



Participação Política e Infância: Como as Crianças Brasileiras se Posicionam e se Fazem Presentes em seus Contextos Sociais

Conceição Firmina Seixas Silva



Lisandra Ogg Gomes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Brasil

Citação: Silva, C. F. S., & Gomes, L. O. (2023). Participação política e infância: Como as crianças brasileiras se posicionam e se fazem presentes em seus contextos sociais. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(30). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7346>

Resumo: Este artigo trata da participação da infância no contexto brasileiro a partir de duas pesquisas que abrangeram as formas de atuação das crianças no cenário nacional amplo e no espaço de uma escola pública situada em área periférica da cidade do Rio de Janeiro. Inicialmente, analisamos os conceitos de participação, infância e política, tendo como base o campo das ciências sociais e humanas. Em seguida, apresentamos a pesquisa que procurou construir um cenário das formas de participação no contexto brasileiro e a outra que mostra a atuação das crianças em seu espaço escolar. Destaca-se que as ações propostas que têm as crianças como atores trouxeram importantes elementos para refletir o tema da participação política. Ao indagar, na perspectiva das crianças, sobre o que é ser estudante de uma escola pública no Brasil, buscamos entender quais caminhos o desempenho e/ou a construção desse ofício abre para a participação. O ofício de estudante, que na nossa sociedade faz-se obrigatório, carrega uma dimensão geracional, uma vez que se trata de um papel que os mais velhos designam e esperam que as crianças desempenhem socialmente. Nesse embate, acordos

e desacordos, consensos e dissensos são postos em cena, possibilitando (ou não) a ação desses indivíduos.

Palavras-chave: infância; crianças; participação; política

Political participation and childhood: How Brazilian children position themselves and make themselves present in their social contexts

Abstract: This article explores childhood participation in the Brazilian context based on two studies examining the ways children act in (1) a broader national context, and (2) in the space of a public school located in a peripheral area of the city of Rio de Janeiro. Before presenting our research, we discuss the concepts of participation, childhood, and politics, within the field of social and human sciences. It is noteworthy that the proposed actions that position children as actors brought important elements to reflect on the theme of political participation. By asking, from the children's perspective, what it means to be a student in a public school in Brazil, we attempt to understand which paths the performance and construction of this role opens to participation. The role of the student, which in our society is mandatory, carries a generational dimension, as it is a role that older people designate and expect children to perform socially. From the clash between what adults intend for children and the ways they respond, agreements and disagreements as well as consensuses and dissensions emerge, enabling (or not) the action of these individuals.

Keywords: childhood; children; participation; policy

Participación política y niñez: Cómo niños y niñas brasileñas se posicionan y se hacen presentes en sus contextos sociales

Resumen: Este artículo trata de los modos de participación de la niñez en el contexto brasileño a partir de dos investigaciones que tratan de las formas de actuación de niños y niñas en el amplio escenario nacional y en el espacio de una escuela pública ubicada en área periférica de la ciudad del Rio de Janeiro. Antes de presentar nuestras investigaciones, analizamos los conceptos de participación, infancia y política, fundamentados en el campo de las ciencias sociales y humanas. Destacamos que las acciones que implican niños y niñas como actores han presentado elementos importantes para reflexionar sobre el tema de la participación política. Al interrogar niños y niñas sobre qué es ser estudiante de una escuela pública en Brasil, buscamos entender qué caminos la construcción de ese oficio se despliega para la participación. El oficio de estudiante, que en la nuestra sociedad es obligatorio, tiene una dimensión generacional, una vez que se trata de un rol que los ancianos designan y esperan que niños y niñas ejerzan socialmente. En este enfrentamiento, acuerdos y desacuerdos, consensos y discordancias son puestos en escena, possibilitando (o no) la acción de esos individuos.

Palabras-clave: infancia; niños y niñas; participación; política

Participação Política e Infância: Como as Crianças Brasileiras se Posicionam e se Fazem Presentes em seus Contextos Sociais

De modo abrangente, entendemos que, a partir dos anos 1980, a comunidade acadêmica, os agentes públicos e a sociedade civil se debruçaram sobre questões de direitos das crianças e da infância. Um debate que nunca foi indolente e que sempre demandou articulações entre campos e reconhecimento social, portanto a infância configurou-se como um campo de disputa de afirmações, práticas e saberes. Considerando esse movimento político-social, foi produzido, no Brasil, um conjunto de diretrizes que trouxe mudanças e legitimações, sobretudo aquela discursiva, mas em menor proporção em relação às medidas práticas. Nesse sentido, vemos o crescimento de leis, pesquisas e de um discurso sociopolítico que colocam a temática da participação da criança e seu reconhecimento como sujeito de direito como uma necessidade, no entanto nem sempre capazes de ressoar no cotidiano das infâncias brasileiras, marcadas por um contexto social diverso, complexo e atravessado por inúmeras injustiças e desigualdades sociais, raciais e econômicas que impactam os direitos mais básicos das crianças. Sobre esse aspecto, salienta Castro (2013, p. 184): “a criança pobre brasileira permaneceu e, ainda permanece, o sujeito mais destituído, mais governado e, sobretudo, mais ‘descartável’, em que pese todo o avanço da ‘era dos direitos’ e sua expansão no Brasil”. Mesmo contando com importantes instrumentos legais e políticas públicas em defesa da representação da infância e da criança como sujeito de direito, outras representações que negam essa condição não desaparecem, pelo contrário, tendem a se fortalecer em momentos de crise política e econômica, como a que vivemos atualmente em nosso país (Pinheiro, 2001). Além disso, é falaciosa a ideia da criança como sujeito político em nossa sociedade, tendo em vista que ela é negligenciada nas importantes discussões e decisões sociais, mesmo aquelas que impactam diretamente sua vida (Qvortrup, 2015). A regulação jurídica não faz ressoar de forma contundente nas práticas cotidianas de modo a reinventá-las e a produzir a emancipação política das crianças. Do mesmo modo que os avanços teóricos em diversos campos disciplinares que se encaminham para o reconhecimento da criança como cidadã, ator social, agente e construtora de cultura ainda esbarram em um cotidiano permeado de práticas paternalistas (Nascimento, 2018).

Ainda que o cenário cotidiano seja complexo, têm maior expressão documentos como a Constituição brasileira, de 1988 (Brasil, 1988), a Convenção dos Direitos das Crianças (CDC) de 1989 (Brasil, 1990a), da qual o Brasil é signatário, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990b), que garantiram uma base estrutural na continuidade da luta por direitos de uma geração. Uma documentação que estabelece e garante o direito das crianças à participação naquilo que lhes diz respeito é uma importante prerrogativa, visto que passou a assegurar o cumprimento de outros direitos. No entanto, para uma geração que sempre foi situada em uma posição secundária, marginal e subordinada na estrutura da sociedade, como garantir sua efetiva participação? O que adultos e crianças entendem por participação? Nos casos em que já ocorre a participação, de que forma ela se dá? Como as instituições têm lidado e garantido a participação das crianças? De fato, as crianças estão participando ou elas estão sendo manipuladas ou são apenas peças decorativas nesse processo? Em quais espaços esse direito é garantido? Estas são algumas questões que nos levaram a pesquisar as participações das crianças na sociedade, analisando a macro e a microestrutura. Portanto, nosso objetivo com este texto é refletir sobre as formas de participação das crianças em seus contextos socioculturais e políticos, a partir das análises de dados de duas investigações que buscaram: a) mapear e conhecer projetos socioeducacionais que contam com a participação infantil; b) analisar de modo pormenorizado as ideias de crianças de uma escola pública do Município do Rio de Janeiro acerca da temática da participação, assim como suas ações.

São duas pesquisas desenvolvidas no âmbito do Departamento dos Estudos da Infância e da linha de pesquisa Infância, Juventude e Educação, tendo como prerrogativa as áreas das instituições, cultura e políticas públicas para a infância, assim como a promoção de direitos para crianças. Assim, dividimos este texto em quatro partes: a) para começar, trataremos dos conceitos de participação, infância e política; b) na sequência, será elucidada a metodologia adotada pelas duas pesquisas; c) posteriormente, serão realizadas análises de propostas brasileiras que contam com a participação das crianças:¹ De que modo são reconhecidas suas ideias e práticas nos espaços sociais? Que projetos públicos têm as crianças como atrizes sociais e que as consideram como ativas na sociedade?; d) e, por fim, uma análise no chão da escola, de como se dá a construção do papel de estudante pelas crianças: Que sentidos elas dão ao legado educacional que recebem dos adultos? Como constroem e significam esse ofício que, em nossa sociedade, faz-se obrigatório para a geração mais nova? Como se subjetivam politicamente na tessitura desse ofício? Ser estudante (e de uma escola pública) apresenta-se como uma possibilidade para a participação social e política? Entendemos que, com esse percurso, trataremos das principais questões aqui levantadas – a infância, as crianças, a política e a participação.

Participação, Infância e Política

Os estudos da infância têm permitido a produção de teorias e discursos sobre a categoria e seus sujeitos – as crianças –, assim como as práticas delas ou destinadas a elas. É um campo constituído na relação com outros campos, portanto é interdisciplinar e com áreas de conhecimentos que têm certa autonomia, pois suas fronteiras são porosas e não têm o monopólio do discurso sobre a infância e as crianças. Trata-se um aspecto positivo na medida em que a incompletude e as fronteiras dos campos permitem uma disposição específica para o trabalho intelectual, ou seja, a possibilidade de olhar pelas frestas para compreender e construir uma interpretação que abarque a complexidade da infância e das linguagens e as ações das crianças.

