

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MARIA LUIZA DE SOUZA

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS COMO PRÁTICA DE CIDADANIA: AVALIAÇÃO
DE EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS**

CHAPECÓ

2021

MARIA LUIZA DE SOUZA

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS COMO PRÁTICA DE CIDADANIA: AVALIAÇÃO
DE EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para aprovação na disciplina de TCC II.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Maurício Matiello

CHAPECÓ

2021

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

, Maria Luiza de Souza
A participação das crianças como prática de
cidadania: avaliação de experiências brasileiras /
Maria Luiza de Souza . -- 2021.
61 f.

Orientador: Doutor Alexandre Mauricio Matiello

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Pedagogia, Chapecó, SC, 2021.

1. participação infantil. 2. cidadania das crianças.
I. , Alexandre Mauricio Matiello, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

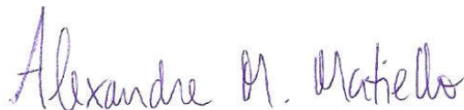
MARIA LUIZA DE SOUZA

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS COMO PRÁTICA DE CIDADANIA: ANÁLISE DE
EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para aprovação na disciplina de TCC II.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 14/10/2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof.º Dr. Alexandre Maurício Matiello – UFFS
Orientador

Profª Drª Giselle S. M. de Vasconcelos – Prefeitura de Florianópolis
Avaliadora

Profª Ma. Márcia Andréia Triches – Dr.anda Universidade do Porto
Avaliadora

Dedico este texto às crianças que abalam minhas certezas, que ressignificam as dores e resistem às crueldades que alguns adultos insistem em perpetuar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

As crianças do bairro Vila Real, em Chapecó, que hoje são adultos, mas que foram crianças parceiras em meu início na educação.

A Dona Mari e o Seu Jair, meus pais, pelo apoio constante durante toda minha trajetória e por me possibilitarem partilhar a vida com o João, Lucas e Leonardo (in memoriam).

Ao meu orientador Alexandre, por aceitar dividir este trabalho comigo e por toda paciência, tempo dedicado, conhecimento compartilhado, orientações e conselhos.

As professoras que aceitaram participar das bancas de qualificação e defesa, Márcia A. Triches, Giselle S. M. de Vasconcelos e Kátia A. Agostinho, agradeço o acolhimento de meu pedido, a disponibilidade e as contribuições.

A professora Márcia Buss-Simão, por me convidar ao Estudo Individualizado da Dani (que foi em conjunto), pois dele surgiram muitas inspirações.

Letícia, Carine e Ju por acreditarem nas minhas utopias e por ascenderem a coragem de realizá-las.

Aos professores Leir Ester Lima, Annelise Schmidt e Juvenal Inácio, por serem estopim das minhas revoluções ainda na educação básica.

Aos professores e funcionários da Universidade Federal da Fronteira Sul, de forma mais carinhosa a Jane, Noeli, Ione, e Maria Lúcia, que foram e continuam sendo grandes inspirações.

Aos meus parceiros de profissão que dividem práticas comigo e que passaram ou estão em minha vida contribuindo com minhas construções e reconstruções.

E por fim, mas não menos importante, ao povo brasileiro, que possibilitou a oferta e a manutenção de uma Universidade Pública. Saibam que minha luta é constante por este espaço.

RESUMO

O presente trabalho objetivou compreender como diferentes práticas de participação infantil contribuem para o exercício da cidadania das crianças. Para esta compreensão, utilizamos como método a revisão bibliográfica narrativa, visando discutir as visões sociais produzidas sobre a infância, identificando aspectos de envolvimento infantil nas práticas participativas e analisando diferentes experiências que contam com a participação das crianças. Há uma necessidade cada vez maior de ampliar as práticas democráticas a todos os cidadãos, pois sabemos que apesar da democracia pressupor igualdade de direitos (neste caso, participativos) é evidente que nem todos os grupos os assumem cotidianamente, este é o caso das crianças. No intuito de refletir sobre a participação das crianças nos embasamos em diferentes áreas do conhecimento, como: sociologia, filosofia, antropologia, pedagogia e história. Estruturamos esta reflexão como diálogos entre a participação e diferentes conceitos, são eles: território, direitos, proteção, cidadania e poder. Partindo disso, são analisadas três experiências que contam com a participação infantil: Os Sem Terrinha, A Fundação Casa Grande e o Orçamento Participativo Criança. Estas experiências são apresentadas e posteriormente analisadas diante de quatro categorias/questões: qual a concepção de crianças para as experiências? De que forma as crianças participam? As experiências assumem os direitos das crianças? As práticas das experiências auxiliam no exercício da cidadania? Nas análises notamos que as experiências contam com formas distintas de participação que contribuem para a cidadania das crianças, reconhecendo seus direitos, criando possibilidades de participação política, econômica e social, assumindo o adulto como facilitador destes processos, tendo como exigência para o êxito nesta função o abandono dos preconceitos sobre as crianças e a democracia como princípio de embasamento das práticas.

Palavras-chave: cidadania infantil; direitos das crianças; participação das crianças.

ABSTRACT

This study aimed to understand how different the child action can contribute to children's citizenship. With the aim of understanding this process we used the literature review which was a method to concern the social views produced about childhood and also identifying aspects of the child commitment in participatory practices and analyzing different experiences that rely on the participation of children. It has been necessary to extend democratic practices to all citizens, as we know that despite democracy presupposing equal rights (in this case, participatory) it is evident that not all groups assume them on a daily basis, like the children for instance. This paper used resources in different areas of knowledge such as sociology, philosophy, anthropology, pedagogy and history in order to ponder on the participation of children. This study articulated the reflection as dialogues among participation and different concepts, namely: territory, rights, protection, citizenship and power. Based on this, three experiences that rely on children's participation are analyzed: Os Sem Terrinha, Fundação Casa Grande and O Orçamento Participativo da Criança. These experiences are prepared and analyzed after four questions: What is the conception of children for the experiences? How do children participate? Do experiences assume children's rights? Do the practices of the experiences help them in the exercise of citizenship? In the process of analyzes we found out that the experiences have different forms of participation. This participation can contribute to children's citizenship they can recognizing their rights, create possibilities for economic and social political participation, they can assume the adult as a facilitator of these processes. It is important to leave behind the prejudice about children and keep the democracy as a basis for practices are a requirement for success in this role.

Keywords: child citizenship; children's rights; children's participation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: CONCEITOS, HISTÓRICO E DIÁLOGOS	13
BREVE HISTÓRICO	13
CRIANÇAS E INFÂNCIA(S)	15
A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS E SEUS DIÁLOGOS	17
Diálogos: participação e território	19
Diálogos: participação, proteção e direitos	23
Diálogos: participação e cidadania	27
Diálogos: participação e poder	30
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLHIDAS	34
APRESENTAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLHIDAS	34
3.1.1 Critérios para a seleção	34
3.1.2 Os Sem Terrinha	34
3.1.3 Fundação Casa Grande	38
3.1.4 Orçamento Participativo Criança	43
ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS	47
3.2.1 Fundamentando os critérios de análise	47
3.2.2 Análise dialogada das experiências	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	59

1. INTRODUÇÃO

A partir do século XVII, o crescimento de um sentimento de infância – do qual falaremos adiante de forma mais aprofundada – foi sendo estopim para muitos campos de atuação voltarem seus olhos para as crianças. O que vem sendo evidenciado com as discussões realizadas pela Sociologia da Infância é que as ações das sociedades ocidentais não são *com* as crianças, mas *sobre/para* as crianças. Ou seja, apenas se pensa em como as ações no presente refletirão em um futuro adulto, por este viés, são realizadas ações que colocam as crianças em situação de espera, ou em quarentena, como aponta Philippe Ariès (2019).

Com a modernidade, as crianças passam a ser afastadas de muitas atividades por um processo de preparação para a vida, assim, elas são vistas como futuros atores sociais. Desta forma, ficam afastadas das questões econômicas, políticas, democráticas, entre outras, mesmo que as decisões tomadas nestes campos afetem suas vidas.

Nas últimas décadas, e principalmente a partir da adoção da Convenção dos Direitos das Crianças pela Organização das Nações Unidas em 1989, atentamos de forma mais cuidadosa para a participação, a proteção e a provisão, sendo estes os três eixos do documento. Aqui no Brasil, logo após a ratificação da Convenção, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que também fez com que os direitos deste grupo fossem reconhecidos legalmente. Magali Reis (2015) aponta que apesar das crianças serem consideradas valiosas para sociedade – e a produção de documentos reconhecendo seus direitos é prova disso – elas continuam a ser uma categoria em elevado índice de pobreza. Pois bem, ter os direitos elencados é importante, mas a sua efetivação nos cotidianos é indispensável.

Desde que cheguei na Universidade Federal da Fronteira Sul, em 2017, assumi dois compromissos que me guiaram na trajetória da graduação. O primeiro, é com a população brasileira, pois estava em um local utópico para a maioria de nosso povo, precisava de alguma forma retribuir a sociedade a oportunidade que recebi. O segundo compromisso é com a educação, firmando um elo que assegurava minha luta pelos sujeitos, pois não existiria educação sem os indivíduos, o ato de educar, ensinar e aprender ultrapassa as paredes das instituições, são práticas humanas.

A inquietação, que foi o pontapé inicial desta pesquisa, se resume em como as crianças, tão presentes em nosso cotidiano, são invisibilizadas nas práticas participativas, mesmo que as imagens sociais sobre elas se modifiquem durante os anos. Por que negamos as práticas democráticas às crianças em nome de uma cidadania futura, se ser cidadão é exercer influência em seu meio social sem determinações de faixa etária? O que determina este afastamento das crianças da negociação nos contextos em que vive?

Partindo destas questões, para orientar a pesquisa, assumimos como objetivo geral: compreender como diferentes experiências de participação infantil contribuem para as práticas cidadãs das crianças. Como objetivos específicos: discutir como a visão social da infância moderna e contemporânea afasta ou aproxima as crianças da participação cidadã, identificar elementos constitutivos do envolvimento das crianças nos processos participativos e analisar diferentes experiências participativas com crianças a partir de categorias a serem desenvolvidas pela relação entre teoria e prática.

Na tentativa de alcançar os objetivos, adotamos como técnica de pesquisa a pesquisa bibliográfica narrativa, de cunho descritivo e explicativo. A pesquisa bibliográfica narrativa faz um levantamento de informações, contando com livros, artigos e demais fontes escritas, assume-se enquanto uma modalidade ampla de pesquisa, não oferece muitas informações sistemáticas e conta com uma análise crítica pessoal de quem produz (ROTHER, 2007).

A pesquisa se divide em duas etapas principais: a revisão bibliográfica (capítulo 2) e a apresentação e análise de experiências que contam com a participação das crianças (capítulo 3). As fontes para a primeira etapa foram as revistas científicas, livros, repositórios de universidades, a ferramenta Google Acadêmico, anais de eventos, entre outras. A segunda etapa apresenta três experiências e a análise delas. Estas experiências foram encontradas por meio de pesquisa livre em sites, por meio de diálogos com o orientador e surgiram também nas leituras de algumas obras durante a revisão bibliográfica – descreveremos adiante esta seleção de forma mais aprofundada.

O capítulo 2 traz conceitos que permeiam a investigação: crianças e infância(s). Em seguida, é apresentado brevemente um histórico das representações produzidas sobre as crianças e a construção da infância que conhecemos hoje. Na sequência, o capítulo se detém em diálogos da participação com outros conceitos, sendo eles: território, direitos, proteção, cidadania e poder. No capítulo 3, apresentamos três experiências que têm como pilar a

participação das crianças. Primeiramente as experiências são apresentadas e depois diante de questões orientadoras são analisadas. Tomamos como questões: qual a concepção de crianças? De que forma as crianças participam? Estas experiências asseguram os direitos das crianças? As práticas das experiências auxiliam no exercício da cidadania? O último capítulo são as considerações finais desta pesquisa em que evidenciamos pontos essenciais para se pensar a participação das crianças em seus diferentes espaços de atuação, refletindo sobre as possibilidades e as necessidades dos encontros interdisciplinares e intergeracionais.

2. A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: CONCEITOS, HISTÓRICO E DIÁLOGOS

2.1. BREVE HISTÓRICO

Voltar os olhos para a nossa história é de fato reconstruir caminhos na tentativa de compreender as formas atuais de interação entre as pessoas e das pessoas com seus contextos. Desta forma, não se dispensa a retomada histórica sobre as crianças e seus modos de estar presentes, mesmo que brevemente. É importante frisar que trataremos aqui de infâncias ocidentais, mas estamos cientes do fato de que existem outros modos de viver a infância que diferem dos nossos, diante das ações de proteção, diante dos direitos conquistados e das ações participativas.

Segundo Ariès (2019), o sentimento de infância surgiu no século XVII. Até então, as crianças pouco eram representadas nos artefatos de registro e também não eram diferenciadas de outras fases geracionais. Outra questão evidenciada pelo autor é que o sentimento sobre a infância foi surgindo junto com o sentimento de família. As organizações medievais – de modos de vida comunitários – não contavam com a privacidade dos sujeitos, por conta disso, as pessoas não eram agrupadas por pertença genética, mas viviam de modo conjunto. Ariès ainda aponta que dentro deste processo se articula a separação do que chamamos hoje de classes sociais, sendo que na tentativa de agrupar as famílias, as residências burguesas foram ficando cada vez mais altas em relação às moradias da plebe, evidenciando esta separação também fisicamente. É importante notar que as mudanças deste sentimento de infância e o olhar para as crianças, aconteceram lentamente para as que pertenciam ao povo, e ainda mais para as meninas do povo. Estas, por sua vez, persistiram muito tempo sem distinguir-se dos adultos.

A inexistência deste sentimento da infância, segundo Ariès (2019), não quer dizer que as crianças eram desprezadas, abandonadas ou maltratadas na idade medieval. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, mas corresponde a consciência da particularidade infantil. Para o autor, na modernidade, mais especificamente nos séculos XVI e XVII, as crianças passaram a ser vistas de dois modos pelos adultos: como forma de

divertimento e como sujeito que precisava ser controlado. De um lado temos o sentido da papparicação, e do outro o da moralização. Acontece então o choque entre os dois sentimentos sobre a infância, e assim, estudos e instituições foram sendo dirigidas a elas, como por exemplo: a escola. A escola como espaço de atendimento: primeiramente a adultos e crianças juntos e depois segregando as idades, ligando ciclo escolar e idade de vida. Prevalece dentro das instituições o anseio de educar e disciplinar as crianças – moral, física, intelectual e espiritualmente.

Segundo Ariès (2019), a diminuição da mortalidade infantil fez ser indispensável pensar a “criança no futuro”. Como as crianças teriam mais chances de chegar à idade adulta, foi preciso organizar mecanismos sociais que dirijam esse grupo para um ideal de adulto que interessa a determinada sociedade. Esta era a concepção no início da idade moderna e predomina em muitos fazeres até hoje.

Irene Rizzini e Francisco Pilotti (2011) elencam que, no Brasil, as crianças passam por “muitas mãos” no decorrer da história, e que por diversas vezes as ações tomadas pelos adultos não têm o foco na criança em si, mas no que ela poderá se tornar. Entre estas mãos estão: os jesuítas, os senhores, as Câmaras Municipais, a Santa Casa de Misericórdia, os asilos, os higienistas e filantropos, os tribunais, a polícia, os patrões, a família, o Estado, as Forças Armadas, os juízes de menores e a sociedade civil. Todas estas mãos giram em torno de evitar uma infância-problema, tomando a criança “desvalida” como ameaça social.

