



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES – CEAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS PARA
INFÂNCIA E JUVENTUDE – PPGPIJ

Flávia Mendes de Sena

**A PROMOÇÃO DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS: um estudo
sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos**

Brasília – DF

2025

Flávia Mendes de Sena

**A PROMOÇÃO DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS: um estudo
sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos**

Projeto de pesquisa apresentado para
mestre no Programa de Pós-Graduação
em Políticas Públicas para Infância e
Juventude do Centro de Estudos
Avançados Multidisciplinares da
Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Lúcia
Pinto Leal

Coorientadora: Prof.^a Dra. Neiara de
Morais Bezerra

Brasília

2025

AGRADECIMENTOS

De quantas histórias se faz uma pesquisa? A quantas mãos se constrói um trabalho? Este trabalho se constitui como produto de uma estrada na qual tantas pessoas passaram, cruzaram, provocaram, somaram, subtraíram.

Antes de tudo, agradeço a sorte de encontrar profissionais tão maravilhosos, comprometidos não somente com a aprendizagem, mas, também, com os processos de mudanças sociais. À professora Doutora Maria Lúcia, com seu olhar perspicaz e sua fé na mudança por via das construções coletivas. À professora Doutora Neirara, com sua contribuição para uma sociedade em que a participação social se faça presente e signifique mudanças positivas. A todo o corpo de docentes do CEAM que acreditam nesse Programa e lida diariamente com algumas precarizações que entristecem.

Agradeço aos profissionais da assistência social que defendem, diariamente, a execução de um trabalho digno aos que dele necessitam e aos que o executam. Agradecimento especial aos educadores que tornaram possível esta pesquisa, dispondo-se a compartilhar suas vivências. Agradecimento especial para equipe do CECON Gama Sul que me dedicou muita compreensão e muito apoio na execução desta pesquisa.

Como todas as nossas trocas são atravessadas por questões também pessoais e íntimas, agradeço às pessoas mais próximas que, de alguma forma, colaboraram na construção desta pesquisa, seja me ouvindo reclamar, dando-me sugestões de melhorias, acalmando-me nos dias em que a ansiedade estava maior, oferecendo-me afetos que me nutriam, minimizando minhas vulnerabilidades.

Como não poderia deixar de ser, agradeço às crianças que cruzaram meu caminho, inclusive a mim, que carrego aqui as memórias das infâncias. Agradeço a esta potência linda que as crianças possuem de ver o mundo como novidade, como um lugar que pode ser melhor, com cor, brilho, beleza, encanto. Não quero romantizar a infância, mas quero dar o merecido grifo à sua potência.

Por fim, agradeço às pessoas mais amadas, que dão sentido à minha existência: minha mãe, Madalena, e os meus filhos, Lucas e Aimê.

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado investiga como se dá a promoção da participação social de crianças na faixa etária de 06 a 11 anos dentro do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), serviço inserido na Proteção Social Básica da Política Nacional de Assistência Social (PNAS). A análise buscou compreender as estratégias e as ações desenvolvidas para fomentar a participação infantil, bem como os discursos que as fundamentam, valorizando as subjetividades e os contextos específicos dos atores envolvidos: crianças usuárias do serviço e os educadores que executam a política na ponta. Para tanto, foram definidos objetivos específicos que incluem revisão teórica sobre o direito à participação social de crianças e o direito à convivência familiar e comunitária; investigação das concepções históricas e sociais acerca da infância, em diálogo com a sociologia da infância contemporânea, privilegiando uma abordagem interseccional, na qual os atravessamentos de classe, raça e gênero são considerados; revisão panorâmica dos avanços legais no âmbito jurídico e político para proteção da criança no Brasil nas políticas sociais para infância com foco no SCFV. A pesquisa abordou o tema privilegiando a perspectivas das próprias crianças, considerando-as como sujeitos sociais e culturais com saberes e opiniões próprios e relevantes para as políticas que lhes são destinadas. A metodologia adotada caracterizou-se pela revisão teórica dos principais temas e pesquisas de campo com escuta das crianças e dos educadores sociais com instrumentais próprios para cada grupo. A análise de dados foi realizada buscando um paralelo constante entre as falas e as experiências de crianças e educadores, possibilitando a triangulação de dados e conferindo maior confiabilidade aos resultados. A abordagem multidisciplinar foi imprescindível ante a complexidade da temática, que converge política de assistência social, historicidade dos sujeitos e as particularidades das experiências infantis. A importância desta pesquisa reside na sua capacidade de lançar luz sobre a efetiva promoção da participação social de crianças em um serviço que se propõe a fortalecer vínculos e a garantir direitos. Esta pesquisa visa, ainda, a fomentar reflexões que possam fortalecer o protagonismo infantil e a construção de uma cidadania plena para as crianças atendidas pela política de assistência social.

Palavras-chave: participação social; infâncias; proteção social; convivência familiar e comunitária; direitos sociais.

ABSTRACT

This master's research investigates the promotion of social participation of children aged 6 to 11 within the scope of the Service of Coexistence and Strengthening of Bonds (SCFV), a service integrated into the Basic Social Protection of the National Social Assistance Policy (PNAS). The analysis seeks to understand the strategies and actions developed to foster children's participation, as well as the discourses that underpin them, valuing the subjectivities and specific contexts of the actors involved: children who use the service and the educators who implement the policy at the frontline. To this end, specific objectives were defined, including: a theoretical review on the right to social participation of children and the right to family and community coexistence; an investigation of the historical and social conceptions of childhood in dialogue with contemporary approaches of the sociology of childhood in an intersectional approach, considering the intersections of class, race, and gender; a panoramic review of legal advancements in the legal and political spheres for the protection of children in Brazil, focusing on social policies for childhood with a focus on the SCFV. The research recognizes the importance of addressing the theme from the perspectives of the children themselves, considering them as social and cultural subjects with knowledge and opinions relevant to the policies intended for them. The methodology adopted was characterized by a theoretical review of the main themes and field research involving listening to children and social educators with specific instruments for each group. The data analysis was carried out seeking a constant parallel between the statements and experiences of children and educators, enabling data triangulation and conferring greater reliability to the results. The multidisciplinary approach proved essential to explore the complexity of the theme, which converges social assistance policy, the historicity of the subjects, and the particularities of children's experiences. The importance of this research lies in its ability to shed light on the effective promotion of children's social participation in a service that aims to strengthen bonds and guarantee rights. This research also aims to foster reflections that can strengthen children's protagonism and the construction of full citizenship for the children served by the social assistance policy.

Keywords: social participation; childhoods; social protection; family and community coexistence; social rights.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CECON	Centro de Convivência
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
COSE	Centro de Orientação Socioeducativa
CRAS	Centro de Referência em Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado em Assistência Social
DF	Distrito Federal
DICON	Diretoria do Serviço de Convivência
DUDH	Declaração Universal de Direitos Humanos
PAIF	Programa de Atendimento Integral à Família
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
NOB	Norma Operacional Básica
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SEDES	Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social

LISTA DE FIGURAS

Esquemas	
Esquema 1 – Elementos importantes para compreensão do debate sobre participação social e seus desafios	25
Esquema 2 – Elementos importantes para compreensão do debate sobre convivência familiar e comunitária	39
Esquema 3 – Desenho para ilustrar elementos que se interseccionam na convivência comunitária.	48
Esquema 4 – Compreensão da infância a partir das dimensões social e política, em diálogo com direitos, com a participação social, interseccionalidades e possibilidades de agenciamento	65
Esquema 5 – Categorias de análise a partir de dados coletados com educadores sociais	116
Esquema 6 – Categorias de análise com crianças	118
Esquema 7 – Elementos investigados com educadores	140
Esquema 8 – Elementos investigados com crianças	141
Figuras	
Figura 1 – Escada de participação de Hart (1992)	101
Figura 2 – Uma escada da participação cidadã de Arnstein (2002)	103
Figura 3 – Jogo das emoções	109
Figura 4 – Registro das crianças executando a dinâmica de montagem da sala.	110
Figura 5 – Jogo de cartas para dinâmica de investigação dos níveis de participação das crianças	111
Desenhos	
Desenho 1	128
Desenho 2	128
Desenho 3	129
Desenhos 4 e 5	131
Imagens	
Imagem 1	85

1. Apresentação	12
2. Introdução	14
3. Apresentação dos interesses da pesquisa	24
3.1 Direito à participação social: avanços e desafios	24
3.2 Direito à convivência familiar e comunitária: uma relação dialética com a participação social	37
4. Pensando a criança como um sujeito de direitos	50
4.1 Concepções de infâncias	50
4.2 Pluralidade e Interseccionalidade: infância como categoria social	59
4.3 O brincar e o cuidar como ferramentas pedagógicas e políticas	67
5. Políticas sociais para crianças	82
5.1 Panorama histórico	82
5.2 Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos: provisão, proteção e participação	89
6. Desenvolvimento da pesquisa, aplicação e análise de dados	96
6.1 As ciências sociais e a pesquisa qualitativa	96
6.2 Delimitando o objeto de estudo	96
6.3 Como avaliar os níveis de participação social	100
6.4 Escolha das unidades e das pessoas participantes	106
6.5 Das pesquisas com crianças: construindo uma metodologia	107
6.6 Descrição do planejamento das ações com os grupos focais	109
6.7 Das entrevistas com os educadores	113
6.8 Delimitando as categorias de análise com os educadores	114
6.9 Delimitando as categorias de análise com as crianças	118
6.10 Considerações sobre as unidades escolhidas	120
7. A promoção da participação social de crianças no SCFV	121
7.1 Concepções sobre o SCFV, aspectos teóricos e afetivos	122
7.2 Convivência	133
7.3 Participação social – conceito	138
7.4 Informação, consulta e pacificação	141
7.4.1 Informação	143
7.4.2 Consulta	145
7.4.3 Pacificação	150
7.5 As crianças em negociação	154
7.6 Desafios para a promoção da participação social	156
7.7 Boas práticas	158

8. Considerações finais	160
9. Referências	169
Anexos	177
Roteiro para os educadores	178
Roteiro para as crianças	181

1. Apresentação

Todo desejo de mudança nasce de uma angústia. De quantas angústias essa pesquisa se constitui? Antes de começar essa narrativa, convém me apresentar. Sou educadora social da Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES) há 15 anos, atuando na ponta com coletivos de crianças, adolescentes e idosos. O trabalho sempre foi satisfatório, desde a compreensão de suas normativas – que ilustram o quanto a Política Social evoluiu – até os aprendizados que se dão na prática, no convívio com a comunidade, com a possibilidade de escuta e do quanto as trocas ampliam nosso olhar sobre o mundo e sobre nós mesmos. Contudo, também é um trabalho marcado por angústias, fragilidades nas políticas públicas e disputas de poder que as desestruturam, falta de estruturas, escassez de recursos, e a angústia maior de todas: não saber se os objetivos são totalmente alcançados e não compreender bem onde e por que a política não funciona como deveria, já que são tão complexos os caminhos para a resolução das problemáticas que atravessam tantas dimensões humanas e se desenham num cenário com tantas disputas de poder e contradições sociais e políticas.

No mesmo ano da minha posse, foi aprovada a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (Resolução n.º 109, de 11 de novembro de 2009), e os CECONS foram inaugurados no DF com a primeira nomenclatura, Centro de Orientação Socioeducativa (COSE). O serviço estava sendo estruturado e regulamentado tanto na teoria quanto na prática, e as equipes de educadores começavam sem experiência, sem referência de funcionamento (por ser uma estrutura nova) e sem muito referencial teórico na área social, pois cada educador possui uma área de formação diversa. Nesse cenário, havia pouca clareza sobre os objetivos do SCFV e também sobre as estratégias para alcançá-los. A execução do serviço acabava sendo realizada de acordo com percepções individuais que cada um tinha sobre o que era de fato o serviço de convivência. Narro esse contexto, expondo essas dificuldades iniciais, porque foi aí que nasceram algumas inquietações sobre os objetivos do SCFV e suas estratégias. Atualmente estou na chefia do Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Gama Sul, onde posso perceber o serviço sob outro ângulo de atuação, não menos desafiador ou inquietante. Assim sendo, a escolha do SCFV se deu, sobretudo, pela minha prática profissional.

Essa prática foi marcada pela inquietação de não ver os objetivos da política, tão bem desenhados no papel, se concretizarem de maneira mais objetiva na prática, gerando

um sentimento de impotência. A mesma inquietude serviu de motor para buscar compreender quais os porquês de tais dificuldades de materialização. É claro que existem algumas respostas rápidas e um tanto óbvias, como, por exemplo, o sucateamento dos serviços, a escassez de recursos humanos e as carências relacionadas às infraestruturas. Mas há sempre um pano de fundo, um contexto histórico, social e político que dialoga com esse sucateamento. Como minha formação acadêmica foi em Artes Plásticas, área tão conceitualmente diversa do Serviço Social, tinha pouca bagagem relacionada à literatura ou à prática dessa política e pouca informação sobre a evolução da Política de Assistência Social no Brasil. Foi essa lacuna que fez crescer o interesse teórico e acadêmico sobre a assistência social. A compreensão da política pelo viés teórico me ajudou a compreender também que, quando ela falha, não falha sozinha, mas falha pela falta de intersectorialidade das políticas públicas, já que ela tem um papel fundamental e complementar às demais políticas sociais.

Pensar a política inserida em um grande cenário, no qual outras políticas são executadas, em que diferentes contextos políticos atuam, ora fortalecendo, ora fragilizando sua execução, ou ainda pensar a política na relação dialética com o Estado e suas contradições é um trabalho muito árduo. Assim, fui orientando minhas questões para o diálogo possível entre assistência social e democracia. Nesse recorte, dentro da execução do SCFV, o tema da participação surge como uma possibilidade de debater o alcance desse serviço, bem como seu diálogo com o território e as demais políticas. Esse debate foi permeado pelo conceito de convivência familiar e comunitária, que representa um dos principais objetivos do SCFV.

2. Introdução

Esta pesquisa nasceu do interesse de investigar como se dá a promoção da participação social no Serviço de Convivência de crianças de 06 a 11 anos. Olhar para tal temática significa estabelecer um diálogo entre as concepções de infâncias, de participação social e a atuação de uma política que se pretende inclusiva. Como sujeito do processo, visto que atuo na execução dessa política há 15 anos, essa pesquisa é uma reflexão teórico-conceitual sobre uma prática vivenciada com o objetivo não somente de investigar as estratégias e as ações desenvolvidas, mas também em quais discursos essas práticas se estruturam. Para tanto, focamos em ouvir os principais atores envolvidos no processo: as crianças e os profissionais que executam a política na ponta: os educadores. As interações entre esses dois atores dialogam com um complexo pano de fundo no qual podemos problematizar as concepções de infâncias, as concepções sobre o que significa a participação dentro de uma perspectiva política e como os discursos estruturados nas normativas do SCFV se dão na prática.

Dada a natureza qualitativa desta investigação, que prioriza a compreensão aprofundada de fenômenos sociais complexos em detrimento da generalização de resultados, a obtenção de respostas definitivas não se configurou como uma das nossas pretensões. Assim, a presente análise buscou valorizar a subjetividade dos participantes, a riqueza dos dados coletados e a contextualização dos achados, considerando-se as particularidades de cada cenário e as diversas perspectivas dos atores sociais envolvidos. É importante destacar que, mesmo sendo um recorte territorial e constituído de subjetividades, essa discussão aponta também caminhos e perspectivas de debate valiosos na compreensão e na avaliação da política como um todo.

Uma questão importante dentro desta investigação merece um destaque e um esclarecimento: por que pesquisar a participação social em um serviço que tem como foco a convivência familiar e comunitária e o fortalecimento de vínculos? Para responder a essa pergunta, é imprescindível não perder de vista que estamos discutindo, sobretudo, os direitos das crianças. O convívio e a participação são dois direitos intrinsecamente ligados. A convivência é uma premissa para a participação, e a participação confere à convivência um caráter mais democrático e estabelece vínculos não apenas afetivos, mas também comunitários e políticos.

O direito à participação, intrinsecamente ligado à democracia, transcende as esferas específicas da vida social e do convívio, configurando-se como um direito

transversal que permeia diversas dimensões da existência humana, dialogando também com o que há de intersetorial nas políticas públicas. É importante destacar que a participação social pode ser vista sob duas perspectivas e duas dimensões complementares. Primeiramente, configura-se como um direito intrínseco, que assegura a autonomia e o protagonismo dos indivíduos na tomada de decisões que afetam suas vidas. Nesse sentido, a participação é um fim em si mesmo, um valor democrático que se concretiza na capacidade de agir e influenciar. Em segundo lugar, a participação social emerge como uma estratégia para a conquista de outros direitos, funcionando como um meio para incidir sobre as políticas públicas e acessar bens e serviços essenciais. Seja nas decisões que moldam a comunidade local ou nas políticas de âmbito nacional, a participação social se revela como um instrumento poderoso para a transformação social e a garantia de direitos, e procuramos observá-la em ambas as dimensões. Outro elemento importante é que a participação é algo que se constitui enquanto prática, não podendo ser apreendida apenas no campo semântico. Participar é um produto, um pressuposto e uma exigência de uma prática que só se constrói com o outro, em coletividade. Por ser uma aprendizagem e por se constituir em coletividade, o tema da participação social dialoga tão bem com o tema infância, porque ela pode ser praticada e constituída enquanto *práxis* transformadora, e não apenas virar uma demanda que se deve realizar a partir do dia que se percebe um sujeito com direito a voto.

A participação social, em suas diversas formas, se constitui também como um instrumento poderoso para a mobilização social. E a mobilização social, por sua vez, pode atuar como um catalisador da participação social. Trago a relação entre participação e mobilização social, termos que se interconectam e se influenciam mutuamente, para grifar que os direitos aos quais aqui nos referimos (direito à convivência e à participação) foram garantidos justamente num contexto de intensa mobilização social pela redemocratização do país após 25 anos de ditadura militar. Essa mobilização conseguiu inscrever na Carta Magna brasileira instrumentos jurídicos legais que possibilitaram a ampliação de direitos e a formulação, mais adiante, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nesse cenário, participar da Assembleia Constituinte significava em si um fim e também um meio para ampliação de debates sobre leis, direitos e transformações sociais:

A síntese dessa discussão nacional recomendava a participação da sociedade no processo de alteração do panorama legal do país, tanto pela dimensão política do jurídico, quanto pelo valor pedagógico da participação na Assembleia Constituinte. Essa atuação poderia contribuir para as mudanças

sociais e políticas necessárias para a redemocratização da sociedade brasileira e para a melhoria das condições de vida da população em geral, em particular das crianças e adolescentes (Santos, 2009, p. 37).

É possível afirmar que existe uma relação intrínseca entre convivência, participação social e garantia de direitos. O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos aqui estudado, que está inserido na Proteção Social Básica prevista na Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e tem caráter preventivo, trazendo, nos seus objetivos e nas suas normativas, a necessidade de proporcionar, por meio do convívio, vínculos positivos, afetivos e solidários, assim como a importância e a necessidade da promoção da participação social como ferramenta para prevenção de rompimento desses vínculos, sejam eles familiares ou comunitários.

Esta pesquisa não deixa também de ser uma mirada no serviço pelos olhos das próprias crianças. Testemunhamos, desde a Constituinte de 1988, grandes avanços nos direitos das crianças, contudo, ainda não podemos afirmar que elas gozam de espaços de decisão ou de espaços de poder. Muitas vezes, essa alienação dos espaços de poder é justificada por algumas condições supostamente intrínsecas à infância: pouca experiência de vida, pouco ou nenhum acesso à “educação” (aqui entre aspas porque me refiro à educação formal), pouca afinidade com temas técnicos, políticos ou institucionais. Contudo, as crianças são produtoras de cultura, possuem saberes que seriam caros às políticas desenvolvidas para elas (e não com elas). Esses argumentos retiram as crianças também dos espaços de avaliação das políticas. De maneira geral, não existe muito espaço de avaliação de políticas junto aos usuários delas, ainda que adultos. Proporcionar esse espaço para crianças, ouvi-las e debater o alcance dessa política se colocam como algo extremamente desafiador. Um dos desafios é justamente a concepção cultural e social acerca das infâncias que, ancorada em um paradigma adultocêntrico, desconsidera a sua capacidade de refletir criticamente sobre suas próprias experiências e de contribuir significativamente para a construção de soluções para os problemas que as afetam, relegando a elas um papel passivo e desprovido de agência, comprometendo o desenvolvimento de sua autonomia e a formação de cidadãos ativos. Outro desafio que se impõe é a necessidade da construção de metodologias próprias e específicas para esse público, agregando linguagens e elementos que facilitem as expressões próprias das crianças, bem como a apreensão de tais expressões, favorecendo um diálogo e uma construção conjunta entre os adultos e as produções culturais das crianças.

Pensando nessa necessidade pedagógica, esta pesquisa constituiu uma metodologia própria, na qual os elementos investigados foram abordados e coletados de maneiras distintas com educadores e crianças. Contudo, na análise dos dados, buscou-se estabelecer um paralelo entre as percepções dos profissionais e as das crianças. A comparação entre as perspectivas das crianças e dos profissionais possibilitou a triangulação de dados, colaborando para uma maior confiabilidade dos resultados. As diferentes visões complementaram-se, ora coadunando, ora divergindo, ora funcionando como discurso e contradiscurso, mas, acima de tudo, revelaram nuances e complexidades que provavelmente não seriam possíveis numa análise unidimensional.

O desenvolvimento de práticas metodológicas que tomam as crianças como protagonistas nos processos de pesquisa tem crescido e recebido atenção especial. As crianças passaram a ocupar lugar de destaque nos estudos sobre infâncias, não como objeto passivo, mas como sujeitos sociais e culturais com elaborações próprias acerca da sociedade e com modos próprios de pensar, sentir e agir. Durante muito tempo, as crianças foram vistas, entendidas e pesquisadas somente a partir da percepção dos adultos, com fundamentos teóricos enraizados na biologia evolucionária ou em teorias construtivistas que viam as crianças a partir de suas ausências em relação aos adultos, vivendo um porvir, no qual a completude chegaria apenas na idade adulta. Contribuições da Sociologia da Infância, desenvolvidas a partir da década de 80 do século XX, corroboraram para um olhar diferenciado sobre as crianças e as infâncias, distanciando-se de “modelos padronizados de desenvolvimento infantil e que remetem as crianças à condição de subalternidade” (Nazário, 2011, p. 1). Sarmento e Pinto (1997) apontam que, a partir da década seguinte, o estudo sobre as crianças “ultrapassou os tradicionais limites da investigação confinada aos campos médico, da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia, para considerar o fenômeno social da infância, concebida como uma categoria social autónoma, analisável nas suas relações com a acção e a estrutura social” (Sarmento e Pinto, 1997, p.1).

Realizar uma pesquisa sobre as crianças partindo das perspectivas delas próprias é, sem dúvida, um grande desafio no mundo adultizado, mas nos interessa saber o que pensam as crianças sobre as ações executadas no SCFV idealizado para elas: como se sentem naquele espaço, como percebem e avaliam as experiências das quais participam no SCFV, como se relacionam, como participam, entre outros. Tomando as palavras de Sarmento e Pinto (1997), podemos dizer que

O estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (p. 8).

Com tantos atravessamentos, esta investigação só seria possível com uma abordagem multidisciplinar, explorando esse lugar tão complexo que converge a política de assistência social, a historicidade dos sujeitos, os percursos históricos e políticos que propiciaram a criação do SCFV e as particularidades de cada infância, vivenciada por cada criança inscrita no serviço. Trazendo os conceitos de convivência, participação social a partir da categoria infância, dentro do contexto da execução de um serviço ofertado pela PNAS, este trabalho tem como objetivo geral identificar como se dá a promoção da participação social de crianças de 6 a 11 anos no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Nossos objetivos específicos são:

- conduzir uma revisão teórica sobre o direito à participação social de crianças e o direito à convivência familiar e comunitária;
- investigar as concepções históricas e sociais acerca da infância e conduzir um diálogo com as abordagens contemporâneas da Sociologia da Infância numa abordagem interseccional;
- contextualizar os avanços legais no âmbito jurídico e político para proteção da criança no Brasil, com foco nas políticas sociais para infância;
- analisar o SCFV, suas normativas e práticas, bem como suas possibilidades enquanto política para efetivação de direitos de crianças, com ênfase sobre como se opera a participação social de crianças nas ações desenvolvidas pelo SCFV do Distrito Federal;
- realizar uma análise crítica e reflexiva a partir dos dados pesquisados, proporcionando um debate sobre o SCFV, seus objetivos e os fatores sociais e políticos que influenciam sua execução com crianças de 06 a 11 anos.

Abordar as infâncias pela ótica das próprias crianças, em suas multiplicidades, nos impôs alguns desafios metodológicos. Entre eles, qual a melhor forma de estruturação das entrevistas de acordo com as idades, a escolha das palavras, das perguntas, dos métodos, bem como a necessidade de gerar confiança e credibilidade para obter dados que pudessem contemplar nossos objetivos. Os relatos das crianças foram interpretados à

luz dos contextos nos quais elas se inserem, levando em consideração também toda a estrutura da oferta do SCFV, bem como os eixos norteadores que expressam as orientações ideológicas da política.

Todo o processo da pesquisa resultou em uma estrutura composta por cinco capítulos que buscaram explorar, de forma integrada, os diversos aspectos envolvidos nessa temática. Essa organização permitiu uma análise cuidadosa e multidisciplinar, que vai desde a fundamentação teórica até a apresentação de resultados. O primeiro capítulo apresenta os interesses da pesquisa, trazendo uma breve discussão sobre o direito à participação social e o direito à convivência familiar e comunitária, ambos com foco na política social de crianças. Buscamos, na verdade, integrar duas linhas investigativas: um resgate histórico com as principais conquistas legais no âmbito dos direitos das crianças, aliado à segunda, que são as discussões teóricas que problematizam a concepção de infância e seus desdobramentos nos campos jurídicos e nos desafios para a garantia da convivência e da participação social. Os pressupostos teóricos da participação social nos levaram ao conceito de cidadania, que foi explorado a partir de um breve panorama trazendo autores clássicos, como Marshall (1950) e autores que trazem uma abordagem mais contemporânea, como Plummer (2003), que discute o conceito de cidadania também integrado ao espaço íntimo, e não apenas aos espaços políticos coletivos, e Maria da Glória Gohn (2020), que compreende a cidadania agregada ao conceito de exclusão, ou seja, se um sujeito está apto para participar, ele está integrado, se não, ele é excluído. A relação dialética entre cidadania, participação social e exclusão social revelou o complexo pano de fundo na nossa pesquisa, descortinando que a exclusão, enquanto categoria estrutural, opera tanto no espaço ideológico quanto nos espaços de decisões políticas, margeando questões de classe, raça e gênero, bem como questões etárias (aqui com foco nas infâncias), sociais e culturais. Em outras palavras, ela opera nas *práxis* e nos discursos, ainda que, contraditoriamente, o discurso da política de assistência social seja um discurso de promoção de igualdade e cidadania. Ainda nesse capítulo, trouxemos alguns apontamentos que problematizam as barreiras para a universalização dos direitos e expusemos algumas fragilidades vivenciadas pela democracia brasileira. Nesse sentido, Barbosa (2020) contribuiu para nosso debate com excelentes reflexões sobre os entraves que se colocam contra a garantia dos direitos das crianças.

Como a convivência familiar e comunitária representa um importante conceito nesta pesquisa, o primeiro capítulo aborda o conceito de família em termos legais e em

termos subjetivos. A concepção de família integrou e ainda integra um importante debate dentro das políticas sociais, visto que a matricialidade sociofamiliar configura um de seus princípios. A família como subjetividade representa o primeiro lugar de socialização da criança, sendo percebida também como um espaço afetivo. Assim, a discussão sobre família perpassa tanto o debate sobre espaço público, visto que ela é alvo das políticas públicas, quanto o espaço privado, no qual as subjetividades também se conectam com as lógicas de poder impostas nas estruturas sociais. O debate sobre família é muito pertinente e dialoga muito com o tema da participação social, porque a família também se configura como um lugar político em que, muitas vezes, as crianças não gozam de espaços de poder, decisão ou participação. A família pode ainda ser um espaço de violação de direitos para as infâncias. Para desenvolver esse tópico, agregamos os estudos da pesquisadora Cynthia Sarti (2003), que analisa as estruturas hierárquicas das relações familiares em paralelo com estruturas sociais que relegam às crianças e às mulheres espaços desprovidos de poder e participação. As lógicas relacionais que se estabelecem nos espaços familiares, muitas vezes, se reproduzem nos espaços coletivos, e os vínculos, a convivência comunitária e a participação social são atravessadas por discursos excludentes que marginalizam e fragilizam a participação de crianças, mesmo em espaços nos quais a autonomia se configura como objetivo.

O segundo capítulo dialoga com o primeiro, no sentido de explorar melhor algumas concepções sobre infâncias, traçando o contexto histórico da construção social da infância. Partindo do clássico estudo de Philippe Ariès (1986), desenvolvemos um diálogo com autores contemporâneos dedicados à sociologia da infância, como Manuel Sarmiento (2024), Boaventura Sousa (1996) e Qvortrup (2015). Esses autores têm feito um recorte discursivo que privilegia o olhar das próprias crianças, buscando compreender as infâncias a partir delas. Esse recorte, ao mesmo tempo que confere protagonismo às crianças, admitindo-as como sujeitos formadores de cultura e opinião, descortina toda uma estrutura social, política e cultural idealizada sem a participação delas e, muitas vezes, sem espaço para elas. Esse campo nos oferece ferramentas teóricas para compreender a complexidade das experiências infantis e a importância de reconhecer a criança como sujeito de direitos, com suas próprias perspectivas e formas de interagir com o mundo. No Brasil, o campo da Sociologia da Infância traz discussões ainda mais aprofundadas, por agregar questões relativas à colonização e aos debates raciais. Autores, como Patrícia Dias Prado (2011), Renato Nogueira (2018) e Abramowicz (2012), questionam as formas

de colonização da infância, elaborando significativas reflexões sobre como se dá a efetiva participação das crianças numa sociedade marcada pelas desigualdades sociais e por um passado escravista. Ao se levar em consideração atravessamentos de classe, raça e gênero, de uma forma transversal, é possível ampliar esse debate para as políticas sociais para a infância, visto que elas se propõem a reduzir desigualdades, exclusões e vulnerabilidades relacionais. É importante trazer essa discussão porque as concepções sobre as infâncias refletem nas políticas públicas para a infância, uma vez que o olhar que se constrói sobre a infância acaba desenhando as peculiaridades e as necessidades desse ciclo etário.