Considerando esses aspectos, conceituamos a infância como um fenômeno social, que, nos termos de Qvortrup (2010a) e Pais (1986), é uma realização coletiva e uma estrutura permanente, pois depende da ação de cada indivíduo para a produção e conservação da geração, mas igualmente se modifica pela ação deles e dos demais membros da sociedade. Assim, a infância é ao mesmo tempo específica e complementar às outras categorias geracionais, e sua arquitetura depende de parâmetros sociais, como a economia, a tecnologia, a cultura, as ideologias, os discursos, entre outros. De acordo com esses autores, para analisar e compreender a infância, que tem as crianças no centro da observação, é preciso olhar para os efeitos, as ações e as linguagens que elas produzem. Queremos pontuar que, como fenômeno social e ainda que distinta e específica, a infância se constitui na relação de alteridade com as demais gerações, em especial a dos adultos. Se partimos do pressuposto de que a condição universal da infância é dada pela sua diferença e contraposição com as outras gerações, sustentamos que sua diversidade é garantida pelos variados modos como a geração é constituída pelas crianças, como também pelas ideias e práticas a respeito delas, considerando suas formas de vida, com suas distinções subjetivas e objetivas, tais como identidades, classe social, questões de gênero e racial, sentimentos, localização geográfica e idades. Nesse sentido, a infância abarca representações, história e experiência na (re)produção da cultura e na transformação dos sentidos, símbolos, mitos, das ideias e ideologias por sua ação inaugural na forma

¹ Esta pesquisa contou com recursos da chamada MCTIC/CNPq n.º 28/2018-Universal, aprovação da Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, parecer 3.573.916, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), por meio do Programa de Internacionalização/CAPES-Print.

de compreender e estar no mundo (Agamben, 2005; Cussiánovich, 2002). Reconhecer a universalidade, a alteridade e a diversidade da infância permite-nos compreender as formas sutis, porém complexas e profundas, de como a infância reflete a sociedade e também se constitui nela (Pereira et al., 2018).

Certamente que os fenômenos sociais são significados a partir das condições e circunstâncias dadas na sociedade, com avanços, retrocessos e a dinâmica da história, na luta por ideias, na produção de conhecimentos e nas ações que acabam por representar os princípios de uma época. Portanto, se nesse percurso houve avanços na compreensão do que é a infância – por sua condição manifesta, como categoria geracional, e sua condição latente, como um tempo outro, inicial e inaugural – e o que são as crianças – um ser biopsicossocial, político, de direitos e atuantes em seus tempos e espaços –, elas ainda amargam a invisibilidade social e a recusa de suas ações no cenário político, extremamente marcado por relações de poder e pelo adultocentrismo. Entre as mudanças, destacamos os estudos da infância, que, a partir de sua interdisciplinaridade, passou a problematizar e considerar a agência das crianças e suas perspectivas, definindo-as como atrizes sociais, e sua condição de sujeitos de direitos.

Ainda que controverso, em razão de seus limites e da necessidade de ampliação de análises considerando as ações das crianças, concordamos com Mayall (2002) ao apontar o sentido de ator/atriz social como alguém que faz algo; como aquele/a que é agente, que faz acontecer e que contribui para o amplo processo da (re)produção social e cultural. Entendemos que as crianças são parte da sociedade, estão na cultura e são parte dela, pois, como os demais indivíduos, estão em relação com seu espaço e tempo social, modificam-no de alguma forma suas realidades por meio das decisões que tomam e das atitudes que adotam a partir das interações que estabelecem (Giddens, 2005). Podemos afirmar que quem participa de uma comunidade adota uma posição política perante ela, visto que a esfera social e a política são como ondas no eterno fluir do próprio processo da vida (Arendt, 1987). Nesse sentido, entendemos que o termo participação, ainda que de difícil conceituação, está intrinsecamente ligado ao de política, pois são ações orientadas a partir de interpretações e transformações dos espaços e tempos sociais, considerando, porém, determinadas condições. Se a participação vem sendo destacada nas políticas públicas, como exercício e compromisso social, seu significado político manifesta-se no cotidiano das crianças, em suas redes de sociabilidades e no exercício da solidariedade, ou seja, tem repercussão em um microcosmo (Gouvêa et al., 2021).

Possivelmente, por esse motivo, a análise da ação e a compreensão política e da participação das crianças demandem um esforço intelectual e metodológico, pois, para a geração da infância, ainda há representações que se sustentam em ideias e práticas que as consideram como futuro ou em moratória social, pretendem seu controle para garantir a manutenção da sociedade e requerem sua institucionalização, em razão da estrutura econômica e política e de governo, o que acaba por recusar sua participação em amplos espaços sociais, legitimando a ideia de confinamento, sobretudo na escola e na família (Cussiánovich, 2002; Mayall, 2002). É evidente que, sendo a sociedade adultocêntrica, são imprescindíveis a proteção e a provisão das crianças para que possam crescer e se desenvolver, mas não pode ser uma proteção que as silencie, o paternalisticamente venha a se sobrepor a suas demandas, desejos e ações.

Ainda que com tantas restrições, desvantagens e imposições, as crianças continuam a questionar, desejar saber, impor-se, transpassar e transgredir a ordem social. Assim, como analisam Ochoa, Ibarra & Del Solar (2014), as crianças são, sim, agentes políticos nos espaços dos quais participam, mas suas batalhas são distintas das dos adultos, ocorrem dentro de suas geografias políticas. Sua ordem política não se dá no amplo espaço social, mas no mundo cotidiano das coisas miúdas por meio de estratégias que alteram o dominante e que mostram a incompletude de qualquer ordem normativa ou regime de dominação.

Percursos Metodológicos

Para Pereira, Salgado & Jobim e Souza (2009, p. 1021) “[...] a pesquisa pode ser vista simultaneamente como acontecimento no mundo e como um modo de participação nele”. Entendemos que essas duas vertentes, indicadas pelas autoras, circunscreveram as duas pesquisas aqui apresentadas, que trataram de (1) mapear propostas socioeducacionais de participação e (2) acontecimentos da vida de crianças estudantes de uma escola pública situada na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Nesta última, por meio de uma pesquisa-intervenção, buscamos investigar a temática da participação política a partir do “ofício de aluno/a” (Marchi, 2010) que lhes é delegado socialmente para que elas desempenhem.

No mundo ocidental, ao ser designada como a instituição formal responsável pela transmissão do legado cultural e educacional às gerações mais novas, a escola passa a desempenhar um papel fundamental na vida da criança, para quem essa institucionalidade é obrigatória. Diante do exposto, podemos dizer que a condição de estudante é inescapável à infância, mesmo que, em um país desigual como o Brasil, milhares de crianças não tenham acesso a uma rede de ensino e outras tantas possuam trajetórias escolares distintas e desiguais. Ainda assim, é pactuado socialmente que “lugar de criança é na escola”. Compartilhamos da ideia de que lugar de criança é na cultura e no mundo, por isso propomos, neste artigo, fazer a aproximação entre infância e política – duas temáticas tomadas apartadamente, desde que as crianças perderam seu lugar de participantes na sociedade por serem consideradas politicamente imaturas (Qvortrup, 2010b), sendo destinadas as decisões públicas aos adultos. No entanto, a escola é fundamental para o processo de subjetivação de crianças de diferentes segmentos socioeconômicos do País. Além de sua função social, é nessa instituição que crianças passam boa parte de seu dia e de sua infância, precisam lidar com a alteridade e compartilhar regras distintas daquelas que organizam a vida privada de seu espaço familiar (Silva et al., 2012). A posição social de estudante ocupada pelas crianças – ainda que esta se articule a tantas outras, a de filho/a, amigo/a, cidadão/ã etc. – possui um sentido importante tanto para aquelas de classes menos favorecidas como para as de classes abastadas. Para as primeiras, principalmente as residentes de territórios atravessados pela violência advinda do crime organizado, essa posição serve, muitas vezes, para comunicar que elas seguem a trajetória que se espera delas – a caminho dos estudos, e não do crime, por exemplo. No dia 21 de junho de 2018, o adolescente Marcos Vinícius da Silva, de 14 anos, morador do Complexo de Favelas da Maré, situado na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, foi atingido por um tiro de fuzil, em uma operação policial, e as poucas palavras que proferiu a sua mãe antes de morrer foram: “– Eles não viram que eu estava de uniforme [da escola], mãe?”, como se quisesse dizer: “– Eles não viram que não sou bandido, que eu sou estudante, mãe?”. Marcos Vinicius foi enterrado com o uniforme escolar que usava.² Em uma extensa pesquisa realizada por uma das autoras deste artigo, em 43 escolas do Município de Rio de Janeiro e Região Metropolitana, mais de 2.000 estudantes foram ouvidos/as e, para muitos/as das escolas públicas e moradores/as de comunidades, o uniforme ajudava a não serem confundidos com bandidos, posicionando-os/as em um “lugar diferenciado frente aos preconceitos vividos e servindo de proteção diante das incursões policiais” (Castro, 2010). Infelizmente, não foi o caso do Marcos Vinícius.