A partir de 1980, nota-se uma preocupação maior com as crianças e com seus modos de vida, inclusive no campo da pesquisa, sendo que se evidenciaram como grupo etário mais afetado pela miséria, pela violência, pela falta de acesso, entre outros. A partir disso, juridicamente algumas medidas foram tomadas, como o art. 227 da Constituição de 1988 que visa assegurar, com absoluta prioridade, os direitos das crianças e dos adolescentes, incumbindo este dever à família, ao Estado e à sociedade, aos quais cabe protegê-la de qualquer forma de abuso. Depois disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente foi criado em 1990. Apesar destas formas jurídicas reconhecerem os direitos das crianças, elas ainda são o grupo mais afetado pela pobreza no Brasil. Segundo a Rede Nacional Primeira Infância (INFÂNCIA, 2021), baseada em um estudo da ONG ChildFund Brasil, uma em cada seis crianças estão em situação de extrema pobreza no país. Além disso, direitos como o de participação, que é o que tratamos aqui, tem dificuldade em sua efetivação e internalização

pela sociedade (abordaremos mais sobre este assunto no capítulo 2). Desta forma, juridicamente os direitos das crianças são reconhecidos, porém a prática cotidiana, a desinformação sobre eles e as imagens sociais sobre a criança dificultam o pleno exercício de suas cidadanias.

2.2. CRIANÇAS E INFÂNCIA(S)

Essa pesquisa é baseada em estudos estruturais da infância (SARMENTO, 2008), desta forma conceituamos crianças, infância e infâncias voltando os olhos a estes estudos, apesar disso, acreditamos que todas as formas de pesquisar com e sobre as crianças se cruzam inúmeras vezes. Desta forma, se atravessam em nossa pesquisa estudos interpretativos e de intervenção. Todas as linhas de reflexão sobre as crianças são de grande contribuição, notando sempre as divergências e confluências entre elas, mas em termos de aproximação teórica, é necessário posicionar-se.

Segundo Manuel J. Sarmiento (2008, p.20):

A infância é uma categoria geracional que necessita ser estudada de modo a articular os *elementos de homogeneidade* (características comuns a todas as crianças, independentemente da sua origem social: estatuto social como grupo etário dependente dos adultos; estatuto político idêntico com inibição de direitos eleitorais até aos 16/18 anos; interdições e obrigações geracionais - proibição de trabalhar, de casar ou de consumir bebidas alcoólicas e obrigação de frequência escolar; características macro-estruturais comuns, como a demografia, políticas públicas direcionadas para as crianças, mercado de produtos para a infância, etc.) com os *elementos de heterogeneidade*, inerentes ao facto das crianças serem também desigualmente distribuídas pelas diferentes categorias sociais (classe social, género, etnia, subgrupos etários).

Desta forma, a infância é tomada como categoria geracional, que tem a junção de elementos homogêneos, elementos iguais para todas as crianças e elementos heterogêneos, que se configuram em modos distintos de vida, ou seja, modos distintos de viver a infância, com o atravessamento das divergências sociais.

Para Jens Qvortrup (2010, p. 637), a infância pode ser uma categoria estrutural e um período, ou seja:

(...) a infância *tanto* se transforma de maneira constante *assim como* é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto

um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância (grifo do autor).

Desta forma, as crianças entram e saem desta categoria, mas ela continua existindo, da mesma forma que chegando à idade adulta, deixam o período da infância. As crianças assumem diferentes posicionamentos em comparação aos adultos em culturas e sociedades distintas. Nada altera o fato de que as crianças se direcionam para idade adulta, porém as condições e as circunstâncias em que isso acontece diferem-se. A infância em termos estruturais assume formas diferentes diante das transformações sociais (QVORTRUP, 2010). Assim, os diferentes modos de viver a infância, são consideradas infâncias, propiciando o entendimento de que apesar de características comuns entre todas as crianças elas também diferem porque são atravessadas por marcadores sociais.

Segundo Maria Letícia B.P. Nascimento (2009), há uma transitoriedade das crianças que ocupam um lugar na categoria infância e essa permanece, permeada de configurações histórico-culturais, econômicas e políticos sociais, que vão caracterizar diferentes sociedades. Para Magali Reis (2015), citando Bernard Charlot (2009), as infâncias não são fenômenos naturais, mas construções sociais. Com isso, a infância em sua heterogeneidade é produto dos contextos sociais em que estão inseridas.

Crianças são consideradas seres biopsicossociais, com características próprias (SARMENTO, 2008), que estão imersas em suas realidades, desenvolvem-se biologicamente, psicologicamente e culturalmente se apropriando dos contextos e ressignificando-os. Modificam organizações adultas e constantemente organizações de pares. Assumimos aqui a criança que interfere nas relações e sobre elas produz significado e ramificações. Para Adriana Friedmann (2020, p.32):

os indivíduos deste grupo, constituem “territórios”, no sentido literal, com características específicas, conforme tempos e espaços, com suas estruturas e modelos de comportamento particulares, seus gêneros de vida e sistemas de ação construídos por seus próprios atores (...) as crianças devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações com plenos direitos, traços culturais, ritos, linguagens, “imagens-ação”.

Segundo a autora, ser criança e viver a infância depende das referências e expectativas da família, da escola e da comunidade em que cada um cresce, ou seja, depende das imagens sociais projetadas sobre as crianças pelos demais atores sociais e suas culturas.

Desta forma, assumimos nesta pesquisa as crianças como seres biopsicossociais, que interferem em seus contextos ao mesmo tempo que são estimulados por eles, são, portanto, sujeitos de seus processos e partícipes de suas coletividades. A infância como categoria da estrutura social e ao mesmo tempo uma fase geracional. E por fim, as infâncias como os diferentes modos de viver a infância.

2.3. A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS E SEUS DIÁLOGOS

Segundo Catarina Tomás (2007b), participar significa influir diretamente nas decisões e no processo. Precisamos pensar participação, proteção e provisão de forma conjunta, um campo do direito não anula os demais. Desta forma, a participação das crianças precisa ser respeitosa aos limites das crianças, aos seus processos de desenvolvimento e suas individualidades. Promover a participação das crianças não quer dizer que as crianças vão ter responsabilidades adultas ou que irão imitar as manifestações adultas de participação, mas precisam ter espaços para usufruir das negociações com os pares e com os adultos, sem julgamentos e sem preconceitos.

Em nossa opinião, é necessário ter em mente que a participação das crianças não quer dizer que ela está no centro dos processos e que seus desejos serão sempre atendidos. É necessário pensar nas crianças como parte de um corpo social que tem seus entrelaçamentos, que tem interferências de marcadores sociais, reconhecê-la como cidadã desde seu nascimento e desta forma escutar ativamente suas inquietações, estando sempre em processo de negociação conjunta com diversas fases geracionais.

Segundo Tomás (2007b), participar não significa que as crianças se tornarão déspotas ou que terão o direito de tudo fazer, pelo contrário, participando, aprendem a valorizar a opinião dos demais, considerando também que sua opinião tem valor e provoca mudanças diante dos adultos. Não há neste processo participativo a intenção de comparar crianças e adultos, mas de reconhecer as práticas das crianças para de fato efetivar seus direitos civis e políticos. Confrontar ideias e participar de negociações é fundamental para a garantia da democracia, para todos os cidadãos.

Giselle S. M. de Vasconcelos (2010), citando Juan Bordenave (1994), evidencia a diferença entre *ter parte*, *fazer parte* e *tomar parte*. A autora aponta que *ter parte* é possuir parte de alguma coisa; *fazer parte* é ser membro de algum conjunto, mas que suas ações podem não intervir de fato nos processos de tomada de decisão; *tomar parte* representa então um envolvimento maior, sendo que os indivíduos envolvidos nos processos terão suas especificidades levadas em conta nas negociações e decisões. Segundo Tomás (2007b), nem tudo o que é chamado de "participação" é de fato. Muitas vezes os processos de participação das crianças são ritualísticos, para fins midiáticos, econômicos, educacionais, entre outros (o que também pode acontecer com as práticas de participação adultas).

Se tratando da participação, é necessário atentar para o reconhecimento das várias formas de viver a infância e suas especificidades, sendo pensada a participação de todas as crianças envolvidas, respeitando suas especificidades e seus desenvolvimentos.

É essencial frisar que:

Quando falamos em participação das crianças interessa considerar: quem são os atores – crianças, seus interesses, competências, necessidades, dificuldades; as suas imagens e concepções acerca do papel que a criança desempenha na sociedade, das suas competências (...) conhecer o contexto, suas dimensões culturais, sociais, econômicas, etc... (TOMÁS, 2007b, p. 62)

Precisamos levar em conta que a participação das crianças em algumas sociedades tem outras conotações, assumem outras características e diferem das formas que nós defendemos neste trabalho.

Para Friedmann (2020), existem muitas formas de participação que não constituem somente um direito, mas caminho para um pleno desenvolvimento de habilidades, expressões, descobertas etc. É importante frisar também que obrigar as crianças a participarem, ou se expressarem quando não desejam fazer, não é uma forma de participação – precisamos pensar a participação como um movimento de liberdade, desta forma impor a participação às crianças não faz sentido. Para a autora, as crianças naturalmente são protagonistas em suas vidas, mas nós adultos precisamos abandonar o adultocentrismo e reconhecer as manifestações infantis sem julgamentos, proporcionando momentos de escuta e negociação para que as crianças se sintam parte da sociedade e da mesma forma responsáveis por ela.

Para Tomás (2007b), existem alguns critérios para que possamos considerar uma proposta de participação realmente efetiva:

Primeiro, a partilha de poderes entre adultos e crianças; segundo, a introdução de métodos e técnicas que permitam às crianças participar, na esteira da democracia participativa; terceiro, a consideração de que a formulação de regras, direitos e deveres é feita por todos os participantes no processo; e quarto, o condicionamento efetivo dos meios, métodos e resultados do processo de participação.

Participar não é somente estar visível, é ser valorizado diante das ações que pode escolher ou não tomar, poder negociar com os demais sujeitos do processo, poder pensar propostas e resultados. Participar de fato não deve ser uma concessão de um grupo para o outro, mas a possibilidade de intervir nos contextos sabendo que tem todos os artifícios necessários para o fazer.

Apresentaremos na sequência a relação da participação com outros conceitos importantes no desenvolvimento de práticas que visam a efetivação da democracia. Acreditamos ser essencial a conversa entre as áreas de atuação que possam se voltar às crianças, entendendo também que se debruçar sobre a infância é um movimento complexo que somente uma área do conhecimento não dará conta.

2.3.1. Diálogos: participação e território

Segundo Francesco Tonucci, (2009) a separação e a especialização dos espaços e das competências criou lugares diferentes para pessoas diferentes, lugares diferentes para funções diferentes. Desta forma, qual seria o espaço da criança? Qual é o espaço que de fato conta com a participação da criança?

As crianças, com o surgimento da escola, passaram a ser institucionalizadas. O que antes era aprendido em contextos sociais amplos, com contatos intergeracionais, agora é aprendido com os pares e com alguns adultos. As crianças saem do espaço público para ocupar esta instituição. A grande questão é que a escola é adotada por vezes como ferramenta de controle pelo Estado e com intuito moralizante, não como espaço de participação e relação comunitária, o que não torna esta instituição um espaço das crianças, por mais que elas sejam a maioria. Tomando a escola como ambiente educador, Friedmann (2020) evidencia o que

pode ser observado na maioria das vezes nestas instituições: espaços nem sempre adequados; falta ou excesso de materiais; currículos fragmentados que não acompanham o desenvolvimento das crianças; excesso de crianças em sala; poucos educadores para um grande número de crianças; demanda reprimida; mudanças permanentes de diretrizes curriculares; excesso ou inadequação de atividades e estímulos e falta de tempo livre para as crianças.

Na cidade, nos espaços públicos, as crianças têm dificuldades de desenvolver-se como participantes, pois segundo Tonucci (2009), a cidade vem prezando por uma organização de melhoria em torno dos automóveis e não das pessoas, da mesma forma, vem sendo tomada como espaço de degradação e de perigo, fazendo com que os cidadãos construam espaços fechados, seguros, e moldados conforme seus interesses. Esta cidade, tomada como ameaça, afeta grandemente as crianças e seu desenvolvimento. Segundo Tonucci (2009, p. 147):

As crianças, ao perder a cidade, perderam a possibilidade de viver experiências necessárias para elas, para seu pleno desenvolvimento, como o jogo, a exploração, a aventura. As cidades, ao perder as crianças, perderam a segurança, solidariedade, controle social. As crianças necessitam da cidade; a cidade necessita das crianças (tradução nossa).¹

Esta relação de dependência corrobora com a afirmação do autor de que uma cidade boa para as crianças é uma cidade boa para os demais cidadãos. De que as adaptações necessárias para a ocupação da cidade pelas crianças trazem também outros grupos por vezes marginalizados diante dela, como: pobres, idosos, mulheres, pessoas com deficiência, entre outros.

Outro ponto é o usufruto destes espaços – os parques, as ruas, os bosques etc. – pelas crianças de forma autônoma e independente. As barreiras dos ambientes têm propiciado a afirmação de que as crianças não podem sair sozinhas, por conta disso, os responsáveis por elas organizam cada vez mais suas rotinas sem momentos livres e entre pares. O tempo livre se transforma em tempo organizado (TONUCCI, 2009). Cada vez mais as crianças são

¹ Texto original: Los niños, al perder las ciudades, han perdido la posibilidad de vivir experiencias necesarias para ellos, para su correcto desarrollo, como el juego, la exploración, la aventura. Las ciudades, al perder a los niños, han perdido seguridad, solidaridad, control social. Los niños necesitan a la ciudad; la ciudad necesita a los niños.

enviadas para instituições extracurriculares que ensinam coisas fragmentadas e estritamente programadas.

Segundo Friedmann (2020), é necessário compreender que as crianças circulam e convivem com seus pares e com os adultos em diversos espaços, situações e grupos, ultrapassando a imagem das crianças na família ou como alunos nas escolas. A autora também frisa a importância de ambientes para estabelecermos contato, lugares de encontros, para pausas, momentos de troca de olhares, lugares para os corpos etc. Aponta da mesma forma o surgimento de movimentos que convidam os cidadãos a ocuparem os espaços, como: ruas de lazer, ciclovias, centros culturais, museus, corridas, caminhadas, muros para artistas, entre outros. Estes movimentos propiciam às crianças vivenciarem a sua autonomia, livre escolha e usufruto do tempo livre, além de valorizar a ação comunitária.

As crianças do campo têm uma relação quase orgânica com a terra, crescem em contato permanente com a natureza e são muitas vezes indispensáveis como mão de obra no sustento das famílias. As brincadeiras das crianças de zonas rurais são diferentes das brincadeiras das crianças dos grandes centros, estas utilizam de espaços mais amplos e possuem uma relação mais íntima com o meio, além do contato com crianças de diferentes idades. Da mesma forma, estas não estão livres das influências midiáticas. Sobre as crianças ribeirinhas, quilombolas, de comunidades indígenas, é possível pensar no usufruto do território de modo mais comunitário entre as fases geracionais, as trocas culturais, os ritos, as brincadeiras etc. as relações acontecem mais no âmbito público (FRIEDMANN, 2020). Tomamos esta organização comunitária, horizontal e intergeracional, potencializadora das práticas participativas.

Para Nascimento (2009), os adultos criaram um lugar específico para a criança: a escola. Esta que tem o objetivo de "preparar" para a vida adulta, mas também de encobri-las sob o papel de aluno. Citando Régine Sirota (2001), Nascimento frisa que o "ofício de criança" confunde-se com o "ofício de aluno" na infância.