Não nos pareceu possível investigar a participação social de crianças usuárias da política de assistência social sem considerar o elemento raça, pois, pelo histórico escravista da construção de país, a raça está intimamente ligada à classe. As crianças periféricas têm cor. Igualmente, não nos pareceu coerente desconsiderar o elemento gênero, visto que meninas e mulheres dispõem de menos acesso aos espaços de decisão. Desse modo, propomos uma abordagem interseccional, explorando o conceito a partir de dois elementos importantes nas infâncias: o brincar e o cuidar. A concepção de cuidado está intimamente ligada à concepção de infância, visto que o desenvolvimento humano é lento, com grande dependência de suporte para a sobrevivência. O brincar também é comumente associado ao universo infantil. Aqui, tanto o brincar como o cuidar foram escolhidos como meios para observar como os discursos atuam na prática. Quais crianças são realmente dignas de cuidado? Esse cuidado é protetivo ou limitador? Os preconceitos se reproduzem nas brincadeiras ou as brincadeiras são ferramentas de agenciamento? Como o cuidar e o brincar se manifestam nas políticas sociais? São alguns questionamentos que abarcam a estrutura do segundo capítulo. A noção sociológica de agência estabelece crianças como sujeitos sociais ativos, servindo também como instrumento analítico para a apreensão de suas atividades. Pensar em agenciamento aliado às infâncias significa que no cotidiano de suas práticas, o universo objetivo se renova, disponibilizando continuamente normas e meios para novas iniciativas. De acordo com essa perspectiva, qualquer prática ou ato representa um exercício de influência sobre o mundo real, uma reformulação alimentada pelas trocas, pela barganha e pelo impacto mútuo entre os indivíduos, ainda que haja desigualdades etária entre eles, como é o caso das crianças e adultos, onde o mundo é ditado pelo olhar adultizado. Mas, ainda assim, as crianças encontram meios de atuar nesse universo, como estratégia de busca de espaço, participação e voz.

Como essa pesquisa busca enxergar as infâncias em suas pluralidades, buscamos explorar o conceito de interseccionalidade, que destaca a maneira como diferentes sistemas de opressão se sobrepõem e se interconectam, criando experiências de discriminação complexas e multifacetadas para pessoas que ocupam múltiplas identidades marginalizadas, exploramos Kimberlé Crenshaw (2010), que, no final dos anos 1980 nos Estados Unidos, cunhou esse conceito como uma ferramenta para analisar as múltiplas formas de discriminação enfrentadas por mulheres negras. Crenshaw observou que tanto o movimento feminista quanto o movimento pelos direitos civis nos EUA estavam falhando em abordar as experiências únicas das mulheres negras, que muitas vezes enfrentavam discriminação não apenas com base no gênero ou na raça, mas em uma interseção dessas identidades. Autoras como Carol Gilligan (2021) e Bell Hooks (2022) também colaboraram para nossa análise.

No terceiro capítulo, pareceu-nos conveniente grifar o percurso histórico com os principais avanços na política social para as crianças no Brasil, a fim de contextualizar bem o surgimento do SCFV, que é nosso interesse. A história dos direitos da criança no país é marcada por uma significativa evolução, passando de uma visão tutelar e assistencialista para um reconhecimento da criança como sujeito de direitos, com a Constituição de 1988 e a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, sendo esses marcos históricos na garantia dos direitos da criança e do adolescente, consolidando a doutrina da proteção integral. Autores como Rizzini (2021) e Antônio Carlos Gomes da Costa (1992) desenvolveram estudos relevantes para compreender o progresso dos direitos da infância no Brasil. Nosso ECA, inspirado na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, estabeleceu a prioridade absoluta e a garantia dos direitos fundamentais da criança e do adolescente e transformou o modo como a sociedade brasileira enxerga e trata a infância. Dentro desse contexto, como produto de discussões históricas, surge o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, que tem como foco a realização de um trabalho preventivo com crianças, evitando rompimento de vínculos e violações de direitos, foco de pesquisa neste trabalho.

O quarto capítulo descreve cuidadosamente a metodologia desenvolvida e todos os desafios da pesquisa social com crianças, a delimitação das categorias de análise, a construção dos instrumentais e tudo o que deu vida a essa investigação. No quinto capítulo, trazemos as falas dos sujeitos que protagonizam esta pesquisa. Embora as falas dos indivíduos tenham sido alocadas, a nível de estrutura, no último capítulo, não

quisemos que isso seja fosse confundido com uma alocação em segundo plano. Em determinado momento, minha orientadora Maria Lúcia trouxe esse questionamento importante e, somente por uma questão de prazos, essa estrutura foi mantida. Seria simbólico, justo e potente que as falas dos sujeitos se apresentassem com protagonismo também na estrutura organizacional da pesquisa, mas ela ocupa, ainda assim, um lugar conclusivo, um lugar que interconecta os outros capítulos e sintetiza as problemáticas que envolvem o tema central que nos propomos investigar. Na análise integrada dos dados coletados, buscando-se estabelecer conexões entre os temas de convivência, participação, infâncias e políticas públicas, resgatamos as discussões evocadas nos capítulos anteriores. A abordagem multidisciplinar permitiu-nos compreender, de forma mais profunda, a complexidade das experiências infantis e as implicações das políticas públicas para a promoção da participação social.

Por fim, sem deixar de lado a certeza de que uma pesquisa qualitativa nunca é conclusiva, expusemos algumas considerações finais que apontam para novas possibilidades de pesquisa e também possibilidades de debates entre os profissionais da assistência social.

3. Apresentação dos interesses da pesquisa

3.1 Direito à participação social: avanços e desafios

O debate sobre participação social no Brasil é resultado de um longo processo histórico marcado por lutas e conquistas nem sempre lineares. As raízes desse movimento são antigas, alinhadas às pautas democráticas, no entanto, foi com a redemocratização do país, após o período da ditadura militar, que a discussão sobre participação social ganhou força e se institucionalizou. A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco fundamental nesse processo, ao consagrar a participação social como princípio fundamental e estabelecer mecanismos para a sua efetivação, como os conselhos e as conferências. A partir desse momento, diversos atores sociais, como movimentos populares, sindicatos, organizações não governamentais e intelectuais – muitos dos quais já atuaram no processo de redemocratização – tiveram a oportunidade de atuar de forma mais organizada na construção de políticas públicas. A sociedade civil organizada, em particular, desempenhou um papel crucial na defesa dos direitos sociais e na exigência de maior transparência e controle social sobre as ações do Estado.

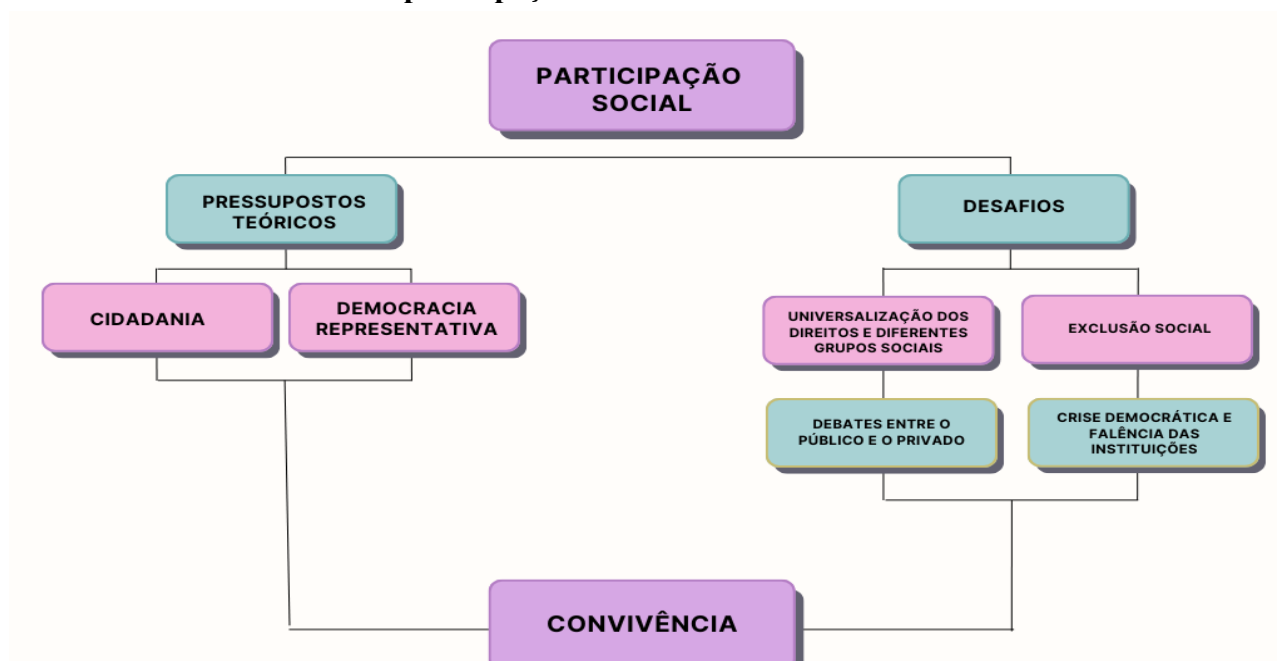
Etimologicamente, a palavra participar vem do latim *participare*, que significa tomar parte de ter algo em comum, ter parte em fazer parte da ação. Indiscutivelmente, “tomar parte em algo” se torna possível somente como produto de processos complexos que envolvem elementos diversos, como, por exemplo, inclusão social, convivência, momentos de diálogo e escuta, sentimento de pertencimento, acesso à informação, vínculos afetivos, entre outros. Assim sendo, dentro da sua complexidade, a efetivação da participação social, bem como os impasses dela, precisam ser analisados dentro de um contexto histórico, observando todos os atores e as forças políticas envolvidas.

A trajetória da participação social no Brasil não foi linear, pois, ao longo dos anos, o debate enfrentou diversos desafios, como a resistência de setores conservadores, a falta de recursos e a complexidade da gestão dos processos participativos. Apesar das dificuldades, a participação social se consolidou como um direito fundamental e um instrumento essencial para a construção de uma democracia mais justa e equitativa. Atualmente, a participação social é um tema presente em diversas áreas da política pública, e sua importância é cada vez mais reconhecida.

Os fundamentos e os obstáculos da participação social no Brasil estão intrinsecamente ligados às estruturas produtivas e aos valores da sociedade capitalista. O objetivo não é realizar uma discussão dos aspectos históricos acerca da participação social, mas destacar relações importantes para a compreensão do debate que se estabelece hoje na sociedade e nas políticas públicas, especialmente as destinadas às crianças. A compreensão dessas relações exige uma análise de determinados aspectos importantes, como:

- pressupostos teóricos da participação social, que compreende os conceitos de cidadania e democracia representativa. Para discutir a cidadania, vamos trazer os conceitos de cidadania ativa e cidadania como emancipação, estruturados sempre no tripé formado por direitos civis, políticos e sociais.
- o desafio da universalização dos direitos nos diferentes grupos sociais (incluindo o grupo das crianças) e a exclusão social como grande desafio para a promoção da participação social;
- a crise democrática e a falência das instituições.

Esquema 1 – Elementos importantes para compreensão do debate sobre participação social e seus desafios



Fonte: elaboração própria

A partir dos pressupostos teóricos pontuados, envolvendo os conceitos de democracia representativa e cidadania, interessou-nos o debate sobre a autodeterminação política dos sujeitos e as disputas de poder que se inserem nesse cenário. Caetano Mosca Valente (2006) analisa a Democracia Participativa, tendo em vista a esfera política, no universo das instituições e nos agentes políticos. Sua concepção, entendida como “doutrina da classe política”, admite a existência de duas classes: a que governa – que detém e exerce os poderes políticos – e a dos governados – que teoricamente deveriam ter representantes no poder, mas acabam não detendo nem exercendo poderes políticos, porque a representatividade é falha. Valente (2006) transcreve a formulação paradigmática da teoria apresentada por Mosca em seu livro *Elementi di scienza politica*, publicado em 1896:

Entre as tendências e os fatos constantes que se acham em todos os organismos políticos, um existe, cuja evidência pode ser a todos facilmente manifesta: em todas as sociedades, a começar por aquelas mais mediocrementemente desenvolvidas e que são chegadas aos primórdios da civilização, até as mais cultas e fortes, existem duas classes de pessoas: a dos governantes e a dos governados. A primeira, que é sempre menos numerosa, cumpre todas as funções públicas, monopoliza o poder e goza as vantagens que a ela estão anexadas; enquanto a segunda, mais numerosa, é dirigida e regulada pela primeira de modo mais ou menos legal ou de modo mais ou menos arbitrário e violento, fornecendo a ela, ao menos aparentemente, os meios materiais de subsistência e os que são necessários à vitalidade do organismo político. (*apud* Valente, 2006, p. 35 e 36).

A concepção de Mosca coloca em questão a ideia de uma democracia completamente igualitária e participativa, evidenciando as desigualdades de poder e as limitações da representação política. Ele pontua, sobretudo, a enorme distância entre quem governa e quem é governado, ou seja, entre quem detém o poder e quem não possui garantia de representatividade, contradição essa que se estrutura como um dos principais desafios para uma efetiva participação social. A visão crítica de Mosca sobre a democracia representativa nos leva a questionar a efetividade dos mecanismos de representação política e a necessidade de buscar formas mais diretas de participação cidadã.

Thomas Humphrey Marshall é considerado o autor da noção moderna de cidadania, ao publicar, em 1950, um ensaio seminal intitulado “Cidadania e classe social”, no qual ele propõe uma visão evolutiva da cidadania, dividindo-a em três dimensões: civil, política e social. Os direitos civis, como a liberdade de expressão e a propriedade, surgiram primeiro, seguidos pelos direitos políticos, como o voto e a participação em

cargos públicos. Por fim, os direitos sociais, como o acesso à educação, à saúde e ao trabalho, foram os últimos a se desenvolver. Para Marshall, a cidadania não é um estado estático, mas um processo contínuo de conquista e expansão de direitos, moldado pelas relações de poder e pelas transformações sociais. Santos (1991) estabelece um diálogo com o autor e com sua noção de cidadania, enfatizando como essa última se constitui por diferentes tipos de direitos e instituições, sendo também protagonizada por diferentes grupos sociais, de maneiras distintas. Compreendendo que a cidadania é composta assim pela tríade de direitos civis, direitos políticos e direitos sociais, é possível afirmar que nenhum deles isoladamente pode garantir uma cidadania plena, pois se complementam.

Os direitos civis correspondem ao primeiro momento do desenvolvimento da cidadania; são os mais universais em termo da base social que atingem-se e apoiam-se nas instituições do direito moderno e do sistema judicial que o aplica. Os direitos políticos são os mais tardios e de universalização mais difícil e traduzir-se institucionalmente nos parlamentos, nos sistemas eleitorais e nos sistemas políticos em geral. Por último, os direitos sociais só se desenvolvem no nosso século e, com plenitude, só depois da Segunda Guerra Mundial; têm como referência social as classes trabalhadoras e são aplicados através de múltiplas instituições que, no conjunto, constituem o Estado Providência (Santos, 1991, p. 146).

A cidadania, constituída por direitos civis, políticos e sociais, funciona como base tripartida que sustenta a participação plena do indivíduo na sociedade. A fragilização de um desses pilares compromete o equilíbrio desse sistema, colocando em risco a própria cidadania. O excesso de controle estatal, por exemplo, pode limitar os direitos civis e políticos, restringindo a liberdade individual e a participação política, modulando as subjetividades a partir do controle dos corpos. Por outro lado, o discurso do individualismo pode enfraquecer os direitos sociais, dificultando a construção de uma sociedade mais justa e solidária. As desigualdades sociais e a fragmentação dos grupos sociais também minam a cidadania, ao dificultar o acesso a direitos básicos e à participação em espaços de decisão. A falência ou fragilização das instituições, como o sistema judiciário e as escolas, por sua vez, comprometem a garantia e a efetivação dos direitos, aprofundando as desigualdades e a exclusão social.

Pensar a cidadania a partir de um conjunto de direitos ajuda a compreender como o acesso a tais direitos é uma premissa básica para se discutir participação social. Muito embora a cidadania e participação social se apresentem como conceitos interligados, é importante distingui-los bem. Portanto, as visões que corroboram esse estudo definem a cidadania, em sua essência, como o conjunto de direitos e deveres de um indivíduo em

relação ao Estado e à sociedade. Como vimos, ela engloba direitos civis, direitos políticos e sociais, e a participação social, por sua vez, é a manifestação ativa do cidadão na vida política, social e econômica da comunidade. Ela vai além do exercício formal dos direitos, envolvendo o engajamento em processos decisórios, a defesa de causas coletivas e a construção de uma sociedade mais justa. Assim, enquanto a cidadania define um *status* jurídico e político, a participação social se refere à prática concreta desse *status*, ou seja, à forma como os indivíduos exercem seus direitos e suas responsabilidades. Embora a participação social seja um componente fundamental da cidadania plena, é importante ressaltar que nem todos os cidadãos participam ativamente da vida social e política.

A modernidade e os movimentos sociais trouxeram à tona o conceito de cidadania ativa, mais associado ao conceito de participação social. O conceito não está vinculado a um autor, mas a um legado de diversas correntes de pensamento e de lutas sociais ao longo da história. O conceito de cidadania ativa transcende a mera posse de direitos e deveres civis, políticos e sociais. Ele se configura como uma prática contínua e engajada, na qual os indivíduos exercem seus direitos e responsabilidades de forma proativa, contribuindo ativamente para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A cidadania ativa implica em participação política, social e cultural, além do exercício crítico da cidadania, que envolve a capacidade de questionar, analisar e transformar a realidade. Nesse sentido, o cidadão ativo não se limita a receber os benefícios do Estado, mas também protagoniza as mudanças sociais, atuando de forma coletiva na busca por soluções para os problemas enfrentados pela comunidade.

É importante não reduzir a cidadania a um simples exercício de deveres impostos pelas normas sociais. As próprias normas precisam ser revistas e discutidas como resposta à crise democrática. Sarmento, Fernandes, Tomás (2006) sustentam a concepção de “cidadania ativa”, na qual crianças e adolescentes consigam assumir o protagonismo de uma participação plena em todas as esferas da vida social. Isso não seria possível sem a garantia de direitos de proteção e provisão, questionando e rompendo estruturas sociais que promovem desigualdades.

Dentro desse cenário de discussão sobre as várias formas de exercício da cidadania, Santos (1991) sugere que é possível pensar em novas formas de cidadania a partir da ideia de emancipação. A emancipação é um processo complexo e multidimensional que exige a transformação das estruturas sociais, a valorização da

diversidade e a construção de uma sociedade mais justa e democrática, um processo que envolve todos os sujeitos sociais e que exige a construção de novos conhecimentos e práticas.

É possível pensar em novas formas de cidadania (coletivas e não individuais, menos assentes em direitos e deveres do que em formas e critérios de participação), não liberais e não-estatizantes, em que seja possível uma relação mais equilibrada com a subjetividade. (Santos, 1991, p. 150).

O que Santos nos diz é que, por mais que o Estado ocupe uma posição central na configuração das relações sociais de produção capitalista, as subjetividades podem ganhar novos espaços e exigir novas formas de participação social, com a discussão de estratégias para uma nova cultura política, mais participativa e democrática. E as subjetividades, na contramão do individualismo, podem ser percebidas nas coletividades, sugerindo que os processos de participação possam ser realizados em comunidade, alinhados aos sentimentos de pertencimento e às subjetividades próprias dos territórios.

Para compreender os desafios para a efetivação de uma prática cidadã, é importante também observar que a universalização dos direitos não tem se constituído com a perspectiva de diferentes grupos, entre eles o grupo de crianças, grupo considerado alijado dos espaços de decisões políticas, conforme discutiremos mais adiante. O grupo de crianças também é atravessados por outros elementos associados a classe, raça e gênero, que fragiliza ainda mais a promoção da participação social e potencializa sua marginalização. Compreender a concepção social que se tem das infâncias e como se dão os processos e interseccionalidade é essencial para discutir a participação social das crianças e, por isso, dedicamos um capítulo para o tema como desdobramento do que tem sido debatido aqui sobre participação social.

Outro ponto importante dentro do debate sobre cidadania e participação social está relacionado com as dimensões do público e do privado, especialmente no que diz respeito à participação infantil, visto que os espaços privados tendem a ser os principais ambientes de socialização delas. Pensando em como a cidadania atua para além dos espaços públicos, o sociólogo Ken Plummer (2003) traz o conceito de cidadania íntima (*"intimate citizenship"*), que amplia a concepção tradicional da cidadania, que se limitava aos espaços públicos e às relações sociais mais formais. A cidadania íntima se refere aos direitos e às escolhas que cada indivíduo faz em sua vida privada e em suas relações

afetivas. Assim, a vida íntima não é vista como um espaço isolado da vida social, mas, sim, um campo de disputas de poder e de construção de identidades. A cidadania íntima, portanto, envolve a luta por direitos, como o direito à autodeterminação sexual, o direito de escolher com quem se relacionar e o direito de expressar opiniões e desejos. Ao ampliar o conceito de cidadania para incluir a esfera íntima, busca-se garantir que todos os indivíduos possam exercer seus direitos plenamente, independentemente de suas escolhas pessoais. Para Plummer (2003), todas as áreas que aparentam ser pessoais como, por exemplo, a vida doméstica e privada, na verdade estão relacionadas e estruturadas pela esfera pública, para autor “do que falamos é dos discursos públicos nas escolhas que rodeiam a vida pessoal, que não são elas próprias apenas pessoais, mas políticas e sociais”. (Plummer, 2003, p. 70).

Se os debates sobre participação social e cidadania pressupõem uma participação, seja na esfera pública ou privada, podemos afirmar que, se um sujeito está apto para participar, ele está integrado. Se não, ele é excluído (Gohn, 2016). Assim sendo, o debate sobre participação também envolve um debate sobre a exclusão e como ela se estrutura. Essa exclusão deve ser analisada observando-se os diferentes atores e contextos sociais, sem deixar de incluir a dimensão da interseccionalidade. As questões de exclusão assumem-se como centrais quando aplicadas à cidadania e participação infantil, porque as crianças se constituem como o único grupo social sem acesso formal à participação política e que tem poucas experiências positivas de participação social e civil. A verdade é que a participação social de crianças encontra muitos desafios na prática, exigindo-se um “reordenamento simbólico do que é uma criança, um adulto e um cidadão” (Sarmiento, Fernandes, Tomás, 2006) sem deixar de se pontuarem a heterogeneidade e a complexidade das infâncias.

Não é possível considerar o debate da cidadania sem o incorporar na análise mais vasta das novas formas de organização social, das alterações nas estruturas das desigualdades sociais, e das mudanças nas relações de gênero, nas relações intergeracionais e mesmo nas relações entre pares. Estas novas marcas contribuem para uma enorme diversidade de viver em sociedade, implicam a redefinição de novos papéis, novos espaços e novas vozes no exercício da cidadania. Do mesmo modo, permite desocultar condições de restrições de direitos que, aparentemente, apareciam garantidos pela norma jurídica. (Sarmiento, Fernandes e Tomás, 2006, p. 2).

A participação social é um direito garantido legalmente, embora, na prática, as condições para garanti-lo encontrem muitos desafios. O ECA reconhece que a sociedade

civil tem um papel fundamental na construção e no monitoramento de políticas públicas eficazes, bem como na defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Para assegurar essa participação social, ele lança mão de instrumentos, como os Conselhos e as Conferências. Todavia esses espaços têm sido efetivamente protagonizados exclusivamente por adultos, excluindo-se a participação de crianças e adolescentes. Essa ausência os priva de potentes aprendizados e da oportunidade de exercerem sua cidadania plena. É importante termos em mente que os direitos civis e políticos das crianças se materializam por um conjunto de garantias e de direitos, que perpassam várias políticas, envolvem diversos atores e se materializam em diversos âmbitos, como o direito à dignidade, à convivência, à escuta e ao respeito e respeitada, ao acesso à informação e à cultura, à inclusão social, entre outros. Todas essas garantias levam a práticas quotidianas que podem envolver processos de democracia participativa, de forma que a palavra “participação” deve ser acompanhada de muitas outras ações: expressar necessidades e interesses; ser escutado, informado e questionado; influenciar, negociar e tomar decisões; fazer parte das instituições nas quais se movem; ser agentes ativos e críticos na transformação dos seus mundos de vida. Dizer que todas as crianças têm direito a participar significa afirmar que estas devem ser incluídas em todas as matérias que as afetam, enquanto indivíduos e enquanto grupo social, em um processo que se pretende contínuo e permanente. E que lugares seriam esses? Onde e como elas podem intervir? O ideal é que seja em todas as arenas que estas ocupam: a família, enquanto primeira instância socializadora; nas instituições, sejam elas de educação, de assistência social, ou outras, onde passam grande parte do quotidiano; ou os espaços de lazer ou a rua, que frequentam nos tempos livres.

Outro documento que traz o reconhecimento dos direitos de participação das crianças é a Convenção dos Direitos das Crianças, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, manifestando-se assim:

O artigo 12º reconhece o direito a expressarem livremente a sua opinião sobre questões que lhes digam respeito; o artigo 13º garante o direito à liberdade de expressão; o artigo 14º defende a liberdade de pensamento, consciência e religião e o artigo 15º assegura o direito à liberdade de associação e reunião pacífica (Barbosa, 2020, p. 74).

A partir dessa reflexão, é possível perceber que a participação deve acontecer alinhada a outros direitos, como a convivência familiar e comunitária, pois o processo de participação se dá em espaços coletivos, seja em casa, na rua, nos espaços

institucionalizados ou em espaços afetivos de trocas comunitárias. É na convivência que o ato de participar tem a potência de se materializar e se concretizar. Contudo, a pura convivência não garante uma participação ativa, com efetivo protagonismo. Ou, em outras palavras, o direito à convivência não garante o direito à participação social, ainda que haja um forte diálogo entre ambos. A participação envolve um processo de aprendizagem, de fortalecimento e troca de saberes, envolve compreensão dos contextos e cenários políticos nos quais os sujeitos estão inseridos e, quando se trata de espaços institucionalizados que têm a promoção da participação como objetivo, envolve ainda a construção de estratégias para que ela de fato se efetive. Os desafios para uma efetiva participação social são diversos e, tratando-se de crianças, podem surgir questões ainda mais desafiadoras, pois as crianças são vistas como imaturas, como seres que ainda não carregam o peso da experiência e, muitas vezes, que não dominam os códigos usados por esses instrumentos de participação, que não são idealizados visando a sua inclusão. Até no sentido etimológico, a palavra “infância” nos remete a alguém silenciado e sem voz, tendo origem no latim *infantia*, do verbo *fari* = falar, em que *fan* = falante, e *in* constitui a negação do verbo. Portanto, *infans* refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. Pensando nesses desafios, convém questionar quais os caminhos para uma efetiva participação social das crianças? Como dar voz às infâncias ou como escutar suas vozes? Como têm se constituído as estratégias desenvolvidas dentro das políticas públicas e, em especial, no SCFV? A capacidade de discernimento e a maturidade das crianças são mesmo um pré-requisito para a participação social? De Moraes (2012) faz uma reflexão sobre os processos participativos a partir de expressões presentes no texto da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (1989), pontuando que há dilemas desafiadores mesmo nos processos participativos protagonizados por adultos:

[...] a Convenção Internacional, por vezes, se refere a expressões como “capacidade de discernimento” ou “maturidade”, sem, no entanto, apontar qualquer critério para a sua aferição. E não poderia ser diferente. Para constatar o fato, basta lembrar que esse é um dilema sempre levantado nos processos participativos envolvendo adultos, ou seja, nesses processos estão sempre presentes as perguntas: as pessoas estão suficientemente informadas para tomar decisões públicas? Receberam formação e capacitação sobre o tema em debate? Têm consciência sobre as consequências de suas opiniões e decisões? Se essas são perguntas permanentes em qualquer processo participativo, nos processos envolvendo crianças e adolescentes têm implicações ainda maiores (De Moraes, 2012, p. 141).

É inegável que existe saber na infância e, mesmo que, por vezes, negligenciadas, “as crianças são indiscutivelmente parte da sociedade e do mundo e é possível e necessário conectar a infância às forças estruturais maiores, mesmo nas análises sobre economia global” (Qvortrup, 1993, p. 201). Sendo parte da sociedade, as crianças sofrem com todos os impactos sociais, desde questões econômicas e climáticas, até decisões políticas sobre o direito à cidade, o acesso às políticas, dinâmicas relacionais familiares e, sobretudo, sofrem os impactos das escolhas desenhadas nas políticas públicas destinadas a elas. Se elas são legalmente constituídas como sujeitos de direitos e compõem parte substancial da sociedade, não é possível afastar o debate sobre a inclusão das crianças nas esferas de participação e decisão social.

