



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
SECRETARIA-GERAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
ESPECIALIZAÇÃO EM DEMOCRACIA PARTICIPATIVA, REPÚBLICA E
MOVIMENTOS SOCIAIS**

Ivanna Paula Castro Oliveira

**A AMPLIAÇÃO DA DEMOCRACIA A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO CIDADÃ
DE CRIANÇAS: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENFRENTAMENTO DE
INVISIBILIDADES E VULNERABILIDADES NA INFÂNCIA**

Belo Horizonte
2014

Ivanna Paula Castro Oliveira

**A AMPLIAÇÃO DA DEMOCRACIA A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO CIDADÃ
DE CRIANÇAS: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENFRENTAMENTO DE
INVISIBILIDADES E VULNERABILIDADES NA INFÂNCIA**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Democracia Participativa, República e Movimentos Sociais da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Democracia Participativa, República e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Miguel G. Arroyo

Belo Horizonte
2014



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – FAFICH
Departamento de Ciência Política
Centro de Referência em Ciências Humanas - Sala 305 - Anexo
Av. Antônio Carlos 6627 Pampulha - Campus Pampulha.
Belo Horizonte/MG - CEP 31270-901
E-mail: adm_edist@fafich.ufmg.br TEL: (031) - 3409-5004

ATA DE APRESENTAÇÃO DE MONOGRAFIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DEMOCRACIA PARTICIPATIVA, REPÚBLICA E MOVIMENTOS SOCIAIS

Aos 7 (sete) dias do mês de novembro de 2014 (dois mil e quatorze), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), reuniu-se a Comissão Avaliadora da monografia intitulada "A AMPLIAÇÃO DA DEMOCRACIA A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO CIDADÃ DE CRIANÇAS: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENFRENTAMENTO DE INVISIBILIDADES E VULNERABILIDADES NA INFÂNCIA" elaborada por Ivanna Paula Castro Oliveira.

A Comissão, composta pelos professores Miguel Gonzalez Arroyo e Leonardo Barros Soares, após apresentação da monografia, deliberou pela sua **aprovação com reformulações**, o que confere ao aluno o título de Especialista em Democracia Participativa, República e Movimentos Sociais. Para constar, foi lavrada a presente ata, assinada pelos membros presentes.

Belo Horizonte, 7 de novembro de 2014.

Miguel Gonzalez Arroyo (UFMG)

Leonardo Barros Soares (UFMG)

Oliveira, Ivanna Paula Castro

A Ampliação da Democracia a partir da Participação Cidadã de Crianças: uma possibilidade para o enfrentamento de invisibilidades e vulnerabilidades na infância /
Ivanna Paula Castro Oliveira. Belo Horizonte, 2014.
45f.

Orientador: Miguel G. Arroyo

Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Secretaria-Geral da Presidência da República

Projeto Democracia Participativa.

1. Cidadania. 2. Participação Infantil. 3. Democracia Participativa. 4. Direitos das crianças. I. Arroyo, Miguel

II. Universidade Federal de Minas Gerais. III. A Ampliação da Democracia a partir da Participação Cidadã de Crianças: uma possibilidade para o enfrentamento de invisibilidades e vulnerabilidades na infância

RESUMO

A partir das recentes discussões sobre participação cidadã de crianças no espaço público o presente trabalho se desdobra, partindo do pressuposto que a articulação de crianças em prol de uma cidadania ativa alarga o processo democrático, bem como conduz para o enfrentamento de condições de violações de direitos, vulnerabilidades e invisibilidades ainda muito presentes nas infâncias brasileiras. Assim, a participação infantil aqui é defendida como algo fundamental para melhorar as condições de vida de crianças, das suas famílias e das suas comunidades, bem como possibilitar outros ganhos tais como discutir outras formas de relações ente adultos e crianças, contribuir para outras possibilidades de entendimento sobre a infância e promover a discussão da necessidade de articulação entre democracia representativa e democracia participativa.

Palavras-chave: cidadania, participação infantil, democracia participativa, direitos das crianças.

ABSTRACT

From the recent discussions on citizen participation of children in public space this paper is unfolded, assuming that the articulation of children towards active citizenship extends the democratic process and leads to face conditions of rights violations, vulnerability and invisibility still present in Brazilian childhoods. Thus, child participation is here defended as something fundamental to improve the living conditions of children, their families and their communities, and to enable other gains such as discussing other forms of entity relationships adults and children, contribute to other possibilities understanding of childhood and promote discussion of the need for articulation between representative democracy and participatory democracy.

Keywords: citizenship, child participation, participatory democracy, the rights of children.

SUMÁRIO

1 Introdução.....	07
2 A infância: invisibilidades, vulnerabilidades e direitos.....	10
2.1 Breve Histórico da Construção de Direitos da Criança no Brasil.....	14
3 Participação Cidadã de Crianças: uma possibilidade para a visibilidade da infância e ampliação da democracia.....	19
4 Contexto da Pesquisa: o Calabar e a vivência das crianças no bairro.....	25
4.1 As crianças no Calabar: percepções sobre suas vivências.....	28
5 Abordagem Metodológica: método de pesquisa com crianças.....	34
Considerações finais	36
Referências.....	38

1 INTRODUÇÃO

Pensar a ampliação da democracia é pensá-la para além dos mecanismos eleitorais. Direitos individuais liberais ou a regra da maioria não garante os resultados ou benefícios à população como um todo. (BISPO JUNIOR e GERSCHMAN, 2013, p.11)

A proposta deste estudo é discutir a participação cidadã de crianças na sociedade como uma alternativa para o enfrentamento de condições de invisibilidade e vulnerabilidades sofridas na infância, corroborando, assim, para o fortalecimento do processo democrático, à medida que agrega novos atores sociais para o campo dos espaços participativos. A ideia se constitui a partir de um re-ordenamento das relações entre Estado e Sociedade, a fim de fazer reverberar novas vozes até então silenciadas na participação política, de modo que a infância possa sair do anonimato e da tutela quanto à discussão de seus direitos. Por meio de análises sobre participação infantil e educação para a democracia, busca-se aqui contribuir para o aprofundamento das perspectivas teóricas no campo da participação infantil, dando visibilidade às crianças no contexto das políticas públicas.

A aproximação e escolha pelo tema se deram por meio de experiências de trabalho com crianças, promovendo o direito à escuta e participação das mesmas em um bairro popular de Salvador – Calabar. Através dos Projetos: Foco na Infância e Infâncias em Rede - ambos realizados pela Organização Não Governamental Avante Educação e Mobilização Social - foram desenvolvidas e articuladas estratégias de escuta e participação infantil para que pudessem ser publicadas em pesquisa e experimentadas na prática.

O projeto Foco na Infância foi um projeto de pesquisa com oficinas lúdicas, no qual foram realizados três grupos de escuta de crianças com o objetivo de discutir suas percepções sobre violência e segurança pública, bem como às repercussões destas ações para suas vidas, houve ainda a realização de oficinas de fotografia com estas crianças para produção de fotos a partir de seus olhares sobre o bairro.

Já o projeto Infâncias em Rede se propõe, a partir da convivência de crianças e brincadeiras no espaço de uma praça pública do Calabar, ao exercício do direito de livre expressão e mobilização na implementação de ações que impactem na promoção, garantia e proteção de seus direitos.

As experiências descritas acima me introduziram na atuação com propostas de participação infantil para a garantia de direitos das crianças, tais como os direitos de escuta, do brincar e da ocupação de espaços públicos, dentre outros. Por isso, considero válido um estudo mais aprofundado sobre o campo da participação infantil, ainda pouco explorado no Brasil, a fim de fomentar estudos e ações a partir de novos paradigmas que dão mais visibilidade às crianças, principalmente as que vivem em zonas empobrecidas e de exclusão do país, bem como a possibilidade da criação e ampliação de espaços que favoreçam a sua participação na sociedade.

Assim, o tema apresenta sua relevância social, na medida em que traz para o centro a discussão da garantia de participação infantil como um direito social, como também tem grande relevância científica, pois ainda é uma área que necessita de maiores aprofundamentos e subsídios, por isso, estudos nesta área se fazem necessários, a fim de auxiliar e ampliar as possibilidades de atuação e protagonismo de/por/pelas crianças. Dessa forma, este trabalho vem a corroborar com as pontuações de Marques (2008) sobre os diferentes formatos de democratização construídos pela participação ampliada de atores sociais em processos de tomada de decisões, visto que alargam a possibilidade de procedimentos inovadores e promoverem a redefinição de identidades e vínculos, além do aumento da participação, especialmente no nível local.

Nesta monografia optou-se por se escutar crianças moradoras de um bairro popular, esta escolha foi feita, pois no geral tem-se um cenário onde as crianças são excluídas do processo de escuta e participação social independente de classes socioeconômicas, contudo as crianças que são acometidas pela pobreza sofrem mais intensamente o processo de exclusão e invisibilidade, tanto no que diz respeito ao acesso aos direitos quanto na participação para a consolidação de seus direitos. A vivência das crianças de classes populares se configura como um “não acesso” em via dupla, visto que os direitos sociais, muitas vezes, não alcançam suas vidas - e quando alcançam sempre se forma precarizada - assim como o direito à participação social, que por ser constantemente negado, chega a ser ilusória e fora do comum à discussão do mesmo. Como afirma Sarmento, Fernandes e Tomás (2007) a infância é especialmente prejudicada, entre todos os grupos e categorias sociais excluídas, quer pela relativa invisibilidade face às políticas públicas e aos seus efeitos, quer porque é geralmente excluída do processo de decisão na vida coletiva.

Para a discussão desta temática, o presente trabalho encontra-se dividido em capítulos que vão abordar algumas discussões que vão desde a construção de direitos da criança, seus desafios na sua garantia, bem como possibilidades para a participação infantil. O primeiro capítulo discutirá aspectos tocantes à infância numa perspectiva de ampliação do entendimento sobre esta fase da vida, suas demandas, necessidades e direitos, como também novos olhares sobre a criança. Inicialmente serão situadas as perspectivas teóricas sobre a infância e, em seguida, será apresentado um breve histórico sobre a construção de seus direitos no Brasil.

O segundo capítulo versa sobre a participação cidadã de crianças como uma possibilidade para a visibilidade da infância e ampliação da democracia. Neste capítulo será feita uma discussão sobre a importância do fomento à participação de crianças na vida pública como forma de equiparar relações geracionais entre adultos e crianças, fomentando a convivência democrática desde a infância, além de despontar as reais demandas das crianças, o que pode acarretar em conseqüências positivas para o fortalecimento da democracia no país, bem como da garantia de direitos das crianças.