Segundo Lea Tiriba (2021), os espaços em que as crianças se fazem presentes, podem oferecer bons ou maus encontros. O bom encontro acontece quando entramos em contato com algo ou alguém que potencializa e fortalece, o mau acontece quando este encontro despoticiza, decompõe, fragiliza e entristece. Podemos considerar que este bom encontro

acontece quando os direitos também são assegurados (direito a influir nas decisões, de negociar, de utilizar os espaços com segurança, de ser ouvido, de ter necessidades atendidas – sejam elas emocionais, físicas, biológicas – de brincar livremente etc.).

Estes encontros das crianças com os espaços, com a natureza, com a escola, com as praças, com os campos abertos, entre outros, deve ser um bom encontro, um encontro que potencializa. Tiriba (2021) também aborda a temática do emparedamento das crianças, sendo que estas passam boa parte de sua infância entre paredes e afirma que precisamos oferecer espaços de exercício da alegria, que ofereçam contato com o sol, com a água, a terra, com o vento, espaços nos centros urbanos, pois segundo ela, as crianças não brincam mais onde historicamente os seres humanos brincaram, há um interesse da sociedade produtiva em afastar a criança da natureza, bem como dos espaços públicos, das cidades.

Reconhecemos que as formas de viver a infância mudam no decorrer dos anos, com influências sociais, econômicas, políticas etc. desta forma, as brincadeiras, formas de brincar e de usufruir dos espaços, se modificam, mas oferecer espaços, planejar de forma conjunta, buscando as opiniões das crianças sobre quais são os ambientes desejados por elas na escola, na cidade, em casa, no bairro, entre outros, proporciona a integração delas nestes espaços, não como espectadores, mas atuantes que ocupam. Ter acesso aos ambientes e poder ocupá-los é uma das formas de garantir a cidadania das crianças de fato. Se nós adultos relacionamos a sujeira com o perigo à saúde (TIRIBA, 2020) ou a cidade como sendo violenta (TONUCCI, 2009), as crianças não podem pagar este preço sendo emparedadas, elas devem ter seus direitos de desenvolvimento, lazer, brincadeira, encontro, atendidos.

Quando se propõe a atuação das crianças nos seus contextos e sua participação efetiva, não nos referimos a criar espaços ou instituições, mas que a cidade, a escola, a família e todas as esferas que as crianças se fazem presentes contem com as suas contribuições e respeitem suas opiniões, seus modos de ser, de se manifestar, suas teorias, sua liberdade de usufruir, explorar etc. ou seja, não é necessário criar mais espaços, mas ressignificar as práticas.

Partindo desta intenção de protegermos as crianças das ameaças encontradas no usufruto dos territórios e dos espaços, ao mesmo tempo em que queremos proporcioná-las experiências de desenvolvimento da autonomia, adentramos no próximo diálogo nos direitos das crianças e nesta tensão entre participação e proteção.

2.3.2. Diálogos: participação, proteção e direitos

Com a renovação das formas de pensar a infância a partir do século XVI, com a percepção de modos particulares de olhar para as crianças e na tentativa de compreender e atender suas necessidades, os adultos produziram muitas imagens sobre as crianças, além de ações que no período histórico referido lhes pareciam assertivas. Entre as imagens criadas sobre as crianças está a criança inocente e a criança má. Uma em quesito de delinquência (indivíduo que deve ser controlado) e outra em quesito de incapacidade, imaturidade, incompletude (esta que precisa ser protegida de todas as maldades do contexto social até a idade adulta). Muitas políticas públicas voltadas às crianças fizeram intervenções partindo desta dualidade. Para Qvortrup (2010), as crianças estão entre dois extremos. De um lado está a “sentimentalização”, que busca separar as crianças do mundo adulto e protegê-las contra ele, de outro lado, uma “diferença estrutural”, uma desatenção. O autor aponta os dois pontos prejudiciais da mesma forma.

Segundo Sarmiento, Natália Fernandes e Tomás (2007), as crianças permanecem sendo o único grupo social verdadeiramente excluído de direitos políticos expressos. Um dos pontos destacados pelos autores – e que seria elemento fundamental para esta situação da infância – é o afastamento do mundo dos adultos e das crianças, a separação de áreas de atividades reservadas somente à ação dos adultos e interditas para as crianças. Desta forma, completam os autores, o confinamento da infância a um espaço social condicionado e controlado pelos adultos produziu, como consequência, o entendimento generalizado de que as crianças estão “naturalmente” privadas do exercício de direitos políticos. É importante frisar que a restrição dos direitos políticos à infância, característica da modernidade ocidental, não tem caráter universal. Qvortrup (2010) afirma que existe uma imagem sobre as crianças que “justifica” o não acesso aos direitos políticos, pois elas não conhecem este mundo e seus trâmites, desta forma o autor questiona se um adulto que não conhece o seu sistema político também é impedido de votar. Se faz evidente que a participação política não se fecha na possibilidade de voto.

Tomás (2007b), citando Sarmiento (2004), afirma que as crianças foram modernamente tematizadas a partir de uma negatividade constituinte, o que se traduziu posteriormente em

práticas de governação e políticas públicas. Estas concepções, segundo a autora, consideram a infância uma questão gerível e refletem políticas protecionistas. É importante frisar que proteção e participação não devem ser tratadas como antônimos, participar dos contextos sociais não quer dizer que as crianças devam receber responsabilidades adultas ou voltar a ser vista como um homúnculo, mas que devem receber responsabilidades para as quais estejam preparadas. Devemos encontrar equilíbrio entre os desejos e as necessidades das crianças, mas não devemos assumir políticas paternalistas, pois estas limitam ações cidadãs, institucionalizando cada vez mais este grupo e impossibilitando seu completo desenvolvimento.

A Convenção dos Direitos das Crianças (1990), documento ratificado pelo Brasil em 24 de setembro de 1990 e entrando em vigor dia 23 de Outubro do mesmo ano, é um marco na história de luta pelos direitos das crianças. Tornou-se importante pelo fato de reconhecer a capacidade de participação das crianças, bem como a necessidade de provisão e proteção. Na tentativa de assegurar a participação das crianças, evidenciamos o artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que reconhece a participação deste grupo na vida política, familiar e comunitária, bem como o artigo 12º da Convenção do Direitos das Crianças, que reconhece sua participação nas decisões que lhe dizem respeito.

Diante disso, Qvotrup (2010) nos faz refletir sobre esta participação *somente quando as decisões lhes afetam*, pois muitas vezes as ações não têm as crianças como foco, mas lhes afetam da mesma maneira. Desta forma, precisamos ficar atentos a todas as influências sobre as crianças que não planejamos e que desconhecemos. Outro ponto essencial apontado por Gabriela Trevisan (2012, p.6), é que "as questões da participação são importantes uma vez que as decisões públicas são frequentemente tomadas em nome de gerações futuras, tornando óbvio que essas mesmas gerações tenham o direito a ser ouvidas e a co-decidir". Corroborando com Qvortup e Trevisan, Lisandra Ogg Gomes (2015, p.139) afirma que:

É necessário que reconheçamos a infância como parte da estrutura da sociedade, portanto, qualquer mudança realizada nas diferentes esferas que compõem a estrutura social - econômica, política, tecnológica, cultural, ideológica e educacional, para citar algumas - afeta não só a vida contemporânea e o futuro das crianças, como também toda a sociedade.

Segundo Tomás (2007b), citando Castro (2001), "um sujeito de direitos só o é, na medida em que a sua ação é a priori considerada válida e manifestação singular do seu ser".

Como podemos notar, apesar do reconhecimento dos direitos das crianças, as práticas dos adultos e as imagens que estes têm sobre elas precisam ser reestruturadas para real efetivação dos direitos, porque essa efetivação depende das concepções que os contextos e as instituições constroem sobre as crianças e refletem da mesma forma nas suas ações sobre elas.

Tomás (2018) aborda o fato de que, por vezes, os direitos são complexos, tanto para adultos quanto para crianças, mas se tratando dos direitos voltados às crianças, uma das explicações é que eles não estão nos currículos escolares e são escassamente abordados nas escolas. Em um de seus estudos realizados em duas cidades, uma em Portugal e uma no Brasil, a autora aponta que há maior interiorização dos deveres e dos discursos de “bons comportamentos” por parte das crianças. A participação é um dos direitos menos citados por elas, sendo que o direito muitas vezes se configura como algo que alguém quer ou pode fazer. Em sua pesquisa, a autora nota que o direito de brincar é o mais evidenciado pelas crianças, além dos direitos aos cuidados, habitação, educação, entre outros.

Desta forma, nota-se a necessidade de que a escola, sendo um dos espaços mais utilizados pelas crianças durante o período da infância, aborde em seus currículos e práticas os direitos das crianças, atentando-se da mesma forma às ações dos adultos dentro destes espaços, que devem estar de acordo com os documentos legais dirigidos à infância, dentro disso, precisamos atentar que não somente a escola dará conta de garantir todos os direitos das crianças já reconhecidos.

Segundo Anete Abramowicz (2020), este movimento de reflexão sobre os direitos das crianças deve ser contextualizado. Precisamos ter em mente que não são todas as crianças que, por exemplo, são invisibilizadas nos processos participativos e políticos. Para Trevisan (2012), às práticas de cidadania e a participação não assumem formas universais – as formas de organização das sociedades são distintas – bem como os direitos, todos dependem dos contextos, neste caso, os quais as crianças estão inseridas. Um exemplo claro da impossibilidade de universalizar uma forma de participação, é que nos últimos anos houve uma ascensão no discurso da "criança no centro" das ações. Teresa Vasconcelos (2018) evidencia as problemáticas deste discurso em sociedades de organização comunitária, nas quais as decisões são conjuntas independente das fases geracionais. Desta forma, frisa que a criança é central, mas não o centro, o centro é um mundo complexo e intrincado de relações.

Manfred Liebel (2007) defende em seus escritos que ter direitos significa poder praticá-los, sendo assim o direito só é de fato garantido quando sai do reconhecimento teórico e adentra o cotidiano da vida dos sujeitos. O autor evidencia dois tipos de paternalismo – que para ele tem o sentido do que denominamos adultocentrismo – são eles: o paternalismo tradicional e o paternalismo moderno. O primeiro consiste na subordinação absoluta das crianças, com o pressuposto de que os adultos sempre sabem o que é melhor para elas e o que devem fazer, além disso as regras estabelecidas não são discutíveis. O paternalismo moderno, concede às crianças um mundo próprio, oferecem espaços separados dos adultos, com regras próprias, garantindo a elas proteção e assistência. Com esta última forma de paternalismo garante-se proteção, mas não há nenhuma influência das crianças nas decisões do mundo adulto, ou seja, não há participação delas na sociedade geral. Liebel afirma que no paternalismo moderno existe uma ambivalência, por um lado se deseja a proteção completa e efetiva e por outro a autonomia e a influência na sociedade adulta. Para o autor, nada adianta os adultos falarem sobre as crianças e incentivarem que elas busquem e conheçam seus direitos se não adotarmos uma postura de oposição a práticas paternalistas.

Liebel (2007) evidencia o contexto de necessidade de proteção sobre as crianças no qual a Convenção dos Direitos das Crianças foi criada, ou seja, estes direitos não são concebidos visando a liberdade, mas sim a proteção. Citando Gerison Lansdown (1995), Liebel afirma:

E é sua necessidade de proteção que os adultos usam para justificar sua resistência persistente em garantir às crianças o direito de tomar suas próprias decisões em suas vidas. É assim que um círculo de afirmação é estabelecido. Pois bem, ao atribuir às crianças a falta de competência para decidir sobre suas vidas elas são consideradas vulneráveis e carentes de proteção. E porque precisam de proteção, os adultos acreditam que têm o poder de agir em seu lugar. Ao negar às crianças o poder de tomar decisões ou de participar delas de maneira ampla, sua vulnerabilidade à autoridade adulta aumenta ainda mais. (LIEBEL, 2007, p.31)²

Sendo assim, notamos que é necessário tomar como ponto importante a não divisão dos três campos de direitos abordados na Convenção dos Direitos das Crianças: proteção, provisão e participação. Eles são indissociáveis, um não se sobrepõe ao outro, porque são

² Texto original: Y es su necesidad de protección de la que los adultos se han valido para justificar su persistente resistencia a conceder a los niños el derecho de tomar decisiones propias en su vida. Es así como se establece un círculo afirmador. Pues, atribuyendo a los niños una falta de competencia para decidir su vida, se los considera vulnerables y necesitados de protección. Y porque necesitan protección, los adultos se creen apoderados para actuar en su lugar. Negando a los niños el poder de tomar decisiones o de participar en ellas de manera amplia, su vulnerabilidad ante la autoridad adulta crece aún más.

garantias de que os demais aconteçam. Radicalizar a proteção, impedindo a vida em nome do paternalismo, é ocultar as práticas participativas, é ocultar a politicidade da infância, se não há possibilidade de influir na sociedade em que convive o que as crianças mais desejam é sair imediatamente da infância para assim serem escutadas.

Para Liebel (2007), a participação é um caminho importante para reduzir o status de vulnerabilidade que a infância carrega e simultaneamente aumentar a sua capacidade de contribuir para sua própria proteção. Isso, segundo o autor, não quer dizer que dispensamos os adultos, mas quer dizer que as crianças poderiam influenciar essa proteção advinda dos adultos, segundo seus interesses e necessidades, sem que isso recaia na perspectiva de incapacidade.

Acreditamos que o usufruto dos espaços com autonomia, as práticas participativas, a garantia dos direitos reconhecidos e a influência sobre os contextos em que vive, sejam princípios da atuação cidadã, o que apresentaremos no próximo diálogo.

2.3.3. Diálogos: participação e cidadania

Tomás (2007a) evidencia que ser cidadão é estar presente, cobrar direitos nos processos sociais, políticos, culturais, econômicos etc. O cidadão é aquele que assume esse estatuto em todas as esferas de sua vida. É importante pensarmos que as crianças muitas vezes são impedidas de exercer a sua cidadania, não são oferecidas a elas as oportunidades necessárias para a aquisição deste estatuto.

A perspectiva do vir a ser, da imagem das crianças incompletas, afeta na forma em que elas participam da sociedade e conseqüentemente em como elas exercem sua cidadania. Segundo Qvortrup (2010, p. 636), o discurso comum de “integrar a criança na sociedade com sucesso”, leva mesmo que inconscientemente, a pensar que a criança não faz parte a priori da sociedade, de que ela só se constituirá integrante da sociedade quando entrar na idade adulta.

A negatividade constituinte, citada por Sarmiento (2005), traz à luz algumas imagens produzidas sobre as crianças a partir do olhar do adulto. O autor aponta a infância como *a idade do não*, não é a idade adulta (ou seja, é vista como incompleta); a infância passa a ser a *idade da não razão* na modernidade; com a industrialização e logo após o afastamento das

atividades produtivas passa a ser a *idade do não-trabalho*; na segunda modernidade, com um processo de adultização, com o desenvolvimento ativo de uma indústria cultural que frequentemente comunica violências, com a erotização da infância pelas mídias, a infância passa a ser a *idade da não-infância*. Todas estas negações, no ponto de vista de Sarmiento, são expressões do adultocentrismo e uma projeção ideológica sobre a infância. Partindo disso, o autor contrapõe que a infância não é a idade da não-fala, pois as crianças têm múltiplas linguagens desde o nascimento; não é a idade da não-razão, pois a racionalidade que consideramos tem raízes em nossa perspectiva (adulta, técnico-instrumental, baseada na sociedade industrial) porém, as crianças se utilizam de outra forma de racionalidade; não é a idade do não-trabalho, pois ocupam-se de outros ofícios como na escola, em casa, ainda há crianças que trabalham em campos, oficinas, etc.; não é a idade da não-infância, pois as crianças estão presentes em todo momento da história da humanidade, e passam pela infância vivendo este período de diferentes modos.

