evoca o enigma de uma sociedade que não consegue traduzir direitos proclamados em parâmetros mais igualitários de ação” (TELLES, 2001, p. 15).

Ainda de acordo com a autora,

os direitos sociais podem ser entendidos como uma espécie de contrato de serviços que o contribuinte estabelece com o Estado [...] A definição da justiça social como tarefa do Estado teve por efeito neutralizar a

questão da igualdade numa lógica perversa em que as desigualdades são transfiguradas no registro de diferenças sacramentadas pela distribuição diferenciada dos benefícios, ocultando a matriz real das exclusões. (p. 25)

Assim, a Educação da Infância vem sendo marcada por discursos e retóricas que ora afirmam sua condição educativa, ora sua condição social, deslocando o foco da tensão entre as questões econômicas e políticas. Esse deslocamento produz um movimento em que o direito público, como bem comum, como justiça social, reconfigura-se a partir do que se pode chamar de instrumentos legais de proteção ou inclusão. Nessa lógica, a dimensão política é esvaziada de seu sentido universal e a ausência de políticas universais é também a expressão de um determinado tipo de política.

A arena política em que a Educação da Infância vem sendo consolidada encontra expressão nos debates entre condições concretas de vida das crianças: exclusão/inclusão social – direitos – e políticas públicas. São essas tensões que fazem da Educação da Infância objeto de discursos, retóricas e práticas que encaminham para um determinado tipo de política educacional. A exemplo disso, basta acompanhar as estratégias criadas para o cumprimento da Emenda 59, de 11 de novembro de 2009, e da Lei n. 12.796,<sup>26</sup> de 4 de abril de 2013. A opção estratégica dos governantes para atender esses dispositivos legais incorre no risco de uma ideia homogeneizadora de educação da primeira infância que, tomada equivocadamente, seria justamente o alicerce para fomentar muitos dos projetos de segregação das crianças de 4 e 5 anos nas escolas. Dessa forma, os desloca para os Centros de Educação Infantil, regulando-as numa cultura escolar que desconsidera o tempo da infância, os ambientes, os materiais e as relações inerentes ao trabalho com a primeira infância. Corre-se o risco dos “escolões da Educação Infantil” e o

---

26 Lei que altera a LDB 9394/96, particularmente naquilo que amplia o sentido e o entendimento da obrigatoriedade e gratuidade da educação básica, que passa a se dar de 4 a 17 anos. Nesse sentido, as crianças brasileiras devem ser matriculadas na educação básica a partir dos quatro anos de idade.

retorno de uma velha política já denunciada por Kramer (1982) em *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Ou seja, uma política pobre de salas de Educação Infantil nas escolas para atender aos preceitos da lei que obrigam o poder público a oferecer vagas para crianças nessa faixa etária e a retornar a uma ideologia de educação pautada na privação cultural, compensatória e preparatória para o ingresso na educação formal.

A garantia da Educação da Infância como política pública com qualidade socialmente referenciada implica a construção de um construto jurídico-político-administrativo, de forma a estabelecer uma política articulada em regime de cooperação, colaboração e assistência técnica-financeira-pedagógica entre os entes federados, a fim de garantir a qualidade dessa etapa da educação. Tudo isso gera a necessidade de um planejamento governamental (regime de colaboração) e intragovernamental (diferentes secretarias) nos municípios; processos de controle social: quem acompanha e quem garante a qualidade do atendimento que está sendo oferecido? Nesse caso, há de se dar destaque aos Conselhos Municipais de Educação (CME) como importantes parceiros no processo de garantia da qualidade social aqui indicada; cumprimento de padrões de qualidade e dos padrões de infraestrutura; opção política de contratação de recursos humanos com clara ênfase na docência em nível superior; aproximação dos currículos dos cursos de formação de professores às demandas e necessidades específicas do trabalho de zero a três e de quatro a cinco anos; dentre outras. Portanto,

compreender a educação como política pública e percebê-la na articulação com as demais políticas é fundamental para contribuir para o processo de sua efetivação como política de Estado. Há que atentar, portanto, para o Plano dos interesses em disputa e dos limites decorrentes do contexto em que são forjadas as possibilidades para a sua concretização. (DOURADO, 2011, p. 55)

Por fim, recorre-se aqui ao tema do IV Simpósio Luso Brasileiro de Estudos da Criança, “Por uma luta sem fronteiras na defesa dos

direitos da criança”. Este tema encontra ressonância no cerne deste texto: *não se pode pensar em qualquer diálogo ou ação intersetorial sem tomar partido no campo/arena de luta em que se configura o campo dos direitos*. Nessa pauta de luta não cabe neutralidade. Não cabe servir a dois senhores. Os esforços para os quais devem convergir as ações políticas, científicas e acadêmicas implicam um compromisso com as crianças e sua infância. Demanda coragem para enfrentar aquilo que gera a negação de direitos, ou seja, a desigualdade social. Enquanto houver desigualdade social haverá sempre um outro excluído, um outro mundo à parte. Por isso, evoca-se aqui a necessidade de se afirmar um campo crítico de Estudos<sup>27</sup> da Criança e enfrentar os processos de barbárie, a-sujeitamento, exclusão e preconceito social contra as crianças. Só assim os Estudos da Criança

---

27 Os Estudos da Infância e os Estudos da Criança remontam à década de 1980 e “são compreendidos como campos de intersecção entre disciplinas e questionamentos sobre as características ou os atributos da infância nos distintos momentos vividos nos anos iniciais da vida, embora saibamos que estas etapas não são estáveis e suas representações mudam no tempo e no espaço. Como todos os campos interdisciplinares, os Estudos da Infância (conceitual) e os Estudos da Criança (aqui e agora) compartilham um mesmo objeto de estudos, porém vistos por perspectivas muito diferenciadas. As diferenças podem advir da tradição disciplinar, isto é, aquilo que diferencia a definição do objeto de estudo e sua metodologia de investigação; podem advir, também, da perspectiva teórica que define os conceitos, as metodologias de pesquisa e a análise dos dados. Se os Estudos da Criança têm como base metodológica entrevistas, brincadeiras, desenhos, filmagens, fotografias – que são modos diretos de observação e descrição densa, no sentido atribuído pelo antropólogo Clifford Geertz (1989) –, os Estudos da Infância caracterizam-se por procurar compreender as crianças a partir de dados não especialmente gerados por elas, mas por estudarem os artefatos que produzem e que medem as infâncias “[...] o campo está longe de uma unificação metodológica, teórica ou uma única definição de como o conhecimento sobre a infância e as crianças é constituído. Afinal, seu objetivo é apreender o campo de estudos em seu contínuo mapeamento e diálogo. Como qualquer outro sistema institucionalizado de práticas sociais, é uma realidade em movimento contínuo, heterogêneo, multideterminado, de dentro e de fora do campo. No entanto, pode ser identificado um conjunto de pressupostos comuns ao campo dos Estudos da Criança e dos Estudos da Infância: a centralidade da criança na investigação; a alteridade infantil; a dimensão geracional; e o caráter interdisciplinar da investigação com crianças” (BARBOSA; DELGADO e TOMÁS, 2016, p. 107-109).