Posteriormente, segue o capítulo no qual é feita uma descrição sobre o contexto da pesquisa intitulado: o Calabar e a vivência das crianças no bairro. Neste capítulo, além da descrição de aspectos tocantes ao bairro Calabar, serão postos em destaque alguns dados coletados e feita uma análise conforme as falas das crianças que participaram do grupo focal. Por fim, têm-se os capítulos referentes à abordagem metodológica adotada na presente pesquisa, bem como as considerações finais obtidas com o estudo.

2 A INFÂNCIA: INVISIBILIDADES, VULNERABILIDADES E DIREITOS

Desde o século XVIII, tem-se elaborado um conjunto de saberes sobre a infância, que adquiriram muitos significados e significantes ao longo dos séculos. Ora a infância se apresenta como uma estrutura universal, constante e característica de todas as sociedades, ora ela é um conceito geracional, uma variável sociológica que se articula à diversidade da vida das crianças considerando a classe social, o gênero e pertencimento étnico, isto é por vezes a infância é singular, por vezes é plural. (Abramowicz, 2011)

Por meio do dualismo entre o singular e o plural, entre o igual e diferente, entre o único e o múltiplo, entre presente e futuro se insere a criança no mundo tendo que conviver e harmonizar as forças opostas. Ao exemplificar esse movimento, a autora, traz a criança negra para o centro da discussão, que nasce e inscreve em si o passado de sua raça, de sua história, já carrega consigo um arsenal de heranças e vivências de ser e estar no mundo, contudo traz também uma nova criança em si singular e múltipla ao mesmo tempo.

Essa discussão amplia o modo como se percebe a criança, de um lado para o entendimento de que a criança tem necessidades, demandas específicas para seu processo de desenvolvimento, mas ao estar no mundo traz em seu dorso toda uma configuração social que não se difere dos adultos, estando submetida aos mesmos arranjos sociais e imersas em realidades concretas de desigualdades, preconceitos, violência, consumo, acidentes, falta de acessos diversos, etc. tal como outros grupos vulneráveis, só que, no caso do ‘grupo criança’ ainda mais complexo, pois lhe é retirado o direito de fala, posicionamento e participação social.

É o adulto que fala na nossa hierárquica ordem discursiva. É importante destacar que não há algo na fala das crianças que seja excepcional ou diferente (apesar de que pode casualmente haver), mas a criança ao falar faz uma inversão hierárquica discursiva que faz falar aquelas cujas falas não são levadas em conta, não são consideradas. Isso significa que não precisamos quando pesquisamos crianças fazer esforços imensos de interpretação, buscando sentidos ocultos ou desvelamentos surpreendentes, o que vale é a inversão e o esforço de ir ao encontro de uma certa “lei de raridade”. (Abramowicz, 2011, p. 24)

A lógica hierarquizante das relações sociais entre infância e mundo adulto ainda impera na sociedade em que reafirma e reforça a subordinação da infância, por considerarem incapazes e por isso uma ameaça ao ordenamento social vigente. Como destaca o Plano Nacional pela Primeira Infância “as crianças ocupam o lugar que os adultos prescrevem, que a sociedade lhes reserva e que a administração simbólica lhes indica”.

Geralmente, esses lugares se esgotam na casa - espaço privado - e em instituições de atendimento ou acolhimento, como as escolas - espaço público. Contudo as crianças passam mais tempo nos espaços privados do que nos espaços públicos, sendo lhes concedido como público o ambiente escolar, que ainda se inscreve em uma lógica de muros e afastamento, o que traz consequências diretas para a participação cidadã, pois oculta e restringe a condição social da criança. Infelizmente, os espaços de rua ainda não são adequados para que a criança ocupe-os, seja pela violência urbana, seja pela falta de adequação dos mesmos para acolher a infância.

Assim, Abramowicz (2011) questiona “como conseguir romper com a grade ostensiva e poderosa daqueles que falam e cujas falas são consideradas e todas as outras não?” “Como fazer ecoar as vozes que não ressoam?” É preciso, portanto entender as crianças como sujeitos capazes de infinitas capacidades, inclusive de opinar, sugerir, criar e propor uma roupagem às sociedades que fazem parte, serem percebidas suas presenças, suas vozes, suas demandas e anseios, participando e intervindo nos espaços e equipamentos urbanos.

Autores como Walter Benjamin, ao escrever sobre as vidas que não deixam rastros, ou Deleuze e Guatarri, ao falar das minorias - não do ponto de vista numérico, mas no sentido que fazem fugir as redes hegemônicas de sentido e de poder - ou ainda teóricos da sociologia da infância, pelo novo paradigma trazido no reconhecimento da criança como sujeitos de direitos, dentre outros, trazem perspectivas com novos paradigmas para o pensar a criança, pois quebram com a lógica de exclusão da infância de certos espaços e as invisibilidades que têm no meio social.

Em uma perspectiva crítica, Arroyo e Silva (2012) apontam que algumas abordagens da infância vêm mostrando a construção de uma nova cultura sobre a infância, perpassada por sujeitos sociais ativos, mais autônomos e com criatividade liberada do adultocentrismo; as infâncias construindo sua própria história. Contudo os autores questionam estes estudos na medida em não se focam na análise de histórias da infância e da trajetória de crianças tidas como inexistentes ou invisíveis. Ao positivarem os avanços sobre a condição da infância contemporânea, se esquecem da ainda recorrente negação de direitos das crianças. E chamam a atenção que é preciso “desocultar corpos-infância invisibilizados” (ARROYO E SILVA, 2012, p. 12).

Dessa forma, os autores acima questionam: “que experiências subjetivas e coletivas são vividas na condição de invisibilidade?”. Se existe um enfrentamento a favor da afirmação de crianças e saída da invisibilidade a que é colocada, há, contudo crianças ainda mais invisibilizadas e inferiorizadas, subordinadas a históricos preconceitos, ou seja, há graus de exclusão/inclusão. Assim, Arroyo e Silva (2012) criticam análises e visões homogêneas da infância, que não se debruçam sobre os contrastes e heterogeneidades reveladas em cada corpo infantil.

Citando dados do UNICEF (2012) Zamora (2004) destaca que existe nos países da América latina e Caribe 193 milhões de crianças e adolescentes, num total de 38% da população de toda região. A metade deles vive na pobreza, muitas vezes agravada pela violência provocada por diversos fatores. Este cenário de pobreza está associado à enorme concentração de renda e desigualdade social da região, para se ter uma ideia, nos países latinos, cerca de 20% dos mais ricos detém 60% de toda a riqueza e os 40% mais pobres só tem acesso a 10% dela.

Existem muitos problemas que afetam diretamente a vivência de cada criança que vive em contextos de pobreza e desigualdade social. Um primeiro é a persistência da alta morbimortalidade de meninos e meninas por causas preveníveis. Conforme aponta Zamora (2004) na América Latina e Caribe 400 mil crianças morrem todo ano vítimas de situações que poderiam ser evitadas, ou pelo menos, reduzidas, tais como a desidratação, desnutrição aguda, enfermidades causadas por água contaminada, dentre outras.

Para além destes agravos, a situação do acesso à educação e a qualidade da mesma é bastante desigual da depender de fatores como nível socioeconômico, gênero, etnia, origem geográfica e grupos com necessidades especiais. Somado a isto, grande é o contingente de crianças que abandonam a escola por necessidade de trabalhar para seu próprio sustento e de suas famílias. Conforme dados da Organização Internacional de Trabalho - OIT *apud* UNICEF (2002) na América Latina há um total entre 18 a 20 milhões de crianças menores de 15 anos trabalhando, ou seja, 20% das crianças vivem nesta condição (ZAMORA, 2004, p.21).

As atividades laborais a que estas crianças estão submetidas são, na maior parte, mal pagas ou não remuneradas, em condições insalubres e perigosas, como é o corte de cana de açúcar, transporte de cargas, construção civil, dentre várias outras formas já elencadas na Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil (DECRETO Nº 6.481, 2008).

Outro grande problema que enfrenta as crianças se refere à exposição à violência, imersas em cenários de conflitos armados, narcotráfico, prostituição infantil, dentre outros. No Brasil como ressalta Zamora (2004) o abuso e a exploração sexual esta presente de norte a sul, crimes estes que são cometidos junto a outras violações de direitos, como tráfico humano, cárcere privado, trabalho escravo, prostíbulos-prisões, etc. para citar algumas formas de violações e violências.

De acordo com Deslandes, Assis e Santos (2005), a violência contra crianças no país se apresenta sob diferentes formas. Seja violência individual ou coletiva, interpessoal ou mediada por estruturas sociais, as violências que acometem as crianças são decorrentes tanto de políticas e modelos econômicos que geram exclusão social, quanto outras formas arraigadas e banalizadas de violência (castigo dentro da família, por exemplo). Os autores assinalam:

Independentemente dos termos usados para nomeá-la, a violência contra as crianças está representada em toda ação ou omissão capaz de provocar lesões, danos e transtornos a seu desenvolvimento integral. Tais eventos geralmente envolvem uma relação assimétrica e desigual de poder manifestada pela força física, pelo poder econômico ou político, pela dominação e opressão familiar ou geracional. Esse fenômeno se configura também de forma estrutural na aplicação de políticas educacionais, sanitárias ou econômicas que mantêm as condições que impedem ou não promovem o seu crescimento e desenvolvimento (DESLANDES, ASSIS, SANTOS, 2005, p. 44).

Minayo (2006) sintetiza algumas das principais formas de violência que mais acometem crianças e jovens no Brasil. Apoiada em outros pesquisadores e estudos, a autora aborda violências do tipo estrutural, intrafamiliar, institucional e delinquencial. Sob a ótica da violência estrutural, demonstra que “a expressão mais cabal desse tipo de violência” é o fato de existirem 20 milhões (34,8%) de crianças e adolescentes brasileiros de 0 a 17 anos vivendo em situação de pobreza (IBGE, 2000 apud Minayo, 2006). Outras formas de expressão da violência estrutural referem-se a: existência de meninos e meninas vivendo em situação de rua, ou trabalhando nela, cujas principais causas são falta de condições das famílias em manter seus filhos e os conflitos e violências do núcleo familiar.

Outra freqüente violação de direito diz respeito à violência doméstica e familiar contra a criança. No espaço intrafamiliar são identificadas violências físicas, sexuais e psíquicas. Minayo (2001) aponta que, de acordo com dados do IBGE, cerca de 20% das crianças e adolescentes sofrem violência física e 80% dos agressores são seus pais. As consequências da

violência física são inúmeras e diversas, destacando-se: lesões cutâneo-mucosas (golpes, mordidas, queimaduras, etc.), mutilações e fratura dos ossos, traumatismos crânio-encefálicos, lesões oculares e auditivas.