A percepção crescente de que as políticas públicas não estão sendo eficazes em atender às necessidades da população gera um debate sobre a crise democrática e a crise das instituições do Estado Democrático. A incapacidade dos governos em solucionar problemas, como a desigualdade social, o desemprego, a violência e a corrupção, mina a credibilidade das instituições e gera um sentimento de desilusão nos cidadãos. A falta de resultados concretos e a sensação de que os interesses particulares prevalecem sobre o bem comum contribuem para o distanciamento entre a sociedade e os seus representantes, e alimentam um ciclo vicioso de desconfiança e apatia política. Nesse cenário a ampliação da participação social surge como resposta possível para tal crise. Paul Hirst (1992) aponta o caráter dual entre sucesso e fracasso, que é próprio das democracias representativas que fragilizam a participação social:

As democracias representativas ocidentais são uma curiosa mistura de sucesso e fracasso. São bem-sucedidas no nível de legitimação da autoridade governamental, mas ao preço de um baixo nível de participação do cidadão e de um baixo nível de efetiva fiscalização do processo de tomada de decisão governamental (Hirst, 1992, pp. 12-13)

O debate sobre a crise democrática, em uma dimensão qualitativa, perpassa uma desconfiança na administração estatal e também a pouca credibilidade que seus poderes legislativo e judiciário recebem. Santos (2002) explica que:

Quanto mais se insiste na fórmula clássica da democracia de baixa intensidade, menos se consegue explicar o paradoxo de a extensão da democracia ter trazido consigo uma enorme degradação das práticas democráticas. Aliás, a expansão global da democracia liberal coincidiu com uma grave crise desta nos países centrais onde mais se tinha consolidado, uma crise que ficou conhecida como a da dupla patologia: a patologia da participação, sobretudo em vista do aumento dramático do abstencionismo,

e a patologia da representação – o fato de os cidadãos se considerarem cada vez menos representados por aqueles que elegera. (Santos, 2002, p.42)

Nesse cenário, em busca de novos modelos democráticos, o discurso da participação social aparece como alternativa na crise democrática. Ante a necessidade de políticas públicas e a garantia de controles democráticos delas, alguns modelos tendem a incluir como estratégias apontadas como incremento à democracia por exemplo,

estratégias de descentralização, a adoção de mecanismos de responsabilização dos gestores (responsiveness e accountability), a gestão pública por resultados, o incremento do controle social, além de dispositivos de participação social que visam chamar cidadãos e organizações cívicas para atuarem como atores políticos da gestão pública. (Milani, 2008, p. 553).

Contudo, mesmo despontando como saída para a crise, a participação social, tão reivindicada pelos movimentos sociais pelas políticas progressistas, enfrenta muitos desafios para sua efetivação. Milani (2008) pontua dois limites críticos na América Latina:

Em primeiro lugar, a participação de atores diversificados é estimulada, mas nem sempre é vivida de forma equitativa. O termo “parceria” é corriqueiro nos discursos políticos dos atores governamentais e não-governamentais, mas sua prática efetiva parece ter dificuldades em influenciar os processos de deliberação democrática local. Em segundo lugar, os atores não-governamentais (e somente alguns deles) são consultados e solicitados durante o processo de tomada de decisões, participando, assim e no melhor dos casos, somente antes e depois da negociação. A participação praticada dessa forma pode aumentar a qualidade da transparência dos dispositivos institucionais; contudo, ela não garante, de modo necessário e automático, a legitimidade do processo institucional participativo na construção do interesse coletivo. (Milani, 2008, p. 555)

Se esses limites já se apresentam na participação de adultos, quando falamos em participação social de crianças, o cenário fica ainda mais complexo. Se, entre cidadãos adultos, encontrar equidade entre pares é desafiador, quando se trata de crianças, a comparação adultos x crianças é totalmente desigual. Quanto à construção do interesse coletivo, as crianças ainda são vistas pela ótica da dependência e não autonomia, não tendo espaço, de maneira contundente e efetiva, dentro das agendas de políticas públicas e, portanto, do interesse coletivo. A ideia da universalidade da cidadania tem sido sistematicamente contestada e, dentro da perspectiva da sociologia da infância surgem questões como: em quais níveis seria possível a participação de crianças? Como ela se dá

em espaços públicos e privados? Ela seria parcial ou total? Quais estratégias seriam desenvolvidas para cada idade?

Alguns autores têm formulado propostas para analisar os níveis de participação social. Maria da Glória Gohn (2016) pontua três níveis básicos para analisar a participação social:

[...] o conceitual, o político e o da prática social. O primeiro apresenta um alto grau de ambiguidade e varia segundo o paradigma teórico em que se fundamenta. O segundo, dado pelo nível político, usualmente é associado a processos de democratização (em curso, ou em lutas para sua obtenção), mas ele também pode ser utilizado como um discurso mistificador em busca da mera integração social de indivíduos, isolados em processos que objetivam reiterar os mecanismos de regulação e normatização da sociedade, resultando em políticas sociais de controle social. O terceiro, as práticas, relaciona-se ao processo social propriamente dito; trata-se das ações concretas, engendradas nas lutas, movimentos e organizações, para realizarem algum intento, ou participar de espaços institucionalizados na esfera pública, em políticas públicas. Aqui a participação é um meio viabilizador fundamental (Gohn, 2016, p.16-17).

No nível conceitual, a participação de crianças se constitui justamente sobre a noção da criança como um sujeito de direitos. O processo de participação política de crianças é justamente o ponto de maior fragilidade, visto que os espaços de decisão política são ocupados por adultos. Já os processos de participação como prática social estão justamente sendo questionados pelo nível conceitual, numa tentativa de encontrar formas de exercê-lo tanto nos espaços privados como nos espaços públicos. Embora a participação social seja um direito garantido, ainda existem muitos entraves para sua efetivação, não apenas enquanto prática, mas também nas legislações. Tendo em vista o estudo, até o momento, ter evidenciado que a participação das crianças no debate sobre as políticas públicas que as atingem, do ponto de vista conceitual e social, há que se mencionar, portanto, um desdobramento dos entraves já elencados e que demonstram que o ponto de maior fragilidade tem sido a definição de como se dá a participação de crianças nesses espaços ocupados majoritariamente por adultos. Ressalta-se, portanto, que, em que pese a participação social seja um direito garantido, um dos entraves para sua efetivação está na legislação. Exemplo disso são as pontuações de Barbosa (2020) sobre os aspectos mais frágeis da Convenção dos Direitos das Crianças, que têm colocado barreiras para a efetivação do direito de participação (Barbosa, 2020, p. 74). Ela elenca seis tópicos:

- 1) Segundo a autora, a infância tem sido vista sobretudo a partir de um prisma de menoridade e de incompletude. A autora pontua como a infância ainda é construída pelos adultos e é interpretada pela falta de autonomia e pela impossibilidade de trabalhar e votar, sendo atribuída às crianças a condição de futuro cidadão;
- 2) O discurso político ainda está pautado em "paternalismo, propriedade e domesticação" bem como em "proteção e controle (Tomás, 2007), segundo o qual as crianças são propriedades dos pais;
- 3) Ainda que as crianças tenham direitos próprios, permanecem como “grupo social particularmente vulnerável, não só porque têm menos meios para se defender ou autonomizar, mas também porque estão subordinadas às condições de vida dos adultos” (Barbosa, 2020, p. 75);
- 4) A Convenção é frágil no que se refere às interseções de gênero, etnia, classe ou geografia, gerando “tensão entre universal e singular, individual e coletivo”. (Barbosa, 2020, p. 75);
- 5) Os direitos são descritos de forma generalista, dando pouca margem à sua aplicação sendo, na prática, inoperantes. “Cabe ao adulto (mais uma vez) definir o “interesse superior da criança”, interpretar o seu “grau de maturidade” ou perceber se a sua “liberdade de expressão” vai ou não contra a “ordem pública”. (Barbosa, 2020, p. 76);
- 6) A autora pontua ainda que crianças e adolescentes não fizeram parte da construção da Convenção, nem tão pouco foram consultados. Dessa forma, as crianças constituem um grupo social para quem foram elaborados direitos que não resultaram de um movimento político ou de uma conquista, como aconteceu no caso das mulheres, dos negros ou dos indígenas (Barbosa, 2020, p. 76).

Sobre esse último aspecto, no Brasil temos um exemplo bem diferente na formulação do ECA, que contou com o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), no qual as crianças participaram ativamente e desempenharam um papel fundamental na luta pela aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nascido da mobilização de crianças e adolescentes em situação de rua, de educadores e de ativistas, o movimento foi protagonista na defesa dos direitos dessa parcela da população historicamente marginalizada e invisibilizada. A partir dos anos de 1980, o MNMMR organizou diversas ações e mobilizações, como a ocupação do Congresso

Nacional, que pressionou os parlamentares pela aprovação de um marco legal que garantisse os direitos de todas as crianças e adolescentes. A experiência e a voz dos meninos e meninas de rua foram cruciais para a construção do ECA, contribuindo para a criação de um marco legal que reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e estabelece medidas de proteção integral. O MNMMR foi um movimento histórico que deixou um legado importante para a garantia dos direitos da infância e da adolescência no Brasil e para a história da participação social de crianças em espaços de poder.

Contudo, podemos afirmar que as outras fragilidades pontuadas na Convenção dos Direitos das Crianças que dificultam a plena participação social também são fragilidades encontradas no nosso ECA: o prisma da incompletude, o paternalismo, as fragilidades nas intersecções de raça e gênero e a forma generalista como os direitos são descritos, dificultado sua prática.

Após essa breve explanação sobre participação social, mencionando aspectos importantes para sua compreensão, bem como os desafios para sua efetivação, nos propomos a analisar o direito à convivência familiar e comunitária. A participação social e o direito à convivência familiar e comunitária são conceitos intrinsecamente relacionados, que compõem um ciclo virtuoso de desenvolvimento humano. A participação social, ao proporcionar espaços para que crianças e adolescentes expressem suas necessidades e seus desejos, contribui para a construção de ambientes familiares e comunitários mais justos e equitativos. Por outro lado, a convivência familiar e comunitária sólida fornece às crianças e aos adolescentes um ambiente seguro e acolhedor para o desenvolvimento das suas habilidades sociais, preparando-os para uma participação ativa na sociedade. A garantia do direito à convivência familiar e comunitária fortalece a participação social, ao passo que a participação social contribui para a construção de comunidades mais justas e equitativas, em uma relação dialética.

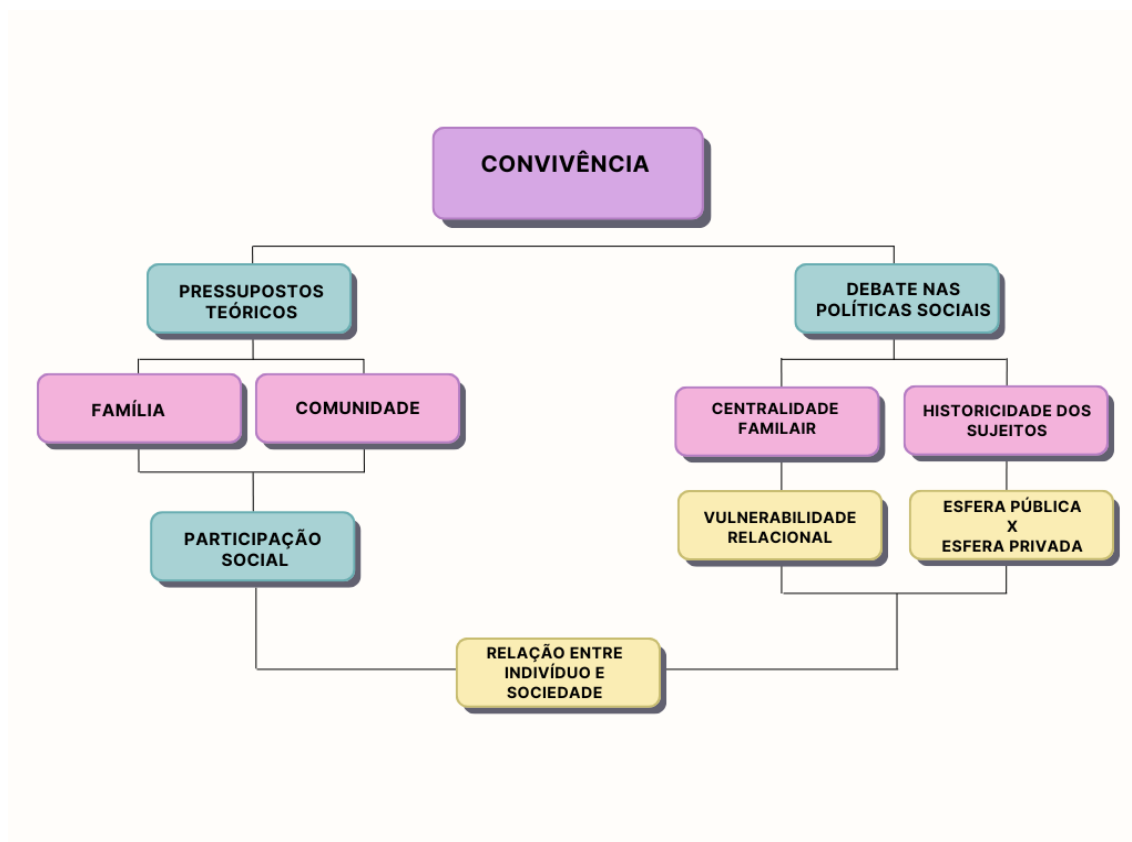
3.2 Direito à convivência familiar e comunitária: uma relação dialética com a participação social

A convivência familiar e comunitária é um conceito multifacetado, que se intersecta com diversas áreas do conhecimento, como a sociologia, a psicologia, a

antropologia e o direito. Ao analisar esse tema, é possível identificar alguns pressupostos teóricos fundamentais que orientam as pesquisas e as políticas públicas nessa área. O primeiro deles é a famílias, que aparece como a primeira instituição em que os sujeitos exercitam a convivência. O conceito de família também integra o debate sobre espaço público e privado, sendo os espaços públicos concebidos, comumente, como os espaços políticos coletivos, nos quais se constituem tanto as disputas de poder quanto sentimentos de pertencimento e comunidade. O conceito de convivência ganha mais força e sentido a partir do momento que as historicidades dos sujeitos aparecem como um forte elemento de compreensão das sociedades. É também no campo da convivência que se dão as vulnerabilidades relacionais, tópico de debate dentro das políticas sociais.

É importante destacar que o debate acerca do direito à convivência se estruturou, sobretudo, como resposta à histórica questão da institucionalização de crianças. Contudo, como nosso objeto de estudo são os Centros de Convivência, uma política que busca a prevenção de rompimento de vínculos familiares, nosso recorte não contempla esse debate da institucionalização. A convivência se define, aqui, como um pressuposto da participação social e como um dos principais objetivos do SCFV, que atende às crianças em contraturno escolar. Para melhor compreensão dos elementos que envolvem a convivência, construímos um esquema que pontua os principais conceitos e tópicos que dialogam ou se sobrepõem à convivência:

Esquema 2 – Elementos importantes para compreensão do debate sobre convivência familiar e comunitária



Fonte: elaboração própria

A convivência familiar e comunitária passou a integrar as políticas públicas como um reconhecimento da importância desses laços para o desenvolvimento integral das pessoas, especialmente crianças e adolescentes. Com o passar dos anos, a visão sobre a família e a comunidade evoluiu, e a sociedade passou a compreender que esses espaços são cruciais para a formação de indivíduos mais completos e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A partir dessa nova perspectiva, as políticas públicas passaram a incluir ações e programas que visam a fortalecer os vínculos familiares, promover a participação comunitária e garantir o direito à convivência familiar e comunitária para todos. Essa mudança de paradigma foi impulsionada por diversos fatores, como a crescente conscientização sobre os direitos humanos, os avanços na concepção de infância e as discussões sobre a relação entre os indivíduos e a sociedade.

O convívio hoje se faz presente em todas as políticas públicas e tem sido pensado por várias áreas do conhecimento. Quando o direito à convivência é afetado, é especialmente a política de assistência social, caracterizada pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que apresenta ferramentas e programas para garantir esse direito, visto que o isolamento social é um elemento que garante priorização de atendimento dentro da política. Assim sendo, a convivência familiar e comunitária é um pilar fundamental da Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Essa política reconhece a família como núcleo fundamental da sociedade e a comunidade como espaço de construção de vínculos e de apoio mútuo. A PNAS busca fortalecer os laços familiares e comunitários, promovendo a inclusão social e o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos. A convivência familiar e comunitária é vista como um direito social e como um fator de proteção contra a vulnerabilidade social e relacional. Ao fortalecer os vínculos familiares e comunitários, a PNAS contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, no qual todos tenham oportunidades de desenvolvimento e bem-estar.

Contudo, se, por um lado, o convívio familiar e comunitário é visto como um fator de proteção, por outro, ele pode também ser um fator de exposição em determinados contextos desprotetivos. É fundamental discutir tal ambiguidade, porque é a partir dessa reflexão que se faz possível compreender como as dinâmicas relacionais, sejam na família ou na comunidade, afetam os sujeitos e produzem vulnerabilidades ou sentimento de pertença; a partir dele é possível avaliar se as dinâmicas relacionais reproduzem violências ou promovem o reconhecimento dos indivíduos enquanto sujeito de direitos. Pensar a convivência familiar e comunitária também envolve pensar a relação entre sujeitos e sociedade, e também com o próprio Estado, já que ele tem um papel fundamental na regulação das relações familiares e comunitárias.

Para compreender como a discussão sobre convivência passou a integrar o debate sobre políticas públicas, é importante situar os atores envolvidos nesse processo de discussão que acompanhou mudanças de paradigmas na própria concepção de política de assistência social. Um importante marco na modernização do pensamento e das práticas da assistência social foi o Seminário de Araxá, realizado em 1967, durante a ditadura militar. Na ocasião, vários profissionais se reuniram para debater e propor uma reconceitualização teórica e metodológica da atuação profissional. O seminário significou

uma releitura dos objetivos, dos papéis e das funções do Serviço Social enquanto disciplina de intervenção, buscando realizar uma análise dos componentes universais e das especificidades, adequando-se ao contexto econômico, social e político do país à época. Embora o termo convívio não apareça diretamente nos debates, a historicidade dos sujeitos passou a ser um elemento de compreensão das interações e da importância disso para a formulação das políticas sociais. As interações entre as pessoas foram pontuadas como foco de estudo para conhecimento mais aprofundado da realidade e, conseqüentemente, a possibilidade, por parte do profissional, de oferecer uma acolhida baseada na compreensão do contexto familiar, histórico, social e político dos usuários:

A produção do conhecimento em Serviço Social parte das realidades mais profundamente humanas que emergem da vida do cotidiano nas suas relações com os outros (família, vizinhança, relações de trabalho...). As relações das pessoas com as pessoas articulam-se em interações singulares. Esse processo de conhecimento supõe um acolhimento do outro no sentido de "ser compreensão de ser" [...] Serviço Social, assim, se propõe a um desenvolvimento da consciência reflexiva de pessoas a partir do movimento dialético entre o conhecimento do sujeito como "ser no mundo" e o conhecimento do sujeito como "ser sobre o mundo". Isso se realiza numa dimensão temporal e histórica (1986, p. 184).

Esses debates levaram o Serviço Social para uma concepção mais dialética, na qual a realidade é vista como movimento do processo histórico. Nesse contexto, a própria historicidade do sujeito importa, levando também às discussões sobre família, pertencimento e coletividade. Os movimentos sociais e os trabalhadores da assistência social foram importantes atores nessa discussão, que ganha maior legitimidade na reabertura democrática.

A discussão sobre a historicidade dos sujeitos, que dá relevância para a dimensão temporal e histórica, aproximou o debate sobre convivência do debate sobre singularidades. Mais adiante, esse debate vai integrar discussões sobre políticas públicas, evidenciando a importância de reconhecer e valorizar as singularidades individuais e coletivas nos processos de formulação e implementação de políticas sociais. A compreensão da singularidade é fundamental para que as políticas públicas sejam mais eficazes e equitativas, pois permite que as necessidades específicas de cada indivíduo e grupo sejam atendidas, superando abordagens generalistas e padronizadas. Então, pensar em convívio exige um olhar sensível às singularidades das famílias, dos territórios e das identidades que se constituem em determinado lugar. A partir de então, a convivência

passa a integrar os objetivos de diversas políticas, sempre com foco nas singularidades que atravessam as convivências.

Na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS/1993), o convívio aparece como um dos princípios e das diretrizes da política de assistência social: “respeito à dignidade do cidadão, à sua autonomia e ao seu direito a benefícios e serviços de qualidade, bem como à convivência familiar e comunitária, vedando-se qualquer comprovação vexatória de necessidade”.

Na Norma Operacional Básica (NOB-SUAS 2012), o convívio ou a vivência familiar e comunitária aparece como uma das cinco garantias afiançadas pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que são: acolhida; renda; convívio ou vivência familiar, comunitária e social; desenvolvimento de autonomia; e apoio e auxílio, senão, vejamos:

Art. 4º São seguranças afiançadas pelo SUAS:

III - convívio ou vivência familiar, comunitária e social: exige a oferta pública de rede continuada de serviços que garantam oportunidades e ação profissional para: a) a construção, restauração e o fortalecimento de laços de pertencimento, de natureza geracional, intergeracional, familiar, de vizinhança e interesses comuns e societários; b) o exercício capacitador e qualificador de vínculos sociais e de projetos pessoais e sociais de vida em sociedade. (NOB-SUAS, 2012, p. 17).

A discussão sobre o direito à convivência familiar e comunitária, bem como as formas de garantir tal direito, exige do Estado um debate intersetorial e interdisciplinar. Em 2004, debates entre governo e sociedade civil culminaram na criação de uma Comissão Inter-setorial¹ para a criação do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito das Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, lançado em 2006. Em sua apresentação podemos ler que:

Este Plano constitui um marco nas políticas públicas no Brasil, ao romper com a cultura da institucionalização de crianças e adolescentes e ao fortalecer o paradigma da proteção integral e da preservação dos vínculos familiares e comunitários preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. A manutenção dos vínculos familiares e comunitários – fundamentais para a estruturação das crianças e adolescentes como sujeitos e cidadãos – está diretamente relacionada ao investimento nas políticas públicas de atenção à família. (Brasil, 2006, p. 13)

¹ Comissão instituída pelo Decreto de 19 de outubro de 2004, que cria Comissão Intersetorial para Promoção, Defesa e Garantia do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência.

Seja como princípio, diretriz ou direito, o convívio se destaca como elemento fundamental para fortalecimento de laços de pertencimento e como um exercício capacitador e qualificador de vínculos sociais e de projetos pessoais e sociais de vida em sociedade. O debate sobre a convivência dentro do espaço familiar perpassa o próprio conceito de família. Desde o período colonial e da República, a família já era considerada a base da sociedade, com a Igreja Católica desempenhando um papel central na definição dos valores e papéis familiares. A família era vista sob a perspectiva do modelo tradicional de família nuclear. Durante a ditadura, o controle da família passou a ser visto como um meio de garantir a ordem, em um discurso conservador de controle social. Com a redemocratização, a discussão sobre família se amplia, passando a considerar as diversidades e as várias possibilidades de composição familiar.

Dentro de um processo histórico de concepção de família, a revolução industrial instituiu uma nova dinâmica, ao separar a família do mundo do trabalho, na qual a família passou a simbolizar o mundo privado, em contraposição ao espaço público, associado aos espaços coletivos e de discussão política. Contudo, os espaços privados também se constituem enquanto espaços políticos, vivenciando as mesmas lógicas de poder e dominação, que interferem na lógica de participação ou não participação social. Esses espaços privados são atravessados por dinâmicas que envolvem relações etárias, de gênero e de raça, entre outras.

Historicamente, a família tem sido definida a partir de suas funções, como, por exemplo, função social, econômica, política ou de reprodução. Contemporaneamente, o conceito passou por uma significativa transformação, refletindo as complexidades das configurações desse espaço e as mudanças socioculturais da sociedade. A visão tradicional de família nuclear, composta por pai, mãe e filhos, cedeu espaço para uma compreensão mais ampla e inclusiva, reconhecendo a diversidade de arranjos existentes. As políticas sociais, cada vez mais, buscam atender às necessidades das diferentes configurações familiares, como famílias monoparentais, recompostas, homoafetivas e sem filhos por escolha. Essa mudança de paradigma busca garantir a proteção social e o bem-estar nesses espaços de produção de subjetividades, independentemente de sua composição, valorizando a autonomia, a diversidade e a construção de relações baseadas no afeto e no cuidado.

A família, nas suas mais diversas configurações, constitui-se como um espaço altamente complexo. É construída e reconstruída historicamente, através das relações e negociações que estabelece entre seus membros, entre seus membros e outras esferas da sociedade e entre ela e outras esferas da sociedade, tais como Estado, trabalho e mercado. Reconhece-se também que além de sua capacidade de produção de subjetividades, ela também é uma unidade de cuidado e de redistribuição interna de recursos. Portanto, ela não é apenas uma construção privada, mas também pública e tem um papel importante na estruturação da sociedade em seus aspectos sociais, políticos e econômicos. E, nesse contexto, pode-se dizer que é a família que “cobre as insuficiências das políticas públicas”, ou seja, longe de ser um “refúgio num mundo sem coração” é atravessada pela questão social”. (Mioto, 2010, p. 167-168).

A atual concepção de família evolui de uma visão em que o núcleo familiar era o principal responsável pelos cuidados e pelo bem-estar da família, independentemente do papel do Estado. Hoje a família e a sociedade assumem essa coparticipação de responsabilidade sobre as crianças e os adolescentes, conforme estabelece o artigo 227 da CF/88:

Art. 227: "É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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." (CF, Brasil, 1988)

Contudo, a unidade familiar só consegue desempenhar essa função protetiva se existe o pleno acesso às políticas públicas. Se os direitos de moradia, saúde, educação, assistência e cultura estão sendo negados a uma família, ela não pode ser vista como um espaço protetivo, visto que está há violações de direitos básicos. Assim, “a capacidade de cuidados e proteção da família está diretamente relacionada à proteção que lhe é garantida através das políticas públicas, como instância a ser cuidada e protegida, enfatizando a responsabilidade pública” (Cronemberg e Teixeira, 2011, p. 3). Aqui o debate entre poder público e a responsabilidade familiar se torna complexo, pois tais limites não são precisos, uma vez que a proteção envolve a necessidade de políticas intersetoriais.

A família² representa o primeiro lugar de socialização da criança. Assim sendo, essa criança precisa ser compreendida não somente enquanto indivíduo, mas enquanto

² Compreendendo as complexidades do termo família, essa pesquisa entende que, crianças destituídas de parentes com laços de consanguinidade, que vivem em instituições ou mesmo vivenciam situação de rua,

grupo. As políticas públicas de proteção à criança precisam proteger também a família dessa criança, compreendendo que a proteção da família também representa a proteção das crianças que lá estão. Assim sendo, os indivíduos precisam serem vistos tanto nas suas singularidades quanto na sua coletividade, necessitando de atenção enquanto pessoa e enquanto grupo. A matricialidade sociofamiliar aparece na PNAS como eixo estruturante e como diretriz, levando em consideração as novas dinâmicas familiares:

A família, independentemente dos formatos ou modelos que assume, é mediadora das relações entre os sujeitos e a coletividade, delimitando, continuamente os deslocamentos entre o público e o privado, bem como geradora de modalidades comunitárias de vida. Todavia, não se pode desconsiderar que ela se caracteriza como um espaço contraditório, cuja dinâmica cotidiana de convivência é marcada por conflitos e geralmente, também, por desigualdades, além de que nas sociedades capitalistas a família é fundamental no âmbito da proteção social. [...]é preponderante retomar que as novas feições da família estão intrínseca e dialeticamente condicionadas às transformações societárias contemporâneas, ou seja, às transformações econômicas e sociais, de hábitos e costumes e ao avanço da ciência e da tecnologia. O novo cenário tem remetido à discussão do que seja a família, uma vez que as três dimensões clássicas de sua definição (sexualidade, procriação e convivência) já não têm o mesmo grau de imbricamento que se acreditava outrora. Nesta perspectiva, podemos dizer que estamos diante de uma família quando encontramos um conjunto de pessoas que se acham unidas por laços consangüíneos, afetivos e, ou, de solidariedade. Como resultado das modificações acima mencionadas, superou-se a referência de tempo e de lugar para a compreensão do conceito de família. (PNAS, 2004, p. 41)

Mudanças sociais, culturais e econômicas têm promovido uma pluralização das formas e arranjos familiares, o que, por sua vez, tem gerado complexidades e ambiguidades na definição e compreensão desse conceito. É possível destacar os movimentos feministas e os movimentos pelos direitos das crianças como importantes atores responsáveis por impulsionar significativas mudanças nos campos jurídico e institucional, problematizando concepções conservadoras acerca da família e garantindo a ampliação de direitos, especialmente para mulheres e crianças, como, por exemplo, mudanças relativas a patrimônio, matrimônio, guarda, políticas destinadas à primeira infância, entre outros. A própria concepção de família destacada pela PNAS, aponta esse avanço dentro do debate das políticas públicas. Contudo, mesmo com significativos avanços, ainda persistem olhares conservadores sobre a família, perpetuando

entre diversas outras possibilidades de arranjos, a referência primeira dessa criança vai ser com as pessoas que a cerca. Poderá ser interpretada como família sua principal referência de cuidado, como, por exemplo, profissionais que atuam no acolhimento institucional, entre múltiplas configurações de experiência que remeta, afetivamente à uma convivência familiar.

preconceitos e estabelecendo relações de poder problemáticas para o pleno exercício da participação social.

As mudanças são particularmente difíceis, uma vez que as experiências vividas e simbolizadas na família tem como referência, a respeito desta, definições cristalizadas que são socialmente instituída pelos dispositivos jurídicos, médicos, psicológicos, religiosos e pedagógicos, enfim, pelos dispositivos disciplinares existentes em nossa sociedade, os quais tem nos meios de comunicação um veículo fundamental, além e suas instituições específicas. (Sarti, 2003, p. 23).

A provocação de Sarti (2003) contribui para uma reflexão sobre o papel e a ética das próprias instituições que atuam no atendimento de famílias e na promoção da convivência familiar e comunitária. Se os avanços conceituais e normativos no debate sobre família e centralidade familiar nas políticas públicas não alterarem as práticas, torna-se difícil debater a convivência familiar como uma ferramenta que estimula a participação social e fortalece vínculos. Não se deve influenciar pela falsa impressão de que tal debate está superado, ou mesmo na crença de que as políticas e instituições também não carregam contradições em suas práticas.