cumprirão sua agenda política em favor dos pequenos. Parafraseando Cora Coralina: “recria tua vida, sempre, sempre. Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.” Entre pedras (retrocessos) e doces (conquistas de direitos), nossa vida e nossa luta precisam ser recriadas. Essa é uma agenda cotidiana. É ela quem nos move para um outro mundo e para uma outra infância possível.

## Referências

AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1997.

BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C.; TOMÁS, C. A. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? *Inter-Ação*. Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016

BENELLI, S. J.; COSTA-ROSA, A. A construção de redes sociais: entre a conexão e a captura na gestão dos riscos sociais. In: CONSTANTINO, E. P. (Org.). *Psicologia, estado e políticas públicas*. Assis-SP: UNESP, 2010.

BENELLI, S. J.; FERRI, G. G.; JUNIOR, N. F. Problematizando a noção de rede, suas origens e algumas de suas aplicações atuais. *Revista de Psicologia da UNESP*. São Paulo, v. 14, n. 2, 2015.

BUCI-GLUKSMANN, C. *Gramsci e o Estado*. Trad. de Angelina Peralva. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1980. (Coleção Pensamento Crítico; v. 39).

CRUZ, J. A. da. *O público, o privado e o direito de ter direito: notas sobre o pensamento de Hannah Arendt*. Goiânia, 2008. (Mimeo).

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria. (Dossiê Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado). *Educação & Sociedade*. Campinas-SP, v. 25, n. 88, p. 703-725, out, 2004.

DOURADO, L. F. *Plano Nacional de Educação (2011 – 2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*. Campinas-SP, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? *Educação & Sociedade*. Campinas-SP, v. 23, n. 78, p. 37-55, abr. 2002.

LIBÂNEO, L. C. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. *Educar em Revista*. Curitiba: Editora UFPR, n. 17, p. 153-176, 2001.

MANACORDA, M. A. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

OLIVEIRA, D. de A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação e Sociedade*. Campinas-SP, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr/jun. 2011.

SILVA, L. B. *Conselho de direitos e conselho tutelar: mecanismos de controle social e gestão de políticas públicas para crianças e adolescentes*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista. Assis, 2008.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cadernos Cedes*. Campinas-SP, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

TELLES, V. da S. *Pobreza e cidadania*. São Paulo: USP. Curso de Pós-Graduação em Sociologia. 2001.

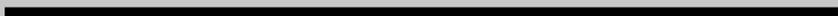
THOMPSON, E. P. *Senhores e caçadores: a origem da lei negra*. Trad. de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.



05



Luta em tempos  
**de retrocessos**





# A luta em defesa dos direitos das crianças em tempos de retrocesso

Irene Rizzini

Vivemos tempos bastante desafiadores, nos quais celebramos importantes conquistas dos direitos das crianças, de acelerado retrocesso dos direitos humanos no Brasil e em diversos países. Portanto, é pertinente refletir sobre os desafios do presente se desejamos construir uma luta sem fronteiras em defesa dos direitos das crianças.<sup>28</sup> Para tanto, farei essa discussão em três eixos: 1) Urgências: retrocessos, perdas e danos; 2) Ações de resistência em curso no campo dos direitos da criança; e 3) Em busca de sinais de esperança e de caminhos.

### **Urgências: retrocessos, perdas e danos**

Quando tratamos de retrocessos, cabe perguntar: em relação a que se deram tais retrocessos? A que conquistas estariam referidos?

---

28 Utilizo por vezes o termo “criança” de forma genérica para incluir, quando pertinente, a faixa etária até os 18 anos, como definido na Convenção dos Direitos da Criança e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Começamos pelos significativos avanços conquistados a partir da década de 1980, que resultaram na impressionante adesão internacional da Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989). O referencial calcado em princípios de Direitos Humanos desdobrou-se em um grande número de acordos e leis, com importantes impactos na agenda política mundial, como, por exemplo, as Metas do Milênio e, mais recentemente, as Metas do Desenvolvimento Global.

No Brasil não foi diferente. No que se refere especificamente aos direitos das crianças e dos adolescentes, ocorreram inúmeros desdobramentos, que afetaram, de forma profunda, discursos e práticas na área do cuidado e da proteção à infância. A despeito dos retrocessos do presente, é impossível negar a impressionante transformação ocorrida no país desde a década de 1980, a partir do processo chamado de redemocratização, da Constituinte e da construção da Constituição Federal de 1988.

À época, registraram-se também importantes articulações de movimentos sociais em defesa dos direitos de crianças e adolescentes, como abordaremos à frente. Em suas lutas, esses movimentos se apropriaram de princípios e diretrizes dos direitos humanos, sobretudo aqueles que se referiam à igualdade de acesso a direitos para todos os cidadãos brasileiros. Em suas pautas, foram enfatizadas as noções advindas do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que adotou a terminologia e as concepções de crianças como “sujeitos de direitos” e “como prioridade nacional”, repudiando a designação pejorativa de “menores abandonados e/ou delinquentes”, corrente até sua aprovação (RIZZINI, 2011).

Seguiram essa linha de pensamento e ação também as políticas públicas, alinhando-se aos novos paradigmas sobre os direitos das crianças. Da década de 1990 para cá, mesmo com tensões e resistências, as políticas e ações, tanto em âmbito governamental quanto aquelas empreendidas por organizações da sociedade civil, sofreram profunda mudança, como veremos adiante.

## Desafios e retrocessos do presente

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, carregado de propostas que visam à destruição do Estado de Bem-Estar Social (FLEURY, 2019). 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.