Além da violência física direta, há ainda a existência da violência sexual dentro do espaço familiar. Os principais agressores das vítimas são os próprios pais ou padrastos, ou ainda pessoas próximas da família, e as principais vítimas são meninas. As consequências do abuso sexual são gravidez precoce, abortos clandestinos, abandono do lar, impactos físicos e emocionais. Uma terceira forma de violência é a psicológica que, nos termos de Minayo (2006), refere-se à depreciação sistemática das crianças pelos adultos, ao bloqueio dos esforços de autoestima e às ameaças de abandono e crueldade. Trata-se de um conceito ainda marcado por dificuldades de definição e de detecção de sua ocorrência na prática, porém, de alta ocorrência na infância.

Conforme diversos estudos sobre o impacto da violência em crianças, as consequências e os sintomas, são muitos, variados e intensos, tendo impactos tanto pessoais e imediatos como a longo prazo, na adolescência e/ou vida adulta e na coletividade. A violência impacta a saúde física, sexual e reprodutiva, bem como tem consequências comportamentais, psicológicas, sociais, e até financeiras (Carroll-Lind, 2006), além de serem sentidos pela criança, sua família e toda a comunidade. Ademais, o custo para o Estado é altíssimo.

2.1 Breve Histórico da Construção de Direitos da Criança no Brasil

Ao fazer uma análise da história social brasileira, Pinheiro (2004) pensa a constituição do país como “descoberto” por portugueses e “catequizado” por integrantes da Igreja Católica, que perpetuou, ao longo das diferentes épocas que teceram os “Brasis”– Colônia, Império e República, elementos constitutivos da formação de uma vivência social marcada por desigualdade, exclusão e dominação. O que institui para as classes empobrecidas, muito mais a condição de objeto do que de sujeito das relações e das práticas sociais, demarcando ainda os fundamentos nos quais são gestadas as representações sociais da criança e do adolescente dos segmentos subalternos ao longo do tempo.

A autora ressalta que ao se debruçar sobre a história social da criança e do adolescente no Brasil, identifica quatro representações sociais mais recorrentes, sendo elas: objeto de

proteção social; objeto de controle e de disciplinamento; objeto de repressão social; e, por fim, sujeitos de direitos. Cada uma emerge em cenário sócio-histórico específico, respectivamente: Brasil-Colônia; início do Brasil-República; meados do século XX; e décadas de 70 e 80 do mesmo século. Revelando um movimento de saída da infância do privado para o público; da situação irregular para a proteção integral.

Ao adentrar a história, percebe-se que até o início do século XX, por exemplo, não se tem registro do desenvolvimento de políticas sociais propostas pelo Estado brasileiro. Com isso, os que delas necessitavam, eram entregues aos cuidados da Igreja Católica através de algumas instituições, entre elas as Santas Casas de Misericórdia, que se encarregavam de fazer as ações assistencialistas.

Conforme dados da Fundação Telefônica (2014), no Brasil, a primeira Santa Casa foi fundada no ano de 1543, na Capitania de São Vicente (Vila de Santos). Estas instituições atuavam tanto com os doentes quanto com os órfãos e desprovidos. Nelas existia o sistema da Roda, vindo da Europa no século XIX, que tinha o objetivo de amparar as crianças abandonadas e de recolher donativos. Mais tarde em 1927 o Código de Menores proibiu o sistema das Rodas, de modo que os bebês fossem entregues diretamente a pessoas destas entidades, mesmo que o anonimato dos pais fosse garantido. O registro da criança era outra obrigatoriedade deste novo procedimento.

Somente no início do século XX que, no Brasil, surgiram diversas lutas sociais encabeçadas pelo proletariado que começava a nascer. Liderado por trabalhadores urbanos, o Comitê de Defesa Proletária foi criado durante a greve geral de 1917. O Comitê reivindicava, entre outras coisas, a proibição do trabalho de menores de 14 anos e a abolição do trabalho noturno de mulheres e de menores de 18 anos. A partir deste movimento, em 1923, foi criado o Juizado de Menores, tendo Mello Mattos como o primeiro Juiz de Menores da América Latina. No ano de 1927, foi promulgado o primeiro documento legal para a população menor de 18 anos: o Código de Menores, que ficou popularmente conhecido como Código Mello Mattos. (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2014)

É importante destacar, que o Código de Menores era endereçado apenas às crianças tidas como estando em "situação irregular". O código definia já em seu Artigo 1º, a quem a lei se aplicava: "O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e

protecção contidas neste Codigo." (Código de Menores - grafia original. Decreto N. 17.943 A – de 12 de outubro de 1927)

Desta forma, o Código estabelecia diretrizes claras para o trato da infância e juventude excluídas, regulamentando, dentre outras, questões como trabalho infantil, tutela e pátrio poder, delinquência e liberdade vigiada. Além disso, o Código de Menores concedia a figura do juiz grande poder, sendo que o destino de muitas crianças e adolescentes ficava a mercê do julgamento e da ética pessoal do juiz. (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2014)

Com a Revolução de 30, houve a derrubada das oligarquias rurais do poder político, instalando-se o Estado Novo (1937 – 1945) que era um governo autoritário com características corporativas, que fazia das políticas sociais o instrumento de incorporação das populações trabalhadoras urbanas ao projeto nacional do período. No campo social, este período ficou marcado pela instalação do aparato executor das políticas sociais no país, dentre elas destaca-se a legislação trabalhista, a obrigatoriedade do ensino e a cobertura previdenciária associada à inserção profissional. Foi também nesta época, que o sufrágio universal foi reconhecido como um direito político de indivíduos, excluídos até então, como as mulheres. (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2014)

Em 1942, período considerado essencialmente autoritário do Estado Novo, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor - SAM. Este era um órgão do Ministério da Justiça e funcionava como um equivalente do sistema penitenciário para a população menor de idade. Seu trabalho era eminentemente de correção e repressão, contudo previa atendimento diferenciado para o adolescente autor de ato infracional e para o menor carente e abandonado. Assim o adolescente autor de ato infracional era destinado a internatos, reformatórios e casas de correção e ao menor abandonado lhe era reservado trabalhos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofícios urbanos.

Nesta mesma época além do SAM, algumas entidades federais de atenção à criança e ao adolescente ligadas à figura da primeira dama foram criadas. Alguns destes programas visavam o campo do trabalho, sendo todos eles atravessados pela prática assistencialista.

Com o fim da Era Vargas, em 1945, é promulgada, em 1946, a 4ª Constituição do Brasil, em que houve um retorno às instituições democráticas, do pluripartidarismo, da eleição direta

para presidente (com mandato de 5 anos), da liberdade sindical e do direito de greve. Acabou também com a censura e a pena de morte. (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2014)

Anos após, em 1950, foi instalado o primeiro escritório do UNICEF no Brasil, em João Pessoa, na Paraíba. O primeiro projeto do UNICEF realizado no Brasil destinou-se às iniciativas de proteção à saúde da criança e da gestante em alguns estados do nordeste do país. Com relação à organização popular, o período entre 1945 e 1964 foi marcado pela coexistência de duas tendências: o aprofundamento das conquistas sociais em relação à população de baixa renda e o controle da mobilização e organização, que começa a surgir paulatinamente nas comunidades. O SAM passa a ser questionado, considerado, perante a opinião pública, repressivo, desumanizante e conhecido como "universidade do crime". (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2014)

Com o Golpe Militar de 64, instaura-se no país a Ditadura Militar, interrompendo por mais de 20 anos o avanço da democracia no país. Em 1967, houve a elaboração de uma nova Constituição, que estabeleceu diferentes diretrizes para a vida civil. O período dos governos militares foi pautado, para a área da infância, por dois documentos significativos e indicadores da visão vigente: A Lei que criou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM (Lei 4.513 de 1/12/64) e O Código de Menores de 79 (Lei 6697 de 10/10/79)

A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor tinha como objetivo formular e implantar a Política Nacional do Bem Estar do Menor, herdando do SAM prédio e pessoal e, com isso, toda a sua cultura organizacional. A FUNABEM propunha-se a ser a grande instituição de assistência à infância, cuja linha de ação tinha na internação, tanto dos abandonados e carentes como dos infratores, seu principal foco.

O Código de Menores de 1979 constituiu-se em uma revisão do Código de Menores de 27, não rompendo, no entanto, com sua linha principal de arbitrariedade, assistencialismo e repressão junto à população infanto-juvenil. Esta lei introduziu o conceito de "menor em situação irregular", que reunia o conjunto de meninos e meninas que estavam dentro do que alguns autores denominam infância em "perigo" e infância "perigosa". Esta população era colocada como objeto potencial da administração da Justiça de Menores. É interessante que o termo "autoridade judiciária" aparece no Código de Menores de 1979 e na Lei da Fundação do Bem Estar do Menor, respectivamente, 75 e 81 vezes, conferindo a esta figura poderes ilimitados quanto ao tratamento e destino desta população (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2014).

Até então, crianças e adolescentes eram denominados de “menores” que, como lembra Custódio (2008), há nessa concepção uma visão estigmatizada de infância, aprisionada pelos conceitos positivistas clássicos da menoridade; de sub-humanos. A objetivação jurídica do

conceito de “menor” atribuía toda uma gama de políticas de tratamento à minoridade legitimando o reforço de políticas de controle social, vigilância e repressão.

Leite (2005) apud Custódio (2008) reconhece que

Na Doutrina da Situação Irregular: (i) uma vez constatada a “situação irregular”, o “menor” passava a ser objeto de tutela do Estado; e (ii) basicamente, toda e qualquer criança ou adolescente pobre era considerado “menor em situação irregular”, legitimando-se a intervenção do Estado, através da ação direta do Juiz de Menores e da inclusão do “menor” no sistema de assistência adotado pela Política Nacional do Bem-Estar do Menor. (p.14)

Foi somente a partir da emergência, no âmbito do movimento em defesa da criança e do adolescente, que a sua concepção como sujeitos de direitos firmou-se e afirmou-se, no período da redemocratização brasileira. A consideração da criança e do adolescente como sujeitos de direitos e o respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento são dois princípios que resumem o entendimento adotado pela Constituição Federal de 1988, destacados no artigo 227, representando a ampliação dos direitos para todas as crianças adolescentes, além de consolidar o direito à igualdade, através da universalização, respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e reconhecimento formal do respeito à diferença. (PINHEIRO, 2004).