Se o debate sobre convívio familiar se constitui de tantos elementos complexos e com contradições intrínsecas, não haveria de ser diferente no debate sobre convívio comunitário. Pensar a comunidade envolve também pensar o território, a historicidade dos sujeitos e dos lugares e o sentimento de pertencimento. Assim como na família, o convívio familiar pode atuar tanto potencializando como fragilizando vínculos, memórias, elementos ligados à historicidade e à ancestralidade dos sujeitos e ao seu sentimento de pertencimento.

Quando falamos em comunidade, pensamos logo em um determinado lugar, um território, um espaço geográfico, visto que não somos mais nômades, mas estamos inseridos em lugares geográficos com características e especificidades próprias, com elementos afetivos, históricos, culturais e políticos. Contudo, antes de pensarmos a convivência comunitária, é importante definir bem alguns termos que vão auxiliar no entendimento das forças que atuam nessas relações. Para compreender o que é comunidade, precisamos diferenciar lugar de território.

O geógrafo Yi-Fu Tuan (1983) traz um conceito de lugar associado às experiências afetivas. Lugar é um espaço investido de significado e valor, construído a partir da experiência individual e coletiva. Não se trata apenas de um ponto no mapa, mas de um espaço vivido, sentido e carregado de emoções. O lugar se distingue do espaço,

que seria mais amplo e abstrato, ao passo que o lugar é concreto e singular. É no lugar que as pessoas criam laços afetivos, estabelecem relações sociais e constroem suas identidades. O lugar pode ser um lar, um bairro, uma cidade ou mesmo um país, desde que possua um significado especial para o indivíduo ou grupo que o habita. É no lugar que os sujeitos experimentam o sentimento de pertencimento, pois há ali significado, memória.

O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. [...] A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplitude, da liberdade e da ameaça do espaço, e vice-versa. Além disso, se pensarmos em espaço como movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar. (Tuan, 1983, p. 6)

Falar em lugar significa, então, falar em familiaridade, em conhecer e pertencer. Elementos subjetivos que atravessam a convivência entre os sujeitos e, já que esse lugar é compartilhado, um lugar coletivo, construído pelo olhar, pelo sentir e pelas experiências dos sujeitos enquanto indivíduos e enquanto coletivo.

Se o lugar é definido pelas relações afetivas que o atravessam, o território é definido, sobretudo, pelas relações de poder que ali se estruturam. O geógrafo Souza (1995) define o território como

[...] fundamentalmente, um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. A questão primordial, aqui, não é, na realidade, quais são as características geoecológicas e os recursos naturais de uma certa área, o que se produz ou quem produz em um dado espaço, ou ainda quais as ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço. Estes aspectos podem ser de crucial importância para a compreensão da gênese de um território ou do interesse por tomá-lo ou mantê-lo, com o exemplificam as palavras de (Souza, 1995, p. 78)

A noção de território compreende, então, um campo de forças, onde existem, nas relações sociais que se estruturam, elementos históricos, culturais e também afetivos, mas que é sempre perpassado por disputas. O território é dinâmico, pode mudar de acordo com o produto dessa relação de poder. São nessas relações de poder que também se desenvolvem as concepções de autonomia e agenciamento. Quando pensamos então em convivência comunitária, estamos falando tanto do território como do lugar, tanto dos afetos como das tensões causadas pelas disputas de poder, tanto de ancestralidade (enquanto memória afetiva), quanto de resistência política.

Esquema 3 – Desenho para ilustrar elementos que se interseccionam na convivência comunitária.



Fonte: elaboração própria.

O direito à convivência comunitária abarca então uma diversidade enorme de elementos, bem como suas subjetividades. De um modo geral, a discussão sobre a importância da convivência comunitária nas políticas públicas se configura como um dos pilares para a construção de sociedades mais justas, igualitárias e harmoniosas. Isso porque a promoção de espaços de convivência contribui para o fortalecimento dos laços sociais e o desenvolvimento do senso de pertencimento, prevenindo, ainda, a ocorrência de vulnerabilidades relacionais. Os espaços comunitários também aparecem como um elemento fortalecedor da participação social na formulação, implementação e controle de políticas públicas.

Mas como os territórios são também espaços de disputas de poder, a convivência não acontece da forma harmoniosa como possa sugerir. Existe uma tensão entre a promoção da convivência comunitária e a lógica do mercado, que, muitas vezes, prioriza o individualismo, a competição e a privatização dos espaços públicos. Essa lógica pode levar à fragmentação social e à segregação espacial, o que dificulta a interação entre os diferentes grupos sociais e a construção de laços de solidariedade. A promoção da convivência comunitária pode ainda ser instrumentalizada por diferentes grupos políticos para defender interesses próprios. Nesses contextos de disputas é que se estabelecem

desigualdades, a exclusão social e as vulnerabilidades relacionais, associadas à convivência familiar ou comunitária. O direito à convivência e à participação acontece sempre num embate entre governo e sociedade:

“os direcionamentos das políticas públicas estão intrinsecamente vinculados à própria qualidade de vida dos cidadãos. É no embate relacional da política pública entre governo e sociedade que se dará a ratificação ou o combate ao processo de exclusão social em curso. Pensar na política pública a partir do território exige também um exercício de revista à história, ao cotidiano, ao universo cultural da população que vive neste território (...). A perspectiva de totalidade, de integração entre os setores para uma efetiva ação pública... vontade política de fazer valer a diversidade e a interrelação das políticas locais” (Koga, 2003, p. 25 *apud* CNAS, 2004, p. 44)

O direito à convivência familiar e comunitária e o direito à participação social são direitos que se edificam na relação entre indivíduos e sociedade. A violação desses direitos promove exclusão social e vulnerabilidades relacionais. A vulnerabilidade relacional aparece na CNAS como discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras, e é conceituada quando da definição do seu público:

Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos - relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras) (PNAS, 2004, p. 33).

Compreender a dimensão relacional dentro do campo do direito à convivência e à participação social exige a compreensão dos elementos raça e gênero que se interseccionam. Nessa pesquisa, o fator etário também é de extrema importância, já que estamos tentando compreender como essas dinâmicas acontecem nas infâncias. Nos próximos capítulos, busca-se compreender os processos que levaram as crianças a serem vistas como sujeitos de direitos e como as infâncias são atravessadas por diversas interseccionalidades. Analisa-se também a política social para crianças, especialmente o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

4. Pensando a criança como um sujeito de direitos

4.1 Concepções de infâncias

Na nossa infância, todos nós experimentamos este primeiro idioma, o idioma do caos, todos nós usufruímos do momento divino em que a nossa vida podia ser todas as vidas e o mundo ainda esperava por um destino.
Mia Couto.

Quando se fala em infância, ela pode, facilmente, ser associada a uma das melhores fases da vida, época da inocência, do lúdico, da alegria. Ser criança é a possibilidade de viver sem os pesares da vida adulta e, ainda, desfrutar infinitas possibilidades imaginativas de descobrir e reconstruir o mundo sob uma ótica não óbvia ou racional. Pensar na infância pode, inclusive, despertar sentimentos de nostalgia, como Fernando Pessoa descreve no poema: “Quando as crianças brincam/ E eu as oiço brincar, /Qualquer coisa em minha alma /Começa a se alegrar [...]”.

Contudo, nem todos os universos infantis são associados à inocência. Em determinados contextos políticos e sociais, a infância não está vinculada somente à inocência, mas pode também significar vivências de violências, preconceitos e estereotípias, bem como exclusão social e baixo acesso às políticas públicas. Fato é que a infância brasileira é pautada por diversas problemáticas que a atravessam, desde questões culturais até questões legais. Historicamente tivemos, nas últimas décadas, significativos avanços nas legislações de proteção à infância. Contudo, contraditoriamente, as violações à infância se multiplicam. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) surge, em 1990, como marco legal e regulatório dos direitos humanos, trazendo novas perspectivas de proteções destinadas aos ciclos etários infância e juventude. Produto de amplos debates democráticos, com grande participação dos movimentos populares, o ECA regulamentou o artigo. n.º 227³ da Constituição Federal (CF) e foi considerado um grande avanço civilizatório, pois reconheceu as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos e em peculiar condição de desenvolvimento. Os

³ Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, CF, 1988)

interesses de crianças e adolescentes passaram a ser pautados de acordo com o princípio da prioridade absoluta, conceito fundamental no direito da infância e juventude que estabelece que os direitos das crianças e dos adolescentes devem ser tutelados com absoluta prioridade. A palavra “tutela”, indica a dependência da criança em relação aos adultos (família e sociedade) que a cercam e devem se responsabilizar por ela, bem como torna-se uma corresponsabilidade do Estado a proteção de tais direitos, como prioridade absoluta.

Há, sem dúvida, inúmeras maneiras de analisar e questionar a aplicabilidade e a efetividade desse princípio, criando diálogos entre o que está posto enquanto lei e as vivências reais, relacionais, afetivas, sociais, econômicas e culturais nas quais as crianças brasileiras estão inseridas atualmente. Há ainda uma multiplicidade de perfis de crianças que variam de acordo com os aspectos regionais, raciais, culturais, socioeconômicos e de gênero e que vivenciam de diferentes formas a aplicação das diretrizes legais. Mas, antes de começar um diálogo sobre essa multiplicidade de infâncias e os desafios para efetivação de direitos, é importante compreender infância enquanto conceito, enquanto construção social. Para tal, recorreremos aos estudos sociológicos que demonstram que o conceito de infância representa uma construção social dialógica, alinhada aos valores e princípios de uma época.

Partindo então desse pressuposto, de que a infância é uma construção social e, sendo a sociedade uma construção plural, é coerente afirmar que as vivências experimentadas nesse ciclo etário se configuram como fenômenos também plurais, mantendo relações íntimas com os demais fenômenos culturais e sociais que as cercam. Portanto, para entender e analisar coerentemente a infância, é indispensável que a coloquemos em seu devido contexto. De quais infâncias estamos aqui falando? Quais cenários e atores nos interessam? Por existir múltiplas formas de vivenciar e apreender as infâncias, o conceito será usado no plural, trazendo os diversos modos de existir enquanto criança. Para ilustrar, trazemos como exemplo: crianças oriundas de famílias com baixo acesso à renda não vivenciam a infância da mesma maneira que crianças abastadas; do mesmo modo, crianças pretas e pardas não experimentam as mesmas vivências de crianças brancas; meninos e meninas vivenciam diferenças significativas nos processos de construção social da infância, entre outros. Enfim, há infinitas ponderações sobre uma série de diferenças e especificidades (crianças urbanas e rurais, indígenas, com

deficiências, etc) que tornam a infância um fenômeno plural. Essas interseccionalidades, na mesma medida em que torna o conceito mais complexo, também nos ajudam a construir múltiplas respostas para essa diversidade de infâncias, sem correr o risco de reduzi-las ou mesmo ignorar suas subjetividades.

A compreensão das múltiplas infâncias contemporâneas exige uma análise aprofundada do sentimento coletivo que se atribui à infância, bem como das estruturas sociais que geram desigualdades e limitam as experiências infantis, impedindo que todas as crianças vivam sua infância de forma plena. A concepção social que se tem de infância interfere no desenho das políticas públicas. Assim sendo, é importante compreender que tal concepção se constitui dentro de um contexto histórico e sociocultural.

As percepções que se tem hoje sobre as crianças e sobre a infância representam o produto de sobreposições de percepções de outrora. É certo que muitas percepções são substituídas, negadas, e, por vezes, completamente modificadas, mas quando se trata de questões complexas e ambíguas, talvez seja mais cauteloso falar em sobreposições, já que sempre restam resquícios culturais e mnemônicos dos saberes históricos que podem contribuir tanto para um novo olhar sobre o tema, como para perpetuar velhas concepções. Por esse motivo, entender a perspectiva histórica do conceito de infância é relevante para compreender os debates contemporâneos sobre o tema.

Um extenso panorama da infância, de como ela foi representada em cada período histórico, está presente no livro *História Social da Infância e da Família*, de Philippe Àires (1986). Seu fio condutor foram as representações iconográficas e os registros textuais e literários históricos nos quais é possível interpretar o papel social da criança, como ela era percebida, como estava inserida na sociedade, as relações afetivas e as construções sociais que se erguiam em torno dela, bem como as condições de saneamento e de saúde que também interferiam no olhar que se construía sobre os pequenos. O autor parte do pressuposto que a infância foi sendo inventada aos poucos. Não a infância puramente como ciclo etário da vida, porque assim ela sempre existiu, já que ninguém nasce adulto, mas a infância com todas as peculiaridades próprias dessa fase do desenvolvimento, seus símbolos e significantes, enfim, o sentimento da infância. Em um trecho sobre esse sentimento, o autor afirma:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças

fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que 'afeição pelas crianças' corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (Àires, 1986, p. 156)

Pois bem, essa particularidade que ele define como inexistente seria, justamente, o que distinguiria a criança do adulto, para além do ciclo etário. Se tais particularidades não eram reconhecidas e o sentimento da infância não existia, também não existia a consciência social de que tal fase poderia exigir a nível familiar, comunitário e político ou, em outras palavras, a infância não era foco de debate político e não vinha com garantias sociais legais. A hipótese do autor se sustenta pela ausência de representações de crianças na arte medieval do século XII, “É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (Aires, 1986, p. 50). A principal diferenciação realizada entre os adultos e as crianças estava associada ao tamanho, distinção que mais saltava aos olhos. Sobre essa diferenciação marcada pela altura, Àires (1986) analisa várias pinturas e iluminuras medievais nas quais as crianças eram representadas com feições adultas, mas em dimensões menores, como pequenos homenzinhos:

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otomiana do século XI nos dá uma idéia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão. O tema é a cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a ele as criancinhas, sendo o texto latino claro: *parvuli*. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho os distingue dos adultos. (Àires, 1986, p. 50-51)

Ao percorrer a linha do tempo, observando representações pictóricas e literárias como instrumento de análise, Àires demonstra como as representações da infância se alteraram à medida em que as concepções sobre essa mesma infância também se alteraram na sociedade. É bastante coerente e compreensível que o conceito de infância não

permaneça o mesmo com o passar dos anos, e que a arte consiga captar tão bem tais mudanças, já que ela sempre dialoga com a sociedade.

O autor também analisa as efígies funerárias, onde se costumava colocar representações iconográficas das pessoas que morriam. Costume comum com os adultos mortos, mas, tratando-se das crianças, elas só apareceram nas efígies por volta do século XVI e, ainda assim, não apareceram em seu próprio túmulo, mas no de seus professores, com o objetivo de ilustrar essa profissão, o fazer e o legado do finado, e não para eternizar a memória de certa criança. A teoria que se construiu para uma aparição tão tardia se associa ao fato de que, ainda com baixa evolução da medicina e da ciência, com as características demográficas da época, a vida das crianças era algo muito frágil, a taxa de mortalidade era alta e as crianças eram acometidas por inúmeras doenças. Assim, “a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança” ou ainda “não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática” (Aires, 1986, p. 56). As perdas, nesse sentido, eram tidas como inevitáveis e alteravam a relação que a sociedade construía sobre a infância.

Percebendo que a infância sofreu um processo histórico de mudança, quanto a sua categorização, percepção e vivência, voltamos nosso interesse aos processos constituídos no Brasil acerca da percepção da infância.

Um dos primeiros relatos escritos mencionando o cotidiano de uma criança no Brasil foi uma carta escrita por Esperança Garcia, mulher negra escravizada no século XVIII, que se tornou um símbolo de resistência e luta por justiça. Reconhecida como a primeira advogada do Brasil, sua história é um marco na luta contra a escravidão e na luta por igualdade. A carta, escrita em 1770, é considerada o primeiro *habeas corpus* do Brasil, e traz o seguinte texto:

Eu sou uma escrava de Vossa Senhoria da administração do Capitão Antônio Vieira do Couto, casada. Desde que o capitão lá foi administrar que me tirou da fazenda algodões, onde vivia com o meu marido, para ser cozinheira da sua casa, ainda nela passo muito mal.

A primeira é que há grandes trovoadas de pancadas em um filho meu sendo uma criança que lhe fez extrair sangue pela boca, em mim não posso explicar que sou um colchão de pancadas, tanto que cai uma vez do sobrado abaixo peiada; por misericórdia de Deus escapei.

A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confessar há três anos.

E uma criança minha e duas mais por batizar. Peço a Vossa Senhoria pelo amor de Deus ponha aos olhos em mim ordenando digo mandar ao procurador que

mande para a fazenda aonde me tirou para eu viver com meu marido e batizar minha filha.

O tratamento cruel dispensado às crianças escravizadas também é encontrado nos escritos realizados pelos viajantes europeus no século XIX. Nessa época, o principal sentido empregado para a palavra criança se associava ao “que se chamava de ‘crias’ da casa, de responsabilidade (nem sempre assumida inteira ou parcialmente) da família consanguínea ou da vizinhança” (Leite, 2021, p. 20). Nesse sentido, as crianças, como consequência do sentimento que se tinha sobre a infância, de uma maneira geral, não recebiam atenção para além dos cuidados indispensáveis para a sobrevivência, devendo ser criadas em casa, com pouca ou nenhuma responsabilização por parte do Estado. Pelos relatos dos viajantes, é possível identificar que as crianças, assim como as mulheres, não eram percebidas nem ouvidas no interior do grupo familiar (LEITE, 2021). No Brasil do século XIX, assim como hoje, também havia uma multiplicidade de infâncias, mas a principal diferenciação era entre crianças livres e crianças escravizadas. Em um trecho de um livro de viajantes, escrito por Robert Walsh, ele deixa suas impressões ao observar um grupo de crianças expostas no mercado de escravos:

[...] Senti-me atraído por um grupo de crianças, umas das quais, uma menina, tinha um ar triste e cativante. Ao me ver olhando para ela, o cigano a fez levantar-se dando-lhe uma lambada com uma comprida vara, e lhe ordenou com voz áspera que se aproximasse. Era desolador ver a pobre criança de pé à minha frente, toda encolhida, em tal estado de solidão e desamparo que era difícil conceber como pôde chegar àquela situação um ser que, assim como eu, é dotado de uma mente racional e uma alma imortal. (Robert Walsh, *apud* LEITE, 2001).

Não é possível, hoje, pensar em infância no Brasil sem considerar o histórico escravista e como ele produziu e produz sentimentos diferentes sobre esse conceito. Pelos relatos anteriores, percebe-se que a infância, de uma maneira geral, não tinha voz, mas, quando pensamos nas infâncias pretas, essas ocupavam um lugar ainda menor, tomado como desvalido de razão e alma, por causa das violências extremas que lhes eram infringidas. A história das infâncias no Brasil coincide com severos atos de violência cometidos contra negros, mulheres negras e seus filhos, construções históricas de exclusão e desigualdade. E, como não poderia deixar de ser, tal passado se entrelaça às construções sociais e às percepções populares sobre essa fase da vida, deixando resquícios que tendem a perpetuar preconceitos e exclusões. O que hoje é conceituado sobre as infâncias, bem como as construções coletivas e as vivências experimentadas, faz parte de

uma tessitura que abriga marcas desse passado não completamente superado. A formação social histórica que se deu no Brasil dialoga com a formação social do conceito de infância, historicamente condicionado. A evolução legislativa – caminhando para a proteção da infância–, os movimentos populares que exigiam essas reformas, bem como o sentimento geral sobre essa fase, se constituem então nesse cenário histórico nacional, com as marcas desse passado, podendo evoluir a partir de condições objetivas favoráveis, mas sem poder negar sua historicidade.

Outra violência que perpassa a infância de maneira histórica é a situação de abandono. Uma instituição que representou esse abandono por muito tempo foi a roda dos expostos ou roda dos enjeitados. Inventada na Europa Medieval, ela esteve presente no Brasil até a década de 50 do século XX. Consistia numa pequena porta que dava acesso a uma ‘roda’, onde a criança podia ser colocada pelo lado de fora do muro, e um mecanismo que permitia que essa portinhola girasse passava a criança para o lado de dentro do muro, preservando a identidade de quem a deixou. Quem recebia as crianças eram as confrarias de caridade, as casas de misericórdia ou os hospitais, com objetivo caritativo e missionário.

No Brasil, a primeira roda dessa natureza foi estabelecida no século XVIII, na cidade de Salvador, em 1726; a segunda, no Rio de Janeiro, em 1738, e a terceira e última roda instalada no período colonial foi em Recife, em 1789 (Marcilio, 2001, pp. 59-62). Marcilio faz um panorama sobre a roda dos expostos e as crianças abandonadas no Brasil entre 1726 e 1950 e sobre como elas acabaram se tornando a primeira instituição de assistência direta à criança abandonada. Essa assistência era de responsabilidade das Câmaras Municipais, mas havia certa relutância a essa competência. Em 1828, foi criada a Lei dos Municípios

por onde se abria uma brecha para eximir algumas câmaras dessa sua pesada e incômoda obrigação. Em toda cidade onde houvesse uma Misericórdia, a Câmara podia usar de seus serviços para a instalação da roda e assistência aos enjeitados que recebesse. [...] De certa forma, estava-se oficializando as rodas dos expostos nas Misericórdias e colocando essas a serviço do Estado. Perdia-se, assim, o caráter caritativo da assistência para inaugura-se sua fase filantrópica, associando-se o público e o particular. (Marcilio, 2001, p. 62)

A infância, de certo modo, ou pelo menos as infâncias dos expostos, passa a ocupar esse lugar entre o público e o familiar. As “crias da casa” passaram a ser também

corresponsabilidade do Estado e as categorias “esfera pública” e “esfera privada” passam a representar elementos importantes dentro da construção social da infância. Contudo, a corresponsabilidade do Estado não dava às crianças um destino de maior sorte. A mortandade nesses lugares era elevada e, quando sobreviviam, acabavam sendo criadas para virarem mão de obra. Com o passar dos anos, um novo problema de ordem social começava a perturbar a sociedade, ou seja, a incidência de infratores na fase da adolescência. Já pensando no futuro dessas crianças, a roda buscava famílias que quisessem receber com as crianças como filhos de criação ou ficar com elas como aprendizes, para que aprendessem algum ofício que lhes pudesse ser útil na vida adulta. Contudo, o destino dessas crianças era sempre difícil e cruel, acabavam morrendo, ou não encontravam famílias disponíveis para recebê-los e, quando encontravam, a nova casa era um lugar sobretudo de trabalho, e a criança que precisava de apoio acabava servindo de apoio para a família, como uma mão de obra disponível para todo tipo de demanda.

Em meados do século XIX, “seguindo os rumos da Europa liberal, que fundava, cada vez mais, sua fé no progresso contínuo, na ordem e na ciência, começou forte campanha para abolição da roda dos expostos” (Marcilio, 2001, p. 68), isso devido ao crescimento das ideologias higienistas, que passou a ser vista com maus olhos, como algo que ia contra os interesses do Estado e resultando em algo imoral. Nesse cenário, novas formas de exercer a filantropia vinham sendo discutidas, bem como o desenho de uma política pública para esse público, que será mais bem detalhada no próximo capítulo, que descreve as políticas públicas para infância e adolescência. Mas aqui interessa saber quais foram as novas concepções sobre infância que estimularam as mudanças na esfera política e social.

No Brasil, o cuidado com as crianças passa a ser visto para além da perspectiva da família e da religião, pois concebe-se a ideia de que as crianças seriam o futuro do país e, para que esse futuro fosse promissor, essas crianças precisavam ser moldadas como futuros cidadãos. “Com discursos e práticas que nem sempre harmonizavam entre si, a conexão jurídico-assistencial atuará visando um propósito comum: ‘salvar a criança para’ transformar o Brasil (Rizzini, 2008, p. 27), uma garantia de paz social conseguida por meio do controle dos corpos.

A criança deixa de ocupar uma posição secundária e mesmo desimportante na família e na sociedade e passa a ser percebida como valioso patrimônio de uma nação; como ‘chave para o futuro’, um ser em formação –

‘dúctil e maleável’ – que tanto pode ser transformado em ‘homem de bem’ (elemento útil para o progresso da nação) ou um ‘degenerado’ (um vicioso inútil a pesar nos cofres públicos). (Rizzini, 2008, p. 27).

Tal concepção determinou os rumos das políticas adotadas para as crianças e adolescentes nesse período e também conferiu um sentimento diferente sobre a infância, em que a dimensão social da infância sofre uma mudança, sobretudo as infâncias pobres. Esse ponto da história é crucial para o entendimento da concepção atual de infância e das contradições das políticas sociais destinada às crianças. Isso porque o discurso foi construído num tripé jurídico, médico e filantrópico ou assistencialista, com o intuito reformador. Nasce, então, uma concepção de criança perigosa, ou em perigo de ser (Rizzini 2008) associada sobretudo à pobreza. Há claramente uma divisão das infâncias: crianças pobres, vistas como problemas, e crianças não pobres, vistas como crianças. Embora a pobreza fosse problematizada pelo viés social, é sabido que essas infâncias pobres, pela constituição histórica do Brasil, eram também crianças negras e, mesmo que essa interseccionalidade não fosse problematizada na época, já se estruturava na concepção da sociedade um olhar diferenciado para crianças negras (pobres) e crianças brancas, associadas a teorias de criminalidades. Essa associação entre pobreza, raça e criminalidade passa a se constituir como um elemento estrutural racial que representa, ainda hoje, um dos grandes desafios para a plena participação social de crianças, mesmo com os avanços das políticas, tal como se abordará mais adiante.

Na primeira metade do século XX, teorias construtivistas contribuíram para um novo olhar sobre a infância. Até então, as crianças eram vistas como adultos em miniaturas, com capacidades cognitivas inferiores. Assim sendo, pouca atenção se dava às especificidades próprias desta fase, pois era vista somente como processo para chegar à fase adulta, na qual as capacidades cognitivas encontrariam seu ápice. Contudo, um novo olhar coloca a criança como um ser ativo na construção do próprio conhecimento, desafiando as concepções tradicionais da época. Um dos principais teóricos desse período foi o biólogo Jean Piaget, que dedicou grande parte de sua vida à pesquisa e ao estudo do desenvolvimento cognitivo infantil. Piaget mostrou que a infância não é apenas uma preparação para a vida adulta, mas um período de intensa atividade mental e de construção do conhecimento. Sua teoria influenciou profundamente a Educação, a Psicologia, a

formulação de políticas públicas e também a compreensão geral sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem.

Perceber a infância como uma fase da vida com especificidades próprias, foi um importante passo para perceber também as necessidades relacionadas a esse momento, necessidades diversas das dos adultos. Várias áreas do conhecimento colaboraram para esse processo de alteração de percepção sobre as infâncias, como a Pedagogia, a Biologia, a Sociologia e os próprios movimentos sociais, que exigiram melhorias nas condições sociais das crianças. Nesse cenário surge a Sociologia da Infância, como produto de um rico processo dialético, no qual se entrelaçam conhecimentos provenientes de outras áreas do saber, como a Psicologia, a Antropologia, a História, o Direito e a Educação, entre outras. Assim, a sociologia da infância constrói uma visão complexa e multifacetada da criança como sujeito social, histórico e cultural. Essa interação permite que a sociologia da infância vá além de uma visão fragmentada da criança, incorporando diferentes perspectivas e aprofundando a compreensão das experiências infantis em suas múltiplas dimensões.

A sociologia da infância emerge como campo de estudo a partir da década de 1980. A insatisfação com as abordagens tradicionais da infância e o surgimento de novas teorias sociológicas, como a sociologia interpretativa e a etnometodologia, foram cruciais para o desenvolvimento desse campo, proporcionando uma mudança de paradigma, ao conceber a criança não apenas como um ser em desenvolvimento, mas como um sujeito social ativo, com uma leitura sobre a própria infância. Essa nova perspectiva permitiu que pesquisadores investigassem as crianças como produtoras de cultura, desenvolvendo metodologias específicas para compreender suas experiências e perspectivas únicas. Ao romper com a visão tradicional da criança como um ser passivo, moldado exclusivamente pelos adultos, ela abre caminho para novas temáticas e debates, inclusive na concepção dessas infâncias como plurais.

4.2 Pluralidade e Interseccionalidade: infância como categoria social

Como visto, historicamente as concepções sociais acerca da infância sofreram grandes transformações, partindo de uma quase inexistência do sentimento de infância até o reconhecimento como uma fase do desenvolvimento humano que apresenta

necessidades e características específicas. No final do século XX, as ciências sociais introduziram uma nova perspectiva, propondo que a infância seja compreendida como uma construção social, alinhada aos conceitos de ‘estrutura’ e ‘agência’ (Qvortrup, 2010). A compreensão da infância a partir do olhar das próprias crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos que participam ativamente da construção de suas vidas nos interessa porque essa nova percepção vai influenciar as estratégias políticas e sociais para o enfrentamento dos desafios atuais envolvendo infâncias, as políticas construídas para elas e a efetivação de seus direitos. Assim, interessa-nos a produção de saber sobre o tema:

Nesse sentido, foi definido um campo que investiga as crianças como agentes sociais, produtoras de culturas, e a infância como categoria na estrutura social, o que ampliou de modo significativo a produção de conhecimento sobre as relações sociais estabelecidas entre as próprias crianças (seus pares) e com os adultos (relações intra e intergeracionais), sobre suas competências como protagonistas de suas vidas, como agentes sociais cuja ação modifica/transforma os mundos sociais nos quais estão inseridas. (Qvortrup, 2010, p. 631)

Importante grifar a diferenciação que se coloca entre os termos criança e infância, que não podem ser vistos como sinônimos. A criança é o sujeito que vivencia a infância, produzindo cultura e, mesmo depois que essa criança crescer e se tornar adulta, a infância permanecerá enquanto categoria geracional, que pode sofrer mudanças em alguns de seus aspectos com o passar dos anos, “devido às alterações dos parâmetros sociais e, talvez, também às mudanças de tamanho e composição do grupo” (Qvortrup, 2010, p. 639), mas permanecendo enquanto estrutura.