Citando Ruth Lister (2007), Trevisan (2012, não paginado) aponta que a autonomia não necessariamente é igual a autossuficiência. A partir disso, a autora evidencia que para contemplar a abrangência da cidadania deve-se incluir as crianças enquanto coletivo no acesso aos direitos políticos, sendo necessário que “experiências subjetivas em esferas públicas e privadas em que os cidadãos constroem identidades coletivas e individuais, participando e influenciando essas esferas” sejam oferecidas. Se cada vez mais superprotegermos as crianças, menos participativas elas serão, com isso deixamos de exigir independência e autonomia no presente, deixando-as permanecer como cidadãs a ser (PLUMMER, 2003 apud TREVISAN, 2012). Vendo as crianças como futuras cidadãs, adiamos a sua cidadania, sendo que para assumir esta cidadania é necessário deixar a infância.

Sarmiento (2018) aponta seis dimensões que são responsáveis pela restrição da cidadania infantil: a domesticação, que se define em um conjunto de atividades realizadas livremente pelas crianças, ser controlada pelos adultos, como por exemplo, regular as formas de brincar; a institucionalização, que é o fato de colocarmos as crianças em espaços de conhecimento fragmentado em um momento de "preparo" para atuação efetiva na comunidade; a insularização, é a condição de confinamento da vida das crianças, o afastamento espacial delas faz com que não experienciem a sua autoconsciência e a importância de sua intervenção no meio social; a dualização, é o oferecimento distinto de

oportunidades às crianças, sem olhar aos direitos reconhecidos; a fragmentação, que é a experiência fragmentária da cidade, sendo que ela é dividida em muitos espaços que não são para todos e geralmente incentivam uma cultura de consumo; por último, a restrição da autonomia de mobilidade das crianças, sendo que o usufruto da sua liberdade nas cidades é dificultada por alguns fatores, um deles é o aumento dos automóveis. Segundo o autor, a cidadania só se cumpre quando é exercida no contexto local. Em se tratando particularmente da cidade, aponta que ela pode ser grande potencializadora da cidadania infantil, necessitando para isso de políticas urbanas que permitam a concretização e a participação efetiva das crianças.

Segundo Tomás (2007a), a cidadania não é homogênea e muito menos neutra, a cidadania é projetada sobre um ideal de cidadão, geralmente branco, homem, adulto e trabalhador, ou seja, nem todos os indivíduos se encontram em nosso parâmetro de cidadão ocidental. Para uma cidadania infantil a autora aponta que: as crianças não podem ser vistas como problema, é preciso pensar positivo sobre as crianças; evitar a linguagem do futuro, focando nas crianças no presente; respeitar os direitos das crianças; escutar as crianças de maneira atenta, o que necessita de uma desconstrução da postura adulta, bem como das perspectivas de algumas instituições.

Tomás (2007a) afirma que, de forma geral, nós estamos assistindo uma apatia política, que traz um sentimento de não pertença aos que nos representam, ou seja, nos sentimos distantes do poder, com isso, há uma abstenção e redução de participação e de ações coletivas. Este desinteresse e desconhecimento dificulta a ampliação do exercício da cidadania, o que contribui para a criação de práticas cada vez mais individualistas. Nesta perspectiva, Tomás ainda afirma que diante destes desencontros, a cidadania das crianças é vista por elas mesmas como utopia, elas naturalizam os discursos de impossibilidade de participação, sendo assim, não acreditam em sua cidadania a médio e curto prazo. Para a autora, é necessário educar *na* cidadania e *na* democracia e não *para* a cidadania e *para* a democracia, precisamos considerar o papel ativo das crianças, possibilitando encontros com espaços e oportunidades que promovam a socialização democrática, pois segundo ela, "não pode existir cidadania participativa sem socialização democrática" (p. 204).

Fernandes (2005) aponta a participação como um dos fatores decisivos para compreender a exclusão ou a inclusão dos cidadãos nos processos cotidianos de tomada de

decisão. Podemos pressupor que se os indivíduos efetivamente participam, são ouvidos, e interferem nas práticas coletivas, assumem então o estatuto da cidadania, caso contrário, são invisibilizados mesmo presentes nos contextos.

Vasconcelos (2007) cita Valerie Polacow (1993) frisando que é necessário criar um sentido de lugar,

um lugar é mais do que a soma das suas rotinas, regras, horários, resultados de avaliação (...) um lugar onde as crianças e os jovens sintam que são importantes, não instrumentalmente, porque estão presentes e fazem parte de um número determinado, mas existencialmente, porque se trata de uma paisagem em que elas têm significado e um sentido de pertença (p. 112).

Só será possível se sentir parte do espaço, responsável por ele, quando as negociações de fato interferirem no andamento das práticas assumidas nos diversos ambientes. Fazer das crianças atores sociais importantes e diversos, com saberes diferentes dos outros períodos geracionais, com teorias próprias, formas de organização distintas, manifestações distintas, culturas diferentes, e mesmo assim, participantes e cidadãs, é reconhecer que o usufruto da cidadania é democrático.

É importante ressaltar que a cidadania ativa das crianças não é a conformidade delas com as ações adultas, ou a subordinação em troca de participar, as tentativas de modificar estruturas organizacionais já consolidadas também são uma forma de influir, isso não quer dizer que o que as crianças trouxeram será sempre uma verdade absoluta, mas que ela deve ter o direito de colocar as suas percepções e negociar com todos os sujeitos envolvidos no processo.

2.3.4. Diálogos: participação e poder

Com os diálogos anteriores, podemos perceber que incentivar, proporcionar caminhos e valorizar a participação das crianças, também é uma escolha ideológica – bem como escolher o seu oposto – e que é tensionada por relações de poder entre adultos e crianças, por isso, neste diálogo abordaremos alguns cruzamentos entre participação e poder.

Segundo Abramowicz (2020), é importante frisar que os direitos das crianças e a defesa da infância sempre constituíram terrenos de disputa, segundo ela, não há corpo mais

disputado que o corpo da criança. Ainda com a imagem da criança em devir, que está amplamente difundida no senso comum e até mesmo nas práticas educativas voltadas à infância, as crianças se tornam objeto permanente da biopolítica, pois em uma visão adultocêntrica é preciso operar incessantemente sobre elas, atribuindo-as formas de ser.

Citado por Alfredo Veiga-Neto (2011, p. 53), Michel Foucault (1999) evidencia:

[...] o poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer a sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.

Desta forma, o poder se encontra nas relações dos sujeitos de modo em que a constante manutenção das relações hierárquicas normaliza práticas que por vezes são violentas. Tiriba (2020) aponta que as formas de controle são mentais e corporais, nos centros de educação infantil – que é o foco de pesquisa da autora – por exemplo, o controle das necessidades fisiológicas é uma das práticas mais recorrentes, naturalizadas e desrespeitosas em relação à criança.

Segundo Abramowicz (2020, p.29):

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.

As práticas de governo segundo Foucault (1999, apud VEIGA-NETO, 2011), são entendidas como todo um conjunto de ações pelas quais se conduzem condutas. Para Veiga-Neto (2011), governar a infância tem o intuito de conduzir as crianças dentro de uma cultura, determinando funções, posições, formas de vida que já estavam ali culturalmente quando as crianças começaram a partilhar dela. Sabemos então, que as crianças são governadas em cada contexto de uma forma distinta, pois as culturas são distintas, mas precisamos pensar sobre quais as intenções do governo da infância.

Partindo desta perspectiva, precisamos refletir que o fato de não reconhecer os direitos das crianças e neste caso particularmente o de participação, tem reflexos na sociedade presente e também na sociedade futura. O que justifica o fato das crianças serem maioria na escola e ter sua voz minimamente considerada na maior parte delas? Em nome de que

privamos as crianças de experiências de vida nos espaços que ocupam? Por que naturalizamos o fato das crianças não conhecerem seus direitos? Tomamos como ato necessário romper com representações pré-estabelecidas. A liberdade das crianças não quer dizer a incompetência do adulto, precisamos reconhecer que as crianças têm potencial para agenciar a sua vida, sabendo ao mesmo tempo que podem contar conosco. Tomamos como natural este controle porque nós vivemos submersos nele da mesma forma, naturalizamos o desconhecimento dos direitos porque nós adultos também não os conhecemos. Naturalizamos a participação mínima porque nós participamos minimamente e recebemos ordens de poucos, mesmo sendo maioria. Ou seja, governar as crianças é um projeto para futuros adultos que naturalizam o controle, as violências, o desrespeito aos direitos etc. Precisamos utilizar das nossas possibilidades como adultos para proporcionar que as crianças experienciem processos que por vezes nos foram ou são negados.

Uma das imagens projetadas sobre a criança no século XIX era a da criança "selvagem". Segundo Chris Jenks (2002), o selvagem e a criança têm projeções próximas diante de uma perspectiva etnocêntrica e adultocêntrica, os dois necessitam ser "civilizados". Como o antropólogo buscava o conhecimento das relações entre os "selvagens", nós adultos buscamos entender as organizações das crianças. Segundo o autor, esse conhecer não é desprovido de segundas intenções, também está nele o princípio de conhecer para controlar. Citando Cunningham (1991), Jenks afirma que as analogias entre crianças e selvagens não existem em um vácuo social e político, é preciso identificar os discursos acerca da infância e as relações de poder que eles encarnam.

Dora Lilia Marín-Díaz (2010, p. 98) aponta que “do lado daquela natureza infantil a ser cuidada, ajudada e protegida, assinala-se o processo educativo – o ensino, a instrução, a formação, a disciplina, o governo pedagógico – para garantir o desenvolvimento e/ou a superação das condições naturais das crianças”. No entanto, estas práticas de ensino não devem ser no sentido de desnaturalizar os sujeitos, mas ponto de encontro entre as crianças e o mundo que as cerca, natural e socialmente.

Segundo Gomes (2015, p.128), considerar as crianças não participantes é a tendência de uma forte ideologia de controle social. Para autora:

Compreendemos que a relação de poder dos adultos sobre as crianças abrange diferentes fatores e um dos aspectos que limita a apreensão da condição social da infância é, principalmente, a noção difundida que envolve esta categoria como sendo uma fase de desenvolvimento e incapacidade e, portanto, necessita antes de tudo ser educada.

É no mínimo inusitado que nós, adultos, acreditemos que somente as crianças estão em desenvolvimento, sendo que esta é uma ação intrinsecamente humana, durante toda a vida nós nos desenvolvemos, enquanto existe vida existe desenvolvimento.

Sendo que as relações de poder acontecem em rede e perpassam os sujeitos, Sílvio Gallo (2010), afirma que as crianças também incorporam estas relações e ao mesmo tempo que nós adultos fazemos jogos de poder com elas, elas também os incorporam com seus pares. Gomes (2015 p. 137) colabora com a ideia afirmando que "essas reproduções e manipulações são reflexos da nossa cultura, portanto, refletem a necessidade que as crianças têm em ganhar o controle das suas vidas e também regular os outros". Por mais que as crianças tenham contato com o poder as suas distribuições são desiguais, para Gomes (2015, p. 139) "a comparação entre as gerações irá revelar que os meios, os recursos, as influências e o poder são distribuídos de maneira desigual entre as categorias geracionais, cujas habilidades para enfrentar os desafios externos são diferentes".

Se tratando do papel dos adultos diante dos direitos e das práticas participativas, concordamos com Vasconcelos (2010) quando aponta o adulto não como juiz que decide sobre a participação das crianças, mas como possibilitador, que oferece caminhos, experiências, espaços etc. Percebemos a necessidade de assumir uma postura adulta que reconhece a capacidade das crianças e a importância das práticas democráticas. Desta forma, é essencial que nos ambientes em que as crianças estão presentes, os adultos revejam as imagens sobre elas e contribuam para um bom encontro da criança com a cidadania, com as negociações, com a democracia, com as relações políticas etc. e a escola tem grande responsabilidade sobre isso, pois é a instituição mais frequentada pela maioria das crianças durante o período da infância e é ferramenta importante para práticas de liberdade e reflexões sobre a atuação participativa e o usufruto da cidadania.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLHIDAS

3.1. APRESENTAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLHIDAS

3.2. Critérios para a seleção

A seleção das experiências teve dois critérios principais: ser em diferentes locais do Brasil (regiões, espaços urbanos ou rurais) e que a participação das crianças aparecesse em diferentes contextos, não somente na escola, embora poderia refletir ou ter a escola como parte integrante, não necessariamente central. Isto se deve a importância, durante as leituras, de reconhecer a presença da criança e suas contribuições fora do ambiente institucional. Desta forma as experiências selecionadas foram: Os Sem Terrinha (começou em 1994 e ainda ativa), A Fundação Casa Grande (começou em 1992 e ainda ativa) e o Orçamento Participativo Criança - São Paulo (2003 e 2004).

A prática dos Sem Terrinha, sugerida pelo orientador, foi selecionada porque acontece no meio rural, com assentamentos e acampamentos espalhados por todo Brasil e carrega uma conotação política assumida pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, à qual as crianças estão intimamente ligadas; a Fundação Casa Grande, encontrada no livro *A vez e a voz das crianças*, de Friedmann (2020) se encontra no Ceará, na cidade de Nova Olinda e foi escolhida por ser um espaço cultural no qual a participação das crianças virou tradição do local e o Orçamento Participativo Criança (2004), também sugerida pelo orientador, é realizado em São Paulo, foi tomado por ser uma prática que visa a cidadania ativa em um contexto político participativo e possui uma adesão significativa nos últimos anos. Evidenciaremos adiante, dentro de cada experiência, os materiais utilizados para apresentar e analisar as práticas.

3.1.2 Os Sem Terrinha

A experiência dos Sem Terrinha foi analisada a partir das dissertações: "Os Sem Terrinha no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra", de Liene Keite de Lira da Mata

(2015) que aborda o envolvimento das crianças no assentamento Pontal do Tigre, "Os Sem Terrinha: Uma história de luta social no Brasil (1981-2012)", de Monyse Ravenna de Souza Barros (2013), esta dissertação aborda de forma linear a história do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (no decorrer do texto por vezes utilizo a sigla "MST"), aborda a presença das crianças nas lutas travadas pelo movimento e o desenvolvimento da percepção da criança como participante; e a dissertação de Luciana Oliveira Correia, denominada "Os Filhos da luta pela terra: as crianças do MST" (2004) que registra falas dos Sem Terrinha do acampamento Dois de Julho, sobre o fato de pertencerem a um movimento social, bem como, quais os significados disso para eles.

Barros (2013) afirma que em toda a trajetória do movimento dos Sem Terra, as crianças estiveram presentes. Elas estavam nos primeiros acampamentos no Sul do Brasil, nas disputas pela terra e nas tentativas agressivas de desocupação por parte do Estado. Desta forma, partilhavam da dor e da alegria de estar dentro do MST, com adultos, jovens e idosos. Com o passar do tempo, as crianças deixaram de ser vistas como "filhos de sem-terra" e assumiram uma identidade dentro do movimento, os Sem-Terrinha. Segundo Correia (2004), passaram de testemunhas da luta para *sujeitos que exigem direitos*. Até os anos 1990, os meios de comunicação do movimento, quando tratavam das crianças em seus boletins e jornais, voltavam-se sempre para a educação das crianças, porém a partir das discussões situadas dentro do movimento e externamente, em *busca de uma cidadania para infância e na incorporação dos direitos das crianças*, elas foram sendo reconhecidas como sujeitos de luta dentro de seus acampamentos e assentamentos, não sendo reconhecidas somente dentro das práticas de educação, como alunos(as), mas em todos os espaços como *sujeitos de práticas políticas*.