Com a abertura democrática na década de 80 e promulgação da Constituição Federal (1988), para a infância brasileira representou importantes e decisivas conquistas tendo em vista os compromissos públicos com a causa dos direitos da infância e adolescência. Na Assembléia Constituinte organizou-se um grupo de trabalho comprometido com o tema da criança e do adolescente, cujo resultado concretizou-se no artigo 227, que introduz conteúdo e enfoque próprios da Doutrina de Proteção Integral da Organização das Nações Unidas, trazendo os avanços da normativa internacional para a população infanto-juvenil brasileira.

Este artigo garantia às crianças e adolescentes os direitos fundamentais de sobrevivência, desenvolvimento pessoal, social, integridade física, psicológica e moral, além de protegê-los de forma especial, ou seja, através de dispositivos legais diferenciados, contra negligência, maus tratos, violência, exploração, crueldade e opressão.

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

A partir daí, surgem as bases para a concepção do Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo promulgado em 13 de Julho de 1990 (Lei 8.069/90). O ECA consolida uma grande conquista da sociedade brasileira no que tange à produção de um documento de direitos humanos que abrange o que há de mais conjugado na normativa internacional em respeito aos direitos da população infanto-juvenil. Este novo documento altera significativamente as possibilidades de uma intervenção arbitrária do Estado na vida de crianças e jovens. Um exemplo é a restrição que o ECA impõe à medida de internação, aplicando-a como último recurso, apenas nos casos de cometimento de ato infracional, diferente do que ocorria no extinto Código de Menores, em que o convívio familiar e comunitário não era privilegiado. (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2014)

O ECA foi resultado de intensa mobilização social de brasileiros e brasileiras e sua promulgação trouxe muitos resultados na garantia de direitos da criança e adolescente. Contudo apesar dos ganhos, os desafios para sua consolidação nas diversas regiões do país ainda são muitos, principalmente no que se refere às mudanças de paradigmas de alguns profissionais que trabalham diretamente com as crianças e adolescentes, no sentido de romper com a histórica atuação de assistencialismo e repressão que marcou a área, como é ainda desafiante a incorporação por parte dos municípios e estados às novas legislações, dado que muitos não contam, em suas leis municipais, com os conselhos e fundos para a infância.

Para além dos desafios na operacionalização, como bem ressalta Pinheiro (2004) a proteção social da criança e do adolescente, atualmente, “parece estar em rota de colisão com marcas históricas da cultura política brasileira”, de modo que a repressão, fruto de autoritarismos e dominação, tem lugar especial no trato público e no pensamento social relativos à criança e ao adolescente provenientes de classes empobrecidas, que, de diferentes e variadas maneiras, são vistas como ameaça ao ordenamento social.

Assim, destaca a autora citada, que fenômenos sociais como violência urbana, índices de desemprego e elevação da inserção de mão-de-obra no mercado informal de trabalho reforçam o revigoramento, nos dias de hoje, da concepção da repressão, que, por sua vez, contribui para fortalecer tais fenômenos, numa recíproca influência. Com esse complexo

processo social, vão despontando críticas aos princípios de garantia de direitos e de proteção da criança e do adolescente, assegurados na Constituição Federal de 1988 e regulamentados no ECA; um exemplo são as recorrentes discussões sobre a idade da inimputabilidade penal, que, mesmo na condição de cláusula pétrea dos artigos 227 e 228 da Constituição Federal, e por consequência, a impossibilidade de reforma ou supressão dos referidos dispositivos, volta e meia surgem embates para redução da idade penal.

Ocorrências como esta está, estão recorrentes no Brasil contemporâneo, devido à tendência apontada por Ianni (1989) *apud* Pinheiro (2004) de transformar as manifestações da questão social em problemas de violência, exigindo respostas de segurança e de repressão, o que para, Santos (2000) citado por Pinheiro (2004) tem acarretado o acirramento da violência e sua multiplicidade tem conduzido à ação de um Estado de controle social repressivo, o que faz retroceder e inibir a energia do período da redemocratização no que se refere à consolidação dos direitos da criança e do adolescente. Na contra-mão desta lógica, Pinheiro (2004) defende propostas que firmam elementos favorecedores da concretização de práticas de defesa, ideias e ações que vivificam a representação da criança e do adolescente como sujeitos de direitos.

Assim, mesmo após alguns anos, muitos são os entraves que se colocam para a efetiva implementação das diretrizes que afirmam a Constituição Federal e o ECA, mas apesar dos grandes desafios, ambos se legitimam em grandes marcos legais e regulatórios dos direitos humanos de crianças e adolescentes, deixando o Brasil à frente de muitos países que ainda não possuem legislação específica para suas crianças e adolescentes.

3 PARTICIPAÇÃO CIDADÃ DE CRIANÇAS: UMA POSSIBILIDADE PARA A VISIBILIDADE DA INFÂNCIA E AMPLIAÇÃO DA DEMOCRACIA

O tema da democracia vem permeando os estudos e debates na área da educação no Brasil, sendo por esta via que o direito à participação mais tem se estendido às crianças brasileiras. Na década de 1930, conforme Marques (2008) a democracia se apresentava como a possibilidade do acesso e permanência das crianças em idade escolar à escola pública. A partir dos anos de 1980, com o processo de redemocratização do país, consolida-se o debate sobre a democratização dos sistemas educacionais e das unidades escolares e, na década de 1990, o foco passa a ser direcionado às relações internas da escola.

Com o desenrolar desse debate, ganha força, tanto em nível acadêmico como no das políticas educacionais, a discussão da democracia participativa como forma de exercício da democratização das relações que se estabelecem na escola e no sistema escolar como um todo. No entanto, percebe-se que o tema não se apresenta de forma consensual, visto que para os defensores da agenda neoliberal, a defesa da participação se coloca com o alvo da desresponsabilização do Estado para com as políticas sociais, já para os setores progressistas a democracia participativa é entendida como forma de alargamento dos direitos sociais. (MARQUES, 2008, p. 72 e73)

Para Rousseau a participação é bem mais do que um complemento protetor de uma série de arranjos institucionais, ela acontece no processo político de tomada de decisão no qual todo cidadão deve ser considerado igual.

A função central da participação na teoria de Rousseau é educativa, considerando-se o termo "educação" em seu sentido mais amplo. O sistema ideal de Rousseau é concebido para desenvolver uma ação responsável, individual, social e política como resultado do processo participativo. Durante esse processo o indivíduo aprende que a palavra "cada" aplica-se a ele mesmo; o que vale dizer que ele tem que levar em consideração assuntos bem mais abrangentes do que os seus próprios interesses privados e imediatos, caso queira a cooperação dos outros; e ele aprende que o interesse público e o privado encontram-se ligados. (PATEMAN, 1992, p. 35)

Assim, ao colocar a participação como educativa, Rousseau reforça que a participação é parte de um processo que quanto mais o cidadão participa, mais ele se torna capacitado para fazê-lo. Ou seja, se o cidadão começa a ter participação política desde criança, ao chegar à vida adulta sua ação participativa estará cada vez mais aperfeiçoada, isto é, se aprende a participar participando, sendo este outro motivo pelo qual se defende a participação social desde a

infância, para além do próprio direito de participar enquanto um direito de cidadania, respeitando a vivência e a condição de cada um no presente.

Além do aspecto educativo, Rousseau sugere ainda que a participação possui outra função, a de integração, pois fornece a sensação de que cada cidadão isolado pertence sua comunidade (Paterman, 1992, p.41), aproximando assim os cidadãos às suas comunidades de que participam, além destes dois caracteres a participação permite validar as decisões coletivas, que costumam ser aceitas mais facilmente quando parte de uma deliberação de um grupo. Dando continuidade a essa linha de pensamento, outro importante nome da teoria clássica da democracia participativa é Jonh Stuart Mill que argumenta que nada serve o sufrágio universal e a participação no governo nacional, se o indivíduo não foi preparado para essa participação a um nível local. (PATEMAN, 1992).

Stuart Mill citado por Pateman (1992) indica que é necessário que a participação seja desenvolvida e fomentada a nível local para o exercício participativo em macro-contextos. Por meio dessa lógica, as escolas, as cidades e outros microsistemas políticos são espaços chave para o desenvolvimento do processo participativo das crianças, devendo, pois ser fomentada.

Em síntese, Pateman (1992) coloca que a teoria da democracia participativa é construída em torno da afirmação central de que os indivíduos e as instituições que fazem parte não podem ser considerados isoladamente. A existência de instituições representativas a nível nacional não basta para a democracia, visto que a socialização ou o “treinamento social” precisa ocorrer em outras esferas, a nível mais próximo do sujeito, para que as atitudes e qualidades psicológicas necessárias possam se desenvolver.

A autora acrescenta que esse desenvolvimento ocorre através do próprio processo de participação. “A principal função da participação na teoria da democracia participativa é, portanto, educativa; educativa no mais amplo sentido da palavra, tanto no aspecto psicológico quanto no de aquisição de prática de habilidades e procedimentos democráticos”. (PATEMAN, 1992, p. 60).

O entrecruzamento de olhares revela importantes questões, bem como aponta desafios visto que, se de um lado a participação é educativa e quanto mais cedo garantida mais sua prática se aperfeiçoa, do outro se percebe que as crianças estão longe de alcançar uma participação efetiva nos locais em que se inserem, seja nos sistemas da escola, familiar, na cidade ou até

mesmo no sistema político. Com isso, torna-se urgente a necessidade de uma mudança a fim de posicionar a criança como ator social e sujeito de direitos, como ressalta bem Nascimento (2011) quando coloca que a infância sendo entendida apenas como estágio preparatório, formativo, como tempo de passagem, oculta as crianças do presente e suas necessidades de participação no mundo, além de revelar a desigualdade de distribuição de poder, de recursos e de direitos entre adultos e crianças.

Para Trevisan (2012) a participação infantil, especificamente em contextos públicos de (co) decisão, como a escola e a cidade, tem sido apontada como aspecto central para a consideração teórica da construção da criança-cidadã. Os debates atuais sobre cidadania argumentam a necessidade de repensar as esferas públicas/privadas, individual/coletivo e sublinhar o caráter vivido dessas experiências, sobrepondo-se a visões formalizadas baseadas somente em relações de direitos/deveres. Para que possam ser consideradas cidadãs, a autora defende, que as crianças necessitam ser vistas como sujeitos políticos com ação política específica que se desenrola em diferentes contextos da vida cotidiana.

Ao fazer uma análise do panorama atual, para a infância são assegurados alguns direitos, uma vez que lhe são garantidos os direitos sociais, mas permanecem sem acesso, por exemplo, a direitos políticos, nomeadamente de participação e de processos de co-decisão, tornando-a o único grupo social sem acesso formal à participação política. Este panorama se afirma dada à distorcida ideia da incompetência da criança em participar, negociar, influenciar e co-decidir com adultos em estruturas formais de tomada de decisão (Trevisan, 2012).