Se, por um lado, a infância enquanto período é uma fase transitória para que cada criança se torne um adulto, por outro, enquanto categoria estrutural, a infância não pode nunca se transformar em algo diferente e menos ainda em idade adulta. No entanto, é absolutamente significativo falar sobre a transição de infância de um período histórico para outro. (Qvortrup, 2010, p. 638)

Compreender a infância como uma categoria social ou como uma fase do desenvolvimento confere a ela perspectivas diferentes, mas elas não são contraditórias. No campo pessoal, realmente a infância é uma fase que uma hora vai deixar de existir para aquele indivíduo, mas a infância enquanto categoria social permanece, operando sobre as normativas sociais e determinando escolhas políticas. Compreender a infância a partir do olhar das próprias crianças, enxergando-as como indivíduos que têm algo a dizer

sobre o lugar que elas ocupam, produtoras de cultura, agregada de valor, visibilidade e historicidade, torna possível a promoção também de um debate sobre como encontrar formas de incluir a voz das crianças nos espaços de decisões políticas e valorizar seus saberes, em vez de pontuar as incapacidades a elas atribuídas, definindo-as pelo que elas ainda não são.

Portanto, a infância se apresenta como uma permanência, e deve ser pensada não somente em termos de desenvolvimento da criança, mas em termos de desenvolvimento da própria noção de infância, seu significado, suas percepções, seus parâmetros e no diálogo com questões políticas, tecnológicas, econômicas e sociais. Tais parâmetros “representam os entendimentos e ideologias sobre crianças e infância. É a interação entre os parâmetros que produz todas as configurações sociais, incluindo os grupos sociais e as relações entre eles” (Quevortrup, 2010, p. 637).

As novas concepções da Sociologia da Infância propõem ainda que a infância não seja vista tão somente como um preparo para a vida adulta, pois, se assim o for, opera-se um esvaziamento do valor da infância em si, correndo-se o risco de desconsiderar suas características únicas e o valor intrínseco dessa fase da vida. O imaginário da infância como preparação para a idade adulta se fortalece no silenciamento imposto às crianças, advindo da concepção de que lhes falta autonomia para escolher e julgar, de que seu desenvolvimento emocional e lógico e conhecimento ou sua experiência não são suficientes para que elas participem plenamente da sociedade, enquanto cidadãs. Desse modo, ela é vista como um lugar em que se exercitam habilidades e competências para o futuro, como, por exemplo, a coordenação motora, as habilidades emocionais e intelectuais, entre outras, que serão usadas na fase adulta. Pois é na fase adulta que os sonhos se concretizam, que há participação social ativa, a vida profissional se torna possível, as escolhas são realizadas com autonomia, sem a tutela dos pais ou cuidadores e os sujeitos podem desempenhar os papéis sociais esperados pela sociedade, como o de mãe, pai, esposa, trabalhadores, entre outros. Realizações essas possíveis somente a partir da superação da infância. A maioria das mudanças envolvidas nesse processo, descritas pela psicologia evolucionária, “são invariavelmente vistas como movimentos de um estado menos desejável para um mais desejável; elas parecem coincidir com antecipações de aperfeiçoamento estipuladas de forma normativa conforme a criança realiza a sua

transição para a fase da vida adulta” (Qvortrup, 2010, p. 635). Desse modo, passa-se a estabelecer uma relação hierárquica entre a infância e a vida adulta.

As crianças estão intimamente ligadas às condições estruturais que as cercam. Muito embora as principais decisões políticas e sociais sejam tomadas pelos adultos, essas decisões interferem diretamente na vida das crianças. Em outras palavras, as crianças vivenciam todas as questões relacionadas à infância ao mesmo tempo em que sentem as questões de ordem social, econômica, cultural e política, mas não ocupam um espaço político relevante de reflexão sobre essas questões que as atravessam. Pensar em infâncias plurais significa empenhar um esforço para compreender como as crianças – enquanto sujeitos ativos, agentes sociais e produtores de cultura – são atravessadas por diversas questões que afetam tanto a forma como suas infâncias são vivenciadas, como a concepção social que se constrói sobre elas.

Um conceito que certamente ajudará a entender tal multiplicidade é o de interseccionalidade, desenvolvido pela pesquisadora e ativista americana Kimberlé Crenshaw. Ela conta que sua pesquisa partiu da seguinte questão: “o que há de errado com a visão tradicional das discriminações de raça e de gênero?” (CRENSHAW. S.d) para a qual a resposta foi a seguinte:

A visão tradicional afirma: a discriminação de gênero diz respeito às mulheres e a racial diz respeito à raça e à etnicidade. Assim como a discriminação de classe diz respeito apenas às pessoas pobres. [...] a interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos. (Crenshaw. S.d).

Nesse sentido, compreender que grupos sociais aparentemente distintos podem se sobrepor, criando-se ali uma intersecção, como, por exemplo, grupos determinados por raça e grupos determinados por gênero, permite-nos visualizar múltiplas sobreposições que podem coexistir com a categoria infância. O movimento feminista negro considera que identidades são forjadas a partir do “cruzamento e a coalisão destas estruturas de opressão” (Akotirene, 2020, p. 20), criando experiências distintas para crianças brancas e negras, ricas e pobres, meninos e meninas, determinando “a forma e intensidade com que os indivíduos serão discriminados, explorados e oprimidos” (hooks, 2019, p. 48). A infância também é uma categoria oprimida e hierarquizada, uma construção social identificada, por diversos motivos, como inferior.

Assim, entendendo a delimitação das etapas da vida também como construção social que, no ocidente contemporâneo, hierarquiza as idades, posicionando o adulto como ápice dessa hierarquia. Nesse sentido, ao lado das hierarquias de classe, gênero, raça-etnia e nação, as categorias etárias também configuram relações de dominação. Porém, como vimos, relações de dominação não atuam de forma sincrônica, seja na trajetória social, seja na história individual. Isso significa, por exemplo, que a busca de compreensão e superação de relações de dominação de classe (ou de gênero, raça-etnia, nação) pode gerar ou sustentar relações de dominação de idade. Por exemplo, mesmo teorias feministas contemporâneas, que romperam com a máxima essencialista na compreensão das relações de gênero, podem sustentar a naturalização da infância ao assumirem, sem problematização, a máxima da imaturidade biológica da criança. (Rosenbereg, 2012, p. 27)

Ser criança já consta como um marcador de exclusão social, visto que lhes é negado o acesso igualitário aos espaços de decisões políticas e, costumeiramente são vistas como incompletas e incapazes. As inflexões propostas pela sociologia da infância conferem um lugar mais ativo para as crianças, pensando-a “como sujeito e ator social de seu processo de socialização, e também construtora de sua infância, de forma plena, e não apenas como objeto passivo desse processo e (ou) de qualquer outro” (Abramowicz e Oliveira, 2012, p. 47). Contudo, esses autores também chamam a atenção para a impossibilidade de se pensar uma sociologia da infância no Brasil sem considerar o quesito raça. Pois, diferentemente da Europa, nossa estrutura social é atravessada pelo racismo e pela pobreza, uma pobreza que tem cor. Assim, ser criança é diferente de ser criança negra. Uma pesquisa⁴ realizada com dados do Observatório da Criança e do Adolescente mostra que mais de 2,7 milhões de crianças de 2 a 3 anos estão fora da escola. A maioria tem mães negras (64%) e que não estão empregadas (57%). Os indicadores econômicos e sociais explicitam a dimensão da desigualdade e da exclusão de pessoas negras, sendo impossível pensar infâncias e políticas públicas desconsiderando esse fato. As temáticas da diferença, da diversidade e da alteridade são essenciais para entendermos o que vem sendo chamado de “cultura da infância”, bem como a criança enquanto “ator social” no Brasil” (Abramowicz e Oliveira, 2012, p. 51). Se a sociologia da infância compreende as crianças em suas singularidades, a proposta da sociologia da infância no Brasil é compreendê-las também enquanto coletividade.

Nesse sentido, temos um posicionamento diferente da proposição de Qvortrup (2010) que considera a diversidade enquanto fator que divide o entendimento sobre a criança e oculta a perspectiva geracional, pois nos leva a discutir políticas de identidade e não a desenvolver estudos sobre a criança

⁴ <https://portal.fgv.br/artigos/criancas-fora-escola-e-empregabilidade-feminina>

enquanto coletividade, ou seja, considerando o status comum entre as crianças. (Abramowicz e Oliveira, 2012, p. 51).

O sentimento de coletividade também tem sido pontuado por diversos autores brasileiros que propõem decolonizar o conhecimento e trazer para o centro das discussões as experiências e perspectivas africanas, contrapondo-se ao individualismo frequentemente valorizado nas sociedades ocidentais. Ao romper com a euro centralização, esses autores contribuem para uma produção intelectual mais plural e equitativa, resgatando narrativas e saberes que foram historicamente marginalizados. Nesse sentido, Nogueira e Barreto (2018) trazem o conceito de infancialização “como possibilidade de rompimento com as práticas atuais de experimentação da realidade, a partir de orientações filosóficas africanas e indígenas” (Nogueira e Barreto. 2018, p. 625). Dentro do contexto das práticas educativas, a infancialização

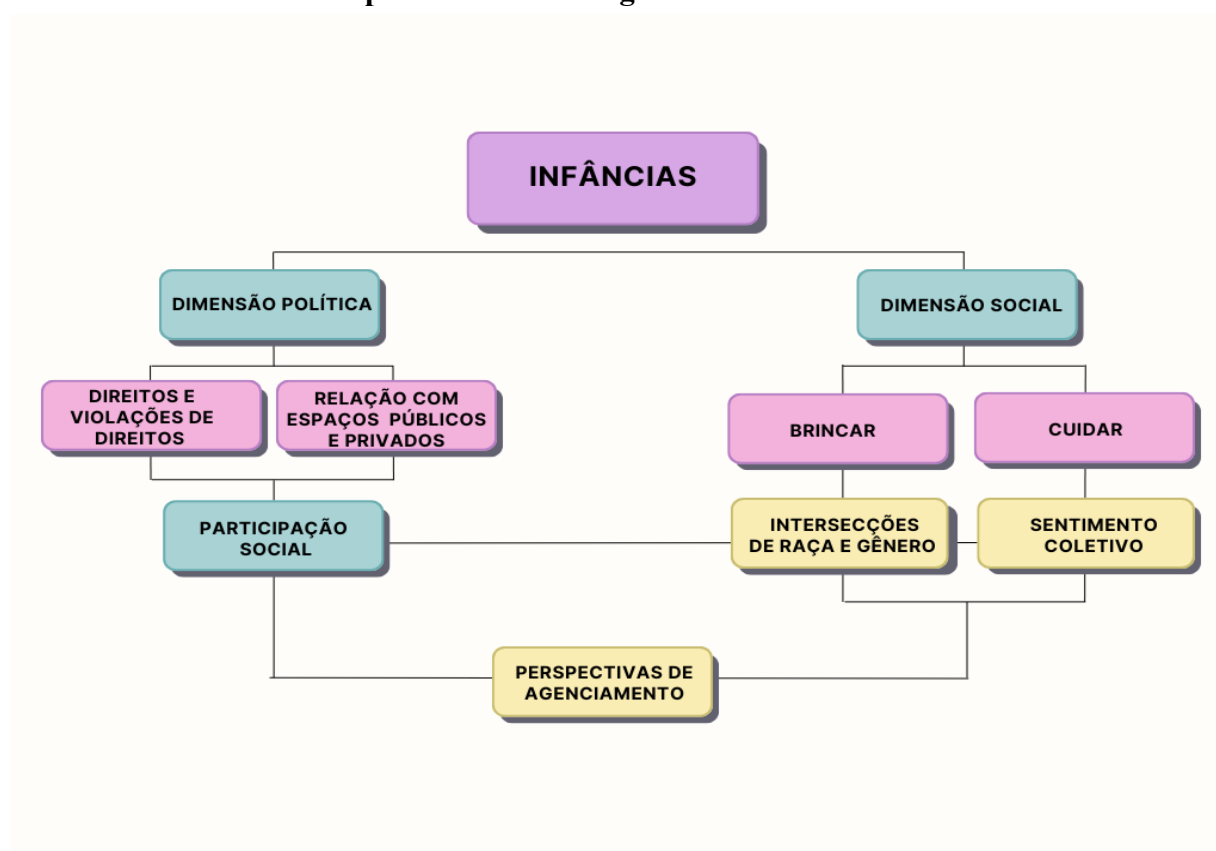
[...]parte do pressuposto afroperspectivista, a saber: a infância enquanto conceito filosófico é disruptiva. Infancializar é uma maneira de perceber na infância as condições de possibilidade de invenção de novos modos de vida. As questões gerais são: dentro do repertório afroperspectivista, quais as relações entre educação e infância? Que éticas educam a favor da infância? Enfrentaremos essas perguntas a partir de modelos filosóficos africanos e indígenas. (Nogueira e Barreto. 2018, p. 627)

Pensar as infâncias a partir de afroperspectivas abre um diálogo com o conceito de interseccionalidade e com os debates sobre raça, classe e gênero pensado a partir da sociologia da infância no Brasil, levando em consideração as especificidades históricas e culturais da nossa formação, que proporciona vivências e percepções diferentes para cada criança. Tratando-se de um fenômeno tão complexo e tão profundo, que dialoga com questões estruturais relacionadas à nossa origem colonial, às produções e referências culturais, às relações de classe, às estruturas patriarcais, às dimensões relacionais, como deve-se investigar esses atravessamentos múltiplos? Poderíamos usar as categorias classe, raça e gênero e propor uma análise cuidadosa sobre cada elemento, mas, como esses aspectos se sobrepõem, optamos por analisar essa interseccionalidade por meio de elementos, dinâmicas, socializações e práticas que se fazem presentes no universo infantil.

A compreensão das infâncias hoje se faz por meio da compreensão de todos os elementos que atravessam e constituem essas infâncias, desde concepções históricas até as práticas cotidianas de cuidado e também de abandono. Esses atravessamentos são

multidimensionais e multifacetados, e podem ser observados de ângulos diversos que explicitam e denunciam a complexidade das relações entre infância e sociedade. Como nosso interesse é, sobretudo, nas políticas sociais, buscaremos compreender esse conceito e esse sentimento a partir das dimensões políticas e sociais da infância, já que ambas possuem uma relação dialética. Na dimensão política, interessa-nos compreender os processos de garantia de direitos e as estruturas falhas que não permitem que todas as crianças tenham acesso aos mesmos direitos, sobretudo ao direito de convivência e participação social. Nessa dimensão está inserida a investigação sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Já na dimensão social, interessa-nos compreender como se estruturam as relações entre as crianças e entre essas e a sociedade. Para tanto, vamos analisar o brincar e o cuidar para observar como as relações de gênero, de raça e de classe interferem nas formas de se experimentar e vivenciar essas infâncias.

Esquema 4 – Compreensão da infância a partir das dimensões social e política, em diálogo com direitos, com a participação social, interseccionalidades e possibilidades de agenciamento



Fonte: elaboração própria

Na dimensão social, interessa-nos observar práticas cotidianas que ilustram as relações estabelecidas entre as crianças enquanto sujeitos com a sociedade. Observar como as crianças brincam ou quais os espaços nos quais lhes são permitidos brincar, bem como observar como a lógica de cuidado vem sendo estruturada, pode ajudar a compreender alguns desafios na garantia de direitos e na promoção da participação social. Importante mencionar que estamos falando de aspectos estruturais da sociedade brasileira e, portanto, de como se dá a relação entre as crianças e tais estruturas, ou em outras palavras, quais as possibilidades de agenciamento elaboradas por elas.

O cuidar aparece como uma orientação dentro da própria legislação que versa sobre a infância, garantindo esse cuidado por parte do Estado, da Sociedade e da família. O cuidado dialoga com as concepções em torno da autonomia e da independência e as relações com os espaços públicos e privados. Assim, por meio de uma análise do cuidar, pretendemos identificar como ocorrem essas sobreposições de elementos associados, sobretudo, a gênero, raça e classe. Existem outras inúmeras interseccionalidades que podem atravessar as infâncias, como, por exemplo, as relacionadas à saúde mental, ao território, aos aspectos fenóticos não relacionados somente à cor de pele, às manifestações religiosas, e impor a elas realidades diversas. Contudo, os marcadores de classe, raça e gênero representam uma tríade estrutural importante para compreender as lógicas sócio-históricas e, inclusive, os demais atravessamentos, pois, seguindo a lógica da interseccionalidade, não é difícil compreender que, quanto maior o número de sobreposições impostas aos indivíduos, maiores serão seus desafios sociais e mais fragilizado será seu acesso à garantia de direitos.

O brincar também aparece como um direito garantido nas legislações que versam sobre as infâncias e, como não poderia deixar de ser, compõe o imaginário social sobre a infância. se configura como um dos principais elementos de socialização de crianças, podendo dialogar, inclusive como a participação social. Como o direito ao brincar é exercido nas múltiplas infâncias? Como as estruturas sociais relacionadas a classe, raça e gênero atravessam esse direito constitucional? Quais as consequências de ter esse direito negado? Como essa socialização reflete papéis de gênero e estereótipos raciais? Essas são algumas reflexões que propomos nas próximas páginas.

4.3 O brincar e o cuidar como ferramentas pedagógicas e políticas

4.3.1 A dimensão do cuidar

A palavra cuidar significa tratar com cuidado, dar atenção, preocupar-se ou se responsabilizar por algo ou alguém. Podemos afirmar que o cuidado compõe um conjunto de princípios, direitos e deveres que, em conjunto, moldam uma sociedade que valoriza o cuidado em suas diversas dimensões. Quando pensamos em crianças, o cuidar está bastante associado aos cuidados diários que envolve alimentação, higiene, acesso ao lúdico ou ao lazer, a receber afeto, entre outros quesitos. No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), toda a responsabilidade com o desenvolvimento e a proteção das crianças pelo Estado, pela família e pela sociedade representa, de certa forma, um cuidar. Contudo, destacamos dois artigos que trazem essa dimensão de maneira mais explícita:

Art. 7º. A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los

Refletindo sobre a dimensão do cuidar, concluímos que ela é parte das relações humanas e não é exclusiva da infância, embora ganhe contornos específicos neste grupo. Contudo, não existe vínculo relacional que não exija algum nível de cuidado, seja o cuidado da escuta, da acolhida ou até mesmo os cuidados mais dispendiosos, que exigem esforços permanentes de dedicação, como cuidar de um enfermo ou de uma pessoa com alto grau de dependência para realização de tarefas cotidianas. Esse cuidar, ainda que se configure como parte tão genuína das relações, possui concepções sociais arraigadas de preconceitos e desigualdades. O tema ganhou foco de estudo e discussão nas pesquisas sobre relações de gênero, porque, culturalmente, nas sociedades ocidentais, o ato de cuidar passou a ser visto como um fazer próprio do universo feminino. Às mulheres foram

destinados o cuidado com os filhos, o cuidado com a alimentação da família, o cuidado com a casa e com a manutenção diária da rotina, como lavar as roupas, levar os filhos na escola, agendar consultas médicas, entre outros. O cuidar se transformou então em um elemento político de organização social com os desdobramentos que acabam por corroborar para uma sociedade desigual. Para além da divisão de tarefas por gênero, as atuais concepções de cuidado também se associam às concepções individualistas e servis do sistema capitalista, sendo pouco vistas e valorizadas como práticas comunitárias e coletivas. Pensar a infância e a categoria cuidado, em diálogo, é uma tarefa que exige, concomitantemente, uma análise das relações de gênero; das relações sociais no atual cenário individualista, estruturado pelo capital e; das relações raciais, porque todas essas dimensões perpassam as infâncias.

Vamos começar pensando sobre o lugar político que o cuidar ocupa, porque é a partir desse diálogo que podemos compreender como ele se relaciona com o direito à convivência e o direito à participação social. Antes de tudo, o cuidar é da ordem da convivência e o cuidado pode fortalecer vínculos de pertencimento e acesso a direitos que proporcionam uma participação social.

Questionamos, portanto, se o cuidado se aloca na esfera pública ou privada. A principal distinção entre espaço público e privado se concentra no acesso a tal espaço. Enquanto o espaço público é de livre acesso, o privado, normalmente, tem acesso limitado por quem o possui, como, por exemplo, uma casa ou uma empresa. O cuidar perpassa tanto o espaço público como o privado, contudo, ele é visto de maneira diferente em cada um desses espaços. Vamos deixar claro que a diferença, por si só, não se configura como problemática, já que as relações também são diversas nesses espaços. A questão é que lhe são atribuídos diferentes juízos de valor se que hierarquizam, segregam e oprimem. No espaço privado, na casa, na família, no lar, o cuidado é representado pelos cuidados diários que envolvem alimentação, higiene, auxílio em tarefas. Um trabalho que, muitas vezes, não é visto como trabalho e não é remunerado. A terceirização desse cuidar doméstico, ou seja, quando alguém é contratado para executá-lo, não exclui a invisibilidade do trabalho, e a relação financeira não chega a legitimá-lo como função de importância reconhecida.

Já no espaço público, esse cuidar perpassa, necessariamente, relações de trabalho, ou seja, há uma compensação financeira pela realização da tarefa, como, por exemplo, o

pagamento realizado para alguém que corta seu cabelo ou lhe prepara um suco, ou ainda alguém que administra suas finanças. A limpeza e manutenção do espaço público também são realizadas por alguém que recebe por esse serviço, assim, embora o espaço seja público, o cuidar não é feito de maneira coletiva. Na esfera pública também encontramos o cuidado sendo exercido por meio de políticas públicas, como as escolas, que cuidam da educação das crianças e dos cidadãos, ou os hospitais, que cuidam dos enfermos, entre uma série de políticas públicas que têm como objetivo alguma categoria de cuidado. O fator pagamento, realizado no espaço público, confere aos cuidados um *status* de trabalho, enquanto o cuidar doméstico é invisibilizado e desvalorizado, mesmo quando terceirizado.

Ainda sobre a distinção entre espaço privado e público, relações de gênero e concepções de cuidados e ética, Gillian (2021) aponta um estudo que o psicólogo Lawrence Kohlberg publicou para medir o desenvolvimento moral na pré-adolescência com recorte de gênero. No estudo, duas crianças de 11 anos, um menino (Jake) e uma menina (Amy) são chamadas para opinar sobre um conflito de ordem moral. O conflito é o seguinte: um homem precisa comprar um remédio para sua esposa enferma, o remédio é fundamental para sua sobrevivência, mas ele não tem o dinheiro. As crianças devem responder a seguinte questão: ele deve roubar o remédio para garantir a sobrevivência da esposa ou ele não deve roubar? O garoto responde que sim, que ele deve roubar, que seria justo porque uma vida não se compara ao prejuízo que o dono da farmácia teria; ele acrescenta ainda que, mesmo se for pego, será fácil justificar sua ação já que tinha uma vida em jogo. Já a garota, afirma que ele não deve roubar, mas procurar uma solução alternativa, como pedir dinheiro emprestado. E quando a garota é interrogada sobre o porquê desse homem não escolher roubar, ela apresenta motivações mais relacionais do que ancoradas nas leis ou na racionalidade matemática. Ela afirma que se ele for preso não haverá ninguém para cuidar da sua esposa, o que seria ruim. Ela “prevê a contínua necessidade da esposa por seu marido e a contínua preocupação do marido com sua mulher” (Gillian, 2021, p. 82) assim, a sobrevivência da esposa está ligada ao relacionamento e ao cuidado do marido para com ela. Então, para “Jake, um conflito entre a vida e a propriedade, pode ser resolvido pela dedução lógica; para Amy uma fratura do relacionamento humano que pode ser reparado em si mesmo” (idem).

Gillian (2021) narra esse experimento para sustentar seu argumento de que, no espaço doméstico, relacionado ao feminino, se constrói a ética do cuidado, enquanto, no espaço público, relacionado ao masculino, se constrói a ética da justiça. Sobre essa dualidade, Pinheiro e Camarano (2023) sugerem que

Repensar o cuidado como parte integrante da esfera privada e/ou objeto de preocupação pública remete ao questionamento primordial acerca dessa dualidade, que constitui base comum das teorias feministas. Estas trazem luz para a construção conceitual de duas esferas da vida e a caracterização da esfera privada como apartada de critérios de justiça e igualdade, diferentemente da esfera pública. A primeira foi historicamente construída como campo de ação das mulheres, que, por sua vez, não pertencem à segunda. A separação das esferas também tem como consequência a exclusão da agenda política tanto da discussão sobre as formas de violências e opressões presentes nos lares, quanto daquele sobre o cuidado das pessoas. Desse modo, rompe-se com o pensamento de que a esfera da família não se rege pelos mesmos princípios da esfera pública: cabe incorporar a noção de justiça à esfera privada (Pinheiro e Camarano, 2023, p. 5).

A esfera privada não é somente uma esfera do feminino, mas também do infantil, na qual as crianças estão sob os cuidados maternos. Por isso, estamos problematizando essas relações nos espaços privados e nos estudos de gênero, pois refletem também nossas concepções sobre as infâncias. Mas lembremos que estamos falando de múltiplas infâncias, e de que entender essa lógica do público e privado é mais um elemento para se pensar nessa multiplicidade e nas construções sociais em torno dela. Algumas infâncias não vivenciam o espaço privado quando, por exemplo, estão em situação de rua e de trabalho infantil. Para esse grupo específico, diferenciar espaço público do privado não teria muito sentido, já que eles se confundem. Pensando nas infâncias que experimentam o espaço privado, familiar, afirmamos que nesse espaço existe uma correlação de forças e disputas de poder que se inter-relacionam com questões etárias, de gênero e raciais, refletindo diretamente na forma como as crianças ali presentes experimentam suas infâncias.

As discussões em torno da categoria de cuidado chamam a atenção para questões éticas e para a necessidade do reconhecimento da igualdade nas funções desempenhadas em ambos os espaços. Camarano e Pinheiro (2023, p. 8) chamam a atenção para o fato de que “o cuidado deve ser reconhecido como responsabilidade pública; o acesso ao cuidado deve dar-se de forma igualitária; e a responsabilidade e o trabalho concreto de cuidado devem ser equitativamente distribuídos”. Trata-se, pois, de uma igualdade desejável no âmbito dos ideais democráticos.

Gillian (2021) grifa a necessidade dessa igualdade também porque é no espaço público, no qual funciona a lógica da justiça, que as decisões políticas são tomadas. E tais decisões interferem também no espaço privado e na dinâmica de vida de todas as pessoas. E, muitas vezes, as pautas são discutidas, aprovadas e implementadas no espaço público, deixando o espaço privado, em que estão as mulheres e as crianças, alheio a essa discussão, ainda que o espaço privado seja o foco dela. Ainda nesse sentido, Camarano e Pinheiro (2023), diz que

Na atualidade, é por meio da disputa entre os diferentes grupos sociais que se definem as necessidades a serem objeto da ação pública; as necessidades de cada grupo não são percebidas, privada e publicamente, de modo inequívoco. E-lhes atribuído significado a partir das disputas e em função dos contextos cultural, acadêmico, político e econômico; há assim, uma “política de interpretação de necessidades”, com implicações importantes sobre a participação os diferentes grupos nas decisões a respeito de cuidados, como agentes ou como objeto de políticas públicas. (Camarano e Pinheiro, 2023, p. 6)

Um importante debate desenvolvido pelo feminismo negro levando em consideração a justiça e as relações estabelecidas entre espaços públicos e privados é o debate sobre o amor. Tradicionalmente associado à esfera privada e sentimental, ele revela-se também, sob a ótica de bell hooks, como um poderoso ato político. Ao transcender o individual, o amor se transforma em um compromisso com a justiça social, a igualdade e a transformação das estruturas de poder que perpetuam a opressão. Amar, nesse contexto, significa cuidar de si e dos outros, desafiar as normas sociais e construir relações baseadas no respeito mútuo e na solidariedade. É um ato de resistência que desafia as hierarquias e busca a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A política do amor, como defendida por bell hooks, não se limita ao romantismo, mas engloba a luta por direitos, a criação de comunidades e a busca por um mundo mais humano.

Não pode haver amor sem justiça. Até que vivamos numa cultura que não apenas respeite mas assegure direitos civis básicos para as crianças, a maioria delas não conhecerá o amor. Em nossa cultura, o lar da família nuclear é uma esfera institucionalizada de poder que pode ser facilmente autocrática e fascista. Como governantes absolutos, os pais geralmente podem decidir sem qualquer intervenção o que é melhor para os filhos. Se os direitos das crianças são sustados em qualquer ambiente doméstico, elas não têm recursos legais. Em contraste com as mulheres, que podem se organizar e protestar contra a dominação machista, exigindo direitos iguais e justiça, as crianças só podem contar com adultos bem-intencionados que eventualmente as ajudem caso sejam exploradas e oprimidas em casa. (2000, p. 62)

Duas problemáticas se colocam nesse cenário. A primeira delas é a crença de que a negligência e o abuso podem coincidir com o amor, quando na verdade representam o fracasso das práticas amorosas. Tais vivências trazem concepções confusas sobre o amor que se perpetuam na vida adulta. Crianças negligenciadas tornam-se adultos que, costumeiramente, têm dificuldade para amar e serem amados. A segunda está justamente relacionada ao fato de que essas dinâmicas naturalizadas no espaço doméstico reverberam nos espaços públicos, de decisões políticas e disputas de poder. A representatividade das mulheres nesses espaços tende a ser menor e, a das crianças, quase nula. Podemos afirmar que os movimentos sociais que lutam por igualdade de gênero e raça conseguiram ampliar a participação de mulheres nos espaços de poder, mas ainda é uma realidade longe da equidade. Quando se trata de crianças, ainda há muito a ser feito, pois elas não ocupam nenhum lugar de participação social ou disputa de poder no qual elas possam, de fato, exercer seu direito de cidadania e participação social. Como abordado na seção 3.1 - Direito à participação social: avanços e desafios, a própria etimologia da palavra infância, formado pelo negativo *in* e o termo *infans* que vem do latim *fari*, que significa “dizer” ou “falar”, significando sem fala, sem voz. Esse silenciamento também evoca concepções errôneas sobre o amor e sobre nossos afetos.