Nós, brasileiros, temos vivido sustos e golpes diários nos últimos tempos. Vemos várias lutas, anos de negociação e articulação se perdendo, sem que possamos estancar tal processo. Nas redes sociais, circulam notícias de novas barbáries a cada dia, sejam elas *fake news* ou não, pois com frequência as notícias são de causar incredulidade diante do absurdo. Aprovam-se projetos de lei e desmantelam-se organizações, secretarias e ministérios (sempre aqueles mais progressistas), sem qualquer debate. Enfim, uma sensação de profunda impotência. Cito, como exemplo, algumas dessas perdas e urgências mais prementes, das quais se pode esperar profundo impacto na vida das famílias e de seus filhos.

Segundo o relatório *País estagnado*, da organização não governamental OXFAM (2018), em 2017, a desigualdade de renda no Brasil, que vinha sendo reduzida, ficou estagnada pela primeira vez nos últimos 15 anos. Com isso, o país subiu uma posição no *ranking* mundial de desigualdade de renda, tornando-se o 9º país mais desigual do mundo entre os 189 países pesquisados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O Índice de Gini, que vinha caindo ano a ano, ficou estagnado entre 2016 e 2017; e o Brasil se manteve no mesmo patamar em relação ao Índice de

Desenvolvimento Humano (IDH), mantendo-se na 79ª posição. Outros indicadores que sugerem o aumento da pobreza e da desigualdade no país: o número de pobres aumentou 11% em 2017 e, em 2018, chegou a 15 milhões de brasileiros (7,2% da população); os rendimentos do trabalho dos 10% mais ricos cresceram 6% e os rendimentos dos 50% mais pobres caíram 3%; a renda média das mulheres diminuiu em relação à dos homens pela primeira vez em 23 anos; e a diferença salarial entre negros e brancos aumentou cerca de 4%. Mesmo diante desse cenário regressivo, o volume de gastos sociais no Brasil retrocedeu ao patamar de 2001 (OXFAM, 2018).

Desde a década de 1990, houve um impulso nos investimentos com foco na população infantil e juvenil. Além dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente em âmbitos municipal, estadual e federal, foram criados órgãos que promoveram iniciativas de incentivo aos direitos humanos, como, por exemplo, a Secretaria Nacional de Direitos Humanos, criada em 1997.

O compromisso do governo brasileiro em relação aos acordos internacionais, como as Metas do Milênio, também foi importante e registraram-se significativos avanços em diversos indicadores sociais, como o acesso praticamente universal à educação, a expressiva diminuição dos índices de mortalidade infantil e do trabalho infantil, dentre outros (RIZZINI, 2010).

Nos últimos anos, no entanto, observam-se perdas que vêm se acumulando, relacionadas à recessão econômica internacional e às mudanças políticas em curso, de expressão neoliberal, deslocando a direção dos investimentos públicos, com significativos cortes no campo de direitos fundamentais, como saúde e educação, e privilegiando as áreas relacionadas à segurança pública (OXHORN; JOUVE-MARTÍN, 2017). Destacam-se as políticas de tolerância zero, os processos de “limpeza urbana” e a militarização, que atingem os grupos mais vulneráveis, dentre eles crianças e jovens. Essas são tendências que não se restringem ao Brasil,<sup>29</sup> mas provocam

---

29 Países que vinham reduzindo fortemente a pobreza, que atinge a população infantil, atualmente, acompanham a reversão desta tendência. Nos EUA, uma em

importante impacto na vida da população brasileira. Vejamos alguns exemplos:

Entre 2014 e julho de 2017, houve uma perda de 1 milhão e meio de famílias com acesso ao Programa Bolsa Família, política de transferência de renda que beneficiou um grande número de famílias que viviam na pobreza. No Brasil, segundo o Banco Mundial (2018), mais de 50 milhões de pessoas vivem abaixo da linha de pobreza, ou seja, sobrevivem com uma renda mensal de 614 reais. Pelo terceiro ano consecutivo, os índices de pobreza extrema aumentaram, atingindo 14,8 milhões de pessoas. Pela primeira vez em mais de 20 anos, assistimos ao aumento da mortalidade infantil.

Um estudo recentemente publicado aponta que seis em cada dez crianças no Brasil vivem na pobreza (UNICEF, 2018). Os dados analisados evidenciam as profundas desigualdades que marcam nosso país. O estudo destaca que o acesso aos direitos varia, entre outros fatores, de acordo com o local onde as crianças e os adolescentes moram e também com a cor. O percentual de meninas e meninos da zona rural, que não têm direitos garantidos, é o dobro dos que vivem nas áreas urbanas, 87,5% contra 41,6%. Meninas e meninos negros registram uma taxa de privação de direitos de 58,3%. Entre crianças e adolescentes brancos, essa taxa não passa de 40%. As regiões Norte e Nordeste aparecem com os maiores índices de privação de direitos – com exceção de moradia, em que a região Sudeste supera o Nordeste.

### **Risco de retorno ao mapa da fome**

Em 2014, o Brasil havia saído do Mapa da Fome. Isso não significa que a fome havia acabado, mas que pela primeira vez em sua história o país tinha menos de 5% de sua população subalimentada. Em 2018, segundo a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a

---

cada seis crianças vive em domicílios com insegurança alimentar, computando cerca de 13 milhões de crianças. O aumento da pobreza infantil também vem sendo registrado em países ricos do Norte da Europa, como, por exemplo, na Inglaterra.

Agricultura (FAO, 2018), responsável pelo Mapa, cerca de 2,5% de nossa população ainda vive em situação de vulnerabilidade alimentar, ou seja, 5 milhões de pessoas não têm o suficiente para a sua nutrição.

A partir do Programa Fome Zero, importante política governamental implementada nas últimas décadas, a questão da fome passou a ter relevância na agenda política no Brasil. Com a crise de 2008, os impactos no Brasil vinham sendo atenuados graças a medidas como a ampliação da produção apoiada em políticas públicas, especialmente aquelas voltadas para a agricultura familiar, responsável por cerca de 70% dos alimentos consumidos no país.

O Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), que favorece a aquisição direta de produtos de agricultores familiares ou de suas organizações para a distribuição em hospitais, escolas e presídios também foi uma importante medida adotada. No entanto, esse programa sofreu uma redução orçamentária de 40% no último ano, diminuindo de 91,7 mil para 41,3 mil o número de pessoas atendidas, segundo dados da Articulação no Semiárido Brasileiro (RADIS, 2018). O Programa de Aquisição de Alimentos chegou a contar em 2015 com recursos da ordem de R\$ 609 milhões; em 2018, apenas R\$ 750 mil.