Sabemos que a sociologia da infância, principalmente aquela que compõe uma vertente crítica, empreende esforços para tensionar o reducionismo do papel social de aluno/a que foi

² Esse caso ganhou a repercussão em vários canais de veículos da imprensa, sendo a fala do Marcos Vinícius a chamada da matéria de vários jornais. Para maiores informações, confira em: <https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/mae-de-aluno-morto-diz-dormir-com-frase-eles-nao-viram-o-uniforme-27062018>.

designado à criança, ao que Marchi (2010, p. 185) chamou de “necessidade de ‘descolarizar’ a abordagem da criança”, o que implica, em suas palavras, “estudar a infância por mérito próprio” (p. 188), isto é, “não deduzi-la simplesmente de instituições como a escola e a família ou de seus agentes, pais e professores, que têm sido os únicos socialmente habilitados – *ao lado dos próprios analistas* – para falar sobre e em nome das crianças e da infância” (p. 188, grifos da autora). Consideramos esse movimento de extrema importância, no entanto pontuamos três questões: (1) Resgatar a infância, por ela própria, não significa abandonar os atores – adultos e instituições – relacionados a ela, que são também fundamentais na construção de um sentido de infância, principalmente se a entendemos como um termo em disputa. Tendo em vista que qualquer teorização, longe de descrever o mundo social, instaura-o, devemos admitir que as diferentes concepções teóricas sobre a infância entram no rol de disputas das “proposições de mundos sociais e de modos de viver a infância” (Pereira et al., 2018). (2) A infância pode permanecer silenciada na prática, mesmo sendo ela o centro das pesquisas e políticas (Nascimento, 2018), pode continuar sendo falada, traduzida (Castro, 2011). Em última instância, os artigos, as pesquisas e as proposições políticas são produzidos e encaminhados por adultos (Alanen, 2001). O que vai garantir o processo de escuta das crianças é mais um agir ético que leve em conta sua alteridade, ou seja, que sustente que a tradução de sua fala – seja nas pesquisas ou nas políticas – nunca equivalerá à fala em si. Nesse sentido, se a representação da criança se faz inevitável em nossa sociedade, é necessário que consideremos que esse desajuste é inevitável e, portanto, precisamos das crianças nesse processo, pois, por um lado, só elas e somente elas podem falar de sua perspectiva, por outro, é consentindo que a infância não é algo transparente a nossos saberes e que escapa toda e qualquer objetivação que o resultado de nosso trabalho, como estudiosos da infância, não se produz sem a participação das crianças. Trata-se, então, de um empreendimento coletivo – de adultos e crianças. (3) O tempo moderno produziu uma separação do que seria próprio para a criança – o mundo das crianças – dos assuntos que concernem aos adultos – o mundo dos adultos, que se configura quase que de maneira intransponível. Talvez o maior desafio não seja tomar a infância por ela própria, mas repensar a forma como a narramos e relacionamos com as crianças – por meio de uma relação mais parceira, menos autoritária e em um processo de descoberta mútua. A agência da criança – ideia bastante defendida atualmente pelos teóricos da sociologia da infância – não é nem pode ser antagônica e independente de sua relação com o adulto dentro de um contexto social e geracional. A questão é como essa relação se dá – se de modo a possibilitar, de fato, a ação e a fala da criança, ou se para silenciá-la, tutelá-la.

Assim, a pesquisa de campo que buscou conhecer a vida de crianças estudantes de uma escola pública apoiou-se no pressuposto metodológico da pesquisa-intervenção (Castro & Besset, 2008), e a escolha se deu por duas razões principais. A primeira, porque trata-se de uma noção que toma a alteridade como um aspecto fundamental no campo de pesquisa nas ciências humanas. No que concerne a uma leitura geracional, há uma desigualdade estrutural entre crianças e adultos em nossa sociedade que não diz respeito apenas às diferenças entre esses indivíduos, mas também à posição de submissão e subordinação da criança em relação ao adulto. Para Castro (2008), essa desigualdade certamente afetará o processo de pesquisa – seja naturalizando-a, seja problematizando-a. Ao naturalizar, o pesquisador normalmente toma a infância como um “objeto de estudo” que se pode explicar, nomear, dizer o que é, no qual pode intervir (Larrosa, 2010, p. 184), destituindo a infância de toda e qualquer alteridade. Ao problematizar, resgata-se não só a alteridade da criança, como também questiona a atividade de pesquisa em si e o lugar do pesquisador. Reconhecer a criança como *alter* implica tomá-la como detentora de um saber daquilo que é ser criança – ainda que não se trate de um saber articulado –, que somente ela, a partir da sua perspectiva de criança, está mais bem posicionada para falar sobre sua experiência. Nesse sentido, significa uma produção de saber resultante também da ação e conhecimento da criança, e não

unicamente da ação e conhecimento do pesquisador sobre ela. Nesse fazer epistemológico, uma dimensão ética e política necessita ser levada em consideração a fim de não perder de vista a problematização da desigualdade estrutural a que a infância está alocada. Diz Castro (2008, pp. 29-30) a esse respeito:

[...] tal estrutura de desigualdade não pode ser anulada por decreto, nem por desejo do pesquisador, mas o insere, e também as crianças, em lugares sociais determinados por relações sociais de poder que atravessam o dispositivo de pesquisa, seja ele qual for. O saber sobre a criança está capturado por esta teia de determinações antagônicas, marcado pela negatividade da situação que se deseja superar, sem que, no entanto, se possa deixar de afirmá-la.

Essa problematização foi de extrema importância para repensarmos nosso lugar de adultas e pesquisadoras ao longo da pesquisa de campo a ser analisada neste artigo. Às vezes, víamo-nos atravessadas pela lógica adultocêntrica, que não desaparece necessariamente porque compartilhamos de uma vertente crítica dos estudos da infância. Nesses momentos, problematizar algumas situações ajudou-nos a rever alguns posicionamentos e a adotar caminhos (possíveis).

A segunda razão de escolher a pesquisa-intervenção foi pelo fato de esse pressuposto assumir que todo processo de pesquisa envolve também uma intervenção, no sentido de que deslocamentos subjetivos e coletivos são produzidos e transformam o que se deseja pesquisar. Nesse caso, não há como antever e antecipar os resultados da pesquisa. Especialmente na pesquisa de campo, o encontro entre pesquisador e crianças instaura algo de novo, principalmente quando se deseja abraçar esse novo e quando não se pretende anular a imprevisibilidade dos acontecimentos da vida. Assim, assumimos que a pesquisa não se faz apenas a partir das questões, perguntas, atividades que propomos às crianças, tampouco pode se limitar à demanda que elas trazem durante as atividades. O imprevisível é instituído justamente na confluência das demandas do pesquisador e da pesquisa com as das crianças. Esse encontro é da ordem de uma experiência que, ao contrário do experimento da pesquisa positivista, que é repetível a fim de obter “uma acumulação progressiva de verdades”, é irrepetível e, assim sendo, é “uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (Larrosa, 2002, p. 28).

Assim, um dos recortes da pesquisa a ser explorado neste artigo foi extraído de um trabalho de campo realizado em uma escola pública situada na Zona Norte do Município do Rio de Janeiro, entre os meses de maio e setembro de 2019 – antes do fechamento das escolas, em escala mundial, provocado pela pandemia da Covid-19 –, o que permitiu que as atividades fossem presenciais. Estas foram desenvolvidas semanalmente, durante os meses mencionados, com 31 estudantes de uma turma do 5.º ano. Embora o roteiro de questões que nos ajudaram a estruturar as atividades de campo tenha sido previamente pensado, a cada encontro construíamos e reconstruíamos as atividades dos seguintes, com base nas demandas e acontecimentos dos encontros anteriores. Essas atividades foram acompanhadas por três pesquisadoras e o debate com os/as estudantes aconteceu em torno de diversos assuntos: a escola – o que gostam e o que não gostam, ou como construiriam uma, caso fossem convocados para essa tarefa; como se percebem como estudantes de uma escola pública; como veem seus/suas professores/as e os/as adultos/as de modo geral, e a relação de amizade e conflito com seus pares; o que entendem por participação; o que pensam sobre as regras e normas que regem os espaços da instituição, entre outras questões. Além da autorização da 3.ª Coordenadoria Regional de Educação, à qual a escola está alocada, para a realização da pesquisa, todas as crianças também consentiram tomar parte, dado que a participação não era obrigatória. Após cada encontro, um diário de campo era produzido e foi a partir dele que as análises aqui foram efetuadas.

Conhecer um caso específico nos auxiliou na compreensão do mapeamento realizado em território brasileiro de projetos que tiveram a participação das crianças, a partir do qual se buscou identificar aqueles socioeducacionais. Nesse caso, que aqui denominamos como um olhar macro, pretendemos uma quase etnografia, uma vez que procuramos “estabelecer relações, relacionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante” (Geertz, 2014, p. 4). Nesse sentido, a análise da investigação contou com três momentos: o primeiro tratou-se de um exame das produções bibliográficas, sobretudo aquelas sociológicas e educacionais, que abordaram os conceitos de participação e política(s) para a infância(s) e as crianças; o segundo, realizado durante o período de dois anos, consistiu em um levantamento e mapeamento de projetos e propostas nacionais que contaram com as crianças como atores sociais e atuantes em suas comunidades, instituições e seus grupos; e, por fim, o terceiro foi dedicado às visitas pontuais às instituições e conversas com as crianças com o objetivo de compreender de que modo atuaram, assim como suas impressões no processo de participação.

Já eram conhecidas e divulgadas algumas propostas brasileiras que incluíam as perspectivas, as opiniões e os interesses das crianças na elaboração e execução de políticas públicas, projetos arquitetônicos, projetos pedagógicos e na organização de espaços de lazer. No entanto, os projetos estavam difusos pelo país e poucas produções reuniam e indicavam as regiões onde eles ocorriam. Dessa forma, um de nossos propósitos foi mapear e definir as regiões e estados com projetos de participação com a infância e as crianças, o que de certo modo nos propiciou indicativos de como estavam o reconhecimento e a valorização das ideias e ações dessa geração.