Nas leituras, os Sem Terrinha são definidos como sujeitos capazes de atuar, considerados essenciais na luta do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. A organização das crianças surge no movimento como uma necessidade atual e futura, pois era necessário que as mulheres participassem da vida política do movimento, criando assim uma noção de responsabilidade coletiva pelas crianças, bem como, garantir que o movimento não termine. Sendo assim, as práticas democráticas que são base do movimento deveriam ser incorporadas o quanto antes. Estas organizações coletivas das crianças produzem uma consciência social

em um contexto de luta, no qual todos são participantes, propiciando uma formação também política (MATA, 2015).

Segundo Barros (2013), a escola para o movimento é de grande importância, levando em conta que ter uma escola dentro do assentamento é uma conquista. Apesar disso, educação e escola não são sinônimas. A educação está presente na escola, mas também nos conhecimentos locais, na luta por direitos, nas manifestações políticas, nas assembleias, nas reuniões entre pares e intergeracionais, etc. Essa perspectiva de fazer com que a educação seja transversal aos modos de viver e as lutas assumidas, é o que proporciona a discussão mais aprofundada das Cirandas Infantis realizadas pelo movimento. Segundo o Caderno 12 do setor de educação do MST, citado por Barros (p. 132):

A Ciranda Infantil é um espaço educativo, organizado com o objetivo de trabalhar as várias dimensões do ser criança Sem Terrinha como sujeito de direitos, com valores, imaginação, fantasia e personalidade em formação, vinculando as vivências com a criatividade, as relações de gênero, a cooperação, a criticidade, a autonomia, o trabalho educativo, a saúde e a luta pela dignidade de concretizar a conquista da terra, a reforma agrária, as mudanças sociais.

Com este olhar voltado às práticas e a participação infantil, o MST multiplicou as Cirandas, incorporando-as em todas as ações do movimento, sendo seu maior pilar a luta por escolas nos assentamentos e pelas escolas itinerantes.

A participação das crianças não se fecha nas Cirandas Infantis, as práticas participativas vêm sendo construídas por todos os integrantes, em busca de proporcionar espaços para a criação de uma identidade do movimento, fortalecendo a luta pelas causas adotadas. Visando isso, as crianças participam de encontros desde 1994, sejam nacionais, regionais e nos próprios assentamentos e acampamentos – as crianças de 0 até 6 anos participam das Cirandas Infantis e dos Encontros dos Sem Terrinha e necessitam ter de 7 até 12 anos para serem delegados nesse evento, a partir dos 13 anos participam dos encontros de adolescentes (CORREIA, 2014). As mobilizações infantis requerem responsabilidade das crianças pela sua vida e pela vida dos demais, participam do desenvolvimento e planejamento das atividades, dividem tarefas com os adultos, negociam com educadores, pais e voluntários, colocando seus pontos de vista sobre assuntos de sua vida cotidiana, bem como, o direito de ter escolas que lhe atendam nos assentamentos e que valorizem suas trajetórias, participam do Jornal Sem Terra, além de produzir e discutir assuntos que serão tratados nas Revistas Sem Terrinha.

As crianças participam de organizações entre pares, organizações políticas e familiares. O assentamento evidenciado por Mata (2015), localizado no Paraná, organiza as crianças em grupos de dez com um coordenador e uma coordenadora – em alguns grupos existe um coordenador(a) adulto e um coordenador(a) criança. Nestes grupos, as crianças partilham inquietações, desejos, apresentam maneiras de intervir, discutem seus direitos, planejam encontros, brincam, participam de gincanas etc.

É possível perceber um esforço do movimento em incentivar e valorizar a participação das crianças. Por isso, os locais que as crianças frequentam oferecem espaços para que aconteçam reuniões, assembleias, brincadeiras, mobilizações, etc., proporcionando uma experiência de formação política, na qual todos os integrantes são sujeitos de direito e debatendo conseguem reagir a repressões. Segundo Mata (2015, apud MST, 1999, p.25):

O ato de tomar decisão de fazer uma mobilização infantil requer uma série de atos, organicamente vinculados entre si, como: perceber uma necessidade; tomar consciência e conscientizar outros dessa necessidade, amadurecer, propondo e discutindo coletivamente; planejar os passos da ação; realizar a ação; avaliar o que foi feito e encaminhar deliberações. Tudo isso requer um processo de aprendizado, que somente a prática é capaz de ensinar.

Para o MST, os adultos são de grande importância no processo de participação das crianças na vida coletiva, sendo que é necessário respeitar as ações delas e potencializá-las, além disso, as crianças são de responsabilidade de todos, bem como a sua formação. No movimento, as crianças não esperam a concessão da participação, os acampamentos e assentamentos são o contexto de sua vida cotidiana, a luta é comum, elas sabem o que reivindicar e como se posicionar porque estão em constante tensão, junto com os adultos.

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra tem como um dos pilares os Direitos Humanos, com isso, é de suma importância discutir com as crianças os seus direitos, o que é pauta de encontro inúmeras vezes. Com isso, o movimento pretende provocar as crianças à produção de uma consciência de cidadania (MATA, 2015), que é essencial para o coletivo, evidenciando sempre que possível, a importância de cada sujeito nas suas reivindicações.

Segundo Mata (2015), os Sem Terrinha se educam coletivamente no movimento, por meio das lutas sociais e pela utilização dos espaços proporcionados. É uma forma de participação ativa, pois as crianças são essenciais para o movimento e tê-las como integrante é garantir que as reivindicações por direitos não terminem.

Correia (2004) evidencia a fala das crianças sobre os significados que fazer parte do MST traz para a experiência de vida delas. Quando o quesito foi diferença entre cidade e assentamento, a relação com o território logo foi apontada. Paula, de nove anos, Sem Terrinha do acampamento Dois de Julho relata:

Aqui é muito fechado assim, tem muito mato. É... aqui tem um rio, tem um rio de pescar e lá em BH não, é tudo solto, tudo aberto, não tem mato, não tem muita árvore [...] agora eu gosto daqui, né? [...] Aqui, eu aprendi muitas coisas. Aprendi a mexer com os animais, aprendi a nadar. [...] na cidade eu não podia ficar andando assim, eu não podia sair. Lá [na cidade] era tudo aberto. A minha mãe ficava com medo de algum acidente na rua. Aqui eu posso andar para tudo quanto é lado. [...] eu aprendi a cuidar de muitas coisas. (CORREIA, 2004, p.48)

Esta relação com o ambiente é apontada pelas crianças porque elas não estão afastadas do contato com a natureza, com a terra, com as árvores, animais, etc. pelo contrário, dependem desta integração, dependem de uma relação constante com o que traz o sustento, com o que é fundante.

Segundo Correia (2004, p.81), o que faz um Sem Terrinha se identificar como tal é a necessidade de constante luta social:

A vivência da infância dá-se no interior de experiências cotidianas coletivas de enfrentamento, seja diante de uma situação de conflito direto com o Poder Judiciário e com a Polícia como em uma ação de despejo, seja na conquista do respeito dos colegas na escola. A luta social passa ser, na vida destas crianças, uma vivência cotidiana.

3.1.3 Fundação Casa Grande

A experiência da Fundação Casa Grande (a partir de agora também utilizo a sigla “FCG”), foi analisada a partir da dissertação de Isabelle de Luna Alencar Noronha (2008), denominada “Fundação Casa Grande – Memorial do Homem Kariri: cotidiano, saberes e fazeres e as interfaces com a educação patrimonial”. Além da dissertação, utilizamos o artigo “Inovação educacional em pequeno município - o caso Fundação Casa Grande” de Elie Ghanem (2012). Acessamos também o blog da Fundação.

A FCG é uma organização não-governamental (ONG) que trabalha com educação não formal, com propostas de gestão institucional, com práticas dentro da comunicação, arte e cultura. Se encontra em Nova Olinda, estado do Ceará, na região do Cariri, e é formalizada

como instituição desde 1992. O município conta com uma média de 14 mil habitantes segundo o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019), sendo que o último censo foi em 2010. A economia do município gira em torno da agricultura com produção de milho, arroz e feijão, além do extrativismo, produção de gesso e artesanato.

Segundo Ghanem (2012), a FCG funciona em uma antiga fazenda que pertencia aos avós de Alemberg Quindins, sendo que foram Alemberg e Rosiane Limaverde que tomaram a iniciativa de transformar a casa no Memorial do Homem Kariri em 1992. As atividades na casa se dividem em: memória, artes, comunicação e turismo. Dentro destes quatro campos a casa conta com: acervos mitológicos, arqueológicos sobre a pré-história na região do Cariri, o Teatro Violeta Arraes, cineclube, gibiteca, biblioteca, rádio (com o projeto Escola de Comunicação Meninada do Sertão), editora, TV e internet. É importante dizer que as atividades de comunicação possibilitaram uma rede de crianças comunicadoras do Brasil, Angola e Moçambique, que ganhou o apoio do UNICEF. Além disso, o turismo no município, por conta da FCG, auxilia na valorização social do povo, além de impulsionar a economia de Nova Olinda. A Fundação é dirigida por jovens (nas assembleias de sócios, conselhos e diretoria), conta com dez gerências, que são assumidas pelas crianças, além dos demais participantes da casa. Ghanem evidencia que quem atua na instituição é chamado de formador, porque ensina e aprende, e segundo ela, é uma escola sem sala de aula, já que a aprendizagem acontece em qualquer lugar.

Os primeiros movimentos da FCG direcionavam-se aos jovens e não às crianças, no entanto, a Casa começou a ser muito visitada pelas crianças. Noronha (2008) evidencia uma entrevista para a Revista Mandacaru (1995) em que a fundadora da Casa, Rosiane, afirma que ela e o marido (Alemberg) não foram em busca das crianças, pelo contrário, elas foram se apropriando do espaço como território de brincadeira no início, depois, ao observarem como eram feitas as visitas no memorial, as crianças assimilaram as formas de apresentá-lo e assumiram este espaço (o que chamava a atenção dos visitantes). Com o passar do tempo, as próprias crianças e jovens geriam todos os espaços da Fundação. Alemberg ressalta que não foi solicitado que as crianças apresentassem os quadros, que cuidassem do ambiente – foram elas que começaram, que puxaram eles – e segundo o fundador, puxam até hoje, com novas ideias, sugestões, o que cabe a eles é ir em busca de materiais, oficinas, cursos etc.

Segundo Ghanem (2012), a FCG constantemente oferece seus espaços para as escolas de Nova Olinda, públicas e privadas – inclusive muitas escolas do campo enviam ofícios para a prefeitura solicitando transporte para que as crianças participem das atividades da casa. Para a criança frequentar a FCG, uma vez por ano é realizada uma reunião com os pais, como uma formalidade na renovação de autorização, mas não é necessário estar inscrito ou matriculado para frequentar, uma única exigência da ONG é estar matriculado(a) em uma instituição de educação formal.

Segundo Noronha (2008), as crianças evidenciaram que para integrar o grupo, era necessário que a criança frequentasse e decidisse se quer ficar lá ou não, porque sua permanência só dependeria dela. A autora evidencia a resposta de uma criança quando uma mãe, interessada na participação de seu filho na FCG, pergunta o que deveria fazer para que o filho frequentasse a casa e a criança responde "diga para ele vir e decidir se quer mesmo ficar" (NORONHA, 2008, p. 153). Apesar da decisão ter que vir da criança, a autora aponta muitas vezes que não dependia de querer estar lá, mas poder estar, já que o contexto social da região é de trabalho familiar e muitas crianças no contraturno da escola precisavam auxiliar em casa (cuidando dos irmãos, no serviço doméstico) ou nas plantações, não conseguindo frequentar a FCG.

O gerente da TV, em conversa com Ghanem (2012), evidencia que considera a formação da casa uma "formação para a vida" (p. 111). Ele frequenta a casa desde os 8 anos (no ano da pesquisa tinha 18), conta com experiências de aprendizagem intelectual, cultural e até mesmo financeira. Em uma comparação com a escola formal, aponta que nesta não se encontram possibilidades de produzir arte e são os meninos(as) da FCG que levam as produções artísticas para a escola. Ainda em outras conversas, os jovens (um integrante do conselho fiscal e a gerente da DVDteca) relatam que eram "danados" na escola formal, porque não tinham vínculos com as instituições. A gerente da DVDteca relata: "[...] quando eu era pequena, eu entrava no museu, quando eu via aquelas coisas falando dos índios, de casa antiga, a gente começou a se interessar. Na verdade, eu não aprendi a ler na escola, foi na Casa Grande" (GHANEM, 2012, p.112). O fundador da FCG, Aemberg, aponta que as crianças têm mais vínculo com a Fundação porque administram a casa, relata que na FCG "eles pintam a casa e na escola formal nem escolhem a cor da tinta" (GHANEM, 2012, p. 113).

As crianças e jovens que frequentam o local, cuidam e administram os espaços sempre buscando saberes e melhorando a prática com disciplina. Na FCG todos têm suas atribuições, os setores são coordenados pelo que chamam de gerentes, estes não são determinados por idades, ou seja, uma criança de seis anos pode administrar uma parte da casa, e deve ser respeitada por adolescentes, jovens e adultos que frequentarem aquele espaço. Além disso, parece haver uma internalização das normas da casa, para o bom uso, os espaços têm regras próprias, mas elas não têm sentido negativo para as crianças, elas entendem que só se pode ocupar e manter aquele espaço se ele for cuidado devidamente e utilizado de forma correta (NORONHA, 2018).

Noronha (2008) cita Antoni Zabala (1998) quando são evidenciados os graus em que as regras se encontram: o primeiro grau é quando se trata de uma simples aceitação, embora não se entenda a necessidade de cumpri-la; segundo, quando há uma conformidade, que implica certa reflexão sobre o que significa a norma e que pode ser voluntária ou forçada; em último grau, quando se interiorizam as normas e se aceitam como regras básicas de funcionamento. Este último é o encontrado na Fundação Casa Grande.

Ghanem (2012, p.113) evidencia:

São principalmente crianças que cuidam da Casa Grande, colocam-na em funcionamento e dela se utilizam. Não se ouvem gritos nem se veem adultos controlando condutas. Antes das 7h da manhã, elas já estão varrendo e limpando a Casa. Depois, pegam gibis ou livros para ler, vídeos para assistir, vão fazer algo nos laboratórios, produzir um vídeo ou um programa de rádio, compor uma trilha sonora ou desenhar um gibi. Outras vão brincar no parquinho ou tocar na bandinha de lata.

Segundo a autora, certamente existem conflitos na casa e situações de desrespeito com as regras ou com os colegas, mas nestas situações os adultos serenamente repreendem as atitudes e mostram novos caminhos. As atitudes das crianças não são reguladas por punições, mas pela atribuição de responsabilidades coletivas. Segundo relatos dos moradores da região, em conversa com Ghanem, as crianças no início costumavam brincar no espaço no qual hoje é a Fundação, brigavam muito e falavam muitos palavrões, o que ocasionava a vinda da polícia por vezes, pois os vizinhos se sentiam incomodados com estas atitudes. Com elas dentro da FCG, o próprio autorregulamento das crianças se alterou, porque as regras da instituição são produzidas por adultos e crianças e sua efetivação depende de todos.