A estagnação econômica, assim como o desemprego e o subemprego elevados, que provocaram a queda abrupta na renda das famílias, após dois anos de recessão, ameaçam o combate à fome no Brasil. A persistência de baixos níveis de crescimento, em função da crise econômica brasileira instaurada após 2015, torna incerto o futuro a respeito da alimentação no país.

## **Congelamento dos gastos públicos**

Em paralelo ao quadro acima apontado, o país enfrenta o congelamento dos gastos públicos por 20 anos e o corte em programas sociais.<sup>30</sup> Ainda não se pode estimar com exatidão os impactos

---

30 A Emenda Constitucional 95/2016 instituiu um Novo Regime Fiscal, tornando-se conhecida como PEC do Teto. A partir do processo de impeachment sofrido pela ex-presidente Dilma Rousseff, acelerou-se o desmonte do aparato

dessas medidas, mas a população, principalmente os mais pobres, já sente o aumento dos efeitos da redução de políticas públicas. E o fantasma da fome volta a amedrontar as famílias que se beneficiam dos programas de transferência de renda.

Esses são processos que ameaçam a democracia. Processos excludentes que levam à vulnerabilização dos cidadãos e dos contextos onde vivem as crianças. Enfraquecem-se as políticas inclusivas, desenhadas para o fortalecimento das ações de suporte às famílias e proteção à infância e promovem os velhos mecanismos que levam à desproteção social. Santos (2013) afirma que a grande maioria da população “não é sujeito de direitos, mas objeto de discursos de Direitos Humanos” (p. 15). Muitos cidadãos permanecem excluídos, discriminados, sendo explorados e marginalizados.

Gostaríamos de destacar, no entanto, que, embora de forma menos visível, são processos que também promovem importantes movimentos de resistência. São eles que passamos a focalizar na próxima seção.

## **Ações de resistência em curso no campo dos direitos da criança**

### **Lutas em defesa dos direitos das crianças**

As expressões e ações de resistência estão presentes em qualquer momento da história de qualquer povo. No que tange aos direitos da população infantil e juvenil, no Brasil, registram-se inúmeros movimentos sociais que vêm se articulando de maneira expressiva nas últimas três décadas, assim como é possível acompanhar uma série de demonstrações de descontentamento e indignação, em âmbito internacional.

---

estatal de promoção social com medidas como a revisão na abrangência de programas sociais, mudanças na concessão de bolsas de estudos, aumento do tempo de trabalho para aposentadoria e até entraves para os reajustes anuais do salário-mínimo.

São inúmeros movimentos, com frequência expressões locais que nem sequer chegam à mídia. Pertinente ao nosso tema, cito um, que permanece vivo em sua militância desde a década de 1980: o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Esse movimento tem demonstrado incrível poder de resiliência e articulação, pois além de sua capacidade de resistência ao longo do tempo, vem atuando em defesa da população infantil e adolescente nas ruas – um dos grupos mais vulneráveis e também claramente criminalizados no país (RIZZINI; VALE; COUTO, 2018).

Em seguida, gostaria de destacar uma outra forma de expressão de resistência e de luta em defesa dos direitos de crianças e jovens, pelo potencial que apresenta. Essas iniciativas vêm se construindo não apenas para crianças e jovens, mas contam com a participação ativa e a liderança deles.

### **Expressões infantis e juvenis de participação e resistência**

Se observarmos os diversos movimentos e manifestações de protesto e resistência no Brasil e em outros países, veremos que ainda são poucos, ou talvez sejam pouco visíveis, aqueles protagonizados por jovens. Porém, alguns vão se destacando com grande repercussão internacional, como é o caso das marchas em protesto à omissão dos governantes sobre as mudanças climáticas, liderado pela adolescente Greta Thunberg.

Além do conhecido exemplo do Movimento Sem-Terra, que já promoveu o 1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha, em Brasília, reunindo mais de mil crianças com idade entre 8 e 12 anos, de 24 estados brasileiros, destaco a seguir outros exemplos de movimentos e ações sociais que envolvem de forma ativa a co-participação de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Estas são ações e articulações recentes, que usam estratégias e ações locais, na esfera micro, mas que apresentam interessante potencial de impacto em nível macro.

## Movimento Ocupa Escola – Rio de Janeiro

O movimento Ocupa Escola teve início oficialmente no dia 21 de março de 2016, quando o Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes, na Ilha do Governador, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, foi ocupado. Nesse caso, o estopim do movimento foi provocado pelas constantes investidas da direção contra a organização e a mobilização dos estudantes em favor da greve dos professores.

No entanto, em meados de 2016, o movimento já contabilizava mais de 70 escolas ocupadas. Inspirados pela greve dos professores, iniciada em março daquele ano, e pelas ocupações de escola ocorridas em São Paulo e Goiás no ano anterior,<sup>31</sup> as mobilizações nas escolas fluminenses impressionaram pela capacidade de organização e articulação de seus protagonistas. Acostumados a perder aulas por falta de professores e a frequentar turmas superlotadas em instalações precárias, os adolescentes estabeleceram uma pauta que denunciava as péssimas condições das escolas públicas no estado, também apontava a necessidade de reformulação do sistema de ensino. Críticas ao currículo mínimo e à avaliação bimestral dos alunos, através do chamado Saerjinho, ocupavam espaço importante no debate. O passe livre, limitado pelo Riocard, e as eleições diretas para a direção das escolas, até então indicada pela Secretária de Estado de Educação do Rio de Janeiro, complementavam a pauta das ocupações voltadas para a democratização do acesso à educação pública de qualidade.

O cotidiano dos colégios ocupados era organizado em comissões responsáveis por atividades culturais, de alimentação, de limpeza, de segurança, entre outras. As decisões eram tomadas coletivamente em assembleias e não havia lideranças. Alguns colégios realizavam

---

31 Em São Paulo, com o objetivo de impedir a reorganização escolar, estudantes secundaristas ocuparam quase 200 escolas e levaram o movimento para as ruas. Embora vitorioso, uma vez que derrubou o secretário estadual de educação e forçou o então governador Geraldo Alckmin a suspender a mudança, o movimento foi fortemente reprimido. Já os estudantes de Goiás ocuparam pelo menos 26 escolas contra a transferência da administração dos colégios públicos para organizações sociais. Também vitorioso, o movimento forçou o adiamento do projeto.

grandes aulas públicas, aulas pré-vestibulares, oficinas e debates. Os estudantes buscavam construir a identidade de seu movimento, garantir que suas vozes fossem ouvidas e seus direitos, respeitados.