O que bell hooks propõe, a partir de uma perspectiva do feminismo negro, é uma descolonização dos nossos afetos. A descolonização dos afetos é um convite à profunda transformação de nossas relações, questionando os modelos normativos e patriarcais que moldaram nossas experiências emocionais. Ao desconstruir os padrões coloniais, buscamos ressignificar o amor, a sexualidade e as conexões humanas, abrindo espaço para formas mais diversas, autênticas e justas de amar e ser amado, sendo um convite para reconhecer a riqueza da pluralidade afetiva, liberando-nos de padrões que limitam nossa capacidade de construir relações mais igualitárias e libertadoras. O debate afetivo não precisa estar dissociado dos debates coletivos sociais engendrados nos espaços públicos. Hooks afirma que “a ausência de debate público e de políticas públicas relacionadas à prática do amor em nossa cultura significa que ainda precisamos nos voltar para os livros como uma fonte primária de sentido e orientação” (hooks, 2000, p. 39). O ideal seria que o amor pudesse ser compreendido e discutido em todos os espaços e todas as esferas.

Ainda sobre as relações de poder constituídas entre homens e mulheres, adultos e crianças, dialogando com as relações estabelecidas entre gênero, infância e o

reconhecimento igualitário dos papéis desempenhados nos espaços públicos e privados, um novo elemento pode enriquecer a análise da categoria cuidado: a autonomia. A ideia de autonomia está estritamente vinculada aos ideais individualistas da sociedade capitalista, pois parte do pressuposto da individualização, em que, cada vez mais, o ‘eu’ suprime o coletivo e comunitário em nome da ampliação da compra e venda de mercadorias, da individualização do mercado de produtos. A autonomia também é interpretada, muitas vezes, como sucesso pessoal e, em muitos casos, ela é simulada por meio da terceirização dos afazeres, por exemplo: pareço ter autonomia quando pago alguém para fazer minhas tarefas, pareço conseguir resolver sozinho o excesso de demandas, mas, na verdade o que tenho mesmo a condição financeira de terceirizar as demandas. Essa autonomia então, muitas vezes, depende mais de dinheiro do que de uma habilidade pessoal. Contudo, somos seres interdependentes, porque essa é uma característica humana. Todos precisam de cuidados, pois, ainda que em medidas e espaços diferentes, nossas necessidades se contemplam na convivência.

A interdependência seria, portanto, constitutiva das sociedades humanas. Como aponta Glenn (2000), incorporar estas concepções pressupõe romper com a filosofia política liberal e o conceito de cidadania baseado na divisão entre público e privado e entre independência e dependência. O ideal de cidadania liberal é o indivíduo autônomo, que pode fazer livremente escolhas no mercado e no domínio da política – os considerados dependentes estariam fora do domínio da igualdade. (IPEA, Caderno 1, p. 5)

Se, ainda que em níveis distintos, somos todos dependentes de cuidados, a sociedade patriarcal e capitalista se esforçou para simular uma independência de grupos que detêm o poder, sustentada pelo trabalho invisível de outros grupos, formados basicamente por mulheres, negros e negras, um exército de mão de obra barata. Algumas infâncias também compõem essa massa de trabalhadores invisíveis. Desde a tenra idade, os papéis de gênero atravessam a vida das meninas que também são colocadas nesse lugar de prestar cuidado quando, por força da lei, deveriam estar somente no lugar de serem cuidadas. Muitos meninos acabam também exercendo esse cuidado em categorias distintas, como, por exemplo, lavando o carro de alguém, limpando sapatos, entre outros. O papel do cuidado, especialmente o não remunerado, está associado ao universo feminino e negro. As crianças não fogem dessa lógica e acabam desempenhando, também em função de classe, papéis de cuidado desproporcionais em uma sociedade que deveria protegê-la contra isso.

Se a autonomia é bem-vinda, as crianças, longe de se configurarem como seres autônomos e produtivos, têm então pouco espaço na sociedade, pois é difícil conceber a infância dentro da máquina de produção capitalista. A relação entre infância e capital é ambígua. Se, por um lado, as crianças são vistas como improdutivas, por outro lado existe uma mercantilização dessa fase, inclusive do cuidado destinado às crianças. Significa dizer que

Nas sociedades contemporâneas, apesar de cada vez mais afastada da produção econômica, a infância produz recursos econômicos, é “útil”. Em primeiro lugar, a demarcação de sua especificidade dinamiza os mercados de trabalho e de consumo. Ao se lhe reconhecerem necessidades (ou direitos) específicas, geram-se novas profissões no mercado de trabalho adulto que, por sua vez, geram, também, a produção de novas mercadorias e serviços, inclusive os de natureza política, acadêmica, filantrópica, comunitária ou solidária. (Rosenbereg, 2012, p. 27)

Às crianças são destinados os espaços privados, normalmente com a figura do adulto cuidador, seja numa relação profissional, como acontece nas creches e nas escolas, ou nas relações domésticas. Negar às crianças uma participação ativa em espaços políticos e a construção de uma concepção mercantil para a autonomia é um dos múltiplos elementos que colocam as crianças numa escala inferior dentro da hierarquia social, um ser improdutivo e dependente. Essa concepção também deixa as crianças distantes da ética da justiça, dos espaços de decisões políticas, apagadas enquanto sujeitos capazes de construir saberes, opiniões. E se, por força das contingências sociais, crianças atingirem precocemente um certo nível de autonomia e produtividade, a elas são negados o cuidado e a proteção, bem como a legitimidade para participar dos espaços de decisões.

Quando pensamos em infância e trabalho, estamos falando invariavelmente de crianças que estão sendo privadas do tempo de brincar, de estudar, do apoio e cuidado familiar e, portanto, das provisões de proteção do Estado. Privadas de tudo isso, resta a elas o lugar da relação servil, igualmente reservado às mulheres, especialmente as pobres, aos negros e às negras. Essas infâncias estão, portanto, lavando pratos, lavando carros, engraxando sapatos, vendendo balas, cuidando de crianças menores, limpando casas e servindo. Assim, a inversão da categoria cuidado, no sentido que a criança passa a ser o agente cuidador ao invés de ser cuidada, se coloca como uma estratégia de cerceamento da infância em favor da manutenção de privilégios das pessoas que permanecem, assim, nos espaços de poder. A negação da infância acomete as crianças que estão em situação de trabalho infantil e também aquelas crianças que vivenciam a negação de direitos e cuidados.

Se somos todos interdependentes, as crianças se constituem, se percebem e se expressam a partir dessa interdependência com seu meio, com as pessoas que as cercam, se desenvolvendo nessa interação. Se às crianças são destinados espaços silenciados, se seus cuidados são negligenciados ou pela sociedade ou pelo Estado, ou ainda pela família, que reproduz lógicas silenciadoras, essas infâncias estão em risco. Ou seja, além das crianças não estarem apartadas das realidades e estruturas sociais, suas referências e seus valores se constituem também a partir dessas relações, podendo contribuir para a produção ou a reprodução de lógicas postas. Corsaro (1997) traz o conceito de reprodução interpretativa que, nas palavras de Rosenberg e Mariano (2010)[...] significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros. (Rosenberg e Mariano, 2010, p. 31).

Como pontuamos no texto, o cuidar está muito associado ao espaço privado e doméstico, e tem sido exercido, na maioria das vezes, pelos grupos identificados como de mulheres, mulheres negras, ou homens negros, especialmente no que se refere aos cuidados não remunerados.

Concluimos essa breve reflexão sobre o cuidado, grifando que ele varia significativamente entre os espaços público e privado, dialoga com questões de raça, gênero e classe, e que as infâncias são atravessadas por essas dinâmicas de formas complexas. Concluimos ainda que, embora o cuidado seja um direito legal das crianças, ele é frequentemente negligenciado, e em alguns casos, os papéis se invertem, com crianças assumindo responsabilidades de cuidado. Fatores como gênero, raça e classe social influenciam a forma como as crianças experimentam o cuidado, intersectando-se para criar barreiras e desigualdades. Por fim, quanto mais as crianças permanecerem marginalizadas dos espaços de decisão política, mais silenciadas e submetidas ao controle adulto elas estarão. O exercício da democracia, da justiça e da igualdade precisa ser elaborado em todos os espaços e em todas as relações, inclusive no espaço doméstico e do cuidado, onde a autonomia pode ser desenvolvida como um equilíbrio entre a necessidade de ser cuidado e as competências possíveis de se desenvolverem nas infâncias, respeitando seu poder de agenciamento e seu lugar de sujeito de direitos, produtor de conhecimento.

4.3.2 A dimensão do brincar

A brincadeira, sem sombra de dúvidas, carrega uma aura encantada, não apenas na infância, mas nas memórias de infâncias vividas pelos adultos. O que há de tão mágico no brincar? O que as crianças comunicam quando brincam? Como se constituem os elementos da cultura infantil? Como eles dialogam com as estruturas sociais impostas às crianças? As brincadeiras, mediadas ou não por objetos, que seria o brinquedo, elaboradas sozinhas ou em grupo, se constituem como uma poderosa forma de integração entre a criança e a sociedade. Priore (1999), em seu estudo *História das Crianças no Brasil* destaca que

Por meio dos jogos a criança, em todos os tempos, estabelece vínculos sociais, ajustando-se ao grupo e aceitando a participação de outras crianças com os mesmos direitos. Aprende a ganhar, mas também a perder. Acatando regras, propondo e aceitando modificações aprende a apoiar o mais fraco e consagrar o vitorioso. Ao sair-se bem, torna-se confiante e seguro. Quando perde se aborrece, mas enfrenta a realidade. Participa e é eliminado, como parte do jogo. Assim, aprende a agir como “ser social” e cresce. Os grupos infantis são grupos de iniciação para a vida por intermédio da experiência e em contato direto com o meio social em que vivem. Mesmo sendo situações vividas de forma elementar, elas antecipam e preparam, passando pelos diversos estágios culturais, para a vida adulta. (Priore, 1999, p. 240).

Embora a autora traga ainda a concepção de preparação para a vida adulta, o trecho ilustra bem como o brincar se constitui como uma ferramenta de convivência, de construção de regras sociais, de diálogo com o meio social e com a cultura. Por meio da brincadeira, também os valores sociais são reproduzidos ou questionados. A dimensão do brincar é tão importante quanto a dimensão do convívio, até porque apresentam uma relação dialógica. O brincar também constitui um direito legal previsto no ECA. Entendido como uma das dimensões da liberdade, ele aparece no artigo 16, inciso IV:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:
I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
II - opinião e expressão;
III - crença e culto religioso;
IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
VI - participar da vida política, na forma da lei;
VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

(Brasil, 1990)

O brincar dialoga então com a liberdade; com o próprio cuidar, já que é uma prática que promove o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional; dialoga com direito ao convívio; e com a participação social, já que é uma ferramenta para

expressar opiniões, sentimentos e se apresentar como sujeitos com percepções próprias. O brincar representa uma produção de cultura, em que, muitas vezes, as crianças realizam uma reapropriação da lógica adulta da sociedade, e pode ainda se configurar como um movimento de resistência, já que no universo lúdico é possível encontrar outros modos de existir e poder de criar outras realidades. Brincar e criar são duas faces da mesma moeda, como expresso na música Cabeça Sem Tampa, do grupo Saci Wèrè:

Criar

*É uma palavra que deriva da criança
E essa palavra quando acesa nos balança*

*E esse balanço faz o mundo estremecer
Criar, viver, nascer, morrer*

*Criar, viver, nascer, morrer
Brincar*

É uma palavra que deriva esperança

*E essa esperança quando vinga a gente alcança
A estratosfera do planeta que é você
Criar, viver, nascer, morrer*

*Criar, viver, nascer, morrer
Ciranda*

*É um cometa como se fosse criança
E esse cometa quando orbita nossa estrela
Todos os corpos giram em torno de você
Uma cabeça sem tampa é do tamanho do céu*

*Do céu
Do céu*

A música faz uma relação entre criar e brincar e, quando se debate a participação social de crianças, o que mais é do que criar estratégias para que todas as dimensões da infância tenham espaço de expressão e escuta, inclusive o brincar? Mas o brincar é, sobretudo, socializar. E a socialização de crianças aparece como um dos principais temas dentro da sociologia da infância, pois ela é vista como um processo dialético, no qual as crianças, enquanto sujeitos sociais, interagem ativamente com o ambiente social, influenciando-o e sendo influenciadas por ele.

A socialização é um processo social de exercício de poder e saber que se impõe sobre a criança, para produzi-las. A partir dos pressupostos da sociologia, esse processo deve ser entendido e descrito com a participação

ativa da criança: ora resistindo, ora reinventando, ora imitando, ora aceitando, ora nada podendo fazer etc. (Abramowic e Oliveira, p. 50).

Durante a socialização das crianças no ato de brincar, existe tanto uma produção de cultura material como simbólica, promovendo múltiplas negociações com seus pares e também com os adultos, produzindo identidades. Através dessas agências e da produção material, “as crianças se apropriam e ressignificam esses artefatos em suas brincadeiras e nas interações com seus pares, ou seja, coletivamente, produzem suas culturas infantis” (Oliveira, 2022, p. 50).

O universo das brincadeiras é infinito, podendo ser subdividindo em várias categorias, como brincadeiras de rua, de roda, jogos, brincadeiras eletrônicas e tecnológicas, em grupos e individuais, brincadeiras que usam a imaginação e outras que se apoiam no objeto do brinquedo, entre outros. Ante essa amplitude, usaremos a palavra brincar num sentido genérico, abordando várias categorias do brincar. Nosso interesse aqui é investigar o potencial comunicativo e simbólico desse ato ante a estrutura social imposta.

Para iniciarmos esse olhar sobre o brincar, trago o estudo desenvolvido por Florestan Fernandes, intitulado “As “trocinhas” do Bom Retiro, em que ele analisa as brincadeiras de rua, a forma como as crianças se agrupam, os acordos que estabelecem, as formas como os vínculos se estruturam ou se rompem e como essa cultura infantil é formada, mantida e passada por gerações. O que nos interessa é o que ele diz sobre a formação dos elementos da cultura infantil:

[...] provém da cultura do adulto. São traços diversos da cultura animalógica que, abandonados total ou parcialmente, transferem-se para o círculo infantil, por um processo de aceitação, incorporando-se à cultura do novo grupo. O mecanismo, pois, é simples: são elementos da cultura adulta, incorporados à infantil por um processo de aceitação e nela mantidos com o correr do tempo.” (Fernandes, 2004, p. 9).

Em seguida, ele cita vários exemplos de brincadeiras que trazem elementos do mundo adulto, como “casinha”, “escolinha”, ou até hábitos já não pertencentes ao mundo adulto, mas que se perpetuam nas brincadeiras, como algumas danças folclóricas e brincadeiras de roda. Muito embora alguns elementos da cultura infantil tenham vindo do universo dos adultos, fato é que a brincadeira também se configura como uma forma de

fugir da realidade. A brincadeira proporciona acessar a imaginação e criar um mundo paralelo, capaz de comunicar muito além das palavras. É possível interpretar o ato de brincar como um gesto integrador, capaz de expressar, por meio de múltiplas linguagens, a integração entre corpo e mente, entre percepções internas e códigos sociais, entre o real e o imaginário. Sobre o ato de brincar, Pereira (2022) nos diz:

No brincar o indivíduo, o espaço e possíveis objetos da brincadeira, saem da esfera exclusivamente utilitária, e essa situação inclui diferentes graus de subjetividade. O mundo interno das crianças emprega parâmetros de uma realidade percebida por ela, que não coincidem necessariamente com as leis que governam a materialidade do objeto externo. Os efeitos externos são atenuados e o objeto revela uma vitalidade mais profunda, por seu calor subjetivo, pela interação imaginativa e corporal entre criança e objeto. Nesse justo momento há um relaxamento das defesas conscientes e se dão passos para experiências subjetivas que se encontram em níveis mais profundos, dissolvendo as divisões do que está dentro e do que está fora, comunicando a experiência do ser. (Pereira, 2022, p. 54).

É possível pontuar ainda o caráter coletivo das brincadeiras e seu potencial socializador. As crianças, em sua grande sabedoria, não gostam de brincar sozinhas, porque sabem que é no espaço coletivo que acontecem as trocas, os exercícios de escolhas e os acordos coletivos, as expressões de emoções, as necessidades de lidar com o contraditório, a comunicação e o vínculo.

Podemos observar então que o gesto de brincar está para além do lúdico. Ele se configura como um elemento de apreensão e ressignificação do mundo, produz elementos identitários e simbólicos, constituindo uma ontologia do ser. Como nosso foco é analisar as infâncias em suas multiplicidades, cabe pensar como essa experiência acontece para as infâncias negras e brancas. Oliveira (2022) faz um estudo sobre como a socialização de crianças se dá de maneira diversa de acordo com o grupo étnico-racial.

Estes artefatos que compõem a cultura material da infância podem ser compreendidos como elementos mediadores de construção da cultura simbólica nas culturas de pares, pois contribuem para o desenvolvimento de ideias, opiniões, crenças e valores sobre os diversos grupos étnico-raciais e que influenciará diretamente as formas de socialização entre as crianças negras e brancas. (Oliveira, 2022)

Para ilustrar como as estruturas raciais atravessam as infâncias enquanto vivência e enquanto representação social, trazemos o estudo “Lutas antirracistas: a voz de meninas negras na educação infantil”, desenvolvido em uma instituição de ensino de Belo

Horizonte, com crianças de 4 a 6 anos. A descrição de uma situação real observada em tal instituição ilustra bem como as relações de gênero/raça/classe impostas como estruturas em nossa sociedade podem ser reproduzidas na socialização das crianças. Ao observar um grupo de cinco crianças (duas meninas brancas, duas meninas negras e um menino negro) brincando em um parquinho, acontece a seguinte situação quando decidem brincar de casinha: uma das meninas, negra e retinta, identificada como Dandara, compra a casinha, convida os colegas para morarem com ela e começa a organizar a casa com os brinquedos. Uma das meninas brancas, chama Dandara e diz: “Você vai ser a empregada da casa”, ao passo que Dandara responde “Eu não vou ser a empregada. A casa é minha e pronto”. Para solucionar o embate, chamaram a professora, que questionou o grupo com a seguinte pergunta: “Por que Dandara deve ser a empregada da casa?”. Diante dessa pergunta, o grupo não soube responder. A situação descrita mostra como algumas estruturas são observadas e internalizadas pelas crianças e, também, como Dandara, juntamente com a professora, “manifestaram uma consciência racial, assumiram um protagonismo e ocuparam o lugar de mediadoras nas interações sociais entre a professora e a crianças; e entre as crianças no contexto da Educação Infantil” (Soares, Feital e Melo, 2023, p. 150, *apud* Gomes e Araújo), atuando com uma reprodução interpretativa do que está socialmente posto.

Outro importante elemento de discussão sobre o brincar é como esse ato tem sofrido, cada vez mais, uma tentativa de dominação e controle, pois a lógica do brincar foge da lógica da sociedade contemporânea centrada no individualismo e na produtividade, indo na contramão dos processos hegemônicos.

As preferências lúdicas, cuja padronização pela indústria cultural é efeito da globalização hegemônica, nada mais são do que imposições veladas relativas ao como, com o que, com quem, onde e quando brincar. Associada à infância, tendo esta, por sua vez um estado minoritário e desvalorizado na cultura, a brincadeira _ e, por extensão, a preocupação com ela _ é considerada “coisa de quem não tem o que fazer”. Pressionada por um projeto civilizatório pragmático, centrado no enaltecimento da acumulação capitalista e na valorização da utilidade, a ludicidade só é tolerada se produzir algo. (Medrano, 2004, p. 3)

Brincar pode ser disruptivo, “instaura uma nova relação com a vida, possibilita a criação de um novo mundo, estabelece outros jeitos de fazer e de viver, cria novos padrões de sociabilidade, permeados pela amizade, pela cooperação e pela necessidade de responsabilidade coletiva” (Jurdi, 2009, p. 72). Na sua tese, intitulada “A ética do cuidado

e do encontro: a possibilidade de construir novas formas de existência a partir de uma biblioteca comunitária”, Jurdi menciona como as brincadeiras na rua geravam incômodo para os adultos: “o ruído das brincadeiras e da gritaria chegava à rua e, às vezes, não era bem aceito. A bola que caía no quintal do vizinho era motivo de brigas e discussões, a agitação das brincadeiras, para os adultos, era sinal de indisciplina e caos” (Jurdi, 2009, p. 109). O brincar é associado à falta de disciplina e de ordem, justamente porque ele rompe com a ordem estabelecida. Podemos afirmar que as infâncias se constituem de forma fragmentada, com percepções sociais ambíguas, entre proteção e desproteção, sentimentos de admiração e encantamento por um lado e, de outro lado, contenção e silenciamentos. Nesse cenário de ambiguidades, enfrentamentos e busca por espaços de representatividade, as crianças seguem se reinventando em atos de resistência a favor das infâncias e da manutenção do brincar que, nesse contexto, significa também a manutenção do direito de vivenciar a infância de forma plena.

5. Políticas sociais para crianças

5.1 Panorama histórico

A relação entre direitos e infâncias é recente. Como vimos, as crianças só passaram a ser vistas como sujeitos de direitos em meados do século XX, num processo lento e gradual de discussão social e política que, aos poucos, foi alterando a percepção social sobre as infâncias e, consequentemente, a relação entre infância e cidadania. Alguns marcos legais são importantes para a compreensão da evolução dos direitos das crianças, especialmente no que diz respeito à convivência familiar e comunitária e à participação social, tópicos de interesse na nossa pesquisa.

Em 1919, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em sua primeira Conferência Internacional do Trabalho, determina proteção à maternidade e definição da idade mínima de 14 anos para o trabalho na indústria, além da proibição do trabalho noturno de mulheres e menores de 18 anos. Com o fim da Primeira Guerra Mundial e seus efeitos devastadores, organizações não governamentais e sociedade civil lançam campanhas em favor das crianças, que acaba culminando, em 1924, na Declaração de Genebra, primeiro documento internacional que promove os direitos das crianças, dando início a um longo percurso de consolidação desses direitos. Em 1948, com os abalos deixados pela Segunda Guerra Mundial, como estratégia de promoção da paz, foi publicada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), documento constitutivo das Nações Unidas que, embora voltado para os direitos de todas as pessoas, em seu artigo n.º 25 menciona que “A maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozam da mesma proteção social”.

O crescente debate sobre os direitos das crianças e a própria DUDH influenciaram outros tratados internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (DUDC)⁵ e a Convenção Sobre os Direitos das Crianças, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, entrando em vigor em 2 de setembro de 1990. Esse documento foi ratificado pelo Brasil em 1990, dois anos depois da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que determina que os direitos de

⁵ A DUDC foi proclamada em 1959 pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU).

crianças e adolescentes devem ter prioridade absoluta. A Convenção dos Direitos das Crianças é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal, sendo ratificado por 196 países. É possível dividir os 53 artigos da convenção em três núcleos:

- a) Direitos de provisão: que visam a satisfação de necessidades básicas das crianças, tais como saúde, educação, habitação, segurança social, cultura, lazer, etc.
- b) Direitos de proteção: que salvaguardam as crianças em situações de negligência, discriminação, exploração, abandono, exclusão ou violência;
- c) Direitos de participação: que reconhecem a identidade e nacionalidade das crianças, bem como o direito a ser escutadas, consultadas e informadas. (Barbosa, 2020, p. 73)

O último núcleo, que trata dos direitos de participação, é considerado um grande avanço, pois aloca as crianças num lugar diferente da passividade da proteção. No mesmo ano em que o Brasil ratificou a Convenção dos Direitos das Crianças, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), dando forma e substância ao artigo 227 da Constituição Federal de 1988. Consagrando uma nova doutrina de proteção integral à infância, o ECA reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, imbuídos de características e necessidades próprias em sua fase de desenvolvimento. O ECA estabelece cinco direitos fundamentais para as crianças e adolescentes: direito à vida e à saúde; direito à liberdade, respeito e dignidade; direito à convivência familiar e comunitária; direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; direito à profissionalização e à proteção no trabalho. Esses direitos asseguram às crianças e aos adolescentes a inserção em um ambiente acolhedor e propício ao seu desenvolvimento integral, onde possam exercer sua autonomia, construir laços afetivos e fortalecer sua identidade social.

No Brasil, não é possível discutir a evolução no que diz respeito aos direitos das crianças sem diálogo com a evolução da própria concepção de política de assistência social. No início do século XIX, as discussões sobre Política Social eram ainda muito incipientes, sendo as Santas Casas de Misericórdia (cuja origem remonta ao Século XVI) as principais instituições típicas de atendimento social. Em 1927, o Brasil institui o primeiro Código de Menores, de autoria do juiz Melo Mattos. O código se baseava na ideia de que o menor se encontrava em uma “situação irregular” e, portanto, necessitava de medidas de assistência e proteção para retornar a uma situação considerada “normal”. As principais situações consideradas irregulares eram criança abandonadas, que cometiam atos considerados infracionais ou criminosos, ainda que sua idade fosse inferior

à imputabilidade penal, e também crianças que se encontravam em condições de risco, como falta de cuidados básicos, sendo negligenciados ou sofrendo maus-tratos. O atendimento às crianças e aos adolescentes em situação irregular tinha um caráter sempre correcional e repressivo, como nos diz Costa (1990):

No que se refere ao atendimento às crianças e jovens em circunstâncias especialmente difíceis, o regime nascido da Revolução de 1930, em sua fase mais autoritária, cria o SAM - Serviço de Assistência ao Menor em 1942. Trata-se de um órgão do Ministério da Justiça que funcionava como um equivalente do Sistema Penitenciário para a população menor de idade. A orientação do SAM é, antes de tudo, correcional-repressiva. [...] Até 1945, o órgão responde bem às finalidades para as quais foi criado e estabelecimentos similares aos da Capital da República são criados em vários Estados. (Costa, 1990, p. 14)

As práticas correcionais-repressivas do SAM acabaram sendo perpetuadas por longas décadas. Mesmo com reestruturações políticas e alteração de nome, a mentalidade correcional demorou muito para ser superada. A concepção de que essas crianças precisavam ser “reformadas”, que elas significavam um grande risco social, um potencial risco para a ordem e o progresso não foi abandonada prontamente. Contudo, tanto internacionalmente, por meio de tratados e acordos, como nacionalmente, via principalmente movimentos sociais, o debate envolvendo Direitos Humanos e infâncias se fortalecia. Concomitantemente, ficava cada vez mais evidente a falência das políticas para crianças e jovens, que não conseguiam resolver os problemas por meio dos métodos usados, envolvendo violências diversas e violação de direitos. Nesse cenário, havia também as pressões políticas de reabertura democrática do país, e, depois da promulgação da CF de 88, os movimentos em defesa dos direitos das crianças se fortaleceram.

Ainda na década de 1980, antes da CF de 88, foi organizado um movimento nacional amplo interessado em discutir políticas para as infâncias, com foco nos meninos e meninas de rua. Em 1986, realizou-se em Brasília o I Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, “esse movimento vem pôr em evidência, perante o país inteiro, a natureza política e a identidade progressista do Movimento Nacional” (Costa, 1990 p. 27). Ele surgiu nesse contexto histórico marcado por profundas desigualdades sociais e pela invisibilização das crianças e dos adolescentes em situação de rua no Brasil, sendo um movimento fundamental para a construção de uma nova política de atendimento a essa população, culminando na aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. Contribuiu significativamente não apenas para a visibilização da realidade

dessas crianças e adolescentes, denunciando as violações de seus direitos e pressionando o Estado a garantir seus direitos básicos, mas também para o fortalecimento do debate sobre criança e participação cidadã. A luta do movimento foi crucial para que a sociedade brasileira reconhecesse a importância de proteger e garantir os direitos de todas as crianças e adolescentes, independentemente de suas condições sociais. Na ocasião, estiveram presentes crianças e adolescentes que discutiram, com considerável consciência política sobre saúde, educação, família e direitos das crianças, entre outros. Alinhado aos debates internacionais, as concepções correcionais e repressivas vão, aos poucos, sendo questionadas, especialmente pela baixa eficácia dos programas e projetos implementados.

Imagem 1 – registro fotográfico do Movimento de meninos e meninas de rua



(Fonte: <https://anamovimento.blogspot.com/2017/07/eca-27-anos-em-tempos-de-retrocesso-e.html>)

No que se refere às legislações, as concepções correcionais foram completamente superadas. O debate atual sobre infância e adolescência tem caráter protetivo e tem sido realizado de forma intersetorial, entendendo que as crianças precisam ser vistas sob uma perspectiva integral, com necessidades e particularidades próprias, tanto no âmbito individual quanto familiar e social. Essa visão integral permite que as crianças sejam vistas em sua complexidade, levando em conta suas experiências, suas relações familiares

e comunitárias. Desse modo, os direitos das crianças consideram também o ambiente no qual elas estão inseridas, como a família e a comunidade. O direito à convivência familiar e comunitária e o direito à participação social são dois exemplos de como a dimensão social e coletiva é fundamental na garantia de direitos das crianças.

O ECA norteia toda política de atendimento a crianças e adolescentes, estabelecendo quatro linhas de ações:

- a. as políticas sociais básicas de caráter universal, como saúde, educação, alimentação, moradia, etc. (art. 87, item I);
- b. as políticas e programas de assistência social (art. 87, item II), de caráter supletivo, para aqueles de que delas necessitem;
- c. as políticas de proteção, que representam serviços especiais de atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso e opressão (art. 87, item III); os serviços de identificação e localização de pais, responsáveis, crianças e adolescentes desaparecidos (art. 87, IV);
- d. as políticas de garantias de direitos, que representam as entidades e os aparatos jurídicos e sociais de proteção dos direitos individuais e coletivos da infância e juventude (art. 87, item V).

(Brasil, 1990)

O artigo 88 do ECA propõe as diretrizes que compõem essa política, pontuando a municipalização; a criação e a manutenção de programas específicos, por uma descentralização político-administrativa; a criação de conselhos municipais, estaduais e nacionais dos direitos da criança e do adolescente, como órgãos deliberativos e de controle, assegurando a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federais, estaduais e municipais; no aspecto financeiro, pontua ainda a manutenção de fundos nacional, estadual e municipal vinculados aos respectivos conselhos; a indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade e atuação de diversos órgãos que compõem o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA). O SGDCA é uma rede de instituições e mecanismos que atuam de forma integrada para garantir a efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente. Esse sistema tem como objetivo principal proteger os direitos fundamentais dessa população, promovendo ações de prevenção, defesa e controle social. O SGDCA é composto por diversos atores, como o Poder Judiciário, o Ministério Público, as Defensorias Públicas, os Conselhos Tutelares, as secretarias municipais e estaduais de assistência social, e as organizações da sociedade civil. A articulação entre esses atores é fundamental para garantir a proteção integral das crianças e dos adolescentes, oferecendo serviços de qualidade e promovendo a inclusão social.