Como prática de cidadania e democracia, as crianças participam de reuniões, nas quais discutem propostas, novas regras, necessidades da casa, etc. Todos têm o direito de expressar sua opinião durante as reuniões, nas quais ser ouvido não é ato de piedade ou de concessão, mas de respeito, sendo que todos são admitidos como participantes e necessários para o funcionamento da Fundação. As crianças são consideradas atores ativos no coletivo e únicos no grupo, se esforçam para ver a FCG crescendo porque se sentem pertencentes à casa. As gerências são escolhidas por afinidade do participante com a atividade que deverá ser desempenhada e os nomes surgem em reuniões entre os mais antigos na FCG (GHANEM, 2012).

As atividades realizadas pelas crianças são acompanhadas por meio de um blog. Este blog é individual e atualizado pelas próprias crianças e é uma exigência da Fundação. Além disso, os mais velhos na casa acompanham o desenvolvimento dos mais novos, analisando se estes devem ganhar o uniforme da casa ou não, para isso, conta-se o engajamento na casa e o desempenho na escola. Ghanem (2012) aponta que mesmo que haja um comportamento inadequado de algum participante, ele não fica estigmatizado, se for repreendido pelos demais e mudar a conduta pode ocupar funções na casa futuramente, pois os conflitos e deslizes são tomados como naturais pelos jovens, crianças e adultos da casa. Noronha (2008) evidencia que os participantes da Fundação Casa Grande aprendem a conviver, vivendo juntos, em todos os momentos. Não se trata de contos de fadas, eles são reais, por isso, os conflitos também existem e fazem parte do aprendizado, possibilitando a vida coletiva ao mesmo tempo que dela depende. Segundo Ghanem (2012), para a sustentação econômica criou-se a Coopagran, que funciona em parceria com a comunidade em um sistema de hospedagem familiar, neste caso o turista convive e compartilha alimentos com as famílias parceiras, sendo que "do montante obtido, 80% ficam com a família. Dos outros 20%, metade vai para a Coopagran e 10% para um fundo de educação, que paga o transporte de jovens da Fundação que estudam em nível superior" (p. 109). Além disso, a Fundação tem parceria com o Canal Futura, Centro Cultural do Banco do Nordeste e com o SESC.

3.1.4 Orçamento Participativo Criança

O Orçamento Participativo (OP) em São Paulo era uma prática desde 2001, mas sem a presença das crianças. O OP-Criança surge em 2003 com o intuito de trazer as crianças para as discussões públicas, já que elas também fazem parte de São Paulo. Esta experiência é analisada através do livro "Orçamento Participativo Criança: exercendo a cidadania desde a infância" (2004) organizado por Ângela Antunes, contando com a contribuição de Anderson Severiano Gomes, Delma Lúcia de Mesquita e Luiz Carlos de Oliveira. Utilizamos também o site do Instituto Paulo Freire, que foi parceiro no processo de criação do OP Criança e tem registros e produções sobre a experiência disponíveis em seu acervo. O OP-Criança foi implantado inicialmente nos Centros Educacionais Unificados (CEUS), dos bairros de Aricanduva, Perus, Jambuí e Rosa da China, durante o ano de 2003, na cidade de São Paulo, e depois foi estendido para todas as instituições de ensino fundamental do município totalizando 477 unidades. O projeto é uma parceria da Secretaria Municipal de Educação (São Paulo), do Instituto Paulo Freire e da Coordenadoria do Orçamento Participativo.

Antunes et al. (2004, p. 36) evidencia que o OP-Criança “concebe a criança, o adolescente e o jovem como sujeitos do processo de construção do conhecimento, da sua própria história e do seu “estar sendo” no mundo, tanto em termos pessoais como sociais.”. Os autores apontam que, logo no surgimento do OP-Criança, notou-se a necessidade de não “fazer para” nem “trabalhar com” as crianças e jovens, mas “a partir de” quer dizer “a partir dos interesses, dúvidas, sugestões, críticas, medos, ideias, proposições das crianças, adolescentes e jovens, com apoio dos adultos” (ANTUNES, 2004, p.44) para isso é necessário reconhecer a plena cidadania das crianças e jovens envolvidos no processo. A participação para o projeto deve ser vista como um direito, não um privilégio, e os adultos servem para mostrar o valor desta participação criando possibilidades. Este projeto busca a construção do conhecimento a partir da prática, a partir do contexto do bairro, escola, da cidade, as necessidades são discutidas e analisadas na tentativa de compreender e aperfeiçoar os espaços. Todos os participantes precisam buscar respostas para os desafios de suas realidades.

Segundo Antunes et al. (2004) esta experiência possibilitou a afirmação de que o OP-Criança é um exercício de participação direta e de cidadania. Com este projeto as crianças

e adolescentes participavam da decisão de investimentos de parte do orçamento da cidade refletindo sobre o local em que vivem, a escola que frequentam e as formas de organização democráticas, podendo questionar relações arbitrárias e partilhar insatisfações, desejos e soluções.

Antunes et al. (2004), descrevendo as duas etapas do projeto, aponta que na primeira etapa do OP-Criança, em 2003, foram envolvidas em média 3 mil crianças nas assembleias. Foram realizados seminários regionais sobre o tema com educadores, alunos, representantes da comunidade e representantes do Orçamento Participativo em cada região. Posteriormente, foram realizadas formações para os trinta participantes escolhidos de cada unidade. Em um próximo momento, os grupos realizavam dinâmicas, conversas sobre necessidades das crianças, desejos, sugestão de projetos, conhecimento do local e possibilidades de atuação. As crianças foram convidadas a refletir sobre o que são Orçamentos Participativos e quais são as prioridades de seus contextos. Na segunda etapa, em 2004, contando com 550 mil estudantes, foram oferecidas 2.600 vagas para formação do Grupo Motor, que é um grupo de adultos formados por profissionais da educação e membros da comunidade local e 9.540 vagas para o Grupo Faísca (grupo de crianças, tem esse nome pela metáfora: antes do fogo vem a faísca, é um grupo de início para estimular os demais), neste caso, invés dos adultos incentivarem a participação das crianças, é o Grupo Faísca (depois de uma formação) que desempenham este papel.

Um importante processo para a realização do projeto é a formação, esta foi realizada com os grupos Motor e Faísca. Os formadores vinham do Instituto Paulo Freire e contavam com: 10 coordenadores para o grupo Motor e 70 jovens estudantes das áreas de humanas para o grupo Faísca. Aos Faíscas, primeiro se apresentava a proposta, com vídeos retratando a primeira etapa em 2003, posteriormente se explicava quais eram as responsabilidades do grupo e por fim se questionava quem tinha interesse em participar. Era levado em conta a liderança da criança, a vontade de participar, a integração com outras práticas sociais na escola ou no bairro e também se fazia necessário que a criança não temesse a presença adulta.

Em todas as instituições as crianças formularam propostas e atentaram-se para as prioridades delas na escola e na cidade, depois fizeram uma votação nas assembleias. Depois das assembleias tudo era sintetizado e apresentado às crianças, por exemplo: os delegados eleitos, as necessidades mais apontadas, as prioridades, etc. Segundo Antunes et al. (2004) o

OP-Criança foi dividido em dois momentos: *o primeiro momento* se trata da formação dos grupos Motor e Faísca, as formações, a realização das assembleias, apontamento dos delegados em cada instituição e dos conselheiros do orçamento participativo, além de uma devolução para escola dos relatos destes momentos, também contando com o feedback das unidades. *O segundo momento* busca evidenciar temas geradores que surgiram do primeiro momento para dar continuidade ao OP-Criança. Os temas geradores do segundo momento foram: “Protagonismo infanto-juvenil: saberes, valores e práticas (agosto), Protagonismo infanto-juvenil: espaços e expressões (setembro), Protagonismo infanto-juvenil: Escola Cidadã e Cidade Educadora (outubro), Protagonismo infanto-juvenil: Ecopedagogia e Agenda 21 (novembro)” (ANTUNES et al. p.49).

As assembleias eram realizadas no âmbito educacional, no qual todos os estudantes participavam, e nas subprefeituras nas quais só os delegados e coordenadorias poderiam participar. Nestes momentos elas expunham suas inquietações, pontos de vista e soluções. Em depoimento para Antunes et al. (2004, p.54) a Faísca Jéssica da Silva afirma: “Saber que você lutou por um futuro melhor e saber que você, por menor que seja, é um cidadão (...) porque nós conversamos bastante para decidir o que é bom para a escola e para a cidade”. As assembleias seguiam as seguintes etapas: a primeira, era realizada por turma; segunda, por ano; terceira, por ciclo; quarta, por unidade educacional; quinta, por subprefeitura; a sexta, era realizada em plenária na cidade. Havia uma grande organização em torno dos materiais para as assembleias, como caixas de som, cédulas para votação, locais, listas de presença, ficha de inscrição e etc.

Na formação, as crianças eram convidadas a refletir sobre as propostas que iriam fazer ou votar como delegados, sempre incentivadas a pensar no coletivo e não individualmente, pensando nos limites dos orçamentos e também na duração da efetivação das práticas, além de pensar sobre sua proposta, teriam que aperfeiçoar suas apresentações, pois cada criança apresentaria a sua (ANTUNES, et al. 2004).

As propostas das crianças giraram em torno da educação e da cidade. No âmbito da educação foram escolhidas como prioridades: “cobertura da quadra, laboratório de ciências, reforma geral do prédio e mais segurança interna” (ANTUNES et al. 2004, p. 71). Na cobertura da quadra, as crianças defendiam mais espaços de lazer com qualidade. Na proposta do laboratório, as crianças queriam aulas práticas, em ambientes distintos, aguçando suas

curiosidades. Na solicitação pela reforma do prédio, as crianças defenderam a ideia de que o espaço é de suma importância para a qualidade das relações. A questão da segurança é de preocupação dos estudantes, por perceberem o aumento da violência na sociedade em geral, mas também entre grupos dentro da escola. Entre as propostas para cidade surgiram como prioridades:

pedido de construção de áreas de lazer, ampliação da segurança pública, programas de geração de emprego e renda (como o Centro de Atendimento e Encaminhamento para postos de trabalho por subprefeitura), Clube da Cidade (espaço esportivo e cultural), pavimentação, substituição da pichação do bairro por grafiteagem, canalização dos córregos, universidade pública municipal, construção de anfiteatros e teatro gratuito. (ANTUNES et al. 2004, p. 74)

A proposta se baseia em uma prática de representatividade, então foi refletido com os delegados e coordenadores a importância de voltar-se aos eleitores e justificar suas práticas e escolhas diante das assembleias. Thayane, delegada de uma das instituições, com 12 anos, afirma: “Para mim, ser delegada é você ter a responsabilidade de estar tentando cumprir o que a escola inteira ajudou a escolher, todo mundo junto e organizado, e o delegado tem esta meta a ser cumprida” (ANTUNES et al. 2004, p. 77). A prática do OP-Criança incentivou que as próprias instituições escolares, depois desta experiência, continuassem ativamente questionando as organizações sociais na escola e fora dela, propondo novas reflexões com as crianças e adolescentes.

Como resultados desta experiência, Antunes et al. (2004) apontam a flexibilidade que foi necessária para atuar nos diferentes contextos, o aperfeiçoamento da prática educativa realizada por 250 pessoas das diferentes instituições envolvidas, foram realizadas 448 assembleias totalizando 4.527 propostas apresentadas para a cidade e 3.685 para a educação. A proposta com mais votos no âmbito da cidade foi a construção de áreas de lazer, e na educação, a cobertura da quadra. Nas Unidades de Educação ficaram escolhidas como prioridades (agrupadas por assunto): a acessibilidade (cidade) e a reforma (educação). Aponta a necessidade de ocupar espaços, ressignificando-os, bem como valorizar a interação entre comunidade e escola, chegando até a família pelas práticas participativas das crianças, valorizar nos espaços educativos não somente as propostas das crianças, mas também olhar para os profissionais que por vezes precisam de novos horizontes e se sentem entusiasmados com estas práticas.

O projeto defende ainda uma cidade que não trate a periferia como anexo, atentando aos muitos locais de exclusão encontrados durante o OP-Criança, defendendo que a cidade deve ser democratizada e para isso deve contar com alguns conceitos: autonomia, democracia, felicidade, cidadania, equidade, desenvolvimento humano e qualidade de vida.

No OP-Criança, segundo Antunes et al. (2004), os adultos possibilitaram práticas de cidadania às crianças e adolescentes, o que muitas vezes é o que falta. Na fala de Caroline, criança participante, fica evidente esta situação: “Não é por falta de ideia, o que a gente não tem são recursos para fazer essas ideias, porque se a gente tivesse, já teria feito várias ideias que já tínhamos falado.” (p,115). O projeto evidencia que não é por incapacidade das crianças que elas não participam, mas é porque naturalizamos que os adultos sabem tudo e as crianças não têm contribuições, mas em fala, Gislaine (uma Faísca) aponta: “Depois que o OP-Criança surgiu, a gente pôde mostrar que a gente é capaz, que a gente pode fazer a diferença, e cada um dando a sua opinião a gente pode melhorar muito a nossa escola.” (p. 116). O OP-Criança reconhece os envolvidos como sujeitos de direitos e cidadãos. Esta valorização exige construção cotidiana das práticas, formação de professores, e principalmente superar o poder autoritário, criando condições para as práticas cidadãs e participativas. As formas de manifestação nas assembleias, as defesas de seus pontos de vista, propiciam a experiência do diálogo, com concordância ou não, mas sempre com respeito e justiça.

3.3. ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS

3.2.1 Fundamentando os critérios de análise

Tomamos para a análise das experiências quatro categorias expressas em forma de questão: qual a concepção de crianças? De que forma as crianças participam? As experiências assumem os direitos das crianças? As práticas das experiências auxiliam no exercício da cidadania?

Acreditamos que a concepção de crianças que fundamenta a experiência seja de grande importância, pois tomar a criança como capaz, agente e produtora, ou em outro

extremo, como incapaz, selvagem e incompleta, determina formas de agir sobre/com as crianças (como evidenciamos anteriormente).

A participação é outra categoria de análise, pois tomamos ela como princípio fundante das práticas democráticas. Analisamos então como acontece a participação das crianças nas experiências escolhidas pela perspectiva de Lansdown (2005). A autora identifica três modos distintos de participação das crianças, mas que não se excluem entre si: processos consultivos, processos participativos e processos autônomos. No primeiro, os adultos iniciam, dirigem e administram os processos e as crianças não controlam ações, nem resultados, ou seja, não interferem. No segundo, os processos são iniciados pelos adultos e as crianças colaboram, auxiliam e interferem nos resultados. No último as crianças têm poder de empreender ações, escolhem temas que querem tratar e os adultos atuam como facilitadores, mas o controle das ações é feito pelas crianças.

A outra categoria é a dos direitos. Buscaremos evidenciar se estas experiências abordam os direitos das crianças em suas práticas, voltando os olhares para as nossas conceituações teóricas anteriores, contando com os eixos que norteiam a Convenção dos Direitos das Crianças: a participação, a provisão e a proteção.

A última categoria, reflete se essas práticas participativas de fato contribuem para a cidadania ativa das crianças, lembrando que ser cidadão é influir em seu contexto local.

3.2.2 Análise dialogada das experiências

É importante frisar que não há fórmulas de participação que se apliquem em todos os contextos sociais e a todos os modos de viver a infância, por conta disso, as experiências participativas não devem ser somente transpostas de um local para o outro, pois desta forma estaríamos colonizando outros grupos sociais (TOMÁS, 2007b). Da mesma forma, não analisamos as experiências no intuito de compará-las, reconhecendo a importância de todas as práticas participativas, das particularidades de seus contextos e culturas. Outro ponto importante de ser evidenciado é que houve uma escolha de materiais segundo nosso interesse

(lembrando que a revisão bibliográfica narrativa abre esta possibilidade), limitando as análises das informações obtidas aos materiais escolhidos.