Apesar dos revezes vividos, inclusive a partir de uma oposição chamada “desocupa”, organizada por diretores, que reuniam pais e alunos insatisfeitos para fazer pressão pela saída dos secundaristas, vitórias importantes foram alcançadas pelo movimento de ocupação das escolas no estado. O secretário estadual de educação do Rio de Janeiro, Antônio José Vieira Neto, admitiu a legitimidade do movimento e reconheceu os problemas estruturais enfrentados pelas escolas públicas. As provas do SAERJ foram reduzidas de quatro para duas (atualmente suspensas), as eleições diretas para diretor das escolas foram aprovadas e o governo se comprometeu a realizar reformas na infraestrutura dos colégios. Mais importante, esses jovens aprenderam, na prática, lições sobre política, cidadania, organização e convivência. As vitoriosas ocupações deixaram como principal legado a valorização da participação de alunos, professores e da comunidade local nos processos políticos que envolvem a construção e a gestão do sistema educacional brasileiro (RIZZINI e COUTO, 2016).

### **Jovens conselheiros de direitos: presença nos processos de tomada de decisão**

A partir de resoluções aprovadas pelo CONANDA desde 2013 e, em especial, da Resolução n. 191/2017, que “dispõe sobre a participação de adolescentes no Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente”, a participação de adolescentes como conselheiros vem ganhando algum (mais) espaço no Brasil. Um grupo de adolescentes e jovens, representantes do estado do Rio de Janeiro, vem se mostrando bastante presente em espaços de participação política sistemática, criados por eles próprios, como o Fórum Estadual Juventude Carioca em Ação (JCA) e o Fórum Juventude Sul Fluminense em Ação (FJSFA), sediados em Volta Redonda, que buscam atrair adolescentes e jovens dos municípios vizinhos.

Essas iniciativas de mobilização jovem contribuíram para que o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente do município de Volta Redonda se tornasse pioneiro em efetivamente incluir adolescentes em seu quadro de conselheiros.<sup>32</sup> Além da trajetória de participação dos adolescentes anteriores ao seu engajamento no CMDCA-VR, esta mudança também foi possível devido a uma gestão favorável ao protagonismo juvenil.

Alguns dos atuais conselheiros e ex-conselheiros adolescentes entrevistados (RIZZINI, 2018), ao refletirem sobre sua experiência, deixaram claro que enfrentaram dificuldades, como, por exemplo, resistência dos pais, preocupados com possíveis atrasos nos estudos e com o envolvimento dos filhos na esfera política. Encontraram desafios na interação com adultos, inclusive conselheiros, que muitas vezes não os levavam a sério. Ressaltaram, no entanto, que foram aprendendo a lidar com as dificuldades, que a experiência de participação mudou sua vida. Alguns apontaram ganhos pessoais, a partir do encontro com novas pessoas; o desenvolvimento da capacidade de expressão e escuta; o aprendizado sobre como realizar negociações em grupo e tomar decisões; a desenvoltura etc. Apontaram também uma série de ganhos sociais, como oportunidades de inserção em novos grupos; diferentes oportunidades de interação com outros jovens e adultos; e aprendizado sobre formas de se fazerem ser escutados e respeitados, entre outros.

Embora tenham sido identificados desafios, quanto à efetividade da participação dos adolescentes no processo de tomada de decisão no espaço do Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente, pode-se afirmar que aquela foi uma boa oportunidade de aprendizado e apropriação democrática intergeracional de um espaço público, onde se delibera sobre questões pertinentes à população

---

32 O município de Volta Redonda fica a 128 km da cidade do Rio de Janeiro. A participação jovem no Conselho de Direitos da Criança e do adolescente da cidade vem sendo analisada na pesquisa em curso “Monitoramento da participação infantil e juvenil em processos de deliberação de políticas e programas de proteção à infância”, sob minha coordenação, em parceria com uma equipe internacional: International and Canadian Child Rights Partnership (ICCRP).

infantil e juvenil, sem deixá-los de fora. Todos os entrevistados, adultos inclusive, afirmaram que a dinâmica do conselho mudou totalmente a partir da interação com adolescentes, que, com frequência, os levam a ver as coisas sob novos ângulos e os desafiam a pensar e a agir de forma diferente.

### **Jovens estudantes mudam um debate que estava estagnado nos Estados Unidos**

Com base em Informações da palestra de Malcolm Bush, de Chicago, na PUC-Rio, em junho de 2018, muitos outros movimentos com participação ativa de adolescentes e jovens, pouco difundidos, certamente despontam em várias localidades. Cito apenas mais um, dada a visibilidade internacional que tem obtido. É o movimento a favor do controle de armas que eclodiu nos Estados Unidos após o episódio de 14 de fevereiro de 2018, quando um jovem com fuzil estilo militar matou 17 alunos e funcionários da escola Maria Stonham Douglas (MSD) na Flórida.

Diante da resposta usual dos políticos, como essa: “nossos pensamentos e orações estão com vocês”, os alunos responderam que não queriam mais ouvir essas palavras vazias e hipócritas, queriam mudanças para acabar com os assassinatos. Com a ajuda de grupos sem fins lucrativos que militam pelo controle de armas, estes estudantes mobilizaram todo o país e estão mudando o debate e as leis estaduais e impactando a nação. O grupo vem obtendo alguns resultados, expressões de sua forte resistência contra um inimigo muito poderoso: a Associação Nacional de Rifle (NRA), que tem 5 milhões de associados, e basicamente suborna membros do partido republicano do Congresso para se opor a quaisquer restrições sobre armas.

Os jovens na liderança do movimento atraíram a participação de grupos nacionais de combate à violência, que os apoiaram, mas permaneceram nos bastidores do movimento. Os jovens mostraram-se protagonistas do processo, tendo à frente Emma Gonzalez, uma

jovem ativista que vem mobilizando o país. O movimento vem obtendo algumas conquistas, tais como:

- Poderosas corporações sob pressão vêm rompendo relações com a Associação Nacional de Rifle;
- Estudantes desenham plano estratégico para identificar todos os candidatos federais que recebem dinheiro da NRA e fazer oposição a eles nas eleições federais;
- Jovens militam para que outros jovens não votem, o que pode fazer uma grande diferença nas eleições.