Também havíamos feito uma breve incursão nesse tema a partir do estudo de Tomás (2008), que apontava a participação das crianças, sobretudo em processos de orçamento participativo. Ainda que datada, a autora analisa o contexto internacional e destaca a ação do Brasil na implementação dessa proposta, com registros nas cidades de Recife (PE), São Paulo (SP), Barra Mansa (RJ) e Icapuí (CE).

Feito o levantamento, nosso propósito foi analisar e comparar os projetos que indicavam a participação infantil. Procuramos elaborar uma representação desses projetos listando objetivos, público participante e atendido, idades, localização geográfica, formas de participação e resultados alcançados. A partir da construção desse quadro, pudemos mapear as regiões e as instituições que acolheram as propostas de participação da infância. Assim, o estudo teve um caráter teórico, analítico e interpretativo, uma vez que conciliou tanto dados primários quanto os secundários, conhecendo, examinando e compreendendo projetos e propostas que contaram com a efetiva atuação das crianças de 4 até 12 anos – idade definida em conformidade com o ECA (Brasil, 1990b) –, alfabetizadas ou não, nos espaços público e privado, urbano e rural. A seguir, verificamos como se circunscreveram essas propostas que tiveram a participação das crianças e, de modo particular, a experiência dessa construção em uma escola pública.

As Crianças e seus Modos de Participação

Como já assinalado, sendo a infância um fenômeno social e parte da estrutura social, ela é prejudicada sobremaneira pelas desigualdades, violência, explorações e mazelas que atingem a sociedade na qual está inserida, porque as crianças ainda ficam à margem ou em um plano secundário da tomada das decisões nas instituições e grupos dos quais fazem parte. De acordo com Liebel (2016), isso ocorre porque, mesmo que as crianças tenham conquistado direitos, estes têm servido para legitimar as ações dos adultos. Portanto, ainda que ativas em seus espaços, elas ficam à margem ou são invisibilizadas. Como exposto anteriormente, são ações e concepções de uma história da infância brasileira marcada pelo paternalismo e colonialismo. Essa constituição afetou e ainda afeta as pesquisas com crianças, que em geral são produzidas nas instituições legitimadas pela

sociedade para atender a infância, a saber, a família e a escola. Pesquisar crianças fora desse contexto é um desafio para os estudos da infância brasileiros, em razão de implicações políticas e éticas. Desse modo, convém refletir sobre preceitos anteriores à pesquisa, por exemplo, o modo como a infância é percebida pela sociedade, as relações estabelecidas com as crianças, os entendimentos de suas práticas e os teóricos eleitos para sustentar ideias e com os quais se dialoga. Considerando esses princípios, o mapeamento e a análise do campo permitiram-nos construir uma relação entre as dimensões latente e manifesta para compreender as formas como as crianças têm participado da sociedade brasileira.

Nos anos de 2018 e 2019, buscamos realizar o mapeamento de projetos e planos públicos que tiveram as crianças como participantes desta forma: a) em buscador de banco de dados de publicações impressas e *on-line* de artigos acadêmicos e pedagógicos; b) análise de discussões em fóruns acadêmicos e políticos; c) e acesso a *sites* institucionais, *blogs*, redes sociais e portais. Utilizamos os seguintes descritores para esse levantamento: participação das crianças; participação infantil; participação infantojuvenil; atuação das crianças/da infância/infantil. Com acesso aos projetos e propostas, identificamos quais eram seus objetivos, a justificativa e o modo de participação das crianças. Assim, selecionamos e avaliamos 39 projetos.

Na análise pormenorizada, 13 projetos não atenderam aos nossos critérios, por se tratar de propostas destinadas aos adolescentes, contarem com poucos dados sobre sua execução e participação das crianças, bem como foram desconsideradas as iniciativas públicas que tiveram como propósito apenas promover ou divulgar os direitos das crianças sem contar com a ação ou participação delas.

Ao final dessa seleção, 26 projetos atenderam aos nossos objetivos, nos quais as crianças figuraram como participantes no decidir-fazer. Constatamos maior concentração deles na região Sudeste, com registro de oito propostas em São Paulo, quatro no Rio de Janeiro e uma no estado de Minas Gerais. Na região Nordeste, identificamos seis projetos: um no Maranhão, três no Ceará e dois na Bahia. Dos três estados que formam a região Sul, foram mapeados três projetos e todos no Paraná. No Centro-Oeste foram selecionados um projeto em Goiás e um no Distrito Federal. Por fim, dois projetos não fizeram menção a uma unidade da federação ou região geográfica.

Após nova análise dos objetivos e da justificativa dos 26 projetos, elencamos suas principais temáticas e os dividimos em cinco áreas, assim distribuídas: a) quatro projetos abordaram as intervenções lúdicas; b) quatro trataram da gestão e do monitoramento de políticas públicas; c) um projeto específico de movimentos populares; d) dez projetos de atuação infantil em conselhos escolares e comunitários; e) e sete vinculados a aparelhos comunicacionais. Além disso, tínhamos ciência de que poderíamos nos deparar com projetos de caráter utilitarista ou transformador. No primeiro caso, as estratégias podem levar a um aumento da identificação com a causa em questão para reduzir os conflitos e oposições; no segundo caso, conta-se com os sujeitos para uma mudança social e política (Liebel & Saadi, 2012). Porque as crianças são consideradas dependentes e imaturas, a noção de participação poderá estar relacionada a um uso instrumental ou utilitário, aplicada apenas para a produção de um resultado. Assim como Liebel & Saadi (2012), encontramos projetos com esse viés, propondo incluir ou envolver as crianças em temas relacionados a estratégias empresariais, propostas de agentes públicos com caráter de autopromoção política, assim como ações escolares que visavam a divulgação de uma imagem da instituição como moderna e liberal. Isso difere daquilo que buscávamos, ou seja, propostas de participação como um direito de toda e qualquer pessoa, o que implica uma dimensão democrática, cujo objetivo é respeitar as diferenças, valorizar a igualdade de direitos e possibilitar a transformação sociocultural. Destacamos na sequência a análise de alguns desses projetos e o modo como as crianças participam e entendem sua participação.

Os projetos que intitulamos de intervenções lúdicas contaram com a participação das crianças na modificação e reformulação de espaços públicos, por exemplo, de ruas, parques e praças.

Realçamos aqui a proposta dos “Amigos da Rua”, coordenada por Samy Lansky, da Faculdade de Engenharia e Arquitetura (FEA), da Universidade Fumec (MG). Seu objetivo é fomentar o encontro e estreitar relações entre as crianças e os diversos agentes atuantes nos espaços coletivos, promover debates a partir de interesses em comum e de convívio no bairro e garantir os direitos das crianças à cidade de forma participativa (Amigos da Rua, 2021). Diante desse cenário, crianças, coordenador do projeto e equipe de apoio coordenaram a reestruturação uma praça pública, na cidade de Belo Horizonte. As crianças moradoras do bairro foram convocadas a contar e ilustrar a praça que ansiavam. Entre debates com as crianças, equipe gestora, moradores e também a partir dos desenhos delas foram construídos brinquedos e foi refeito o ajardinamento do local. É importante pontuar que ações de intervenções em espaços públicos são complexas, pois envolvem diferentes instâncias e atores sociais, por isso é necessário considerar como estão organizadas as relações e se os objetivos foram formulados de forma coletiva e democrática, para que a proposta não se configure apenas como algo instrumental ou utilitário, como apontado anteriormente (Liebel & Saadi, 2012).

Como já indicado por Tomás (2008) e conforme o tema por nós elencado, a gestão e o monitoramento de políticas públicas contaram com a ação e a participação das crianças nos conselhos com apresentação de ideias para a cidade e também o acompanhamento de proposta que contemplou os interesses da infância. Entre os quatro projetos elencados, ressaltamos o Centro de Defesa da Criança e Adolescente (CEDECA, 2021), situado no Ceará e instituído quatro anos depois da aprovação do ECA. Esse Centro tem como objetivo defender os direitos de crianças e adolescentes referendados na CDC e no ECA, sobretudo quando violados pela ação ou omissão do poder público, garantindo o exercício integral e universal dos direitos humanos. Uma das ações do Centro é assegurar o direito à participação para a “garantia da prioridade absoluta da criança e do adolescente na destinação de recursos públicos e na formulação e execução das políticas” (CEDECA, 2021, n.p.). Como é possível verificar, esse projeto está embasado em um direito humano, definido tanto pela CDC como pelo ECA, o qual é de interesse de qualquer pessoa, assim como toda e qualquer pessoa é capaz de fazer uso desse direito (Liebel & Saadi, 2012).