As várias transformações trazidas pelo ECA incluíram debates sobre a municipalização do atendimento, assim, foram estabelecidas as bases legais para a criação e o funcionamento dos conselhos, conferindo-lhes autonomia e caráter permanente. O Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente (CDCA) e os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) são órgãos colegiados compostos por representantes do governo e da sociedade civil que atuam na formulação, no acompanhamento e na avaliação das políticas públicas para a infância e adolescência em âmbito municipal, o que representa um avanço significativo na garantia dos direitos das crianças e no fortalecimento da democracia participativa.

No mesmo contexto de redemocratização, surgem os conselhos tutelares. As diretrizes para a organização e o funcionamento, suas atribuições, composição e forma de atuação também foram estabelecidas pelo ECA. Eles se constituem como órgãos autônomos e permanentes e representam um marco na história da proteção da infância e da adolescência no Brasil. No âmbito das políticas públicas, os conselhos tutelares desempenham um papel central na implementação do sistema de proteção integral, atuando como um elo entre a sociedade civil e o poder público. Suas atribuições abrangem o atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco ou de violação de direitos; a aplicação de medidas de proteção; a requisição de serviços públicos; a representação em instâncias judiciais; e a fiscalização das entidades de atendimento.

Ainda no contexto de avanços nas políticas de proteção às crianças, em 2006 foi aprovado o Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária. Ele aponta que o Sistema de Garantia de Direitos é composto por três eixos: promoção, defesa e controle social. No eixo da Promoção, destacam-se as políticas sociais básicas (saúde, saneamento, educação, moradia etc.), as ações do Poder Executivo e do conselho de direitos. O eixo da Defesa se constitui pelas políticas de assistência social e proteção especial, pelos Conselhos Tutelares, pelos centros de defesa da criança e do adolescente, pelo Ministério Público, pelo Judiciário e pela Segurança Pública, com suas delegacias especializadas. Por fim, o eixo do controle social, é composto pelos Conselhos de Direitos, Fóruns de Defesa dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes e por outros instrumentos judiciais e institucionais de controle interno da administração pública, como a Controladoria, o Tribunal de Contas, o Ministério Público, o Poder Judiciário etc. (Brasil, 2006).

O Distrito Federal (DF) tem implementado alguns programas e projetos como iniciativas para promover o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, fundamentadas no ECA, buscando garantir direitos sociais, políticos e econômicos para elas ou para seus responsáveis. Podemos pontuar como alguns dos principais programas e projetos:

- **Programa Criança Feliz:** iniciativa do Governo Federal que visa fortalecer o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância, oferecendo acompanhamento às famílias e promovendo ações de estimulação do desenvolvimento infantil;
- **Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV):** oferecido nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), o SCFV proporciona atividades lúdicas, culturais e esportivas para crianças e adolescentes, fortalecendo vínculos familiares e comunitários.
- **Programa de Atendimento Integral à Família (PAIF):** oferecido nos CRAS, o PAIF visa fortalecer as famílias e prevenir situações de risco, oferecendo orientações e apoio psicossocial. O foco é em toda a família, e o programa deve ser ofertado também para as crianças e famílias vinculada ao SCFV;
- **O Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte - PPCAAM,** criado em 2003 e instituído pelo Decreto n.º 6.231/2007, substituído pelo Decreto n.º 9.579/2018, nos artigos 109 a 125, e consiste em uma política de proteção à vida de crianças e adolescentes em ameaça iminente de morte, bem como seus familiares, utilizando-se de metodologia desenvolvida no intuito de prevenir a letalidade infanto-juvenil em todo o Brasil, por meio da proteção integral e inserção segura na sociedade em novo território;
- **Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI),** instituído pela Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) como um programa de caráter intersetorial, integrante da Política Nacional de Assistência Social, que compreende: transferências de renda; trabalho social com famílias e oferta de serviços socioeducativos para crianças e adolescentes que se encontram em situação de trabalho como estratégia de prevenção e erradicação do trabalho infantil.

Importante pontuar que todos os programas e serviços possuem, em suas normativas, a previsão de uma atuação com caráter intersetorial necessitando, portanto, do diálogo e da atuação conjunta com outras políticas para alcançar seus objetivos. A intersetorialidade é um princípio fundamental para a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, pois reconhece a complexidade das questões que envolvem a infância e a necessidade de uma atuação integrada entre os diferentes setores do governo e da sociedade civil. Ao promover a articulação entre as políticas de saúde, educação, assistência social, cultura, esporte e outras áreas, a intersetorialidade garante uma abordagem mais abrangente e eficaz para atender às necessidades das crianças e dos adolescentes. Além disso, a intersetorialidade fortalece a participação social e a corresponsabilização entre os diferentes atores envolvidos, promovendo a construção de uma rede de proteção integral à criança e ao adolescente. O SCFV se insere nessa perspectiva de proteção integral e também deve atuar junto a outros órgãos e políticas, numa perspectiva de proteção, provisão e participação.

5.2 Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos: provisão, proteção e participação

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos compõe um dos serviços da Proteção Social Básica do SUAS, regulamentado pela Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Resolução CNAS n.º 109/2009) e reordenado por meio da Resolução CNAS n.º 01/2013. Ele nasce a partir do entendimento de que a convivência familiar e comunitária é um direito fundamental, sendo indispensável para desenvolvimento da autonomia individual e para a construção de vínculos de pertencimento, que estimulam a participação cidadã e o sentimento de coletividade. Como característica da vida humana socializada, a convivência perpassa vários espaços, desde os espaços privados e familiares, aos espaços públicos e coletivos. É uma dimensão que se relaciona com a historicidade, com as subjetividades individuais e coletivas.

No Distrito Federal, em 2009, a Portaria n.º 58/2009 instituiu o Centro de Orientação Socioeducativa (COSE), cuja nomenclatura atual é Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (CECON), equipamento cujo principal interesse está voltado ao convívio e ao fortalecimento de vínculos. Entre suas competências está

Art. 3.I. Coordenar e desenvolver as atividades socioeducativas e de convivência, que contribuam para o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, melhoria da qualidade de vida, aquisição de um ofício, para o exercício da cidadania e do protagonismo de famílias, seus membros e indivíduos em situação de vulnerabilidade e risco e /ou em situação de violação de direitos; (Brasília, 2009)

O SCFV foi pensado para ser uma política de proteção, provisão e participação. Ela é protetiva porque previne o rompimento de vínculos e vivências de violências e vulnerabilidades. Por estar situada dentro da política de assistência social e ser pensada como complementação ao Programa de Atenção Integral à Família (PAIS) executado pelo CRAS, há a previsão de meio de transferência de renda, tendo caráter de provisão, atendendo às necessidades básicas imediatas das crianças atendidas. Por fim, o SCFV, visa a autonomia e participação cidadã por meio de atividades de caráter coletivo, social, artístico e cultural. As ações desenvolvidas devem valorizar tanto as expressões individuais como as grupais, por meio de temas que possibilitem “o diálogo e a reflexão sobre situações que estão presentes no território, na realidade e na vivência individual, familiar e social dos participantes, para que sejam capazes de compreendê-las e de agirem da melhor maneira em relação a elas” (Brasil, 2022, p. 156). É uma forma de intervenção social planejada que cria situações desafiadoras, estimula e orienta os usuários na construção e na reconstrução de suas histórias e vivências individuais, coletivas e familiares (Brasil, 2015). Nesse sentido, são objetivos do SCFV

- Complementar o trabalho social com famílias, prevenindo a ocorrência de situações de risco social e fortalecendo a convivência familiar e comunitária;
- Prevenir a institucionalização e a segregação de crianças, adolescentes, jovens e idosos, em especial, das pessoas com deficiência, assegurando o direito à convivência familiar e comunitária;
- Promover acessos a benefícios e serviços socioassistenciais, fortalecendo a rede de proteção social de assistência social nos territórios;
- Promover acessos a serviços setoriais, em especial das políticas de educação, saúde, cultura, esporte e lazer existentes no território, contribuindo para o usufruto dos usuários aos demais direitos;
- Oportunizar o acesso às informações sobre direitos e sobre participação cidadã, estimulando o desenvolvimento do protagonismo dos usuários;
- Possibilitar acessos a experiências e manifestações artísticas, culturais, esportivas e de lazer, com vistas ao desenvolvimento de novas sociabilidades;
- Favorecer o desenvolvimento de atividades intergeracionais, propiciando trocas de experiências e vivências, fortalecendo o respeito, a solidariedade e os vínculos familiares e comunitários (Brasil, 2022, p. 20).

A convivência familiar, comunitária e social, junto com a garantia de autonomia, compõe as cinco seguranças afiançadas pelo SUAS, conforme expresso na Norma Operacional Básica (NOB/SUAS-2012), sendo elas: garantia de acolhida; de renda; de desenvolvimento de

autonomia e; de apoio e auxílio. Para compreender como a política visa a garantia de convivência e autonomia por meio de ações, a NOB/SUAS descreve no seu artigo 4º, incisos III (sobre convivência) e IV (sobre autonomia):

III - convívio ou vivência familiar, comunitária e social: exige a oferta pública de rede continuada de serviços que garantam oportunidades e ação profissional para:

a) a construção, restauração e o fortalecimento de laços de pertencimento, de natureza geracional, intergeracional, familiar, de vizinhança e interesses comuns e societários;

b) o exercício capacitador e qualificador de vínculos sociais e de projetos pessoais e sociais de vida em sociedade.

IV - desenvolvimento de autonomia: exige ações profissionais e sociais para:

a) o desenvolvimento de capacidades e habilidades para o exercício do protagonismo, da cidadania;

b) a conquista de melhores graus de liberdade, respeito à dignidade humana, protagonismo e certeza de proteção social para o cidadão e a cidadã, a família e a sociedade;

c) conquista de maior grau de independência pessoal e qualidade, nos laços sociais, para os cidadãos e as cidadãs sob contingências e vicissitudes (Brasil, 2012, p. 17)

O fortalecimento de vínculos, bem como os outros objetivos idealizados para essa política, é garantido por meio do convívio positivo, que se coloca como uma premissa de proteção social e de desenvolvimento de autonomia. Nesse cenário, as possibilidades de conviver com as diferenças se coloca como oportunidade de desenvolver habilidades e competências próprias às vivências coletivas. O fator relacional se coloca como potência criativa e solidária, potencializando os indivíduos enquanto pessoa e enquanto coletivo, gerando afetos.

Afetar e ser afetado são efeitos inerentes aos encontros entre as pessoas. Esses encontros podem favorecer a expansão da vida, o sentimento de valorização, estimular a ação para mudanças; ou podem gerar subordinação, desqualificação, redução de vida, desumanização. Assim, sentimento e capacidade para agir são, nessa matriz de pensamento, inseparáveis. Poder-se-ia dizer que sentimentos de valorização e de potência estão para fortalecimento de vínculos, assim como os sentimentos de subordinação e impotência estão para o isolamento social e fragilização de vínculos. (Brasil, 2017, p. 22)

A proteção social pretendida pelo Serviço de convivência visa então a construção de laços positivos, de vínculos coletivos que corroborem também para construções de vivências sociais e coletivas, nas quais a capacidade de afetar e de ser afetado se manifesta como potência coletiva.

O SCFV executado no Distrito Federal (DF), possui duas peculiaridades. A primeira delas é que é o único ente da Federação que conta com um equipamento próprio para sua execução. Enquanto, em todos os Estados, ele é ofertado no Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), no DF ele é executado pelos Centros de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (CECON) e conta com dezesseis unidades de execução direta. Os CECONs realizam atendimentos por meio de grupos organizados em ciclos etários, sendo eles: crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, adolescentes de 15 a 18 anos; jovens e adultos de 19 a 59 anos; e pessoas acima dos sessenta anos. A segunda peculiaridade é que no DF ainda não há oferta do serviço para crianças de 0 a 6 anos.

Assim, o atendimento do SCFV se dá por grupos, de acordo com a faixa etária e o ciclo de vida em que estão. Segundo a tipificação, o trabalho ofertado nos grupos deve ser planejado de forma coletiva, contando com a participação do técnico de referência do CRAS, dos educadores sociais e dos usuários. O trabalho realizado com os grupos deve ser idealizado em percursos progressivo, buscando compartilhar informações, orientações e vivência, bem como valorizar a identidade pessoal e coletiva do grupo e da comunidade; incentivar a ampliação de vínculos de apoio e proteção na família e na comunidade, além de estimular a participação nos diálogos e nas agendas públicas de interesse e demanda dos participantes.

Por meio dessas ações, busca-se a efetivação do direito à convivência familiar e à proteção da família, com vistas ao enfrentamento de situações de isolamento social, enfraquecimento ou rompimento de vínculos familiares e comunitários, situações discriminatórias e estigmatizantes. A lei prevê que essas situações incidem com mais força nas famílias que vivenciam vulnerabilidades tanto de ordem econômica quanto relacional:

No âmbito da assistência social, há o reconhecimento de situações de desproteção social cujo impacto é maior entre pessoas ou grupos familiares que apresentam características socialmente desvalorizadas e discriminadas (deficiência, raça-etnia, religião, orientação sexual, situação civil, etc.), agravadas por condições precárias de vida, pela privação de renda ou de acesso aos serviços públicos. Eliminar/minimizar situações de privação material e discriminação requer serviços continuados, capazes de desenvolver potencialidades e assegurar aquisições, além de fortalecer vínculos familiares e vínculos sociais mais amplos, necessários ao exercício de cidadania. (Brasília, 2022, p. 16)

Desde 2022, o SCFV foi estruturado por eixos, visando orientar o planejamento e a oferta das atividades do Serviço, contribuindo para a expressão, a interação, a aprendizagem e a sociabilidade, em conformidade com os objetivos do Serviço. Os eixos são: eu comigo, eu com o outro, eu com a cidade. A seguir, é apresentada uma tabela que sintetiza os eixos que são socializados entre e para as crianças atendidas, de forma a caracterizar ligeiramente os principais objetivos de cada um e as competências que eles objetivam desenvolver e(ou) fortalecer no público-alvo da política.

Eixos	“Eu comigo”	“Eu com os outros”	“Eu com a cidade”
Descrição	Visa a atender os interesses, as demandas e as necessidades próprias dos usuários. Para isso, é preciso compreender as particularidades de cada estágio da vida para oportunizar as falas, expressões e manifestações, tendo em vista romper com visões que desqualificam suas potencialidades, aptidões e seus interesses.	Enfatiza a importância da construção e do fortalecimento das redes de apoio social dos usuários, visando a prevenir a sua segregação e(ou) institucionalização e assegurar o direito à convivência familiar e comunitária.	Propõe que os usuários se compreendam como cidadãos – sujeitos de direitos e deveres, agentes, interventores, partícipes – nos espaços em que estabelecem relações sociais – a sua moradia, a sua escola, o próprio SCFV, os locais que costumam frequentar no cotidiano, etc.
Objetivos	Contribuem para o desenvolvimento de competências individuais, visando ao atendimento de suas necessidades e ao estímulo de suas potências.	Que os participantes possam conhecer, experimentar e reforçar as competências sociais que colaboram com a convivência no meio familiar e comunitário, bem como com a sua integração nas variadas redes sociais. Busca fortalecer o sentimento de pertença e identidade, bem como refletir sobre condições e aspectos da vida em sociedade.	Estimular as competências que mobilizam a participação social e a comunicação dos usuários acerca das vivências no território, de modo que atuem nas situações do Serviço e ampliem sua participação para outros contextos.
Competências Relacionadas	Aprender com a experiência, autoconfiança, autoconhecimento, autocontrole, autoestima, automotivação, autonomia, aprender a brincar, ter resiliência e responsabilidade.	Comunicação, cooperação, empatia, resolução de conflitos, respeito e sociabilidade	Apropriação, direitos e deveres, participação ativa, pertencimento e viver em redes.

A partir desses eixos, as equipes devem desenvolver ações e atividades interessantes, que despertem a atenção e a criatividade dos participantes, visando a

aquisição de habilidades e competências que auxiliem na construção de vivências menos vulneráveis. O caderno de Perguntas Frequentes indica que o SCFV deve oportunizar aos grupos

- Processos de valorização/reconhecimento;
- Escuta;
- Produção coletiva;
- Exercício de escolhas;
- Tomada de decisão sobre a vida particular e sobre as atividades do grupo;
- Diálogo para a resolução de conflitos e divergências;
- Reconhecimento de limites e possibilidades nas situações vividas;
- Experiências de escolha e decisão coletivas;
- Aprendizado e ensino de forma igualitária;
- Reconhecimento e nomeação das emoções nas situações vividas;
- Reconhecimento e admiração da diferença (Brasília,, 2022, p. 31)

É importante mencionar que o SCFV deve ser referenciado pelo CRAS. Isso significa que os usuários são encaminhados pelo CRAS depois de passar por um atendimento socioassistencial, e após um profissional da área identificar a necessidade e o interesse da família. Igualmente, o desligamento também é realizado pelo CRAS, podendo ser motivado por mudança de estado ou cidade, falecimentos, interesse do usuário, baixa participação ou, ainda, quando o CECON não atende a faixa etária do usuário. O grupo de crianças/adolescentes, de 6 a 14 anos, com atendimento preferencial são:

- Crianças e adolescentes encaminhados pelos serviços da Proteção Social Especial: Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI); Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI);
- Crianças e adolescentes em situação de acolhimento ou que já retornaram ao convívio familiar após medida protetiva de acolhimento;
- Crianças e adolescentes com deficiência, com prioridade para as beneficiárias do BPC;
- Crianças e adolescentes cujas famílias são beneficiárias de programas de transferência de renda;
- Crianças e adolescentes de famílias com precário acesso à renda e a serviços públicos. (Brasília, 2022, p. 70)

No cenário atual, são as próprias equipes que definem os ciclos etários aos quais vão atender, dependendo da demanda do território e das especificidades de cada equipe. Desse modo, nem todos os CECONs atendem a todos os ciclos etários indicados nas normativas.

As normativas também indicam a necessidade da oferta do SCFV ocorrer em locais com estrutura mínima adequada, de modo que não haja a exposição dos usuários e dos profissionais a situações violadoras de seus direitos. Contudo, no DF as estruturas

estão todas comprometidas ou com problemas elétricos, hidráulicos ou com salas que não comportam os grupos de forma adequada. Há ainda carência de materiais, como cadeiras, mesas, computadores e materiais de expediente.

6. Desenvolvimento da pesquisa, aplicação e análise de dados

6.1 As ciências sociais e a pesquisa qualitativa

As ciências sociais têm como objeto sempre um componente histórico, assim, as pesquisas sociais devem sempre se ater ao contexto histórico, compreendendo que os sujeitos estão imbricados nesse processo histórico. Se nos atentarmos para essa relação, a pesquisa que se pretende qualitativa “implica considerar sujeito de estudo: gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados. Implica também considerar que o objeto das Ciências Sociais é complexo, contraditório, inacabado, e em permanente transformação (Minayo, 2004, p. 22). E, talvez, a característica mais importante das pesquisas sociais, seja seu caráter ideológico, como aponta Minayo:

[...]ela é intrínseca e extrinsecamente ideológica. Ninguém hoje ousaria negar as evidências de que toda ciência é comprometida. Ela veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas e se submete e resiste aos limites dados pelos esquemas de dominação vigentes. [...]. A visão de mundo do pesquisador e dos atores sociais estão implicadas em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até o resultado do trabalho. É uma condição da pesquisa, que uma vez conhecida e assumida pode ter como fruto a tentativa de objetivação do conhecimento. (Minayo, 2004, p. 22).

A questão da objetividade nesse tipo de pesquisa se coloca num nível complexo de análise, pois a objetividade nunca é totalmente realizável. O que se pode ter é uma visão aprofundada da realidade sob determinado ponto de vista. O que se pode ter dos fenômenos sociais, é menos um retrato e mais uma pintura, conforme a imagem usada por Demo (1985, p. 73).

Para melhor compreensão do nosso objeto de estudo, a metodologia se pautou em pesquisas bibliográficas, em documentos, como leis e normativas que versam sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, e na escuta privilegiada de dois importantes atores dentro das políticas: os educadores que executam a política na ponta e as crianças vinculadas ao serviço.

6.2 Delimitando o objeto de estudo

O objeto central dessa pesquisa é a promoção da participação social de crianças na execução do SCFV. O primeiro desafio foi entender como essa participação poderia

ser mensurada e como avaliar as ações de promoção da participação. As possíveis respostas para esse questionamento são todas dotadas de enorme complexidade, pois, embora a participação social seja garantida por leis e estimulada dentro dos objetivos das políticas públicas, não existe uma receita para promover essa participação e nem receitas para avaliá-las. Como a participação é um exercício de percepção da realidade, aliada à capacidade de expressar opiniões, de se organizar de forma coletiva (envolvendo todas as habilidades relacionais exigidas para isso), de construir junto e de alterar a realidade, essa participação acaba sendo dissolvida em várias dimensões políticas e sociais dos sujeitos. Ainda que nossa análise esteja restrita à promoção da participação no âmbito do SCFV, as crianças possivelmente deveriam exercer essa participação em outros espaços que lá reverberam, ou, por outro lado, as ações desenvolvidas lá reverberam nos outros espaços. Fato é que a participação compõe, ou deveria compor, o que César Muñoz (2004) chama de Pedagogia da vida cotidiana, envolvendo desde as pequenas até as grandes ações. As práticas pedagógicas para uma participação cidadã também envolvem as subjetividades dos sujeitos, a adaptabilidade para cada público ou território, a atenção às limitações, às potencialidades e ao perfil do grupo, entre outras variáveis difíceis de mensurar qualitativamente. Se há um grande desafio nas práticas para a promoção da cidadania, a avaliação de tais práticas se constitui como igualmente desafiadora, especialmente quando se trata da participação de crianças.

A principal dificuldade para a participação social de crianças é que não se tem discutido a metodologia para sua promoção. Mesmo as pessoas e os profissionais bem-intencionados nesse projeto se percebem, muitas vezes, sem saber como promover ou avaliar suas práticas para a promoção da participação social. Muñoz (2004) pontua como principal responsável por essa problemática o fato de que o mundo tem sido organizado pelo parâmetro do homem-branco-adulto.

Esse parâmetro, em seu desejo de se perpetuar no poder, organiza um mundo baseado em “necessidades e problemas” e neles, imprescindíveis, como responsáveis para fornecer à população, aos habitantes em geral, a solução de tais necessidades e problemas.

Uma população que nunca é considerada no fundo como cidadã, nunca é desejada como cidadã. Uma população que é desejada como habitante, paciente, cliente, usuária, administrada, beneficiária dos serviços que os responsáveis por sua organização “homem-branco-adulto, planejam, para, como eu disse, se perpetuar no poder. (Muñoz, 2004, p. 28).

Muñoz aponta para uma estrutura na qual a sociedade marginalizada, essa sociedade tratada como usuária e beneficiária, não tem espaço para atuar como “coparticipante no processo de mudança, de melhoria de sua vida, de sua família,

comunidade, bairro, cidade, país...do mundo” (Muñoz 2004:29). Assim, quando se trata de decisões políticas, os sujeitos marginalizados experimentam um espaço onde as decisões são tomadas por eles, sejam crianças, mulheres, negros, pobres e todos que fogem da lógica do homem-branco-adulto. Essa lógica é justamente a lógica da não promoção da participação social, e os caminhos para superá-la ainda estão sendo trilhados, porque o direito legal de participar não garante a sua efetivação na prática, então o debate precisa se estender para as práticas cotidianas.

Numa tentativa de demarcar melhor esse objeto de estudo tão permeado por subjetividades, recorreremos primeiro ao que as normativas do SCFV pontuavam sobre participação social de crianças. Destacamos três objetivos que funcionaram como norteadores na construção da nossa metodologia, conforme a seguir.

1º - Assegurar espaços de referência para o convívio grupal, comunitário e social e o desenvolvimento de relações de afetividade, solidariedade e respeito mútuo.

2º - Possibilitar a ampliação do universo informacional, artístico e cultural das crianças e adolescentes, bem como estimular o desenvolvimento de potencialidades, habilidades, talentos e propiciar sua formação cidadã.

3º - Estimular a participação na vida pública do território e desenvolver competências para a compreensão crítica da realidade social e do mundo moderno.

O primeiro objetivo foi escolhido porque trata expressamente da convivência, pois entendemos que o convívio é uma premissa indispensável para a participação social. Visto que vivemos em sociedade, ele coaduna com um dos objetivos dessa pesquisa, que é investigar como se dá a promoção da participação social no SCFV. O segundo objetivo trata do desenvolvimento de potencialidades como estratégia para a participação cidadã, deixando clara a importância do acesso à informação e às produções culturais e artísticas nesse processo de desenvolvimento pessoal e comunitário, no qual a criança desenvolve o protagonismo político e social. Por fim, o terceiro objetivo almeja a participação nos espaços externos, para além dos limites físicos do CECON, deixando claro que a atuação política e social dos usuários nos espaços comunitários também compõe os objetivos do SCFV.

Esses objetivos nos forneceram importantes conceitos, dentre os quais podemos destacar: convívio, informação, habilidades para a participação cidadã, território e

compreensão da realidade. Esses conceitos nos ajudaram a mapear aspectos importantes a serem investigados e possíveis categorias de análises.

Como a convivência é uma premissa indispensável para a participação social, é interessante investigar essa convivência para compreender se ela é afetiva, se ela fortalece vínculos, se ela potencializa as crianças enquanto sujeitos, se ela se estrutura sobre acordos construídos coletivamente, se ela estimula as expressões das crianças, entre outras variáveis.

A informação é considerada um nível de participação social, uma vez que não tem como uma pessoa participar sem ter acesso à informação. Interessa-nos investigar como são e quais informações são repassadas às crianças ou quais informações lhes são solicitadas para a construção tanto do espaço de convívio como para a participação. Se, por um lado as crianças não têm acesso a algumas informações, por outro lado, as equipes também não têm acesso a algumas informações que só as crianças possuem, como, por exemplo, sobre suas famílias, seus territórios, suas sugestões e suas impressões do mundo, entre outras. A informação, portanto, precisa circular numa via de mão dupla.

A respeito das habilidades das crianças para a participação cidadã, poderíamos listar uma ampla gama, desde habilidades pessoais até habilidades relacionais, mas vamos destacar a habilidade mencionada na própria normativa: leitura crítica da realidade. Para alcançar essa leitura, as crianças precisam compreender, minimamente, seus direitos; suas possibilidades de fala e escuta; precisam se identificar como sujeitos produtores de cultura; gozar da segurança de poderem expressar suas opiniões, compreender os contextos nos quais estão inseridos, entre outros. É uma habilidade que dialoga com o conceito de território que, como vimos, constitui-se como um local de disputa de poder.

O recorte dos objetivos possibilitou a visualização de elementos importantes para nossa investigação, mas ainda era preciso uma sistematização que nos desse parâmetros para averiguar como se dá a promoção da participação social no SCFV. Para tanto, recorremos a autores que estruturaram a participação em níveis, numa busca pedagógica de compreensão desse fenômeno multidimensional.

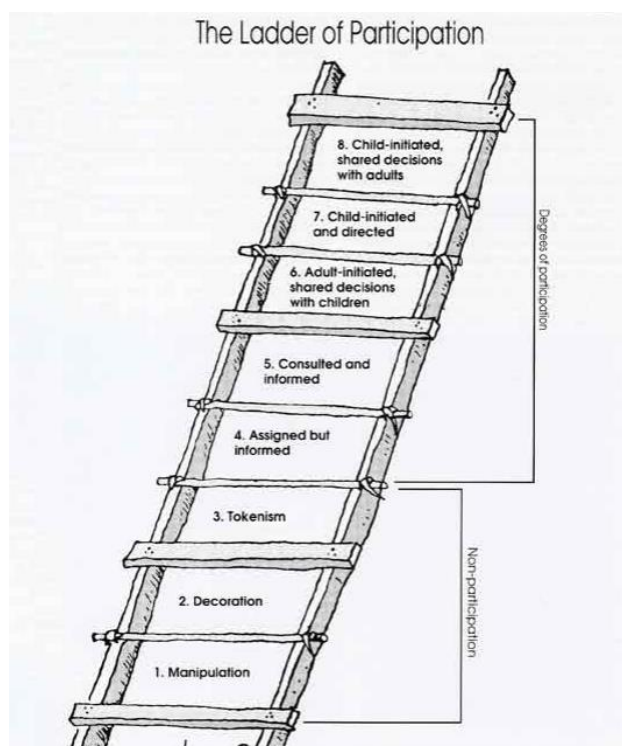
6.3 Como avaliar os níveis de participação social

A avaliação dos níveis de participação infantil é uma ferramenta importante para incrementar o protagonismo e a autonomia das crianças, mas essa avaliação enfrenta desafios metodológicos significativos, dada a intrínseca subjetividade das experiências infantis e a complexidade de mensurar o impacto genuíno de suas vozes nos processos decisórios. A dificuldade reside em distinguir a participação formal da participação substantiva, em captar as nuances das expressões infantis e em evitar interpretações adultocêntricas que negligenciem a perspectiva da criança. As diferenças nos níveis de participação dialogam com o alcance do poder e da influência concedidos aos participantes. A participação formal pode ser um primeiro passo necessário, mas a participação substantiva é o objetivo final, garantindo que o engajamento conduza a mudanças significativas e capacite indivíduos e grupos a terem uma voz real em assuntos que lhes dizem respeito. No contexto dessa pesquisa, buscamos examinar criticamente se a participação observada foi meramente formal (cumprindo uma formalidade) ou verdadeiramente substantiva (levando à influência real e ao exercício de seus direitos).