### **Em busca de sinais de esperança e de caminhos**

Nesta breve reflexão, destacamos diversos elementos que nos ajudam a pensar sobre o delicado momento político que vivemos e a fragilidade dos processos democráticos, que possibilitaram muitos avanços no campo dos direitos humanos das crianças brasileiras. Entretanto, parte da população infantil e juvenil continua vivendo em condições de pobreza e desigualdade; sua vida e o futuro do país ficam ameaçados.

Nos últimos anos, tem-se enfatizado a importância da participação, no desenvolvimento das políticas públicas, de diversos grupos, cujas vozes, normalmente, não são ouvidas de familiares e lideranças que atuam nas favelas e nas periferias, assim como as crianças e os adolescentes. Mas o Brasil ainda resiste. Proteger e promover o desenvolvimento dos jovens cidadãos é um dever de qualquer país para com sua população. As crianças nos lembram todo o tempo que não são apenas o futuro de um país – elas são o hoje e estão ao nosso redor, aqui e agora.

Nesse momento político do Brasil e de tantos outros países, tão pouco propício para vislumbrarmos sinais de esperança e de caminhos, capazes de estancar os retrocessos que se sucedem, é preciso manter viva a chama da esperança, acompanhada da luta possível em todas as esferas. Dá-se o mesmo no campo dos

direitos das crianças – articulações e movimentos que fortaleçam as ações de resistência registradas. Do poder da esperança, que persiste e age sutilmente, o escritor moçambicano Mia Couto (2005, p. 102) afirma:

A esperança é o mais frágil dos sentimentos, um dos primeiros a desvanecer. Ela morre, porém, no sentido que os africanos têm da morte. Quer dizer, ela morre, mas não fica morta. Continua vivendo entre nós, do nosso lado. E vai comandando, secreta e sutilmente, processos e destinos.

### **Assim como o poder das vozes das crianças...**

Das crianças participantes no Simpósio Luso Brasileiro, ouvimos palavras que nos remetem à importância de sempre aprendermos com elas. As crianças nos ensinam todo o tempo. Saímos todos um pouco mais enriquecidos, afetados pelas trocas vivenciadas e pela partilha de aprendizados em defesa de seus direitos e dos processos que nos tornam a todos mais humanos. Como exemplo do espírito de luta e resistência que nos deixou o educador Paulo Freire, perseguido em seu país, encerro esta breve reflexão com suas palavras e sua sabedoria:

“Sem um mínimo de esperança, não podemos começar a luta. Mas sem a luta... a esperança se transforma em desesperança”.

### **Referências**

BANCO MUNDIAL. *Relatório anual*. 2018. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8.69, de 1990. Presidência da República. 1990.

CARTA CAPITAL (DEUTSCHE WELLE). *Quase metade da população mundial vive abaixo da linha da pobreza*. 2018. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/quase-metade-da-populacao-mundial-vive-abaixo-da-linha-da-pobreza>>. Acesso em: 8 set. 2019.

COUTO, M. *Pensatempos*. Textos de opinião. 2. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2005.

FAO. Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura. *Estado da insegurança alimentar no mundo*. 2018. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/fao-fome-aumenta-no-mundo-e-afeta-821-milhoes-de-pessoas/>>. Acesso em: 8 set. 2019.

FLEURY, S. *Apocalipse já: a destruição do estado de bem estar social*. Conjuntura Política. (Coluna Análise de conjuntura). 2019. Disponível em: <<https://fiocruz.br.>>. Acesso em: 10 out. 2019.

OXFAM. *País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras*. 2018. Disponível em: <[https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio\\_desigualdade\\_2018\\_pais\\_estagnado\\_digital.pdf](https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio_desigualdade_2018_pais_estagnado_digital.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2019.

OXHORN, P.; JOUVE-MARTÍN, J. Inequality and Inclusion in Latin America. *Latin American Research Review – Special Issue: Enduring and/or New Forms of Inequality in a Globalizing World – v. 52, n. 2, p. 203-2017*, 2017.

RADIS. (Comunicação e Saúde). *O ronco da fome*. Rio de Janeiro: ENSP/FIOCRUZ, n. 86, março de 2018. Disponível em: <<https://radis.ensp.fiocruz.br.>>. Acesso em: 10 out. 2019.

RIZZINI, I. (Coord.). *20 anos do Estatuto*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Rio de Janeiro: CIESPI/PUC-Rio, 2010.

\_\_\_\_\_. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para crianças e adolescentes no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *O direito à participação de crianças e adolescentes em espaços públicos*. (Texto apresentado no 56º Congresso Internacional de Americanistas). Salamanca, Espanha: Universidad de Salamanca (Instituto de Iberoamérica), 20 de julho de 2018.

RIZZINI, I.; COUTO, R. M. B. *O que as ocupações das escolas podem ensinar sobre participação juvenil?* 2016. Disponível em: <http://www.ciespi.org.br/Noticias/O-que-as-ocupacoes-das-escolas-podem-ensinar-sobre->

-participacao-juvenil%3F-7507.html?from%5Finfo%5Findex=31. Acesso em: 8 set. 2019.

RIZZINI, I.; VALE, J. M. B.; COUTO, R. M. B. *Os desafios da implementação de políticas públicas para crianças e adolescentes em situação de rua: um guia comentado*. Rio de Janeiro: CIESPI/PUC-Rio, 2018.

SANTOS, B. de S. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2013.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Pobreza na infância e na adolescência*. 2018. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/pobreza\\_infancia\\_adolescencia.pdf](https://www.unicef.org/brazil/pt/pobreza_infancia_adolescencia.pdf)>. Acesso em: 8 set. 2019.

06

---

# Proposições **políticas**





## CARTA DE GOIÂNIA

Goiânia, agosto de 2018

Direitos da Criança e do Adolescente – nenhum direito a menos!

**Caros colegas,**

Os investigadores reunidos no *IV Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança – por uma luta sem fronteiras na defesa dos direitos das crianças* puderam participar, em forma de exposição e/ou de debates, de reflexões que, em sintonia com a proposta e o tema do evento, certamente contribuíram para a nossa atuação no campo interdisciplinar de Estudos da Infância e das Crianças.