Qual a concepção de crianças para as experiências?

Como vimos no capítulo 2, as imagens sociais produzidas sobre as crianças com o tempo, "justificam" as ações que nós adultos assumimos diante delas, então é de suma importância para as práticas participativas a reconstrução de olhares e o abandono da representação das crianças como vir a ser (QVORTRUP, 2010).

As experiências apresentam um olhar positivo para as crianças, percebemos isso em alguns trechos dos textos utilizados. O OP-Criança aponta que para a prática é necessário: "reconhecer as crianças como sujeito de direitos, como sujeitos do processo de aprendizagem, como educadores, que também nos ensinam algo" (ANTUNES et al. 2004, p.109) e evidencia partilhar da mesma percepção do Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual defende que as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos capazes de intervir em seus contextos de vida. Os Sem Terrinha, segundo Mata (2015, p.14), são compreendidos como: "sujeitos ativos e críticos, considerados capazes de atuar na luta e nas questões que dizem respeito à organização da sua própria vida". Na experiência da Fundação Casa Grande, as crianças são reconhecidas como: "ator/atriz coletivo(a) e sujeito único do grupo na criação cultural" (NORONHA, 2008. p.127).

As três experiências partem da ideia das crianças como atores potentes em seus contextos, completos e capazes de refletir sobre suas vidas, podendo pela prática participativa proposta influir nas organizações intergeracionais.

De que forma as crianças participam?

As experiências variam entre processos participativos e processos autônomos. É importante recordar que na perspectiva de Lansdown (2005), utilizada nesta análise, os processos não se excluem entre si, ou seja, é possível ter processos participativos que por vezes sejam autônomos e vice-versa.

Voltando os olhos aos critérios para a participação evidenciados por Tomás (2007b), na página 18 deste trabalho, notamos que as três experiências contam com o primeiro e o segundo critério, que é a partilha de poder entre adultos e crianças e a criação de mecanismo e

técnicas para que as crianças participem. O terceiro critério (a criação de regras, direitos e deveres) aparece de forma clara na experiência da FCG e o condicionamento dos meios, métodos e resultados (4º critério) aparece de forma parcial em todas as experiências.

Em nosso diálogo entre participação e território, evidenciamos a importância de oferecer espaços de negociação, oportunizando que as crianças digam quais são as mudanças desejadas por elas nos espaços que frequentam, quais mudanças iriam auxiliar no usufruto destes espaços, escolhendo prioridades, apontando necessidades e pensando em projetos. De forma evidente, o OP-Criança teve esta prática, pois dentro da experiência as crianças encontram diferentes possibilidades de participação. O projeto foi iniciado por adultos e as crianças foram convidadas a participar do Grupo Faísca. Este grupo convidava as demais crianças das unidades ao movimento de planejamento de projetos, propor prioridades e ser delegado(a). Depois que as prioridades foram elencadas, as crianças passaram por uma prática da democracia representativa, votando para escolher delegados(as) e coordenadorias, sendo que estes as representaram na escolha de prioridades e defesa destas em dois âmbitos: cidade e escola (ANTUNES et al. 2004).

Nos Sem Terrinha, a participação das crianças não parece ser concedida pelos adultos, mas facilitada. As crianças já estavam presentes no contexto desde o início do movimento, mas as concepções de criança foram mudando, elas passaram de "filhos de Sem-terra" para Sem Terrinha, o que caracteriza uma outra identidade, o que representa também uma outra postura diante das práticas participativas e políticas. Os Sem Terrinha participam das Cirandas Infantis, dos Encontros dos Sem Terrinha, Jornadas de Luta, do Jornal e da Revista Sem Terrinha, dos Congressos Nacionais, além disso, no contexto local, participam das reuniões de cada acampamento ou assentamento, com reuniões/assembleias entre pares ou em conjunto com os adultos (BARROS, 2013). É importante evidenciar que a forma comunitária em que os Sem Terrinha vivem se mostra como grande determinante no exercício da participação, uma vez que as crianças do movimento participam das místicas, das reuniões, das assembleias, dos encontros, etc., uma vez que todos participam. As decisões em conjunto são práticas valorizadas pelo MST e pilar de manutenção do movimento. Não encontramos nas experiências relatos de que existam espaços dos quais as crianças não possam usufruir dentro do assentamento/acampamento, o que é sinal da não fragmentação do território ocupado. Mata (2015) aponta que acontecem diálogos somente com as crianças, porque esses também

são necessários para focar nas práticas que as crianças valorizam, estes encontros se voltam para atividades que envolvam o movimento corporal, a ludicidade e as brincadeiras coletivas.

Na Fundação Casa Grande, as crianças foram aos poucos se apropriando do espaço que anteriormente já era território de brincadeira. Quando o Memorial foi implantado, as crianças permaneceram brincando no espaço e aos poucos foram adentrando a casa, tomando parte dela (VASCONCELOS, 2010 apud BORDENAVE, 1994). Hoje, na FCG, as crianças e jovens administram a casa e contam com o auxílio dos adultos neste processo, são presentes na Fundação, participantes dos processos de organização e das práticas e responsáveis pelo local em um movimento de pertencimento mútuo (NORONHA, 2008). As crianças participam de reuniões nas quais discutem novas propostas, expõem suas necessidades materiais para novos projetos, criam e anulam regras, discutem a organização da casa, etc. Encontramos na FCG um encontro intergeracional e interdependente, onde cada uma das gerações envolvidas desempenha papéis importantes.

O OP-Criança, a Fundação Casa Grande e os Sem Terrinha são experiências que contam com a participação das crianças, mesmo que essa participação aconteça de formas distintas. Precisamos levar em conta os limites e as possibilidades que os contextos apresentam, sendo assim, a participação não pode ser analisada de forma comparativa, não há modo certo de participar, é nas práticas participativas que aprimoramos as formas de participação, e é exercendo ela que sentimos a necessidade de reivindicá-la.

Podemos notar que as experiências propiciam no encontro entre adultos e crianças uma dialogicidade que valoriza as negociações, as opiniões, manifestações de desejos, etc. Assim, os processos participativos ganham valor, pois diante da expressão de seus pontos de vista há intervenção em seus contextos, modificando o ambiente que os cerca.

As experiências assumem os direitos das crianças?

Notamos que as experiências assumem os direitos de participação, reconhecendo que é preciso dar espaços para a intervenção das crianças em seus contextos. Partimos da premissa de que ter direitos é poder praticá-los (LIEBEL, 2007), desta forma as práticas que contam com a participação das crianças são expressões legítimas de reconhecimento. Diante da Convenção dos Direitos da Crianças, as experiências escolhidas atuam principalmente no eixo da participação, porém é importante ressaltarmos novamente que os direitos de participação,

proteção e provisão são interdependentes, por exemplo: nestas experiências os adultos provêm mecanismos para que a participação aconteça, as crianças participam (política, econômica e socialmente) de diferentes formas e essa participação proporciona a proteção pois é um grande passo para que a própria criança se reconheça como um sujeito de direitos, sendo assim, não se sujeitam a qualquer tipo de ação arbitrária.

Outro ponto essencial, segundo Castro (2001 apud TOMÁS, 2007b) é o reconhecimento de que as crianças são indivíduos com manifestações próprias. Estas manifestações não são melhores e nem piores que as manifestações de outros grupos geracionais, elas devem ser valorizadas como singularidades dos seres envolvidos e não podem ser utilizadas como justificativa para a privação de acesso aos direitos.

Na Fundação Casa Grande, os direitos das crianças eram frequentemente acompanhados dos deveres. Como a organização da FCG depende de jovens e crianças em sua maioria, o direito de participar vinha acompanhado de responsabilidades e deveres que devem ser cumpridos para o pleno funcionamento da casa. Há uma internalização das regras da instituição (NORONHA, 2008 apud ZABALA, 1998), sendo que são reconhecidas como essenciais para o funcionamento deste conjunto, no qual todos são interdependentes, buscando o crescimento da FCG. Estar na casa é a garantia de um direito, sendo que muitas crianças da região têm este direito negado, não pela instituição, mas pela necessidade de auxiliar na produção de renda da família, sendo assim, quem se faz presente na FCG tem responsabilidade pelo local, por si e pelos tantos outros que têm seus direitos negados, e as crianças participantes da fundação reconhecem isso.

Na experiência dos Sem Terrinha, os direitos aparecem como transversais diante das práticas do MST. Estar acampado ou assentado é uma intensa luta por direitos. Por isso, as Cirandas Infantis e os encontros se debruçam frequentemente sobre as discussões dos direitos das crianças, como: direito à terra, direito à educação, à moradia, à alimentação, direito de participar, etc. Em média, participam 1500 crianças de todo o Brasil nos Encontro dos Sem Terrinhas e todas as crianças que vão, voltam para seus locais com mais conhecimento sobre si, sua identidade e sobre as lutas que querem travar, prontos para ocupar a escola, o assentamento/acampamento, a comunidade, etc. (BARROS, 2013). Podemos observar que os direitos, frequentemente evidenciados pelos Sem Terrinha, são direitos fundamentais de todo ser humano, em qualquer idade cronológica, o que nos leva pensar que nesta organização os

direitos não são pensados dirigidos a um período geracional, mas que quando forem alcançados, serão alcançados conjuntamente.

No OP-Criança, o estopim do projeto já foi o direito às práticas participativas, mas acima de tudo, o projeto tinha como objetivo "democratizar a democracia" (ANTUNES et al. 2004, p.25), pois a democracia ainda não é usufruto de todos os cidadãos brasileiros. Foi necessário entender os diferentes contextos e as necessidades que deles emergiram, escutando atentamente as demandas das crianças, com um olhar cuidadoso para a escola e para a cidade, criando oportunidades para todos os participantes, desde o centro da cidade de São Paulo, até os bairros mais afastados. O projeto deu um grande passo, segundo Antunes et al. (2004, p.99) "nessa estrada que conduz crianças e adolescentes ao caminho da participação e atuação nos espaços públicos democráticos [...] ampliando a ação das crianças para além da questão legal ou da discussão do orçamento". O OP-Criança (ANTUNES et al. 2004, p.147) reconhece que "a criança é sujeito de direitos. Pode e deve manifestar-se sobre tudo que lhe diz respeito".

No eixo da proteção, notamos a importância de estar atento às crianças, nas demonstrações de suas necessidades e inquietações, levando em conta que não se expressam somente pela oralidade. Desta forma, precisamos interpretar suas ações, que nos mostram se elas estão preparadas para determinadas práticas e se elas se sentem confortáveis em participar. Retomando Tomás (2007b), é importante designar às crianças funções dentro das experiências, das quais elas estejam preparadas para exercer, o que é uma forma de cuidado e respeito ao seu desenvolvimento. Neste quesito as práticas das experiências foram positivas, pois encontramos a participação das crianças e a atuação dos adultos como pares e como facilitadores dos processos de participação infantis, estavam presentes para o que fosse necessário.

Segundo Barros (2013) a conquista dos direitos é adquirida pela prática deles, desta forma, notamos que as experiências escolhidas assumem os direitos das crianças porque criam possibilidade para seu exercício.

Como as práticas das experiências auxiliam no exercício da cidadania?

Se tratando da cidadania, evidenciamos que as práticas de participação nos contextos em que as crianças já estão inseridas são de grande valor para o reconhecimento delas como cidadãs. Como ponto fundamental para o exercício da cidadania, tomamos novamente a

concepção de crianças. Todas as experiências tinham em sua proposta a imagem de crianças potentes, capazes e transformadoras, que sabem falar sobre seus contextos, suas necessidades e suas utopias (TOMÁS, 2007b).

Nas experiências da FCG e o OP-Criança, notamos uma maior institucionalização das práticas participativas, sendo que o OP-Criança tem a maioria de suas ações dentro das unidades escolares e a FCG é uma ONG que tem uma organização única dentro daquele espaço físico, então não é garantia de participação por parte da comunidade geral.

Na prática OP-Criança, por ser uma experiência com data de fim, as crianças não exercem em sua totalidade as práticas cidadãs, alguns ocupam outros espaços, mas a maioria continua com as discussões dentro das escolas (o que poderia ser ampliado com o tempo). Além disso, as decisões das crianças podem interferir no contexto local (escolhem para cidade e para escola), mas dependem de uma decisão burocrática dos órgãos responsáveis geridos por adultos e também, por ser uma grande metrópole, alguns lugares tendem a ser de difícil acesso às crianças. É necessário iniciar estes processos participativos para pensar políticas públicas (SARMENTO, 2018) que deem conta dessas questões, sendo que todas as experiências que valorizem a democracia são válidas. No projeto, as crianças frequentaram diferentes espaços (escola, auditórios, subprefeituras, etc.) também tiveram a oportunidade de negociar com seus pares e com os adultos (professores, pais, funcionários públicos, etc.) sempre com respeito, voltando-se para o bem coletivo e não individual. Muitas vezes, nossas perspectivas adultocêntricas afastam as crianças das práticas cidadãs, mas elas estão presentes, insistindo em interferir e prontas para mostrar que são capazes, é o que confirma a Faísca Gislaine em uma de suas falas: “é poder mostrar que eu posso fazer a diferença, que eu sou capaz, poder mostrar que eu, com as minhas ideias, posso tornar a minha escola um ambiente melhor” (ANTUNES et al. 2004, p. 115). Notamos nesta experiência que as crianças têm muita sensibilidade às problemáticas sociais de seus contextos, como: desemprego, aumento da violência, necessidade de saneamento básico, projetos de distribuição de renda, necessidade de pavimentação etc. problemáticas que na maioria das vezes nós adultos achamos que elas não percebem. As crianças do OP-Criança mostram que conhecem seus contextos, mas precisam de oportunidades para intervir neles.

Na experiência dos Sem Terrinha, as práticas de cidadania são recorrentes. As crianças participam de mobilizações, passeatas, idas até as secretarias municipais, ocupam espaços

públicos, participam de feiras, cirandas, encontros, congressos, festivais, etc. estão sempre muito presentes nas práticas em conjunto, em diferentes cidades, pelas escolas, nos bairros e em outros Estados. Segundo Tomás (2007a) ser cidadão é cobrar direitos. Nessa perspectiva, os Sem Terrinha estão sempre nesse movimento de reivindicação, essa prática é constante na vida dos Sem Terrinha porque é ao mesmo tempo vital.

Na FCG, levando em conta que o município de Nova Olinda é relativamente pequeno, as práticas de cidadania – pelo que evidenciam os materiais – são amplamente alargadas. Uma porque os meninos(as) da FCG são atores importantes para a cidade, então são valorizados em seus contextos, bem como suas opiniões. Além disso, a Fundação conta com parceiros da comunidade para a hospedagem domiciliar de turistas, neste caso, são as pessoas da comunidade que estão apresentando na prática a cultura do povo da região do Cariri (NORONHA, 2008). Neste movimento, a FCG não se fecha na antiga fazenda do avô de Alemberg, mas espalhou-se, levando suas práticas às casas, por meio das crianças, turistas, funcionários, etc. As crianças da FCG estão mergulhadas em sua cidadania desde o momento em que decidiram que não abandonariam seus territórios de brincadeira e os ressignificaram, fazendo com que um projeto que seria voltado para jovens e adultos precisasse ser modificado, incluindo as crianças. Além disso, nos parece que as práticas de autorregulação encontradas na FCG contribuem para uma cidadania responsável dos meninos(as) da casa diante da comunidade, sendo que as práticas ali realizadas provocam reflexões sobre as ações nos demais contextos.