Dessa forma, a mesma autora propõe a adoção de uma visão pluralista, na qual se criem estruturas que permitam que diferentes grupos expressem os seus interesses e poder nas políticas que lhes dizem respeito. Como alternativa, citando Plummer (2003) Trevisan (2012) pontua que ao se assumir as reconfigurações da cidadania e das identidades de cidadania, os direitos políticos tornam-se fundamentais, obrigando a um “esticar” de limites que permitam a inclusão dos que permanecem do lado de fora.

É importante destacar como chama atenção Sarmento, Fernandes e Tomás (2007) que não é intenção dos autores, nem deste trabalho, sustentar a defesa da atribuição do direito de voto às crianças. O debate sobre a idade mínima de voto carece, necessariamente, de ser contextualizado no quadro da renovação da democracia. No entanto, a participação política

não se restringe ao poder de voto. É, portanto, nas formas não eleitorais de participação política que se centra esta análise.

As crianças são vistas, constantemente, como os cidadãos do futuro e, afastadas, no presente, do convívio coletivo. Sarmiento, Fernades e Tomás (2007), citando Wyness et al. (2004) lembram que a privatização corresponde a um dispositivo de proteção das crianças, tanto quanto de subordinação a um regime de autoridade paternalista. Assim, poder redefinir a cidadania da infância é o efeito conjugado da mudança paradigmática no entendimento da infância, da construção de uma concepção jurídica renovada, expressa, sobretudo, na Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, e do processo social de ampliação das formas de cidadania, a partir de uma ação assertiva e contra- hegemônica.

Conforme bem destacam Sarmiento, Fernades e Tomás (2007) as crianças e jovens possuem competências que lhes permitem dar contribuições inovadoras para o melhoramento e desenvolvimento dos espaços sociais em que se inserem, mas que a forma como a ordem social dos adultocêntrica julga esta possibilidade é redutora das competências dos mais novos. Neste campo de discussões, Chawla (1997) *apud* Sarmiento, Fernades e Tomás (2007) coloca que desde as últimas décadas se processam algumas mudanças, sendo possível identificar e enunciar formas emancipatórias, experiências, iniciativas e lutas por/com/das crianças. O que parece contribuir para a progressiva inclusão das crianças na agenda sociopolítica mundial, mesmo que a passos demasiadamente lentos, complexos e turbulentos.

Alguns exemplos destas práticas são, por exemplo: os movimentos de crianças e jovens trabalhadores na África, Ásia e América Latina, que surgiram nos finais da década de 70 do século passado; o Movimento dos Sem Terrinha (Brasil) ou o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR – Brasil). Outros importantes eventos foram o Fórum da Infância (Nova Iorque, 2002), o Foro d’Niños – O Primeiro Fórum Social de Mallorca (Espanha, 2003), o Fórum Social Mundial (desde 2002, que se realiza, como evento paralelo ao FSM, o Forumzinho Social Mundial). (SARMENTO, FERNANDES E TOMÁS, 2007, p. 192), dentre outras iniciativas que estão surgindo desde esferas locais quanto a nível mais amplo como é o caso do Comité Participativo de Niños, Niñas y Adolescentes – COMPANNA, do Peru.

Na Convenção dos Direitos das Crianças da ONU (1989), por exemplo, o protagonismo infantil é ressaltado no 3º e no 12º artigos, ambos pontuam a necessidade de escutar a criança,

diretamente ou por meio de uma instituição apropriada, sobre todos os processos e ações que lhes dizem respeito. A Convenção foi um importante documento, pois refletiu positivamente, a partir da década de 1990, especialmente na Europa, onde diversas propostas de envolvimento cidadão das crianças nas políticas públicas municipais, voltadas sobretudo para questões como meio ambiente, trânsito e espaços de lazer. Com isso, resultaram propostas municipais, nacionais e de redes internacionais reunindo projetos motivados pela Agenda 21 e pela Convenção dos Direitos da Criança da ONU. (CECIP, 2014)

Tomando estas iniciativas como possibilidades de ampliação da participação de crianças na vida pública, Sarmiento, Fernandes e Tomas (2007) ressaltam que os movimentos, associações, lutas, iniciativas e reivindicações das crianças têm que ser analisados considerando as desigualdades estruturais de acesso ao poder, aos bens econômicos e aos recursos simbólicos, a desigual redistribuição socioeconômica, a desigualdades entre grupos sociais, as relações de poder desigual entre Estados e entre grupos sociais.

Para os autores, esses movimentos possibilitam estabelecer uma articulação dos direitos da criança, diferente daquela que prevalece no cotidiano, considerando que milhares de crianças se encontram à margem de uma plena inclusão social e que os valores do mercado se sobrepõem às necessidades das crianças. Dessa forma, a articulação de grupos infantis é defendida visto que os direitos individuais são mais assegurados quando inseridos no contexto de ações coletivas, especialmente no caso de crianças que se encontram socialmente marginalizadas, submetidas a processos de pobreza, abandono, exclusão e/ou exploração.

Assim, a participação de crianças - mesmo que, frequentemente, de forma simbólica – deve ser assumida como algo de fundamental para melhorar as suas condições de vida, das suas famílias e das suas comunidades, discutir outras formas de relações ente adultos e crianças, bem como contribuir para novas formas de conhecimento sobre a infância, construção de espaços de participação e promover a discussão da possibilidade e necessidade de articulação entre democracia representativa e democracia participativa. (SARMENTO, FERNANDES E TOMÁS, 2007, p. 193)

Para Hart (1997) diversos benefícios podem ser adquiridos com a participação infantil, alguns deles é a possibilidade de contribuir para o progresso comum e favorecer que as crianças construam confiança em si mesmas, posicionadas como sujeitos sociais capazes de expressar suas opiniões e decisões. Em um amplo estudo em que analisou práticas de sucesso em

distintos lugares do mundo, Hart (1997) demonstra que, com um adequado acompanhamento dos adultos, as crianças são capazes de planejar e realizar transformações importantes em sua realidade.

Para Moreira (2006) a inserção de novos sujeitos políticos, historicamente excluídos do processo democrático, como negros(as), mulheres, crianças e adolescentes, pessoas com deficiência, etc. torna-se uma condição *sine qua non* para a caracterização de um regime político como democrático. Dessa forma, para o autor a participação pode ser vista como um direito humano meio e um direito humano fim, ou seja, direito meio pelo fato de ser instrumento para o exercício de outros direitos, através do qual qualquer pessoa pode intervir na tomada de decisões coletivas e na realização de metas políticas, econômicas, sociais e culturais de uma sociedade; e direito fim pelo fato de proporcionar o pleno desenvolvimento das faculdades humanas, na medida em que estas se fundamentam na participação em espaços coletivos. Portanto, participar é um ato que, antes de tudo, proporciona desenvolvimento humano, desenvolvimento este que se faz urgente para inúmeros meninos e meninas que vivem segregados e invisibilizados em seus direitos civis, políticos e sociais.

Se dividíssemos a humanidade em crianças e adultos, e a vida em dois períodos, o da infância e o da maturidade, compreenderíamos que as crianças ocupam um enorme espaço no mundo e na vida. Mas, demasiado absorvidos pelos nossos próprios problemas, não as observamos, tal como antigamente nós não nos apercebíamos da existência da mulher, dos camponeses, das classes e dos povos oprimidos (Korczak, 1919/1984, p. 88)

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA: MÉTODO DE PESQUISA COM CRIANÇAS

Temos muito que aprender e conhecer sobre as crianças tratadas no plural, - suas múltiplas infâncias vividas em contextos heterogêneos – temos muito a debater sobre as orientações teórico-metodológicas, quando se trata de pesquisa com crianças. (...) uma pesquisa comprometida com a escuta das crianças, será preciso considerar não só a dimensão etária, mas também a geracional, articulada às dimensões de gênero e classe social e à raça e etnia. (ROCHA, 2008, p. 44 *apud* MONTEIRO e GARANHANI, 2012).

O desenho do estudo se baseará no método qualitativo e será desenvolvido através do uso das técnicas de grupo focal para a escuta de crianças. O grupo focal é um método de pesquisa qualitativa que pode ser utilizado como técnica principal ou complementar de pesquisa e visa captar o entendimento de como se formam as diferentes percepções e atitudes acerca de um fato, prática, produto ou serviços específicos (Trad, 2009). Trata-se de uma estratégia que privilegia a dimensão social na construção de sentidos e opiniões, valorizando através do seu manejo a interação entre os participantes e o pesquisador durante a discussão focada em tópicos específicos e diretivos (Iervolino & Pelicioni, 2001).

Para análise dos dados gerados pelos grupos focais, será adotada a técnica de análise de conteúdo, entendida como um processo de leitura desde o primeiro plano a um nível mais profundo, que ultrapassa os significados manifestos (Minayo, 2009).

Monteiro e Garanhani (2012) ressaltam que pesquisas a partir das vozes infantis vêm crescendo gradativamente, pois se vê a necessidade de conhecer características próprias desses sujeitos. Em vez de pesquisar a criança, com o intuito de melhor conhecê-la, inverte-se a lógica e o objetivo passa a ser pesquisar com a criança as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto pesquisador, na busca de uma permanente e mais profunda compreensão da experiência humana (SOUZA e CASTRO, 2008, p. 53, *apud* MONTEIRO e GARANHANI, 2012).

Levando em consideração os aspectos descritos acima, de ultrapassar a lógica de apenas se conhecer a criança e, muito mais, colocar a criança como um sujeito ativo e também conhecedor de sua realidade e das suas necessidades enquanto cidadão, que esse estudo irá se pautar. Por isso o grupo focal de escuta de crianças se torna um bom instrumento metodológico para o debate com grupo de crianças.

Desta forma, foi realizado um grupo focal com a participação de nove crianças moradoras do bairro do Calabar, que tinham entre 7 a 12 anos de idade. O grupo teve uma duração média de 1h e 30 minutos, foi conduzido pela autora desta monografia, com um roteiro previamente estabelecido para guiar as discussões.

Para a realização dessa escuta, foi tomada como base, a técnica de grupos operativos de Pichon Rivière na qual se tem a tarefa como elemento central e disparador para a discussão. Assim, a tarefa disparadora se deu a partir da construção de um desenho sobre quais lugares as crianças participantes do grupo passam a maior parte do seu tempo. Os lugares mais mencionados foram: casa, rua e escola, e por meio destes desenhos foram feitas perguntas a respeito do tempo que em que passam nesses lugares; como é a vivência em cada um desses espaços; sobre suas atividades e brincadeiras; a percepção que têm do bairro onde vivem, a relação com a família, a escola, e como participam e são tratados nestes espaços.