Do mapeamento que realizamos predominaram os conselhos escolares e comunitários de crianças. Instituídos nas escolas ou espaços comunitários pelas crianças e/ou adultos, as assembleias e os debates ocorreram para tomada de decisões a respeito daquilo que as afeta nesses espaços. Uma de nossas proposições era a de que o movimento de participação ganhou importância no cenário educativo como expressão de uma nova proposta pedagógica, fundamentada na difusão do aparato legal e em um consenso social que enuncia uma sociedade menos excludente e hierárquica. Assim como a pesquisa realizada por Bae (2015), o contexto brasileiro é muito heterogêneo nas interações e relações entre adultos e crianças, assim verificamos ações mais sensíveis e respeitadas e outras mais distantes e controladoras. No entanto, nessas instituições, a visão de participação parte do princípio de que toda e qualquer criança é um sujeito de direito, sentido que é reconhecido e valorizado por elas por meio das ações dos adultos e de seus pares. Portanto, em um espaço que garante a participação, (1) os adultos acompanham as crianças em suas iniciativas respondendo de forma emocional e expressiva, (2) o coletivo – crianças e adultos – está em diálogo permanente, (3) há mudanças de perspectivas ao considerar o ponto de vista do outro e (4) a brincadeira é valorizada e tomada como uma prática para o exercício da liberdade de expressão, de pensamento e também uma forma de resistência ou questionamento das normas (Bae, 2015). Destacamos dois projetos, situados nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, os quais visitamos e conversamos com as crianças para conhecer a forma de participação. Neles pudemos constatar que as demandas surgiram pelas crianças ou delas em parceria com as/os professoras/es, mas é relevante esclarecer que há projetos escolares de participação que podem ser organizados para um objetivo motivacional ou uma novidade para aguçar a curiosidade das crianças (Liebel & Saadi, 2012).

O Conselho de Crianças da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sócrates Brasileiro é emblemático e tem como proposição: “Por uma escola democrática” (EMEF Sócrates Brasileiro, 2021). Localizada no bairro Jardim Catanduva, distrito de Campo Limpo (SP), região caracterizada pela alta vulnerabilidade social e uma rede de escolas públicas denominadas pelo nome do distrito e diferenciadas apenas numericamente, as crianças e os adolescentes, com apoio de professoras/es e famílias, propuseram um debate sobre sua identidade e requereram a mudança do nome da escola, um projeto com significado para o alunado dessa escola e região. Por meio de um plebiscito e de ações políticas com a Secretaria de Educação e Prefeitura da cidade, conseguiram a alteração do nome, uma homenagem a um famoso jogador de futebol brasileiro. Desde então, foi estabelecido um conselho representativo, com eleições anuais, no qual crianças e adolescentes e demais segmentos que compõem a escola debatem e deliberam sobre diferentes questões que afetam o estabelecimento. Em visita à escola, a qual nos foi apresentada pelas crianças, esse grupo e a Equipe Gestora do ano de 2019 relataram-nos alguns dos projetos desenvolvidos, por exemplo, modificações no uso do espaço durante o recreio, organização de festas para arrecadação de verbas para compra de equipamentos e brinquedos e reflorestamento e ajardinamento das margens do rio adjacente à escola.

A Escola Oga Mitá, que significa “Casa de Criança” – uma adaptação do tupi-guarani – é uma instituição privada, localizada na cidade do Rio de Janeiro e fundada em 1978. O projeto político-pedagógico dessa escola se destacou porque situa seu trabalho no coletivo, o que significa que prioriza a cooperação, a afetividade, a comunicação e o registro, utilizando-se de diferentes linguagens para historiar o que é descoberto, vivido e produzido na instituição. Em visita à escola, também no ano de 2019, foram as crianças da educação infantil e ensino fundamental que nos apresentaram o estabelecimento e nos contaram como a participação ocorre na instituição. Segundo elas, que comentaram sobre a participação como algo que decorre normalmente na ordem regular da instituição, tudo se dá no coletivo, por meio de conversas, reuniões e encontros constantes entre crianças e adultos que definem projetos pedagógicos, eventos, uso dos espaços – pátios, biblioteca, salas de música e artes – e dos materiais. Assim, compreende-se que a participação é uma ação estética, poética, política e de expectativas, que está intrínseca no cotidiano da instituição e as crianças são chamadas o tempo todo a tomar decisões considerando o coletivo, a se manifestar a respeito das questões que afetam a escola, dialogar com seus pares e adultos e tratar das regras da participação, as quais, segundo elas, exigem a escuta, respeito às opiniões e acordos sobre a melhor forma de atuar, levando em conta o interesse de todos.

Outra ação semelhante, tendo a participação como constituidora do grupo, é a das Crianças Sem Terrinha do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Desde 1994, o movimento realiza congressos e encontros em diferentes regiões do Brasil e dos quais participam apenas as crianças do MST acompanhadas dos educadores. No ano de 2018, crianças e educadoras/es organizaram um encontro nacional, reunindo 1.200 crianças e 300 adultos na cidade de Brasília. Foram as crianças que coordenaram o encontro nacional, reafirmaram a principal pauta do movimento, a reforma agrária popular, como também aquelas que as afetam diretamente: reconhecimento social de sua identidade de criança do campo, luta contra o fechamento de escolas no campo e acesso a uma alimentação saudável e orgânica. Como se vê, há uma verdadeira contribuição e atuação das crianças, que são desafiadas constantemente a participar, pensar, estudar, resolver problemas e coordenar processo, tanto pela situação de exclusão e falta de direitos que o sistema lhes impinge quanto pela filosofia e posição política do Movimento (Ramos, 2021). Uma das ações delas foi a construção de um “Manifesto das Crianças Sem Terrinha” com a reafirmação da sua participação. Conforme indicado no texto, apontam que:

Somos Crianças Sem Terrinha do MST! Somos filhos e filhas das famílias Sem Terra, moramos nos acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária. Junto com nossos pais ocupamos terra para ter alimentos, casa para morar, lugar de brincar e ser feliz. Ajudamos nossa família com os trabalhos da roça e a cuidar dos animais. Gostamos de comer os alimentos que plantamos. Queremos alimentação saudável nas escolas do campo, com lanches de qualidade. Gostamos de morar e dormir na roça! Participamos das atividades, de lutas e reuniões e estudamos no campo. (Jornal das Crianças Sem Terrinha, 2018, n. p)

Como bem define Pereira (2021), o lugar da criança é a cultura. Portanto, o envolvimento delas em projetos de rádio, televisão e telefonia, que nomeamos como aparelhos comunicacionais, teve como foco a participação em programas, no processo de produção ou nas interações via canais de telefonia, os quais foram utilizados para apontar ideias, esclarecer dúvidas e fazer solicitações considerando questões sociais amplas ou específicas. Dessas propostas indicamos a Fundação Casa Grande – Memorial do Homem do Kariri, em Nova Olinda (CE). Nesse espaço, a participação das crianças ocorre na gerência do cineclube, da gibiteca, da biblioteca, dos laboratórios de música, rádio, TV e na editoração. Elas também são responsáveis pelo museu de arqueologia e pelo teatro.³ Nesse projeto, as crianças foram envolvidas e se comprometeram com sua história e cultura, uma vez que participam daquelas que moram na cidade, e suas ações abrangem a reconstrução cultural dada pelas transformações sociais e tecnológicas implementadas na área cultural (Oliveira, 2002).

Da análise desses projetos, mesmo que distintos, ficou evidente que a participação não é um momento à parte na vida das crianças, mas algo habitual e que está integrado em um aprendizado constante e marcado nas práticas e linguagens de um coletivo, portanto inscrevem-se como uma política no sentido de uma orientação e da organização da vida. Nas análises realizadas e nos projetos mapeados, ficou claro que a participação é intrínseca à educação dessas crianças, uma experiência consciente a partir dos grupos e lutas que elas abraçam. Portanto, elas são as atrizes sociais que compartilham com outras pessoas, firmam suas lutas, mobilizam-se e exercem ações políticas como integrantes de uma coletividade organizada (Accardo et al., 2021).

Experiência de Construção de uma Escola pelas Crianças

Nesta seção, será explorado o trabalho de campo realizado com 31 crianças matriculadas em uma turma do 5.º ano de uma escola pública situada na Zona Norte do Rio Janeiro. Tratou-se de uma experiência aprofundada ao longo dos meses de maio a setembro de 2019, em encontros semanais, em que foram desenvolvidas muitas atividades e rodas de conversa para debater os temas da pesquisa e os que surgiam em seu decorrer. Para a reflexão da questão da participação, trataremos a análise de algumas situações e atividades que nos permitem abordar a temática proposta, as quais se vinculam à construção de uma escola, pelas crianças, que aconteceu durante alguns encontros.

O projeto que deu origem a esta pesquisa de campo teve como objetivo principal investigar a participação das crianças em seu percurso escolar. No primeiro dia, perguntamos para elas o que entendiam por participação, ao que disseram: “responder às perguntas que a professora faz”, “participar da atividade que a professora propõe nas sextas-feiras” e “participar do jogo de Educação Física”, ou seja, é dar conta daquilo que é demandado pela escola, cumprir o que é esperado de um “bom/boa aluno/a” e, em última instância, estar de acordo com as normas. No

³ Cf.: <https://www.ufpi.br/ultimas-noticias-ufpi/21443-fundacao-casa-grande-e-a-gestao-do-patrimonio-do-kariri-e-tema-de-palestra-na-ufpi>

entanto, no decorrer das atividades, as crianças discutiram coletivamente sobre o lugar que ocupam em sua escola e questionaram que outro arranjo poderia ser possível. Partimos do pressuposto de que a condição de estudante não está plenamente conformada, apesar de todas as determinações sociais. É na prática do cotidiano escolar que um sentido para essa condição é negociado e disputado também pelos/as estudantes. Acreditamos que o processo de construção dessa identidade – que implicará rever as regras e normas coletivas construídas no âmbito da instituição escolar – pode potencializar a participação da criança. Nesse sentido, mais do que uma ação em si, como associar-se a grêmios estudantis, por exemplo, o que estamos tomando como participação é da ordem da construção de papéis sociais em um contexto de relação coletiva.