Assim, nas diversas formas de socialização dos saberes no campo teórico acima referido – Conferências, Mesas Redondas, Comunicações Orais, Painéis Temáticos, Mostra de Curtas e Documentários, Exposições Permanentes, Espaço Cinema e Infância, Reuniões de Entidades e de Grupos de Pesquisa – e da realização do I Simpósio Luso-Brasileiro das Crianças, os participantes trocaram saberes, experiências, dúvidas e indignações. Acima de tudo, reafirmaram o compromisso de continuar suas ações pautadas na luta para que crianças e adolescentes possam ter uma vida de forma que os direitos à educação pública, gratuita e de qualidade,

à saúde, à alimentação, à cultura, ao lazer, à moradia, à profissionalização, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à participação ativa estejam presentes.

O compromisso com esses direitos se reflete e tem lugar tanto nas nossas investigações, pautadas pela preocupação e com propósito de um melhor entendimento desse complexo tema, como na vigilância do cumprimento desses direitos, na observância e exigência de medidas de proteção a essa população, quando a violação desses direitos se faz presente, e na devida responsabilização/punição daqueles que, por ação ou omissão, sujeitam as crianças e os adolescentes à discriminação de qualquer natureza, à exploração pelo trabalho e às diversas outras formas de violência.

No contexto que antecedeu o IV Simpósio, já nos era possível antever, no Brasil, um cenário nada promissor, relativamente ao respeito pelos Direitos Humanos, destacando-se os Direitos de Crianças e Adolescentes. Um retrocesso relativo às conquistas alcançadas com muita luta e enfrentamentos, em que a mobilização da sociedade civil se mostrou fundamental, já estava sendo configurado, o que, infelizmente, tornou-se realidade.

Assim, diante da realidade brasileira pós-eleições (presidencial, da Câmara dos Deputados e do Senado e as eleições estaduais, de governadores e da Câmara Estadual de Deputados), reafirmamos nosso compromisso: *Nenhum direito a menos.*

Portugal e Moçambique, países envolvidos na organização e realização deste Simpósio, igualmente dos que o antecederam, desde o I, realizado na Universidade do Minho (Braga/PT), embora vivendo momentos políticos diversos, estão implicados nas lutas pela efetivação dos Direitos de Crianças e Adolescentes e solidários às necessidades e aos enfrentamentos que a nós, brasileiras/os, são hoje realidade.

Retomando um segmento da Apresentação que afirma: “Seja na definição, construção ou implementação de políticas públicas, o IV Simpósio pretende convergir estudos, vozes e propostas na garantia de direitos às crianças”, com sustentação nos quatro eixos norteadores das diversas formas de apresentação dos trabalhos – Corpo

e Cultura; Idades e Diversidades; Instituições e Cotidianos; Políticas Públicas e Participação – , nós, pesquisadores participantes do referido Simpósio, africanos, brasileiros e portugueses, repudiamos qualquer forma de violação dos Direitos de Crianças e Adolescentes e continuamos em consonância para compormos uma sociedade em que esses direitos sejam o pilar das (con)vivências entre crianças-crianças; crianças-adultos; adultos-adultos.

**“Ninguém larga a mão de ninguém.”**

**A Comissão Organizadora da Carta <sup>33</sup>**

---

33 Esta carta foi proposição do IV Luso Brasileiro de Estudos da Criança e expressa o posicionamento de seus participantes. Organizada e sistematizada pela Prof. Dra. Rosângela Francischini, esta produção contou também com a contribuição da Profa. Dra. Irene Rizzini, Profa. Dra. Sônia Margarida Gomes Sousa, Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira, Profa. Dra. Natália Fernandes e Profa. Dra. Elena Colonna.



## **SOBRE OS AUTORES**

### **Anete Abramowicz**

Socióloga formada pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Titular do Departamento de Metodologia e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP. Bolsista Produtividade Nível 1C do CNPq. Professora Titular Sênior da Universidade Federal de São Carlos/SP. Possui publicações em livros, capítulos de livros e periódicos nacionais e internacionais na área de Estudos da Infância, com temas relativos aos marcadores da diferença: relações etárias, relações étnico-raciais, sexualidade e classe social.

E-mail: <aneteabramo@gmail.com>

### **Elena Colona**

Licenciada em Sociologia pela Sapienza (Universidade de Roma), na Itália. Pós-Graduada em Coordenação Pedagógica pela ReggioChildren, na Itália. Doutora em Sociologia da Infância pela Universidade do Minho, em Portugal. Desde 2005, realiza investigações na área da Sociologia em Moçambique. Desde 2008, colabora com o Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, onde leciona

nos Cursos de Licenciatura, em Sociologia e em Serviço Social; no Mestrado, em Sociologia Rural e Sociologia do Desenvolvimento; no Doutorado, em Desenvolvimento e Sociedade. Coordena o Curso de Ética na Pesquisa Social, organizado por UEM e Unicef. As principais áreas de pesquisa são infância, adolescência, educação e família.

E-mail: <elenamaputo@yahoo.it>

### **Gabriela de Pina Trevisan**

Investigadora do ProChild CoLAB contra a Pobreza Infantil e a Exclusão Social, Laboratório Colaborativo, Guimarães desde 2019. Foi professora da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti entre 2001 e 2019. Mestre em Sociologia da Infância e Doutora em Estudos da Criança, com especialização em Sociologia da Infância, na Universidade do Minho, no âmbito da cidadania e participação infantil. Participa de diferentes redes profissionais da área da Sociologia da Infância. Suas áreas de investigação incluem a Sociologia da Infância, os direitos das crianças, a intervenção comunitária e os processos de autonomização de jovens em risco. Tem publicado trabalhos na área, nomeadamente sobre a pobreza infantil, os direitos de participação das crianças e a cidadania no espaço escolar e na cidade.

E-mail: <gabriela.trevisan@gmail.com>

### **Irene Rizzini**

Graduada em Psicologia. Mestre em Serviço Social (School of Social Service Administration, Universidade de Chicago/EUA). Doutora em sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro (IUPERJ). Professora da PUC-Rio (Departamento de Serviço Social) e Diretora do CIESPI/PUC-Rio (Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância). Em âmbito internacional, foi Presidente da Rede Internacional de Intercâmbio de Pesquisa na área da infância (Childwatch International Research

Network), entre 2002 e 2009. Autora de diversos livros e artigos, com os seguintes lançamentos recentes: *Crianças e adolescentes em conexão com o mundo da rua: pesquisas e políticas públicas* (Ed PUC-Rio, 2019); *Adolescências, direitos e medidas socioeducativas em meio aberto* (Cortez, 2019). *Cadernos de Pesquisa e Políticas Públicas* disponíveis em: <www.ciespi.org.br>.