As respostas dadas compõem os dados para esta pesquisa e revelaram, em sua maioria, falas de uma infância permeada por relações violentas; brincadeiras e espaços para brincar adaptados à realidade; e pouca ou nenhuma autonomia e protagonismo infantil.

5 CONTEXTO DA PESQUISA: O CALABAR E A VIVÊNCIA DAS CRIANÇAS NO BAIRRO.

Ocupando uma área de aproximadamente 42 hectares, o Calabar se desenvolveu sob uma topografia acidentada, marcada por vales e morros que fazem parte da paisagem do bairro. Conforme dados do IBGE (2010) o total de domicílios particulares ocupados é de 1.492 e a população residente nestes domicílios é de 4.900, sendo 2.265 homens e 2.635 mulheres, com uma média de moradores por domicílios de 3,3 habitantes.

O início de sua ocupação como tal é de 1950, no entanto, existem duas versões sobre seu aparecimento anterior. Uma diz que no local era uma antiga fazenda, chamada de Fazenda São Gonçalo, e nela algumas pessoas passaram a construir suas moradias, uma versão mais simples e muito comum a outros bairros de Salvador. A outra versão, contada pelo historiador Cid Teixeira e bastante original, diz que o local teve início ainda no período escravista brasileiro, período esse que só teve seu fim em 1888, dessa forma, mesmo sem uma data precisa, é possível reconhecer através desta versão que o local tem um passado bem remoto e historicamente importante. Segundo o citado historiador sua origem é de um quilombo, feito por escravos de origem nigeriana, fugidos de seus senhores. A Nigéria nessa época era chamada de Kalabari e essa seria a origem do nome da comunidade que começou a ser formada.

A despeito das histórias que circulam sobre o aparecimento mais antigo do local, foi nas décadas de 1950 e 1960 que o Calabar passou a obter os traços que possui hoje, quando a comunidade passou a contar com uma população muito maior, vinda de levas de famílias expulsas de outros lugares da cidade e de famílias do interior do estado, motivadas pelo êxodo rural a se estabelecer na capital baiana em busca de melhores condições de vida e novas oportunidades de trabalho.

A construção de casas no terreno do Calabar, no entanto, não ocorreu na forma de uma ocupação sem custos aos que se estabeleciam no local. Os moradores que se instalavam acabaram sofrendo taxações por dois lados, que contestavam a posse das terras: a Santa Casa de Misericórdia e um homem que se chamava José Teixeira. Os dois cediam as terras que reivindicavam como suas através do pagamento de tributos. Duplamente cobrados, os ocupantes se uniram e se mobilizaram para que o pagamento não mais se realizasse, pois haviam descoberto que a Santa Casa não possuía de fato as terras da comunidade. Apesar da

mobilização da população ter ocorrido ainda na década de 70, a taxa só parou de ser cobrada bem posteriormente, em 2005. (COELHO, 2008)

A maior mobilização popular da comunidade culminou no Movimento de Luta e Permanência no Calabar e sua maior manifestação se deu no dia 11 de maio de 1981, em uma passeata que recebeu o nome de Caminhada da Esperança. Nesta manifestação, o Grupo JUC (Jovens Unidos do Calabar) esteve à frente, mas também contou com maciça participação dos moradores, na qual foi reivindicada a permanência da população no local. Isso porque, em 1979, a gestão da prefeitura anunciou que pretendia realocar todos os habitantes do Calabar para outro lugar de Salvador. Infelizes com essa possibilidade, os moradores passaram a cobrar novo posicionamento do prefeito, que acabou optando pela permanência da comunidade, com a legalização da ocupação. A data da Caminhada da Esperança é até hoje lembrada pela população como um marco importantíssimo de mobilização e conquista.

A articulação, mobilização e resistência comunitária foram responsáveis pela conquista e aquisição de outros recursos e dispositivos de grande valor para o bairro, com destaque para: Biblioteca Comunitária; Centro de Educação Infantil; sede da Associação conhecida como Pró-Vida; rádio comunitária e outros empreendimentos e grupos locais. Além dessas lutas, a Associação Beneficente Recreativa do Calabar (SBRC) também desenvolveu um trabalho importantíssimo na mobilização dos direitos da comunidade. A SBRC é uma entidade autônoma, sem fins lucrativos, sem ligações políticas partidárias e sem opção religiosa. Funciona como principal entidade de defesa dos direitos da comunidade do Calabar e tem como objetivo conscientizar e defender os direitos dos moradores.

Mesmo com forte mobilização comunitária e conquista de melhoramentos, a população do Calabar sofreu durante muito tempo com a violência no bairro, que teve seu auge entre os anos 2008 e 2010, quando houve intensa disputa entre duas gangues rivais do tráfico de drogas no local. Nestes dois anos, houve alto índice de homicídios e muitos tiroteios, fazendo com que o Calabar ganhasse notoriedade na mídia como um bairro violento e, mais ainda, aumentou bastante a sensação de insegurança dos moradores.

A pesquisa “O impacto sobre a primeira infância das políticas de segurança pública e iniciativas comunitárias em comunidades urbanas de baixa renda”, realizada pelo CECIP entre outubro de 2010 e janeiro de 2011, constatou que os moradores viviam sob constante ameaça de confronto entre policiais e traficantes de drogas, revelando como as armas,

tiroteios e sobrevôos de helicópteros da polícia povoavam o imaginário infantil, gerando ansiedade e medo nas crianças.

Viver no Calabar para as crianças e adolescentes, antes da implantação da Base Comunitária de Segurança, foi marcado por limites, tensões e negociações no que tange à livre circulação dentro do bairro. Tais crianças eram assistidas majoritariamente por uma rede comunitária e, dentro do contexto da violência, eram frequentemente impedidas de brincar nas vielas do bairro, ou mesmo frequentar as escolas, por medo de serem elas e seus familiares atingidos por balas perdidas nas disputas entre as facções do tráfico de drogas instalado na comunidade (CECIP/AVANTE, 2010).

Uma vez que eu tava aqui em cima, antes era só o Pró-Vida, ai tinha o Hip-hop, (...) a gente tava lá, aí veio os meninos do Camarão, com os daqui, aí fez tiroteio aqui, em frente à biblioteca.

E antes de ter essa Base ai tinha meninos menores que 18 com arma na mão, ali atirando. Antes ia correndo pra casa e eu vi eles com arma na mão (Grupo Focal).

Em 27 de abril de 2011, foi inaugurada no bairro do Calabar a primeira Base Comunitária de Segurança Pública de Salvador, inspirada no modelo das UPP's do Rio de Janeiro, instalando-se no prédio da Associação de Moradores, o Pró-Vida. As constantes ocorrências de diferentes formas de violência no bairro, bem como a proximidade com áreas nobres da cidade e a sua própria delimitação territorial, fizeram do Calabar um local estratégico para implantação desse dispositivo.

As Bases Comunitárias foram apresentadas como uma solução para a segurança dos moradores/moradoras, mas, também para os problemas relacionados à saúde, educação, lazer etc. Embora, na prática, parece ser que a alusão às demais áreas, se limita a criar condições de segurança no bairro para os serviços essenciais possam chegar até ele. Foi referido que a insegurança no bairro era o argumento principal utilizado por governantes para justificar a ausência de serviços públicos no bairro.

A entrada da Base Comunitária de Segurança no Calabar permitiu uma diminuição de determinadas facetas da violência no bairro (particularmente a violência urbana, com pouco ou nenhum impacto significativo em relação à violência intrafamiliar), conforme dados do governo apontam, o número de ocorrências no bairro diminuiu em 90%. Após a implantação da Base, a população passou a circular mais livremente dentro do bairro, considerando também uma melhora na segurança pública e maior possibilidade de uso das ruas como

espaços de lazer, contudo a população reclama que muita coisa ainda precisa ser feita para realmente melhorar a qualidade de vida dos moradores.

Entrevistador: E tiroteio. Ainda acontece tiroteio aqui no Calabar?

Respondentes (*Todos em coro*): Não. Eu nunca mais vi... (Grupo Focal)

5.1 As crianças no Calabar: percepções sobre suas vivências

Eu moro assim, eu moro embaixo e minha vó mora do lado. E assim, atrás de minha casa tem uma casa que é mais alta ainda” (Grupo Focal).

Na fala das crianças, descortinam-se vivências e percepções acerca do lugar onde vivem. As casas, uma encostada com as outras, lado a lado, em cima e embaixo, característica do bairro, se separam por vielas, becos, escadarias, afluentes de esgotos e rios. Os meninos e meninas brincam nas portas de casa, dentro delas e nas ruas e becos do bairro. Perambulam, levam e trazem irmãos mais novos à escola. Correm, brincam de pega-pega, jogam bola, soltam arraias ou conversam, brincam de boneca.

Eu me sinto bem brincando com os meus amigos na rua, e em casa... Pega-pega, raia, papagaio, periquito (Grupo Focal).

Eles relatam que gostam de ficar na rua e brincar na rua. Frequentam esse espaço seja acompanhados de adulto ou irmão mais velho, seja sozinhos ou na companhia dos pares. Com permissão dos responsáveis, ou não. A vontade de brincar é tamanha que eles enfrentam as duras consequências pelos momentos de prazer e liberdade:

A minha mãe me bate porque eu às vezes eu saio de casa escondido, pra brincar. Mas antes eu apanhava muito antes. Que eu ia pra rua escondido, que ela não deixava sair (Grupo Focal).

Ao mesmo tempo em que trazem aspectos positivos da vivência no bairro, elas também ressaltam aspectos negativos como sujeira e mau cheiro, além da violência e insegurança, mesmo utilizando a rua como espaço do brincar:

Não gosto do cheiro de mijo, do cocô de cachorro, do lixo...

Lá é um local, mais... mais ou menos perigoso. Ou mais perigoso (Grupo Focal).

Quando não estão na escola, ou em atividades extra-escolares (oficinas de capoeira, dança, teatro, promovidas por grupos culturais e desportivos locais) as crianças, em grande parte, são cuidadas e/ou mantidas por suas mães, que, acumulando a dupla função: arrimo de família e

responsável pelo lar, terminam por dividir o cuidado das crianças com tias, avós e com filhos mais velhos, ou vizinhos. No discurso das crianças, percebe-se a forte presença materna. O convívio intenso com tias, avós, irmãos e vizinhos; e o contraste com as raras referências à presença paterna, sendo irmãos e tios, os referenciais masculinos mais citados. Já a presença feminina é abundantemente citada. Tais observações apontam para as distintas formas de organização familiar e a responsabilidade da mulher em prover e cuidar dos lares (FONSECA, 2004; NORONHA, 2008).