Em um dos encontros, as crianças foram convidadas a observar um varal de fotos de diferentes escolas espalhadas pelo mundo. Ao ver as imagens, teceram comentários espontâneos disparados pelo primeiro contato com as muitas fotografias dispostas pela sala. As primeiras impressões foram no sentido de trazer elementos que viam nas imagens das instituições de ensino que achavam semelhantes aos de sua escola – como a presença de um quadro branco, mesas e cadeiras dispostas em fila e direcionadas à do/a professor/a, uniformes etc. –, assim como aqueles que diferiam, na opinião delas, como a simples presença de um ar-condicionado. Escolheram as escolas de sua preferência, manifestando o desejo de nelas estudarem. Nesses casos, as escolas escolhidas pela maioria aparentavam ter uma boa infraestrutura, como a sala de aula de uma escola do Japão, que chamou atenção de muitos/as estudantes, e de uma das salas de aula da Inglaterra, que eles disseram parecer “escola de rico”.⁴ Também outra que causou surpresa da maioria das crianças e rendeu muita empolgação nos comentários foi uma sala de aula ao ar livre. A reação não foi de estranhamento, visto que difere do formato de sua escola e da maioria das fotografias. Ao contrário, ao se depararem com essa imagem, passaram a estranhar o pouco espaço ao ar livre que podem usufruir em sua escola, que conta com um pátio muito espaçoso e arborizado, mas que é usado muito raramente pelas crianças, e geralmente em alguma atividade que seja monitorada por um/a adulto/a. Essa situação apareceu na roda de discussão como forma de questionamento da falta de espaços em que possam se movimentar e brincar livremente. Além disso, serviu de disparador para falarem daquilo que não gostam em sua escola e das transformações que fariam, caso tivessem a possibilidade.

Ao falarem do que não gostam ou o que mudariam em sua escola, uma grade que circunda um pequeno corredor entre a sala de aula e o enorme pátio apareceu como um desagradado entre todos/as os/as estudantes. É nesse diminuto espaço que o recreio acontece, permeado por uma série de interdições, como não poder correr. Uma vez ou outra escutávamos adultos pedindo que um/a aluno/a parasse de correr. Segundo a direção da escola, a grade foi posta recentemente, tendo nos sido apresentada como uma boa conquista para garantir a ordem na escola. Entretanto, o que para os adultos representa um “bom espaço” em nome de uma “boa infância” – ideia permeada de funções normativas e docilizadoras (Coninck-Smith & Gutman, 2004) – para as crianças significa cerceamento, injustiça, visto que não podiam usufruir de uma agradável área para brincar. Esse debate parecia elucidar que entre o que os/as adultos/as consideram bom para as crianças e o que estas acham e querem quase sempre não é confrontado, prevalecendo as determinações adultas. Elas

⁴ Essa impressão foi direcionada a uma das turmas que usava um uniforme com gravatas, e todos/as os/as alunos/as eram brancos/as. No varal de fotografias, também havia uma que retratava outra sala de aula do mesmo país – a Inglaterra –, que traziam estudantes com vestimentas parecidas às dos/as que eles/as consideram aparentar “ricos/as”, mas sua maioria era composta por alunos/as de ascendência indiana, que muitos/as disseram serem “feios”, reafirmando a ideia social de um padrão de beleza e riqueza associado à raça branca.

comentaram que não foram convocadas para opinar sobre a colocação da grade e, de um dia para outro, passaram a ter o recreio no corredor.

A discussão do que podem ou não fazer e o porquê ganhou um sentido especial no debate coletivo na medida em que a fala de um/a ia se encontrando (e também desencontrando) com a fala do/a outro/a. As crianças passaram a avaliar as regras presentes na escola e a questionar aquelas em que não viam sentido – como a de não poder usar o pátio no horário do recreio –, ficando evidente, para elas, a circunstância de subordinação que sua condição de criança e aluno/a colocava-as em relação ao/à adulto/a e ao/à mestre/a. Elas nomearam e classificaram essas situações como injustas que, em seu entender, referiam-se a regras destinadas ao coletivo de estudantes – que nem sequer eram convocados para participarem das decisões que impactariam sua vida escolar – para que fossem obedecidas. No rol dessa discussão, mencionaram ainda a proibição de mascar chiclete na escola, quando se é permitido chupar bala. Algumas até arriscaram as razões para a existência da tal medida relativa ao chiclete: talvez para proteger as crianças de se engasgarem ou impedir que fosse colado embaixo da carteira, ao que foi questionado por outras se não podiam também se engasgar com bala, ou se não deveria determinar não poder sujar a carteira. Por meio desses exemplos, o que as crianças pareciam ressaltar é: se a função das normas é organizar a vida coletiva, seria justo que elas fizessem sentido para o coletivo ao qual se destinam, do contrário, trata-se, a nosso ver, de ações tiranas que exigem a pura obediência de determinados grupos. Elas chegaram a comentar que nunca foi explicado para elas, pelos adultos, o porquê da existência de muitas regras na escola. Assim, são postas em um processo solitário de terem que, por conta própria, elaborar uma série de situações que vivenciam, não encontrando espaço para debater sobre as muitas lacunas existentes. Para participar, a criança precisa entender os princípios do jogo e ter informações sobre diversas questões referentes ao âmbito escolar.

O outro sentido de injustiça, pontuado pelas crianças, com relação às regras referiu-se quando estas não valiam para todos/as na escola – adultos/ as e crianças –, sinalizando que o princípio de igualdade seria a base da justiça. A partir de uma situação vivenciada no refeitório da escola, as crianças não se mostraram nada satisfeitas quando os adultos, sem nenhum constrangimento, violavam algumas normas voltadas para elas. Em um dado momento, quando as crianças estavam na fila para almoçar, uma professora passou na frente de todos/as e ainda recebeu uma refeição diferenciada da que foi disponibilizada aos/às estudantes. Enquanto foi oferecido ovo para elas naquele dia, a professora comia frango. Essa situação foi referenciada, na oficina, como injusta e as crianças sabiam identificar que a distinção no trato da regra era decorrente do lugar que ocupavam, como criança e aluno/a, na hierarquia escolar.

Nem sempre essas insatisfações e mal-estares vivenciados pelas crianças na escola culminavam na formação de uma frente coletiva que confrontasse com o que elas consideravam injusto. O sentimento de apatia e indiferença é o que prevalecia, muitas vezes, e se apresentava a partir de ruídos sem que se tivesse a potência capaz de organizar as queixas em torno de uma *fala*, no sentido político do termo, que, para Spivak (2010), trata-se de uma articulação entre os desejos e demandas de sujeitos que intentam se fazer notados e suas demandas consideradas. De outro modo, como no sentido de subjetivação política atribuído por Castro & Grisolia (2016, p. 976), uma articulação que, instaurada a partir do compartilhamento de situações de injustiça e humilhação sofridas por indivíduos de determinado grupo, seja capaz de transformar o “sofrimento solitário e psíquico em uma ação coletiva”. Nesses termos, e da perspectiva dos estudantes no desafio da vida escolar, é a subjetivação política que pode potencializar o questionamento dos pactos geracionais, dos acordos e regras estabelecidos – ao que as crianças da escola mencionada conseguiram empreender no espaço das oficinas –, publicizando “outros bens comuns, antes invisíveis, e outros males comuns, antes inarticulados” (Castro & Grisolia, 2016, p. 983.). No entanto, foi justamente no ponto que envolvia voltar-se aos outros atores (adultos) da escola que elas esbarravam em

dificuldades para levar adiante suas problematizações. Esse processo truncado – que se relaciona, sobretudo, às tensões geracionais – encaminha-se para a produção de um desgaste e ruído nas relações entre estudantes e professores/as, os quais, por sua vez, ajudam a culminar no desenho de uma dinâmica de acusação mútua entre esses indivíduos e atribuição ao outro da responsabilidade das problemáticas escolares: tanto da perspectiva dos/as professores/as – que se ressentem por serem vítimas da falta de limites e desinteresse do alunado para o estudo – quanto do ponto de vista dos/as estudantes – que acusam seus/suas professores/as de submetê-los/as a seus autoritarismos. Essa lógica, na dinâmica coletiva, instaura o que Kehl (2011) chamou de ressentimento, que impede, em última instância, que a luta política e a coletivização dos problemas e mal-estares sociais aconteçam, uma vez que o indivíduo se posiciona como vítima da opressão do outro, ao mesmo tempo que espera deste outro alguma forma de reparo, não se vendo como ator responsável pela instauração da luta em torno de um bem comum. “Ressentir-se significa atribuir ao outro a responsabilidade pelo que nos faz sofrer. Um outro a quem delegamos, em um momento anterior, o poder de decidir por nós, de modo a poder culpá-lo do que venha a fracassar”, diz Kehl (2011, p. 13). Se a luta política é da ordem do coletivo e diz respeito a todos/as, o ressentimento é próprio do individualismo e narcisismo. Como sinalizam Legnani & Almeida (2015), este último encontra terreno, de um lado, na ideologia neoliberal contemporânea que incide sobre o projeto educacional, ao tomar o esforço individual – de estudante e professor/a – o pilar das instituições educativas, desconectando-as do ordenamento social e político de uma sociedade. De outro, também se assenta em contextos sociais conservadores e de discursos totalitários, em que o poder se sustenta por uma política que antagoniza o campo divergente de ideias – próprio da política –, ao posicionar os lados e seus atores como inimigos – concebidos como responsáveis pelos problemas que alcançam o grupo – a serem aniquilados. Exemplo dessa dinâmica que ressoou diretamente no contexto das escolas foi a propagação do Projeto de Lei Escola Sem Partido (PLESP)⁵ (Mattos *et al.*, 2017), que, entre outras atrocidades, estimula que estudantes sejam vigilantes de seus/suas professores/as e os/as denunciem anonimamente, caso se vejam como vítimas de uma suposta doutrinação de “ideologias de gênero” e/ou “ideologias esquerdistas-freirianas”. Em alguns municípios do Brasil, o PLESP foi aprovado e depois revogado, mas, independentemente de sua aprovação, a lógica persecutória aos/as professores/as, à liberdade de educar e aos princípios de uma educação democrática foi instaurada em nossa sociedade.