E-mail: <irizzini.pucRio.ciespi@gmail.com>

### **Ivone Garcia Barbosa**

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-Doutora em Estudos da Criança, pelo Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da UMINHO. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduada em Psicologia pelo Instituto Unificado Paulista/Faculdade Objetivo. Professora Associada IV da Faculdade de Educação/UFG. Atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado). Pesquisadora e Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC). Tem vasta experiência na área de Educação, com ênfase em estudos e pesquisas sobre infância, aprendizagem, desenvolvimento, didática e formação de professores, atuando nos seguintes temas: psicologia sócio-histórico-dialética, educação infantil, formação de professores, educação do campo, família, contextos educativos, formação de conceitos e currículo.

E-mail: <ivonegbarbosa.ufg@gmail.com>

### **Manuel Jacinto Sarmiento**

Possui Graduação em Estudos Portugueses pela Universidade do Porto, em Portugal (1980). Mestre em Administração Escolar, pela Universidade do Minho (1993) e Doutor em Educação da Criança também pela Universidade do Minho (1997). Atualmente é professor associado da Universidade do Minho. Tem experiência na área de

Sociologia, com ênfase em Sociologia da Infância, atuando principalmente nos seguintes temas: infância, exclusão social, trabalho, educação e escola.

E-mail: <sarmento@ie.uminho.pt>

### **Natália Fernandes**

Professora auxiliar do Departamento de Ciências Sociais da Educação, do Instituto de Educação, Universidade do Minho, em Portugal. Investigadora Interna do Centro de Investigação em Estudos da Criança e no Laboratório Colaborativo ProChild. É Fundadora e membro da Comissão Diretiva da Children's Rights European Academic Network (CREAN). Coordena o Centro de Recursos para a Cooperação e o Desenvolvimento, do IE-UMinho, no qual são desenvolvidos programas de cooperação com países lusófonos.

E-mail: <natfs@ie.uminho.pt>

### **Ordália Alves Almeida**

Pós-Doutora em Sociologia da Infância, pela Universidade do Minho, Braga/Portugal. Doutora e Mestre em Educação, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/SP). Professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação. Membro do Grupo Gestor do Fórum Permanente de Educação Infantil de Mato Grosso do Sul e Presidente da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP-BR).

E-mail: <ordaliaalmeida@hotmail.com>

### **Patrícia de Moraes Lima**

Professora do Centro de Educação da UFSC na área de Educação e Infância. Pós-Doutora pela Faculdade de Psicologia e Ciências da

Educação na Universidade do Porto, em Portugal. Doutora na área da educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora do “Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Violências” (Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Pesquisadora líder dos Grupos de Pesquisa CNPq: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Violências (NUVIC) e Grupo de Etnografia e Infância (GEPEI). Seus estudos relacionam-se especialmente aos temas: infância, experiência, cuidado e violências.

E-mail: <patricia.demoraeslima@gmail.com>

### **Romilson Martins Siqueira**

Pós-Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, com supervisão do professor Luiz Fernandes Dourado. Doutor e Mestre em Educação, pela Faculdade de Educação da UFG. Tem Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Goiás. Diretor da Escola de Formação de Professores e Humanidades da PUC-Goiás. Coordenador do “Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Educação na Infância”. Atua na linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura; tem como objeto de estudo os processos educativos e culturais na infância e da criança em contextos da Educação Infantil e em outros espaços institucionais.

E-mail: <romilsonmartinsiqueira@hotmail.com>

### **Rosângela Francischini**

Graduada em Psicologia (PUCCamp). Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP/SP). Doutora em Linguística (UNICAMP), com “doutorado sanduíche” em Psychologie et Sciences de l’Éducation (UNIGE/Suíça). Pós-Doutora em Estudos da Criança (UMINHO/PT). Pesquisadora colaboradora no Centro

de Investigação em Estudos da Criança (UMINHO/Braga/PT) e pesquisadora voluntária no Instituto de Estudos Brasileiros (IEB/USP). Coordenou o Grupo de Pesquisas “Núcleo de Estudos Sócio-Culturais da Infância e Adolescência” (2000-2015). Foi Presidente da Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (2008-2009). Tem experiência na área de Psicologia do Desenvolvimento de Crianças, incluindo em contextos de risco e vulnerabilidade, e em Metodologia de Pesquisas. Atua nos seguintes temas: infância, pesquisa e direitos das crianças, metodologia de pesquisa.

E-mail: <rofrancischini@gmail.com>

### **Sônia M. Gomes Sousa**

Psicóloga (bacharel, licenciada), pela Universidade Católica de Goiás (1985). Mestre e Doutora em Psicologia Social, pela PUC-SP. É professora titular da PUC-Goiás (Escola de Ciências Sociais e da Saúde. Programa de Pós Graduação em Psicologia e Curso de Psicologia). Atualmente também é Pró-Reitora de Graduação. Desenvolve estudos e pesquisas que buscam compreender os aspectos psicossociais da infância, da adolescência e da juventude contemporânea, tais como: trabalho infantil, violência física, psicológica e sexual, abandono, exploração sexual comercial, subjetividade e vínculos familiares. Também desenvolve estudos e pesquisas a partir da temática da violência e suas interfaces com a saúde, a educação e os direitos sociais.

E-mail: <smgsousa@pucgoias.edu.br>

### **Valdete Côco**

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Espírito Santo (1989). Mestre em Educação, também pela UFES (2000). Doutora em Educação, pela Universidade Federal Fluminense (2006). Professora no Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro

de Educação, da UFES (DLCE/PPGE/CE/UFES). Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Formação e Atuação de Educadores” (GRUFAE/UFES). Tutora do Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes: Projeto Educação (PETEDU/UFES). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Linguagens e Educação Infantil.

E-mail: <valdetecoco@hotmail.com>

Esta obra foi composta em Crimson Pro e Space Grotesk no  
Atêlie da Câne Editorial; a impressão se fez sobre Papel Pólen 80 g/m<sup>2</sup>,  
capa em Cartão Supremo 250 g/m<sup>2</sup>.