Meu pai tá em São Paulo.

Minha tia me bate mais do que a minha mãe.

Eu moro com minha vó.

Meu irmão me leva para a escola (Grupo Focal).

Outro aspecto que emergiu com bastante destaque na fala das crianças sobre seu dia a dia se refere ao uso de castigos e força física para sua educação por parte da família. As falas mostram como é naturalizada esta forma de se relacionar com as crianças, revelando a aceitação tácita da violência “educativa” cometida pelos pais em afirmações como:

Eu, minha prima, meu primo e meu irmão... eu tinha quatro, meu primo tinha três, meu irmão tinha quatro também, que é gêmeo, e minha prima tinha dois anos. A gente tava brincando, aí de repente eu acho que Lucas empurrou ela, ela caiu e quebrou assim a boca. Minha tia bateu em Luca e ainda bateu em mim e no meu irmão, porque disse que nós éramos mais velhos e tinha que olhar, não deixar o meu primo empurrar.

Não, se meu irmão aprontar na casa de meu pai, porque minha mãe é separada, e eu tenho dois irmãos, cada um de uma mãe diferente. Então, se aprontar alguma coisa... tipo se o mais novo apanhar, eu e meu irmão apanha, porque a gente é responsável. E se meu irmão apanhar eu também apanho.

Minha tia me bate mais do que a minha mãe

A minha mãe só me bate assim quando eu faço alguma coisa de errado. Agora se ela não tem nada pra me bater ela não me bate.

Mentir pra mãe da gente. Ser excomungado. Bater na mãe, responder.

Minha mãe sempre me bateu com a sandália e com o cinto.

Minha mãe só me dá um beliscão e pronto.

Eu já tomei beliscão, já apanhei de sandália, já apanhei de cinto, de palmatória.

Eu apanho às vezes quando eu fico resmungando muito.

Por exemplo, quando a minha tia tá dando bolo em minha prima, aí eu do risada, aí ela também bate em mim.

É porque quando eu volto da escola sozinha sem avisar, quando eu minto, ou quando eu bato no meu irmão. (Grupo Focal)

O uso da violência “justificado” por meio de seu caráter “educativo”, desde idades tenras, contribuem para o enraizamento do fenômeno na construção de subjetividades e consciências, aliando a violência à condição humana, extrapolando a dimensão das relações sociais, conforme Minayo em publicação do Ministério da Saúde (2006), ilustra, citando Domenach:

É demasiado fácil e ineficaz condenar a violência como um fenômeno exterior, e inclusive, como algo estranho ao ser humano, quando, na verdade ela o acompanha, incessantemente até na articulação de seu discurso e na afirmação mesma da evidência racional (MINAYO, 2006 *apud* DOMENACH, 1981, p. 37)

Ao ser tratada com violência a criança tende a repetir os maus tratos com outras crianças gerando um ciclo vicioso, como afirma Ransford (2012) a violência reproduz o mecanismo de uma doença contagiosa: as crianças expostas a elas têm maior probabilidade de empregá-la, por sua vez, gerando uma sucessão de atos violentos. Arroyo e Silva (2012) também confirmam esta ideia ao relatarem que corpos machucados tendem a reagir com agressão nas ruas, nas cidades, contra mestres e colegas, contra a sociedade.

Da mesma forma, ao analisar a vida destas mães, pais, avós, tias... que cuidam e, na maioria das vezes, reagem com violência na educação das crianças do Calabar logo se destaca que também são “corpos marcados pelo sofrimento, pela fome, pelas múltiplas violências e doenças, pelo desgaste da velhice que se prolonga, violentos porque também são violentados” (ARROYO e SILVA, p. 23, 2012). Como em um ciclo de violências, que surge e se reproduz. Estas crianças são, como destacam os autores, geradas por sujeitos precarizados em uma sociedade que os violenta desde o começo do seu viver, são:

Os(as) filhos(as) dos quase quarenta milhões de desempregados, de trabalhadores na informalidade (...) Os(as) filhos(as) dos mais de vinte milhões abaixo da linha da pobreza, submetidos às formas mais precarizadas de luta pela sobrevivência. (ARROYO e SILVA, p. 23, 2012)

Nas ruas ou em casa, convivendo com violência, tráfico de drogas, infra-estrutura precária dos espaços, as crianças do Calabar possuem vivências muito semelhantes a outras crianças de classes populares do Brasil e da América Latina. Quase nunca são escutadas, tanto pela família quanto pela escola, ao contrário, reagem, muitas vezes, com violência, quanto pela

sociedade de modo geral que impõe restritos lugares de convivência entre elas, faltando espaços destinados para o convívio e estímulo cultural e social das crianças nas cidades. Assim, cada vez mais, as crianças se distanciam da cidade e do exercício da cidadania fechadas em seus lares e nas escolas, sofrem caladas as muitas violências e negligências sofridas.

Quando levadas a pensar uma nova ordem social em que as crianças governassem o mundo, elas respondem muito contentes e fantasiam se colocando no lugar do adulto, repetindo seus atos pautados no abuso de poder e força física, pensar em participação social para muitas crianças ainda é algo fora da realidade e ideia bastante abstrata, visto as constantes vivências de subordinação que são submetidas:

Se o mundo fosse governado pelas crianças ia ser muito legal. Eu ia mandar na minha mãe, fazer tudo que ela faz em mim... ela me grita, me bate. Eu ia ficar feliz em mandar ela arrumar meu quarto. Ia ser maravilha

Se eu fosse prefeita da cidade colocava escorregadeiras, mais brinquedos e construía mais parques para crianças na cidade. (Grupo Focal).

Para além da repetição do comportamento adulto, as crianças também pensam e sugerem novas possibilidades para o bairro onde vivem, de modo a revelar suas necessidades:

Aquí deveria ter uma farmácia, mais trabalho e menos bar.

No Calabar deveria ter mais espaço para as crianças, tinha que ter um parquinho.

Eu gostaria que tivesse menos lixo na rua e mais flores. (Grupo Focal)

As crianças fazem o exercício de recriar o bairro e suas vivências, ao desenharem suas casas também criam uma nova imagem com construções espaçosas, com jardins, uma família unida, diferente das casas apertadas e coladas umas nas outras, típicas das muitas favelas do Brasil. É uma grande desconstrução da realidade e um 'recontar' e fantasiar outra realidade que gostariam de estar vivenciando. Infelizmente, essas ideias ficam apenas no campo da imaginação, pois as crianças ainda não têm oportunidade de exercitar uma nova construção social, bem como, no bairro, não têm direito a posicionamento sobre o gostariam que se concretizasse, seja na escola ou em suas casas segue o mesmo ritmo de subordinação e ausência de protagonismo.



Desenho de uma criança participante do Grupo Focal

Ao contrário, o que se percebe nas falas das crianças do Calabar é uma vivência perpassada por relações desiguais entre adulto e crianças, na qual o adulto constantemente faz uso da violência física para impor sua autoridade, pouca ou nenhuma autonomia das crianças nos espaços em que frequenta, espaços estes ainda restrito ao domicílio, escola e, algumas, utilizam a rua como um espaço onde podem ter liberdade para correr, brincar e se relacionar com outras crianças.

As crianças também denunciam a precariedade dos espaços públicos destinados ao seu lazer:

Aqui já teve um parquinho, mas tiraram, porque diziam que a gente fazia muito barulho, hoje não tem mais nada para a gente brincar. Para a gente ir brincar no parque só saindo do bairro e atravessando a avenida.

Na rua tem um monte de rato e cocô de cachorro. (Grupo Focal)

Elas relatam a falta de um olhar para a infância, principalmente no que se refere ao lazer e diversão da criança, em que poucos são os espaços adequados para o exercício do brincar, característica esta mais elementar na idade da infância, pois através do brincar que a criança desenvolve habilidades sociais, emocionais e cognitivas, ao brincar com seus companheiros, a criança aprende sobre a cultura em que vive, ao mesmo tempo, em que traz novidades para a brincadeira e ressignifica esses elementos culturais. A importância do brincar é ilimitada para o saudável crescimento das crianças, mas para muitas crianças, principalmente, as que vivem

em bairros populares, com pouca ou nenhuma infra-estrutura, o brincar é sempre feito de maneira improvisada, em espaços sem higiene e sem segurança. Esta falta de espaço e impossibilidades de brincar reflete negativamente no desenvolvimento da criança, visto que impacta diretamente na capacidade de socialização com seus pares.

Na rua, muitas vezes a gente não pode ficar brincando, por causa da violência, tem tiroteio.

Agora até dá para a gente brincar na rua, porque antes da Base toda hora tinha tiroteio, ai não podia ficar na rua.

Também a gente não pode ficar assim na rua, quando alguém chamar assim, alguém que a gente não conheça, porque pode ser pedófilo, que tem também. (Grupo Focal)

Quanto ao ambiente escolar as crianças também relatam abusos de poder e uso da violência como forma de manter a classe em silêncio, atitudes que elas vivenciam, além de seus familiares, também por seus professores, e, com isso, sendo impelidas a repetir tais comportamentos, como afirma Arroyo (2012) são as pedagogias de desumanização e subordinação que roubam sua humanidade e perde suas virtualidades como teoria e prática educativa e emancipatória:

Às vezes os professores são muito malvados e batem nas crianças, por isso que vários professores foram presos. A professora de minha irmã mesmo, quando ela manda fazer silêncio, e quem fala ela ruma o piloto, que minha irmã falou. E essa professora já foi demitida. E denunciada.

E também tem uma escola que eu estudava que uma professora pediu permissão... eu acho que pediu permissão a mãe para bater no aluno. Ela batia com a régua, ainda quebrava a régua e batia com o lápis na cabeça, quebrou uns três lápis e só andava deixando ele de castigo, só porque ele não fez uma questão.

Minha mãe contava que antigamente, nas escolas, as professoras “batia”, deixava de “cartigo”, que era como se fosse a própria mãe. (Grupo Focal)

Por meio destes posicionamentos, o que se percebe, na verdade, são relações de poder e dominação, modos de educar castradores da ação política das crianças e formas de ocultação das inúmeras possibilidades de protagonismo na cena escolar, familiar, social, política e cultural.