O campo da política, assim como o processo de subjetivação política em torno das disputas geracionais nos contextos escolares – principalmente da escola pública brasileira –, envolvem um empreendimento coletivo. Para as crianças, subjetivar-se politicamente implica assumir-se como integrante de um todo, sentir-se interpelado por ele e responsabilizar-se por seu destino coletivo. No entanto, trata-se também de uma tarefa que não cabe apenas aos/às estudantes, tampouco somente aos/às professores/as. Nesse sentido, a força de vontade individual ou o caminho do ressentimento não se mostram capazes para fazer frente aos sérios desafios da desigual (em um amplo sentido) educação brasileira. Como salientam Legnani & Almeida (2015, p. 34), qualquer esforço no sentido de uma transformação que vise a uma justiça na escola é necessário que seja coletivo e que esteja enredado “no interior da complexidade das relações que se dão na instituição escolar e nos modos pelos quais a escola se articula com as estruturas de poder da sociedade, as quais, como sabemos, insistem em denegar a verdadeira valorização social que lhe cabe”. Como ação coletiva de crianças e adultos/as, estudantes e mestres/as, é necessária uma repactuação do processo de transmissão do

⁵ Esse projeto parte da premissa de que professores/as devem se limitar estritamente a transmitir o conteúdo das disciplinas, cabendo às famílias a responsabilidade da educação, principalmente com relação a seus valores morais, religiosos e políticos. Ultrapassar esses limites seria considerado “doutrinação ideológica”.

legado educacional, em que crianças saiam do lugar de apenas receber o que os/as adultos consideram importante e possam também contribuir e participar desse processo.

São inúmeras queixas que as crianças, de modo geral, têm de suas escolas e do percurso escolar que lhes é destinado, o que não é novidade para quem trabalha e/ou pesquisa em escolas. Não obstante, nas oficinas, percebemos que as crianças com quem lidamos ainda dão chance a um projeto escolar, desde que faça sentido para elas. Ao longo do processo de construção da escola em que gostariam de estudar e ao debaterem coletivamente qual nome e quais atividades essa escola teria, qual o papel a ser nela desempenhado por cada indivíduo, se seria pública ou privada, elas falam de um projeto carregado de uma potência estética, poética e política que engloba sua experiência como estudantes, mas também trazem seus sonhos. As escolas construídas possuíam formatos diversos e os mais criativos: umas não tinham muro, sendo contíguas à rua; todas dispunham de vastas áreas abertas que, segundo uma criança, “era para ver o céu”; outras contavam com uma plantação “para que as crianças não passem fome”, conforme mencionou um integrante do grupo; havia música e aulas de diversas atividades que não estão presentes no currículo formal; possuíam brincadeiras, recreios mais longos, características associadas à amizade e felicidade; salas sem a classificação por idade, nomes simples, diferentes da deles/as, que recebem um nome estrangeiro e de difícil pronúncia etc..

O debate sobre se a escola deveria ser pública ou privada foi muito interessante, pois mobilizou o grupo de forma intensa e o dividiu entre as crianças que achavam que para a escola ser boa era preciso ser privada, ou que associava o bom funcionamento de algumas instituições ao fato de serem privadas – muito comum no imaginário brasileiro –, e aquelas que sustentavam que a coisa pública pode e deve ser boa. A defesa do primeiro grupo era pautada pelo argumento de que uma escola pública não poderia ter aqueles aparatos sugeridos por seus grupos – piscinas, pessoas educadas, professoras calmas que falam apenas uma vez etc. –, sendo a privatização indicada como a única possibilidade de uma escola organizada e com atividades legais. Ainda, esse grupo apresentava um imaginário de que na escola pública só havia “favelados”, atributo pejorativo vinculado não apenas ao morador/a de favelas, mas aos indivíduos mal-educados, grosseiros etc. – o que também está presente e é difundido por boa parte da população brasileira. O outro grupo construiu o argumento com base na premissa de que a escola pública é para pessoas como ela: “pública porque é pra gente como nós, né tia?”, e não se rendia ao fato de que para ser bom é preciso pagar, ao contrário, mostrava-se firme no sentido de que, embora não possuísse uma escola pública de qualidade, isso era possível.

Sobre a hierarquia, as crianças deram pistas de que não negavam a autoridade do adulto. Na atividade em que fizeram coletivamente uma fotografia de sua escola, muitos grupos desenharam a direção e apontaram como o local em que menos gostavam de estar, pois relacionavam-na ao castigo. No entanto, ao construir suas escolas, estava lá a presença da direção e a figura do/a adulto/a representando o/a diretor/a. Ao perguntarmos por que mantiveram a direção, uma vez que haviam dito em encontros anteriores que era o lugar onde menos gostavam de estar na escola, responderam que era importante para o funcionamento dessa instituição. Ao questionarmos o que consideravam injusto na relação com os adultos, não negavam a importância desse vínculo geracional, pois a escola construída pela maioria dos grupos não apenas possuía adultos/as, como também era dirigida por eles/as. Nesse sentido, parece que as crianças percebem a inevitabilidade dessa relação hierárquica entre adultos/as e crianças, porém nos lembravam que o pacto entre os mais velhos e os mais novos podia e devia ser fundado em uma igualdade e em um sentido de justiça.

Conclusão

Participação, crianças e infância são temas correntes no atual momento, em razão das influências, das ações, do reconhecimento e de uma visibilidade delas e da categoria no cenário social. Consideramos que participar abrange a diversidade e a complexidade de contextos, circunstâncias e objetivos, e envolve ações e discursos em espaços públicos ou privados. Além disso, a participação pode ter um caráter utilitário ou transformador, pelos quais é possível entender seus aspectos favoráveis ou antagônicos. Como apontam Liebel & Saadi (2012), ainda que o conceito de participação pareça revelar mais características positivas do que negativas, para compreendê-lo é útil analisar a participação observando as práticas de crianças de diferentes idades, as formas como se expressam e os significados de suas participações, as propostas organizadas, as pessoas envolvidas e os propósitos que estão em jogo.

Nas pesquisas aqui apresentadas, o sentido mais favorável esteve mais evidente na análise macro, e, na análise micro, as crianças indicaram aspectos negativos, manipulações e ações ou discursos contraproducentes. No âmbito dos projetos difundidos pelo Brasil, vinculados às instituições, reconhecemos a luta de crianças e adultos interessados em ampliar o espaço democrático de ações e discursos delas. A participação exige sujeitos envolvidos em suas histórias e em seu cotidiano, que compreendem as relações de interdependência e as formas como o espaço social está marcado por diferentes relações de poder pautadas por categorias socioculturais e questões subjetivas. Nesse sentido, é na ação, no debate e na interação no coletivo que crianças e adultos tomam conhecimento de seus direitos e de sua ação política como sujeitos de direitos. Essa interdependência entre indivíduos revela igualmente modos de individualização e de socialização, visto que são momentos que exigem de cada um posicionamentos e disposições, que são construídos, adquiridos e compreendidos de maneira lenta e gradual a partir das interações sociais.

Da análise das relações participativas micro podemos compreender, por meio da coletivização de falas e experiências das crianças, que os laços que sustentam sua relação com os adultos, ao ver das crianças, são caracterizados, muitas vezes, por um sentido de mando dos últimos em relação às primeiras. É necessário destacar das oficinas duas importantes questões: a primeira questão concerne ao fato de que não é a norma escolar, em si, que as crianças tensionavam, pois até a consideraram importante para o funcionamento da instituição, mas o fato de ser instituída como se assim fosse e devesse ser sem nenhuma abertura para vislumbrar caminhos diferentes, posicionando-as no lugar da heteronomia. A nosso ver, essa dinâmica, em vez de gerar “uma ordem” alcançada pela obediência sem questionamentos das crianças, era responsável pela produção de ruídos e desgastes na relação delas com a escola e com os adultos, tomados de forma extremada pelas crianças, ao retratarem a instituição escolar – um lugar complexo, que também abarca a amizade, o afeto, o sorriso, a construção de saberes – como o espaço da pura castração. Para os adultos, o lugar do cansaço, de um trabalho que, muitas vezes, não é valorizado, da frustração. A segunda questão diz respeito à sinalização das crianças de que sozinhas não sustentam um projeto escolar, de que sua participação para a construção de uma escola “dos sonhos” não se faz a despeito das professoras, mas, pelo contrário, não apenas as convocam, como também as mantêm na condição da autoridade – que, no sentido arendtiano, assenta-se na “responsabilidade coletiva pelo mundo” (Arendt, 2007, p. 239), seja a responsabilidade de dar ordens, seja a responsabilidade de obedecê-las. Como ato responsável e responsivo, tanto a ordem como a obediência, nesse caso, encontram um sentido mútuo de entendimento e compartilhamento. Portanto, as crianças parecem resgatar um aspecto fundamental de todo e qualquer processo político – a dimensão coletiva das experiências comuns, ainda que esta possa envolver embates e conflitos, o que é diferente de silenciamentos. O contexto atual brasileiro, marcado pela disparidade educacional, social, econômica, política e pelas perdas de

direitos importantes, convoca a todos para a construção de espaços democráticos em todas as esferas da sociedade, incluindo as escolas. Assumindo a criança como atriz social, entendemos que essa luta também é dela: ou lutamos juntos/as ou permaneceremos lutando ressentidamente, como assinala Kehl (2011), uns/umas contra os/as outros/as.