Nas experiências da Fundação Casa Grande e dos Sem Terrinha, há um ponto curioso. Ser menino(a) da FCG ou ser Sem Terrinha implica a produção de uma identidade que é reconhecida na escola, na comunidade, diante dos órgãos públicos, etc. com os pontos positivos e negativos que ela carrega. Voltando os olhos ao nosso capítulo *Diálogos: participação e cidadania* (2.3.3) encontramos um trecho de Polacow (1993) citada por Vasconcelos (2007), na qual ela frisa a necessidade de se criar um lugar, não no sentido de espaço, mas no sentido de fazer parte de um todo, de sentir-se essencial para os sujeitos que dividem territórios comigo e para as práticas realizadas. Esta identidade que apontamos, acreditamos ser o sentido de pertencimento, pertencer a um grupo de diferentes pessoas, mas que luta pelos mesmos ideais e que dependem uns dos outros para efetivação das metas gerais é o estopim para cidadania plena.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o andamento desta pesquisa, ficou clara a necessidade urgente de assumirmos outra postura diante das crianças, de refletirmos o que parece ser natural em nossas práticas dentro das cidades, das famílias, nas escolas, espaços públicos, etc. A participação das crianças compõe uma teia de diálogos constantes e complexos porque nas culturas ocidentais ela é paradoxal. Na tentativa de romper este paradoxo, nós precisamos escutar o que as crianças têm a dizer, em todas as formas de manifestação, sem compará-las ou privá-las do tempo da infância. Ser criança não pode ter tom de negatividade, ser criança não pode ser justificativa para o afastamento das práticas cidadãs.

Outro ponto a se destacar, é a necessidade de pensar a participação das crianças fora das escolas, não porque a escola não é importante ou necessária, mas porque ser criança não é sinônimo de ser aluno(a), as crianças existem em todo corpo social, precisam ter suas práticas respeitadas e seus direitos reconhecidos, precisam usufruir das potências que seus contextos oferecem, precisam ter espaços de encontro, espaços de brincadeira, de criação, precisam ter acesso aos museus, bibliotecas, teatros, cinemas, etc. Nós adultos precisamos possibilitar a atuação das crianças em seus territórios. Se a cidade parece perigosa, nós não devemos confinar as crianças sob esta ameaça, nós temos o dever de criar e lutar com elas por práticas que assegurem maior segurança. A escola é uma força reprimida, e tem grande potencial como ferramenta de exercício da autonomia das crianças, e para isso temos que fazer dela um ambiente de práticas ativas de cidadania e democracia, levando em conta a construção das experiências escolares em conjunto (adultos e crianças).

As experiências aqui analisadas são possibilidades de pensar as crianças fora dos documentos dirigidos a elas. Podemos notar que cada experiência traz uma contribuição diferente a este trabalho, com formas de participação diferentes, mas que não se anulam, por isso estas práticas participativas não devem de forma alguma ser comparadas, o que evitamos fazer aqui. A experiência dos Sem Terrinha traz participação política das crianças de forma evidente, fazendo da vida a prática de reivindicar direitos e de lutar por ideais. O Orçamento Participativo Criança, evidenciou que as crianças olham seus entornos sim e sabem o que precisam melhorar, estão prontas para a cidadania e a desejam. Com uma prática da democracia representativa que é o modelo democrático do Brasil, as crianças participantes da

OP- Crianças colocaram suas intenções, desejos e inquietações. Na Fundação Casa Grande podemos perceber um movimento de busca de autonomia das crianças em um processo de autogestão, os adultos agem como parceiros facilitadores dos processos, mas são as crianças que fazem a gerência dos espaços da FCG, que atuam nela diariamente, administrando a Fundação. A partir da análise destas práticas precisamos pensar possibilidades, sempre nos voltando para os contextos e assumindo a participação das crianças fora do status de aluno ou filho e esperamos que esta pesquisa contribua para este movimento de reconstrução das imagens produzidas sobre as crianças.

Para que a participação das crianças aconteça, os adultos são essenciais, porque podem proporcionar oportunidades de experiência da prática democrática e ao mesmo tempo dependem das crianças ao passo de reconhecer sua incompletude, constante aprendizado e a possibilidade de reconstrução. Esta dependência mútua entre os grupos geracionais altera a posição das crianças. Neste movimento de participar, intervir, contribuir e influenciar, a posição da criança torna-se igualitária. Segundo Jenks (2002), nós vemos nas crianças a coragem de assumir lutas que nós tememos, e temendo muitas vezes as privamos destas experiências participativas, que não são fáceis e nem tranquilas, porque exigir parte de algo é sempre um processo de reivindicação contra-hegemônico que enfrenta diversos embates, mas atentando aos direitos das crianças, proteger não é privar, proteger é estar atento e presente, oferecendo auxílio quando for necessário.

As crianças são participativas, tentam diariamente intervir em nossas práticas, mas são subestimadas por nós adultos, por isso cabe a nós escutá-las ou não. Dar a possibilidade de desenvolvimento pleno, criando espaços de negociação, de brincadeira, de pares, espaços seguros, mas afastados das nossas intervenções frequentes ou confiná-las cada vez mais. Cabe a nós adultos assegurarmos seus direitos e partilhar experiências com elas ou jogá-las a uma invisibilidade na estrutura social. É importante evidenciar que toda decisão tomada é uma escolha ideológica sobre nosso contexto diante dos demais sujeitos.

Precisamos assumir em nossas vidas práticas democráticas. Somente a democracia propicia a cidadania, a participação, a liberdade de se expressar, o reconhecimento da capacidade de intervir, etc. Reconhecer a participação das crianças não é incentivar o desrespeito aos demais participantes sociais, mas superar uma visão de respeito na qual tudo é estático e cômodo, na qual um grupo manda e os demais obedecem, precisamos assumir que

os conflitos acontecem reconhecendo que nós adultos podemos ser questionados e que a pergunta não agride, pelo contrário, abre caminhos. Nós precisamos possibilitar espaços de negociação e com estas negociações assegurarmos respeito mútuo pela valorização do outro em um processo de desenvolvimento conjunto e individual. Para possibilitarmos a participação das crianças precisamos ao mesmo tempo reivindicar a nossa. Nós adultos, por vezes acreditamos que escolher representantes já basta, mas constantemente percebemos que não podemos nos acomodar e confiar nossos direitos a outras pessoas, precisamos ser responsáveis e ativos nos espaços que ocupamos. Não podemos aceitar pequenas concessões como prática participativa, pelo contrário, precisamos refletir sobre as injustiças, lutar por direitos e ter coragem de exigir espaços que nos são negados.

Por hora, termino este trabalho citando Walter Kohan em uma exposição ao curso Infâncias Inventadas, proporcionado pelo Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, neste ano (2021):

[...] porque a infância é muito mais que a nossa biografia infantil, a infância é muito mais que a nossa idade cronológica, a infância é uma força, amorosa e revolucionária, portanto política, por isso precisamos mantê-la viva...e o que é o amor? É um sentimento, mas também como diz Alain Badiou, o amor é a confiança de que sempre pode nascer um mundo novo, o amor é a confiança de que pode nascer um mundo no qual seja menos difícil amar, como diz Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido. O amor é a confiança de que mesmo nos momentos mais difíceis, mais podres, como hoje suportamos no Brasil, é preciso esperar e confiar que pode nascer um mundo novo, basta amar e lutar como uma criança, basta perguntar como uma criança, basta revolucionar infantil e amorosamente as nossas vidas.

Chego aqui com a certeza de que este trabalho não se conclui. Ficaram dúvidas, surgiram novos questionamentos, curiosidades, novas inquietações e outros tantos paradoxos que precisam de esclarecimento. Mas enquanto há vida, há tempo e com toda certeza há confiança, mas muita confiança nas crianças e em suas revoluções.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ângela; GOMES, Anderson Severiano; MESQUITA, Delma Lúcia de; OLIVEIRA, Luiz Carlos de. **Orçamento Participativo Criança**: exercendo a cidadania desde a infância. São Paulo: Cortez, 2004. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/op_crianca.pdf. Acesso em: 27 set. 2021.
- ABRAMOWICZ, Anete. Direito das crianças, quais crianças? In: SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; SIQUEIRA, Romilson Martins (orgs.). **A defesa dos direitos da criança**: uma luta sem fronteiras. Goiânia: Cãnone Editorial, 2020. p. 19-32.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Infância e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC. 2019.
- BARROS, Monyse Ravenna de Sousa. **Os sem terrinha**: uma história da luta social no Brasil (1981-2012). 2013. 227 f. Dissertação (Mestrado em História) - Curso de História Social, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 set. 2021.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 27 set. 2021.
- CORREIA, Luciana Oliveira. **Os filhos da luta pela terra**: as crianças do MST - significados atribuídos pelas crianças moradoras de um acampamento rural ao fato de pertencerem a um movimento social. 2004. 227 f. Dissertação (Mestrado em História) - Curso de História Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Fortaleza, 2004.
- FERNANDES, Natália. **Infância e Direitos**: participação das crianças nos contextos de vida - representações, práticas e poderes. 2005. 491 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Universidade do Minho, Portugal, 2005. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6978/5/Doutoramento%20-%20Vers%c3%a3o%20Final%2014_06_%202005.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.
- FREIRE, Instituto Paulo. **Acervo**: Op-criança. OP-Criança. 2003/2004. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/discover>. Acesso em: 23 set. 2021.
- FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020. 198 p.

FUNDAÇÃO CASA GRANDE (Nova Olinda). **Fundação Casa Grande**: memorial do homem kariri. Memorial do Homem Kariri. Disponível em: <https://blogfundacaocasagrande.wordpress.com/>. Acesso em: 23 set. 2021.

GALLO, Sílvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. *In*: KOHAN, Walter Omar (org.). **Devir-Criança da filosofia**: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 109-121.

GHANEM, Elie. Inovação educacional em pequeno município: o caso Fundação Casa Grande (Nova Olinda, CE, Brasil). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 103-124, 3 set. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360931009>. Acesso em: 25 set. 2021.

GOMES, Lisandra Ogg. Questões particulares da infância na complexidade social. *In*: GOMES, Lisandra Ogg; REIS, Magali (orgs.). **Infância**: sociedade e sociologia. São Paulo: Levana, 2015. p. 123-144.

IBGE. **[População de Nova Olinda]**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/nova-olinda/panorama>. Acesso em: 19 de setembro de 2021.

INFÂNCIA, Rede Nacional Primeira. **1 em 6 crianças no Brasil estão em condição extrema de pobreza, diz ONG**. 2021. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/1-em-6-criancas-no-brasil-estao-em-condicao-extrema-de-pobreza-diz-ong/>. Acesso em: 23 set. 2021.

INFÂNCIAS Inventadas - Infância e Paulo Freire. Produção: Núcleo de Filosofias e Infâncias. [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2Wen2rfaFII>. Acesso em: 3 out. 2021.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.17, p. 185-216, 2002. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-arquivo.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

LANSDOWN, Gerison. ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. **Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano**, n. 36, 2005. Disponível em: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/1930_d_Me_haces_caso_20081110.pdf. Acesso em: 28 set. 2021.

LIEBEL, Manfred. **Derechos de la infancia y políticas sociales**: entre protección y emancipación. Madrid: Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, 2006. Traducción al castellano: Cordi Thony. Disponível em: http://www.papelesdesociedad.info/IMG/pdf/Serie_teorica_1_UCM.pdf. Acesso em: 25 set. 2021.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Interesse infantil e o governmentamento educativo das crianças. In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Devir-Criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-108.

MATA, Liene Keite de Lira da. **Os Sem Terrinha no movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. Sociologia da Infância e Educação Infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância. **Horizontes**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 31-36. jul./dez., 2009. Disponível em: [http://lyceumononline.usf.edu.br/webp/portalUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/3-%20Sociologia%20da%20inf%C3%A2ncia%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20-%20algumas%20considera%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20a%20aproxima%C3%A7%C3%A3o%20entre%20essas%20duas%20%C3%A1reas%20na%20pesquisa%20sobre%20a%20pequena%20inf%C3%A2\[16555\].pdf](http://lyceumononline.usf.edu.br/webp/portalUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/3-%20Sociologia%20da%20inf%C3%A2ncia%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20-%20algumas%20considera%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20a%20aproxima%C3%A7%C3%A3o%20entre%20essas%20duas%20%C3%A1reas%20na%20pesquisa%20sobre%20a%20pequena%20inf%C3%A2[16555].pdf). Acesso em: 27 set. 2021.

NORONHA, Isabelle de Luna Alencar. **Fundação Casa Grande - Memorial do Homem Kariri: cotidiano, saberes, fazeres e as interfaces com a educação patrimonial**. 2008. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

QVORTRUP, Jens. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 40, p. 777 - 792, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/bqRcpxVHmtt6VzH7mvP6VHb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

REIS, Magali. A produção sociológica da infância. In: GOMES, Lisandra Ogg; REIS, Magali (orgs.). **Infância: sociedade e sociologia**. São Paulo: Levana, 2015. p. 167-190.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. A infância sem disfarces: uma leitura histórica. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-30.

ROTHER, E. T. Editorial: Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa: refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9857/9109>. Acesso em: 27 set. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e cidade: restrições e possibilidade. **Educação**, Porto

Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio/ago. 2018. Quadrimestral.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto e GOUVÊA, Maria Cristina Soares. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes, (2008), p.17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade e Culturas**, [s. l.], v. 25, p. 183 - 206, 2007. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

SARMENTO, Teresa. A criança entre-lugares: na família e na escola. *In*: MARTINS FILHO, Altino José; DORNELLES, Leni Vieira (orgs.). **Lugar da criança na escola e na família: a participação e o protagonismo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2018. p. 47-69.

TIRIBA, Lea. **Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

TOMÁS, Catarina. **Há muitos mundos no mundo... Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais das Crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil**. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Portugal, 2007a. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6269/2/Tese%20Doutoramento%20Catarina%20Tom%c3%a1s.pdf>. Acesso em: 22 set de 2021.

TOMÁS, Catarina. “Participação não tem idade”: Participação das crianças e Cidadania da Infância. **Contexto & Educação**, [s. l.], n. 78, p. 45-67, jul./dez.. 2007b.

TOMÁS, Catarina. Para ampliar as discussões sobre os direitos das crianças: o que as crianças sabem dizer sobre seus direitos. *In*: MARTINS FILHO, Altino José; DORNELLES, Leni Vieira (orgs.). **Lugar da criança na escola e na família: a participação e o protagonismo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2018. p. 11-28.

TONUCCI, Francesco. Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. **Revista de Educación**, [s. l.], p. 147-168, 30 mar. 2009.

TREVISAN, Gabriela de Pina. Cidadania infantil e participação política das crianças: interrogações a partir dos estudos da infância. *In*: FERNANDES, Natália; DORNELLES, Leni Vieira (ed.). **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras**. Braga: Ciec, Uminho, 2012. p. 84-105. Disponível em: <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/2%20Inf%C3%A2ncia%20e%20cidadania/Cidadania%20infantil%20e%20participa%C3%A7%C3%A3o%20pol%C3%ADtica%20das%20crian%C3%A7as.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos das crianças**. 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 27 set. 2021.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **"Você vai ter que aprender a desobedecer!" A participação das crianças na relação pedagógica**: um estudo de caso na educação infantil. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Educação e Infância, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/06_12_2011_10.08.48.57f8b19cd349a244fd7cc2e6fb048ae8.pdf. Acesso em: 29 ago. 2021.

VASCONCELOS, Teresa. A importância da educação na construção da cidadania. **Saber e Educar**. Porto, Portugal, p. 109-117. out. 2007. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf. Acesso em: 25 set. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? *In*: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 49-56.