Encontra-se um quê de silêncio, de separação, de isolamento, e também de invisibilidade. A criança é muda; em sua individualidade, é espectador silencioso; é silenciada em sua voz, que, pelo suposto moderno, não saberá falar por si. A criança dita pela razão moderna foi desencantada; sem dúvida. Foi secularizada e institucionalizada. (Boto, 2002, p. 57)

Ao contrário da razão moderna, há de se pensar as crianças como atores políticos, ainda que as competências políticas das crianças se exerçam prioritariamente nas interações de pares, e no espaço comum que partilham fora do olhar adulto (Rayou, 2003 apud Sarmiento, Fernades e Tomás, 2007, p. 202). Deve-se considerar que a ação política das crianças se exerce, sob um modo pleno ou de forma sutil e oculta, em todos os seus mundos de vida, como ressaltam Sarmiento, Fernades e Tomás (2007) a ação política das crianças tanto se realiza como ação individual, de sujeitos autônomos, dotados de opinião e capacidade própria de intervenção, quanto como ação coletiva, enquanto sujeitos envolvidos num processo solidário de asserção e mobilização para a transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise teórica sobre participação cidadã de crianças e discussão no grupo focal foram revelados alguns pontos no que se refere à cidadania ativa das crianças e serão destacados a seguir.

Pode-se perceber que as crianças são capazes de assumir objetivos políticos, de participar ativamente no processo de tomada de decisão, bem como de avaliar as suas atividades e o meio em que se inserem, como ter uma leitura de mundo bem real. O que tem dificultado, na verdade, a cidadania ativa de crianças é muito mais decorrente da ausência de efetivas oportunidades de participação, do que de limitações inerentes à capacidade das crianças para a participação no espaço público, como destacam Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) o que falta é o reconhecimento do estatuto moral de intervenientes competentes na polis.

A plena capacidade participativa das crianças depende, muito mais, da forma como os adultos organizam as suas condições, seja no âmbito da organização escolar, das políticas locais ou da sociedade em geral, de modo a quebrar com o ciclo de subordinação e ocultamento da infância e gerar novas possibilidades de convivência geracional no âmbito político-social. Uma concepção sustentada de cidadania ativa das crianças não pode ser prosseguida contando apenas com as crianças como protagonistas, é necessário, portanto da organização social como um todo para que se tenha uma cidadania verdadeiramente ativa.

Na prática, contudo, ainda há um distanciamento das ações de participação cidadã voltadas para as crianças, que se encontram, em sua maioria, fechadas em espaços a elas destinados - como a escola e o lar, com pouca ou nenhuma autonomia dentro destes espaços, com direitos negados, situação que se agrava, ainda mais, quando relacionada à condição socioeconômica. Visto que as crianças provenientes de bairros populares além de ser negado o direito a participação social lhes são negados outros inúmeros direitos, como uma moradia digna, espaços adequados para o brincar, alimentação apropriada, dentre outros direitos cerceados, que reforçam a condição de invisibilidade e de vulnerabilidade da infância.

A participação cidadã de crianças é defendida neste trabalho como forma de revelar vozes e vivências de crianças subjugadas e imersas em contextos de violência e violações de direitos, como possibilidade de enfrentar estes cenários hostis e, desta forma, fazer com que o processo democrático participativo alcance também o grupo social infância.

Assim, a defesa da cidadania ativa de crianças é mais uma conquista de direitos, pois as crianças seguem como um grupo vulnerável em seus direitos na medida em que permanecerem ausentes na participação das políticas públicas. A liderança e o empoderamento de meninos e meninas na promoção e defesa de seus direitos são processos de extrema importância para a consolidação de espaços de decisões coletivas e o planejamento de iniciativas por e pelas crianças, podendo ainda contribuir para a prevenção de violências e promoção de direitos na saúde, educação, cultura, lazer, etc.

Nesta lógica, a escrita deste trabalho é uma tentativa de corroborar com a ampliação das discussões e dos olhares sobre a expressão do protagonismo infantil, percebendo as crianças como sujeitos de direitos e, portanto, com direito à participação política e social. Também se pretendeu dar um destaque à infância empobrecida das periferias urbanas, ressaltando suas fragilidades e vulnerabilidades, como forma de destacar que a cidadania social alcance suas trajetórias.

Como ressalta Abramowicz (2011), a fala da criança é uma inversão nos processos de subalternização, é um movimento político de inversão da uma lógica há muitos anos posta. Pesquisar crianças, a partir de sua própria voz se inscreve em uma micropolítica, em uma espécie de movimento político, pois a escola está orientada para a conformação política da criança e é incapaz de escutá-la.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A.L.G. e FINCO, D.(Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel G e SILVA, M. R. (ORG). **Corpo-Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- AVANTE-EDUCAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL. **O impacto sobre a infância das políticas de segurança pública e iniciativas comunitárias em comunidades urbanas de baixa renda**. Relatório Pesquisa CECIP/AVANTE- Educação e Mobilização Social.Salvador, 2010.
- BISPO JÚNIOR, José Patrício; GERSCHMAN, Sílvia. Potencial participativo e função deliberativa: um debate sobre a ampliação da democracia por meio dos conselhos de saúde. **Ciênc. saúde coletiva vol.18 no.1 Rio de Janeiro Jan. 2013**. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- BOTO, C. O. Desencantamento da criança: Entre a renascença e o século das luzes. In: FREITAS, M. C. e KUHLMANN, M. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez. 2002.
- CARROLL-LIND, J. Children's Perceptions of Violence: The Nature, Extent, and Impact of their Experiences. Tese de Doutorado. Massey University, Palmerston North, New Zealand, 2006.
- CECIP. Disponível em: <http://www.premioparticipacaoinfantil.org.br/Home/consideracoes>. Acesso: 17 de Setembro de 2014.
- CODIGO DOS MENORES. Decreto nº 17.943-A, de 12 de Outubro de 1927 - Publicação Original **Coleção de Leis do Brasil**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.htm>

COELHO, Lilian Reichert. **História de uma iniciativa popular na capital baiana: o jornal comunitário *Kalabari* como alternativa ao silenciamento.** Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/7o-encontro-2009/1/Historia%20de%20uma%20iniciativa%20popular%20na%20capital%20%20baiana%20o%20%20jornal.pdf>. Acesso 06 de Junho de 2014.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. **Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA, UNICEF. Disponível em: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf. Acesso: 17 de Setembro de 2014.

CUSTÓDIO, André Viana. Teoria da proteção integral: pressuposto para compreensão do Direito da Criança e do Adolescente. **Revista do Direito.** , v.29, p.22 - 43, 2008. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/viewFile/657/454>. Acesso: 26 de Novembro de 2014.

DECRETO Nº 6.481. **Piores Formas De Trabalho Infantil.** Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm

DESLANDES, S.F.; ASSIS, S.G.; SANTOS, N.C. Violências envolvendo crianças no Brasil: um plural estruturado e estruturante. In: BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Impacto da Violência na saúde dos brasileiros. Brasília, Ministério da Saúde, 2005.

FONSECA, C. **Família, fofoca e honra:** etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2004.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA. **Uma Breve História dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil.** Disponível em: <http://www.promenino.org.br/noticias/arquivo/uma-breve-historia-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-no-brasil>. Acesso em 28 de Abril de 2014.

HART, R. **Children's participation, the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care.** London: Earthscan Publications Ltd, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010: Aglomerados subnormais primeiros resultados**. ISSN 0104-3145. Censo demográfico. Rio de Janeiro, p.1-259, 2010.

IERVOLINO, S.A. e PELICIONI, M.C.F. **A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde**. Rev Esc Enf USP, v. 35, n.2, p.115-21, jun, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v35n2/v35n2a03.pdf>. Acesso em 14 de Outubro de 2013.

JOBIM E SOUZA, S; CASTRO, L. R. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 52-78. In MONTEIRO, T.L. e GARANHANI, M. C. **A comunicação da criança sobre suas aprendizagens na pedagogia de projetos: em foco o corpo em movimento**. Curitiba, 2012. Disponível em http://www.ppge.ufpr.br/teses/M12_Tatiane%20Lopes%20Monteiro.pdf . Acesso em 14 de Outubro de 2013.

KORCZAK, J. (1984). **Como amar uma criança**. São Paulo: Paz e Terra. (Original publicado em 1919).

MARQUES, L. **Democracia Radical e Democracia Participativa: contribuições teóricas à análise da Democracia na Educação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 102, p. 55-78, jan./abr. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 11 de outubro de 2013.

MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. **Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. Coleção Temas em Saúde.

MONTEIRO, T.L. e GARANHANI, M. C. **A comunicação da criança sobre suas aprendizagens na pedagogia de projetos: em foco o corpo em movimento**. Curitiba, 2012. Disponível em http://www.ppge.ufpr.br/teses/M12_Tatiane%20Lopes%20Monteiro.pdf. Acesso em: Junho de 2014

MOREIRA, M.AM. **A Democracia Radicalizada: Crianças e Adolescentes como Agentes de Participação Política**. Universidade de Fortaleza (Unifor), 2006. Disponível em: http://www.cedecaceara.org.br/files/Monografia_marcioalan.pdf. Acesso em: Julho de 2014.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Reconhecimento da Sociologia da Infância como Área de Conhecimento e Campo de Pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, A.L.G. e FINCO, D.(Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

NORONHA, C. V. Vínculos parentais e maus-tratos infantis. In: Tapparelli, G.; Noronha, C.V. (Org.). **Vidas em Risco: quando a violência e o crime ameaçam o mundo público e o privado**. Salvador: Arcádia, 2008.

PATEMAN, C. **Participação e teoria democrática**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PINHEIRO, Ângela de Alencar Araripe. A criança e o adolescente, representações sociais e processo constituinte. **Psicol. estud.**, Maringá , v. 9, n. 3, dez. 2004 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722004000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 17 nov. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722004000300003>.

SARMENTO, M. J., FERNANDES, N., TOMAS, C. **Políticas Públicas e Participação Infantil**. Educação, Sociedade & Culturas, nº 25, p.183-206, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho (Braga/Portugal), 2007.

TRAD, Leny A. Bomfim. **Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde**. Physis, Rio de Janeiro , v. 19, n. 3, 2009 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013&lng=en&nrm=iso>. access on 16 Oct. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013>.

TREVISAN, G.P. Cidadania infantil e participação política das crianças: interrogações a partir dos Estudos da Infância. In: DORNELLES, L. V. e FERNANDES, N., **Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-**

brasileiras. Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2012.

ZAMORA, M. H. Outra América Latina para los Niños y Adolescentes. In: RIZZINI, I.; ZAMORA, M. H. e CORONA, F. R. **Niños y Adolescentes creciendo em contextos de pobreza, marginalidad y violência em América Latina.** Centro Internacional de Estudios e Investigaciones sobre Infancia – CIESPI. Rio de Janeiro, 2004.