Referências

- Accardo, F., Colares, E., & Gouvêa, C. (2021). Infâncias e agência política em ações coletivas e movimentos sociais latino-americanos. *Linhas Críticas*, 27, 1-21.
<http://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35057>
- Agamben, G. (2005). *Infância e história: Destruição da experiência e origem da história*. Editora UFMG.
- Alanen, L. (2001). Estudos feministas/Estudos da infância: Paralelos, ligações e perspectivas. In L. R. Castro (Org.), *Crianças e jovens na construção da cultura* (pp. 19-46). NAU Editora.
- Amigos da Rua (cobre, oliveira, opala, ouro fino, cabo verde etc.). (2021, agosto 21). *Grupo* [página Facebook]. Disponível em <https://www.facebook.com/groups/189483704575051>
- Arendt, H. (1987). *A condição humana*. Forense Universitária.
- Arendt, H. (2007). *Entre o passado e o futuro*. Perspectiva.
- Bae, B. (2015). O direito das crianças a participar – desafios nas interações do cotidiano. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 6(1), 7-30.
<https://doi.org/10.25757/invep.v6i1.107>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1990a). *Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990*. Promulga Convenção sobre os Direitos da Criança. Presidência da República. Casa Civil. São Paulo: Perspectiva. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm
- Brasil. (1990b). *Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Castro, L. R. (2008). Conhecer, transformar(-se) e aprender: Pesquisando com crianças e jovens. In L. R. Castro & V. Besset (Org.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 21-42). NAU Editora.
- Castro, L. R. (2011). Os jovens podem falar? Sobre as possibilidades políticas de ser jovem hoje. In J. Dayrell, M. I. Moreira & M. Stengel (Org.), *Juventudes contemporâneas: Um mosaico de possibilidades* (pp. 299-345). Editora PUC-Minas.
- Castro, L. R. (Coord.) (2010). *Falatório: participação e democracia na escola*. Contra Capa.
- Castro, L. R. (2013). A infância e seus direitos: São eles a única via de emancipação das crianças? In L. R. Castro, *O futuro da infância e outros escritos* (pp. 175-194). 7Letras.
- Castro, L. R., & Besset, V. L. (Org.) (2008). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. NAU Editora.
- Castro, L. R., & Grisolia, F. S. (2016). Subjetivação pública ou socialização política? Sobre as articulações entre o “político” e a infância. *Educação e Sociedade*, 37(137), 971-988.
<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016167363>
- Centro de Defesa da Criança e Adolescente (CEDECA). (2021, junho 7). Disponível em <http://cedecacara.org.br/site/>
- Coninck-Smith, N., & Gutman, M. (2004). Children and youth in public: Making places, learning lessons, claiming territories. *Childhood*, 11(2), 131-141.
<https://doi.org/10.1177/0907568204043048>
- Cussiánovich, A. V. (2002). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. In A. V. Cussiánovich, *Historia del*

- pensamiento social sobre la infancia* (pp. 86-102). Universidad Nacional Mayor de San Marcos e Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Disponível em http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/Clase 6 - Cussianovich_Protagonismo.pdf
- Escola Municipal de Ensino Fundamental Sócrates Brasileiro (EMEF Sócrates Brasileiro). (2021, junho 9). *Por uma escola democrática*. Disponível em <https://sites.google.com/edu.sme.prefeitura.sp.gov.br/emefsocratesbrasileiro/inicio>
- Geertz, C. (2014). *A interpretação das culturas*. LTC.
- Giddens, A. (2005). *Mundo em descontrolo*. Record.
- Gouvêa, M. C. S. de., Carvalho, L. D., & Silva, I. de O. (2021). Movimentos sociais, participação infantil e direitos da criança no Brasil. *Educação & Pesquisa*, 47, e237436. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147237436>
- Jornal das Crianças Sem Terrinha. (2018, julho). *Especial 1.º Encontro das Crianças Sem Terrinha*.
- Kehl, M. R. (2011). *Ressentimento: Clínica psicanalítica*. Casa do Psicólogo.
- Larrosa, J. B. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Larrosa, J. B. (2010). *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascadas*. Autêntica.
- Legnani, V. N., & Almeida, S. F. C. (2015). A importância da subjetivação política nas escolas em tempos sombrios. *Interações*, 38, 28-41. <https://doi.org/10.25755/int.8473>
- Liebel, M. (2016). ¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. *MILLCAYAC – Revista Digital de Ciencias Sociales*, III(5). <https://doi.org/10.29340/39.244>
- Liebel, M., & Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, 39, 123-140. <https://doi.org/10.21814/rpe.13983>
- Marchi, R. C. O. (2010). O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: Articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 183-202. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417089009.pdf>
- Mattos, A., Magaldi, A. M. B. de M., Costa, C. M., Silva, C. F. S., Penna, F. de A., Velloso, L., Leonardi, P., & Alberti, V. (2017). Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola Sem Partido. In G. Frigotto (Org.), *Escola “sem” partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (pp. 87-104). LPP. Disponível em <https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2018/11/gaudencio-frigotto-ESP-LPPUERJ.pdf>
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: Thinking from children’s lives*. Open University Press.
- Nascimento, M. L. (2018). Estudo da infância e desafios da pesquisa: estranhamento e interdependência, complexidade e interdisciplinaridade. *Childhood & Philosophy*, 14(29), 11-25. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.30537>
- Ochoa, M. P., Ibarra, P. C., & Del Solar A. V. (2014). Los niños como agentes políticos: Tácticas cotidianas de resistencia en niñas chilenas de estrato socioeconómico medio. *Sociedade e Cultura*, 17(2), 291-300. <https://doi.org/10.5216/sec.v17i2.29135>
- Oliveira, C. T. F. de. (2002). *Escuta sonora: Educação não-formal, recepção e cultura popular nas ondas das rádios comunitárias* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253439>
- Pais, J. M. (1986). Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana. *Análise Social*, XXII(90), 7-57. <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223483009Y6mRF5kx1Ge77VO8.pdf>
- Pereira, R. M. R. (2021). A metodologia mora no tema: Infância e cultura em pesquisa. *Educação & Realidade*, 46(1), 1-20. <https://doi.org/10.1590/2175-6236106860>
- Pereira, R. M. R., Gomes, L. O., & Silva, C. F. S. (2018) A infância no fio da navalha: construção teórica como agir ético. *ETD- Educação Temática Digital*, 20(3), 761-780. <https://doi.org/10.20396/etd.v20i3.8649227>

- Pereira, R. M. R., Salgado, R. G., & Jobim e Souza, S. (2009). Pesquisador e criança: Dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. *Cadernos de Pesquisa*, 39(138), 1019-1035. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000300016>
- Pinheiro, A. A. A. (2001). A criança e o adolescente como sujeitos de direitos: Emergência e consolidação de uma representação social no Brasil. In L. R. Castro (Org.), *Crianças e jovens na construção da cultura* (pp. 47-68). NAU Editora.
- Qvortrup, J. (2010a). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, 36(2), 631-643. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>
- Qvortrup, J. (2010b). Infância e política. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 777-792. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300006>
- Qvortrup, J. (2015). A dialética entre a proteção e a participação. *Currículo sem Fronteiras*, 15(1), 11-30. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/qvortrup.pdf>
- Ramos, M. M. (2021). *Infância do campo: Uma análise do papel educativo da luta pela terra e suas implicações na formação das crianças sem terras* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Silva, C. F. S., Bacellar, R. P., & Castro, L. R. (2012). A ação coletiva e os valores da vida escolar. In C. Mayorga, L. R. Castro & M. A. M. Prado (Org.), *Juventude e a experiência da política no contemporâneo* (pp. 169-200). Contra Capa..
- Spivak, G.C. (2010). *Pode o subalterno falar?* Editora UFMG.
- Tomás, C. (2008, julho 25-28). Contra os silêncios, a invisibilidade e a afonia: A participação das crianças nos orçamentos participativos. *VI Congresso Português de Sociologia*, série 477, 1-17.

Sobre as Autoras

Conceição Firmina Seixas Silva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

conceicaofseixas@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0586-1275>

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Associada no curso de graduação em Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação (PROPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Coordenadora do grupo Espaço de Estudos e Pesquisa sobre Infância (EEPI). Responsável pela pesquisa: “Infância, participação e percurso escolar: As narrativas que as crianças constroem para significar a função social que lhes é designada”, CAPES-Print.

Lisandra Ogg Gomes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

lisandraogg@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3601-7758>

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Associada no curso de graduação em Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Território dos Estudos da Infância. Procientista UERJ/FAPERJ. Responsável pelas pesquisas: “A participação da infância na sociedade brasileira”, MCTIC/CNPq, e “Protagonismo na infância e na juventude: Tendências contrárias e favoráveis”, CAPES-Print.

archivos analíticos de políticas educativas

Volume 31 Número 30

21 de março 2023

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.