Vamos usar os modelos criados por dois autores que criaram metodologias para avaliar níveis de participação social, quais sejam, Roger Hart (1992) e Sherry Arnstein (2002). Hart partiu da observação de que o segmento de crianças e adolescentes é sistematicamente alijados de debates, nos quais se constrói o entendimento de suas demandas e possíveis resoluções. Ele pontua a incapacidade de a sociedade “compreender que a participação democrática e a confiança e a capacidade para participar somente se podem adquirir gradativamente por meio da prática; não pode ser ensinada como uma abstração (Hart *apud* Muñoz, 2024, p. 9). Desse modo, não teremos adultos participativos se não exercitaram tal participação nem na infância nem na adolescência.

Buscando respostas objetivas e estratégias pedagógico-metodológicas, ele criou um modelo baseado em uma escada constituída de oito degraus, na qual cada um corresponde a um nível de atuação das crianças. Além disso, o autor identifica ainda degraus da não participação e degraus da participação (figura 1).

Figura 1 – Escada de participação de Hart (1992).



Fonte: HART, R. *Children's Participation from Tokenism to Citizenship*. UNICEF Innocenti Research Centre. Disponível em: <<https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html>> Acesso em: 10 de março, 2024.

A escada da participação, proposta por Roger Hart em 1992, oferece um modelo detalhado para analisar a profundidade do envolvimento das crianças em diferentes processos decisórios. A escada se inicia nos degraus mais baixos, onde a participação infantil é meramente simbólica, e culmina nos níveis mais altos, onde as crianças exercem um papel ativo e autônomo. Nos três primeiros degraus - manipulação, decoração e *tokenismo*/simbólico -, a participação infantil é mais aparente do que real. As crianças são convidadas a participar de atividades, mas sem que compreendam os objetivos reais e sem ter voz nas decisões. É como se fossem figurantes em um palco, sem entender a peça que está sendo encenada. A partir do quarto degrau, a participação se torna mais ativa, com as crianças sendo consultadas e informadas sobre os processos decisórios. No entanto, o poder de decisão ainda permanece nas mãos dos adultos. À medida que subimos na escada, a participação das crianças se torna cada vez mais autônoma,

culminando no nível mais alto, onde são elas que iniciam e dirigem os projetos, e os adultos atuam como facilitadores e orientadores. Essa progressão da escada demonstra a importância de oferecer às crianças oportunidades genuínas de participação, permitindo que elas desenvolvam habilidades sociais, críticas e cidadãs, e que contribuam ativamente para a construção de um mundo mais justo e equitativo. Ao longo dos degraus da escada, a participação infantil evolui de um papel passivo e manipulado para um papel ativo e autônomo, no qual as crianças são reconhecidas como sujeitos de direitos e capazes de tomar decisões que impactam suas vidas. Segue abaixo uma descrição resumida de cada degrau:

- **Manipulação:** neste nível, as crianças são usadas como peças de um jogo, sem que compreendam o real objetivo das atividades. São incentivadas a participar de ações que, na verdade, servem aos interesses dos adultos. É como se fossem marionetes em um espetáculo, sem voz própria.
- **Decoração:** aqui, as crianças são utilizadas como elementos decorativos em eventos ou projetos, sem ter a oportunidade de expressar suas opiniões ou influenciar o resultado. É como se fossem enfeites em uma árvore de Natal, sem voz ativa.
- **Tokenismo/simbólico:** neste nível, há uma simulação de participação, na qual as crianças são convidadas a participar de atividades, mas sem um real poder de decisão. É como se fosse um prêmio de consolação, uma participação simbólica sem significado real.
- **Consultado e informado:** as crianças são consultadas sobre suas opiniões, mas a decisão final ainda é tomada pelos adultos. É como se suas ideias fossem ouvidas, mas não necessariamente levadas em consideração.
- **Designado, mas informado:** as crianças são designadas para realizar tarefas específicas, mas são limitadas por informações sobre os objetivos gerais do projeto. É como se fossem membros de uma equipe, mas com funções pré-definidas.
- **Iniciado por adultos, decisões partilhadas com as crianças:** os adultos iniciam os projetos, mas as decisões são tomadas em conjunto com as crianças, garantindo a participação ativa e efetiva delas.

- **Iniciado e dirigido pelos jovens:** as crianças iniciam e dirigem os projetos, com a supervisão dos adultos. Neste nível, as crianças têm autonomia para tomar decisões e definir os rumos do projeto.
- **Iniciado pelos jovens, decisões partilhadas com os adultos:** neste último e mais alto nível da escada, as crianças iniciam os projetos e tomam as decisões em conjunto com os adultos. Os adultos atuam como facilitadores e orientadores, apoiando o processo de tomada de decisão das crianças.

Sherry Arnstein (2002) também idealizou uma escada com oito degraus (figura 2), na qual os dois primeiros correspondem à não-participação, os degraus 3, 4 e 5 correspondem às concessões mínimas de poder, e os três últimos representam os níveis de poder participativo do cidadão.

Figura 2 – Uma escada da participação cidadã de Arnstein (2002)

8	Controle cidadão	Níveis de poder cidadão
7	Delegação de Poder	
6	Parceria	
5	Pacificação	Níveis de concessão mínima de poder
4	Consulta	
3	Informação	
2	Terapia	Não-participação
1	Manipulação	

Fonte: Arnstein (2002)

Embora a ideia da escada dê a impressão de um processo linear, em que a progressão dos degraus necessariamente exige a superação do anterior, nenhum dos dois autores define que a participação acontece de forma rígida e sequencial. Na realidade, as ações envolvendo crianças e participação podem ter objetivos diferentes e podem ser realizadas de maneiras diversas. A sistematização do modelo em escada serve como

ferramenta útil adotada para análise e, em alguns casos, para o planejamento e a execução de projetos que visam à promoção da participação social.

Por sua vez, os oito degraus da escada de Arnstein podem ser descritos da seguinte maneira:

1. **Manipulação:** neste primeiro degrau, os cidadãos são manipulados para acreditarem que estão participando de um processo decisório, mas, na verdade, as decisões já foram tomadas. São utilizadas táticas, como pesquisas de opinião e audiências públicas, para simular participação, mas sem que os cidadãos tenham poder real de influenciar os resultados.
2. **Terapia:** neste nível, o foco está em mudar as atitudes dos cidadãos, em vez de mudar as políticas. São utilizados programas de educação e informação para convencer os cidadãos a aceitar as decisões tomadas pelos governantes.
3. **Informação:** os cidadãos são informados sobre os planos do governo, mas não têm oportunidade de influenciar as decisões. Essa é uma forma unilateral de comunicação, na qual o governo informa os cidadãos, mas não os consulta.
4. **Consulta:** os cidadãos são consultados sobre suas opiniões, mas as decisões finais são tomadas pelos governantes. As opiniões dos cidadãos podem ser consideradas, mas não garantem que suas sugestões sejam implementadas.
5. **Pacificação:** representa um nível intermediário de participação, no qual os cidadãos começam a ter algum grau de influência nas decisões, mas ainda não possuem um poder efetivo de veto ou controle sobre o processo decisório. A pacificação é um degrau bem complexo, porque normalmente ele se dá pela representatividade, ou seja, nos espaços decisórios, é permitida a participação, o voto e as opiniões de determinadas pessoas, mas normalmente elas são escolhidas a dedo e competem por voz com outras que, normalmente já representam o poder, ou seja, já lideram. Arnstein (2002) diz que

Um exemplo de uma estratégia de pacificação consiste em colocar algumas poucas pessoas pobres “confiáveis” no conselho da Agência Municipal de Ação Comunitária ou em colegiados semelhantes, como o Conselho de Educação, o Conselho de Segurança ou o Conselho de Habitação. Se essas pessoas escolhidas a dedo não tiverem sido legitimadas pela comunidade e, se a tradicional elite do poder mantiver a maioria dos assentos, os sem-nada podem facilmente perder as votações e serem sobrepujados. (p.12).

Esse degrau consiste, então, na garantia de acesso a um lugar de decisão, mas não à garantia de legitimação de voz. É uma posição no qual as disputas de poder se tornam mais visíveis, evidenciando estruturas sociais que se mantêm no poder. Se essa ferramenta não for devidamente usada para favorecer um diálogo com construção de soluções colaborativas, ela pode ser usada no sentido da manipulação, em que a participação é caracterizada por uma tentativa de acalmar ou silenciar vozes dissonantes, muitas vezes através da oferta de concessões superficiais, tentando evitar conflitos e manter o *status quo*. A pacificação pode se manifestar na forma de consultas simbólicas, pelas quais as opiniões são coletadas, mas não necessariamente consideradas nas decisões finais, ou na criação de espaços de participação controlados, em que a liberdade de expressão é restrita. Nesse contexto, a participação social é reduzida a um instrumento de controle, em vez de um meio de empoderamento e transformação social.

Algumas características do degrau de pacificação são

- participação consultiva: os cidadãos são consultados sobre suas opiniões e ideias, mas não há garantia de que suas sugestões serão implementadas.
 - criação de espaços de diálogo: são promovidos fóruns, audiências públicas e outros espaços para que os cidadãos possam expressar suas opiniões.
 - elaboração de diagnósticos participativos: os cidadãos podem participar da identificação dos problemas e das prioridades da comunidade.
 - formação de comitês consultivos: permite que os cidadãos acompanhem mais de perto os processos decisórios.
6. **Poder de parceria:** os cidadãos têm poder de veto sobre as decisões dos governantes. Eles podem bloquear projetos ou exigir mudanças nos planos.
7. **Delegação de poder:** os cidadãos delegam poder para representantes eleitos que tomam decisões em seu nome. No entanto, os cidadãos mantêm o controle sobre esses representantes, por meio de mecanismos de *accountability*. Isso significa que existem formas pelas quais os representantes devem prestar contas de suas ações e decisões aos cidadãos que os elegeram e (ou) que eles representam.

8. **Controle dos cidadãos:** neste último degrau, os cidadãos têm o poder de tomar as decisões finais sobre questões que os afetam. A comunidade define suas próprias prioridades e controla os recursos.

Apesar de ser uma ferramenta valiosa, a Escada de Arnstein apresenta algumas limitações. Ela pode ser considerada uma simplificação excessiva da realidade, pois a participação cidadã é um fenômeno complexo e multifacetado. Além disso, a escada não leva em consideração as diferentes culturas e os contextos diversos, que podem influenciar a forma como a participação cidadã se manifesta. Ela foi usada como base para a elaboração dos roteiros das entrevistas com os educadores e com os grupos com as crianças, mas considerando-se os contextos sociais e as interseccionalidades destacadas nessa pesquisa. Desse modo, a escada foi usada muito mais como referência, sendo agregada por elementos importantes para os objetivos dessa pesquisa do que como objetivo de estratificação.

Para nossa investigação, atentamo-nos aos degraus identificados como níveis de concessão mínimas de poder: escuta, informação e pacificação. Isso porque os objetivos do SCFV priorizam o desenvolvimento da capacidade de participação cidadã, focando no aprendizado e no exercício das habilidades sociais e políticas necessárias para tal. Ou seja, a meta principal não é, necessariamente, garantir a plena e imediata efetivação dessa participação em todas as esferas da sociedade, mas sim fomentar o engajamento ativo das crianças e adolescentes nos espaços de convivência, preparando-os para futuras atuações como cidadãos conscientes e participativos. Em outras palavras, o serviço visa cultivar a semente da participação, oferecendo oportunidades para que ela germine e se fortaleça, ainda que o florescimento pleno em um contexto social mais amplo seja um processo contínuo e de longo prazo. Portanto, esses níveis foram usados apenas como referência, pois nosso objetivo foi compreender, dentro de cada nível da escada de participação, quais as ações desenvolvidas e se elas, de acordo com sua natureza e profundidade, estão mesmo associadas aos níveis de participação social. Nosso foco foi compreender como a voz e a influência das crianças se manifestam nas práticas do serviço.

6.4 Escolha das unidades e das pessoas participantes

Atualmente a SEDES conta com dezesseis CECOs de execução direta. Dessas dezesseis unidades, dez ofertam o serviço para crianças de 6 a 11 anos. Levando em consideração o cronograma do presente estudo, optamos por aplicar a pesquisa de campo em apenas três unidades. A escolha das unidades foi realizada em conjunto com a Diretoria do Serviço de Convivência (DICON/SEDES), que, em reunião informal sobre esta pesquisa, indicou as três unidades, tendo como critério as que apresentavam o maior número de usuários inscritos com idade entre 6 e 11 anos.

A escolha dos participantes foi realizada em conversa preliminar com cada uma das equipes para averiguar quem tinha interesse em participar, pois precisariam ser os educadores que trabalhavam com esse ciclo etário de 6 a 11 anos. Escolhemos dois educadores de cada unidade e um grupo de 4 crianças em cada unidade, com dois encontros cada. A escolha das crianças foi realizada pelo educador, de acordo com as orientações da pesquisa.

6.5 Das pesquisas com crianças: construindo uma metodologia

Para investigar e compreender como se dá a promoção da participação social de crianças no SCFV, nada mais justo do que ouvi-las, já que nos interessam seus modos de pensar, sentir e se expressar. Questionava-se o que as crianças pensam das políticas elaboradas para elas e quais as considerações que constroem acerca desse espaço de convivência. As complexidades das infâncias transformam as pesquisas com crianças em um grande desafio. Nessa direção, ensina Demartini (*apud* Filho e Prado, 2020). A pesquisa sobre a infância e as diferentes crianças é talvez o desafio maior que se coloca aos pesquisadores, mesmo os mais experientes: como observar as vivências infantis, tão complexas, procurando captar não as representações e reconstruções científicas dos adultos sobre aquelas, mas o “olhar” das próprias crianças? (Demartini *apud* Filho e Prado, 2020, p. 11)

Captar o olhar das próprias crianças foi apenas um dos desafios dessa pesquisa, mas encontrar a melhor metodologia para ouvi-las também foi desafiador. A leitura de alguns trabalhos desenvolvidos com crianças nos auxiliou. A pesquisa Trocinhas do Bom Retiro, de Florestan Fernandes, apontou elementos importantes nas pesquisas com crianças, como a observação atenta; a disponibilidade de participar do processo com a intenção de compreendê-las a partir de suas próprias percepções; a importância de a pesquisa se realizar num espaço onde as crianças se sintam seguras para se expressarem; e a relação de confiança entre o entrevistador e as crianças. Outros autores (Sarmiento e

Pinto, 1997; Filho e Prado, 2020) também trazem importantes considerações sobre as pesquisas com crianças, enfatizando sempre a necessidade de dar voz às crianças, protagonizando suas potencialidades e seus modos de ser.

Tendo como base essas premissas, bem como nossos objetivos, o instrumento metodológico escolhido foi o grupo focal com atividades lúdicas. A princípio pensamos em uma entrevista, mas, analisando outras pesquisas com crianças, previmos que essa metodologia talvez entediaria as crianças, dificultando a captação dos dados. Desse modo, apostamos em estratégias mais lúdicas, que contemplassem mais de uma forma de comunicação, compreendendo não somente a fala, mas também desenhos e jogos. A estratégia do coletivo foi priorizada porque imaginamos que as crianças se sentiriam mais à vontade para se expressar verbalmente, estando na presença de outras crianças com as quais já possuem vínculo, ou seja, com seus pares. As atividades lúdicas auxiliaram a tornar o bate-papo mais atraente, com recursos visuais. Essa abordagem é importante em pesquisas de teor qualitativo porque privilegia a escuta ativa, a interação social e a expressão espontânea.

Os educadores foram entrevistados primeiro e, então, durante o encontro, foram discutidos tanto os objetivos da pesquisa quanto a metodologia. Eles foram orientados que escolhessem quatro crianças de acordo com as seguintes especificações:

- diversidade no recorte de gênero e raça: o grupo deve ser composto por metade de crianças pretas ou pardas e metade de meninas;
- crianças com potencial comunicativo, avaliadas de acordo com o conhecimento que cada educador possui das potencialidades de cada usuário, adquiridas com a convivência;
- idades entre 6 e 11 anos, priorizando uma distribuição equilibrada entre crianças menores e maiores.

6.6 Descrição do planejamento das ações com os grupos focais

No primeiro encontro com as crianças, os objetivos foram: a) conhecê-las melhor, proporcionando um espaço seguro para que pudessem expressar suas opiniões e emoções; b) identificar como elas se sentem no espaço do SCFV, quais as emoções relacionadas àquele espaço, se havia ou não sentimento de pertencimento, afetividade ou tristezas; c) identificar como elas enxergam o serviço, se compreendem para que serve, como se acessa, a quem se destina, quais os objetivos, entre outros.

No segundo encontro com as crianças os objetivos foram identificar os níveis de participação social no que diz respeito à escuta, informação e pacificação; nesse dia também observamos como as crianças se organizaram para executar uma tarefa pré-determinada, e a ideia era observar se eles tinham repertório e estratégias para tomar decisões de maneira coletiva, se iriam se organizar para que todos participassem da atividade.

Estratégias pedagógicas do primeiro encontro

No primeiro encontro, foi solicitado que as crianças falassem seu nome e dissessem alguma coisa que gostavam de comer, entendendo-se que uma pergunta simples gera sentimento de afinidade e as deixa mais confortáveis.

Em um segundo momento, foram colocadas algumas cartas sobre a mesa com desenhos de personagens masculinos e femininos com expressões diversas: alegria, raiva, tristeza, entre outros, e foi solicitado que as crianças escolhessem uma carta para descrever como se sentiam em relação ao SCFV, conforme imagem abaixo:

Figura 3 – Jogo das emoções



Fonte: elaboração própria

Logo em seguida, as crianças fizeram desenhos para representar como se sentiam em relação ao SCFV. Por fim, em roda de conversa, foi solicitado que as crianças explicassem o que era o SCFV, como funcionava, quem podia participar e compartilhar informações que achassem importante sobre aquele espaço.

Estratégias pedagógicas do segundo encontro

No segundo encontro, foram disponibilizados dois jogos para as crianças. O primeiro jogo era um desafio para observar a interação entre elas e quais ferramentas e estratégias elas desenvolveriam para tomarem decisões coletivas. O jogo consistia em montar uma sala com recortes de papel. Havia duas salas vazias e um duo de cada móvel: dois sofás, duas poltronas, duas almofadas, duas luminárias e duas janelas. As crianças foram orientadas que deveriam escolher, coletivamente, apenas um item de cada e montar a sala. Nessa fase, houve apenas observação das crianças e da forma como elas solucionaram a demanda proposta

No

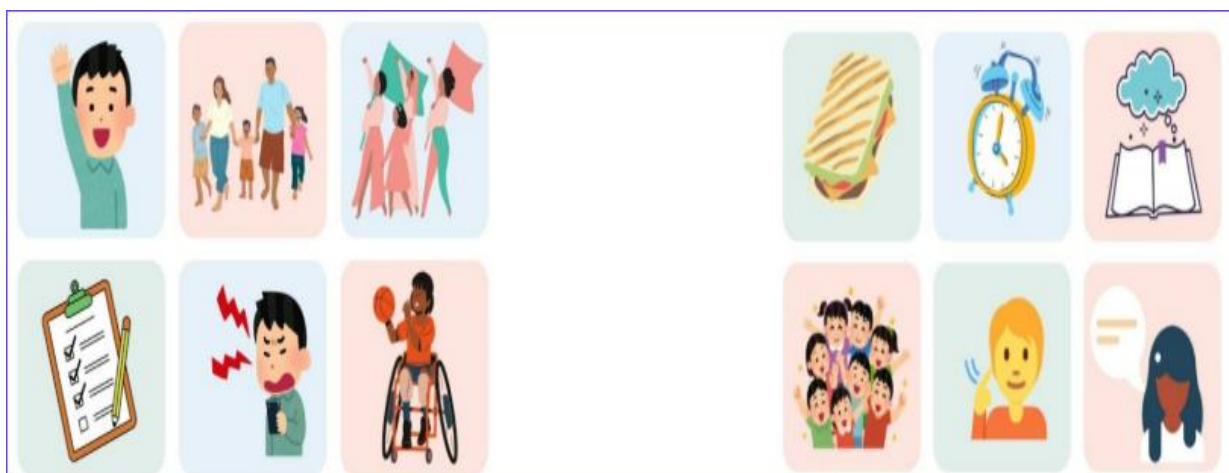
Figura 4 – Registro das crianças executando a dinâmica de montagem da sala.



O segundo jogo foi um jogo de cartas, no qual cada carta tinha um desenho que correspondia a algum elemento de participação, como, por exemplo, escuta, espaço de fala, entre outros. O objetivo do jogo era investigar como se operava, na prática a participação das crianças.

As cartas foram dispostas de cabeça para baixo, e cada criança deveria desvirar uma carta aleatoriamente seguindo uma ordem. Quando a carta era desvirada, seu sentido era esclarecido e as crianças deveriam relatar se aquele fato acontecia ou não no SCFV, como elas se sentiam em relação a essa ação, qual sua opinião sobre o tema, entre outras informações. Apesar de cada criança desvirar uma carta, na hora do debate todas podiam falar. As cartas foram elaboradas conforme imagem abaixo:

Figura 5 – Jogo de cartas para dinâmica de investigação dos níveis de participação das crianças



A seguir, elencamos quais os gestos previstos em cada carta e qual a sua relação com as informações que se desejava obter dos participantes, bem como as perguntas feitas para que as crianças expusessem os dados que eram necessários ao estudo.

Imagem 1 – garoto com mão levantada. Foi perguntado às crianças se elas tinham espaço de fala no SCFV, se se sentiam à vontade para emitir opiniões;

Imagem 2 – família. Foi perguntado às crianças se as famílias delas participavam das atividades e como se sentiam em relação à participação ou não participação;

Imagem 3 – mulheres com bandeiras. Foi perguntado às crianças se elas já participaram de ações, como caminhadas, passeatas, assembleias, protestos, entre outros, dentro ou fora da unidade;

Imagem 4 – sanduíche. Foi perguntado às crianças o que elas achavam do lanche e se tinham espaço para opinar sobre esse assunto;

Imagem 5 – relógio. Foi perguntado às crianças o que elas achavam da frequência e do tempo das atividades ofertadas e se elas tinham espaço para opinar sobre o assunto;

Imagem 6 – caderno. Foi perguntado às crianças se elas já opinaram sobre os temas das oficinas desenvolvidas.

Imagem 7 – prancheta. Foi perguntado às crianças se elas já participaram do planejamento das atividades.

Imagem 8 – garotinho com raiva. Foi perguntado as crianças se existia espaço para reclamações ou sugestões;

Imagem 9 – cadeirante. Foi perguntado às crianças se elas conseguiam perceber se existiam crianças com limitações e se essas crianças conseguiam participar das atividades como as demais;

Imagem 10 – várias crianças. Foi perguntado sobre a convivência, a qualidade dos vínculos que elas estabelecem e o sentimento que tinham em relação aos amigos e educadores;

Imagem 11 – garoto escutando. Foi perguntado às crianças se eles tinham espaço de escuta;

Imagem 12 – balão de diálogo. Foi perguntado às crianças se suas opiniões, falas e reclamações eram levadas em consideração.

6.7 Das entrevistas com os educadores

Ambos os atores envolvidos na execução do SCFV, educadores e crianças, lidam com uma prática diária que envolve a riqueza das experiências e das trocas, os vínculos estabelecidos, a convivência social e outros elementos que, intrinsecamente, dialogam com a promoção da participação social, fortalecendo-a ou negando-a. Como nossa pesquisa tem um teor qualitativo, dados meramente quantificáveis não nos interessam, mas, sim, a escuta ativa desses sujeitos envolvidos nesses processos cotidianos de trocas. Nosso objetivo foi tentar compreender como eles elaboram as relações estabelecidas entre as práticas desenvolvidas e os objetivos estabelecidos pelo SCFV.

Tendo em vista os objetivos almejados e o nosso problema de pesquisa, a entrevista semiestruturada se mostrou um procedimento metodológico ideal para as respostas que buscávamos. Isso porque ela nos permitiu abordagem mais intimista, escuta mais qualificada, dados mais ricos em detalhes, além da possibilidade de formular novas perguntas quando necessário. A ideia era ouvir dois educadores de cada unidade, contudo, em uma das unidades o quadro de servidores estava reduzido, a educadora responsável

pelo atendimento de crianças de 6 a 11 anos estava afastada e o grupo foi suspenso. Por esses motivos, foram escutados cinco educadores, sendo dois de cada equipamento e apenas um dessa unidade que essa demanda de suspensão do grupo.

A entrevista foi estruturada em blocos, tendo como base os objetivos da pesquisa a Escada da Participação Cidadã de Arnstein. Os blocos foram estruturados da seguinte maneira:

1. Bloco de perguntas destinadas a captar a visão geral que o educador tem acerca dos objetivos do SCVF e da promoção da participação cidadã de crianças;
2. Bloco de perguntas destinadas a investigar ações e estratégias para a promoção da participação dos usuários no nível de consulta;
3. Bloco de perguntas destinadas a investigar ações de promoção da participação dos usuários no nível de informação;
4. Bloco de perguntas destinadas a investigar ações de promoção da participação dos usuários no nível de pacificação;
5. Bloco destinado a identificar aspectos relevantes por parte dos educadores acerca das principais dificuldades para a promoção da participação social na execução do SCVF;
6. Bloco destinado a investigar como se percebe e como se lida com as questões relacionadas à interseccionalidade e à promoção da participação social;
7. Bloco destinado a investigar quais as estratégias, as capacitações ou os espaços de construções coletivas a gestão proporciona para a formação e para a socialização de informações entre educadores sociais;
8. Bloco destinado a identificar e registrar boas práticas na promoção da participação social.

6.8 Delimitando as categorias de análise com os educadores

Definir categorias de análise para uma pesquisa que aborda convivência e participação é um desafio complexo e multifacetado. A convivência e a participação são conceitos intrinsecamente ligados, que se entrelaçam e se sobrepõem de forma tão profunda que delimitar suas fronteiras pode ser uma tarefa árdua. A convivência, enquanto ato de compartilhar espaço e tempo com outros, é o terreno fértil onde a

participação se manifesta. É no convívio que as pessoas interagem, negociam e constroem significados em conjunto, criando as condições para que a participação se torne possível. Por outro lado, a participação, enquanto ato de envolver-se ativamente em processos coletivos, molda e transforma as relações de convivência. A dificuldade em estabelecer categorias estanques entre esses dois conceitos reside na sua natureza dinâmica e interdependente. A convivência não é apenas um cenário passivo para a participação, mas também um produto dela. Da mesma forma, a participação não é um ato isolado, mas está sempre inserida em um contexto de relações sociais e culturais. Essa complexidade exige do pesquisador uma sensibilidade especial para identificar as nuances e as múltiplas dimensões da convivência e da participação, buscando categorias analíticas que capturem a dinâmica e a interdependência desses fenômenos.

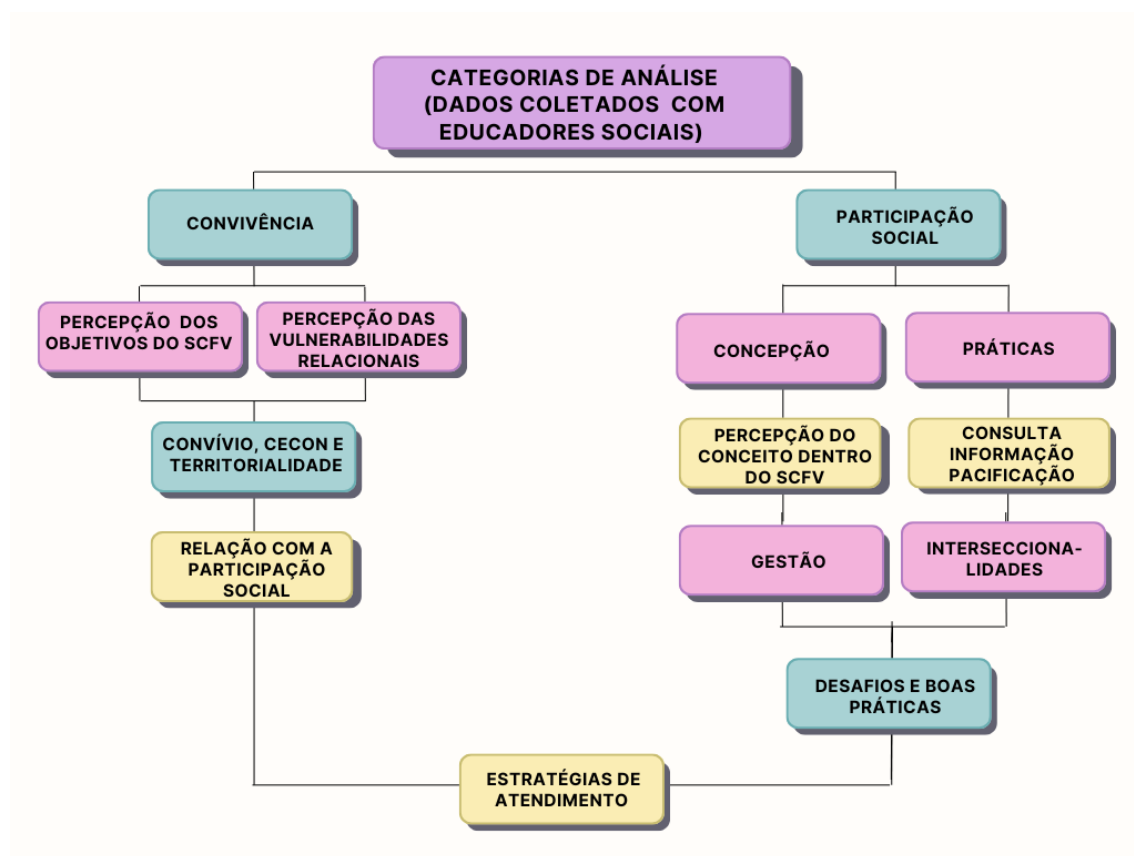
Concentrando-se na nossa pergunta principal, de como se dá a promoção da participação social nos CECONs, nos interessava saber como os profissionais envolvidos viam o próprio serviço, qual a percepção deles em relação ao SCFV, sobretudo no que diz respeito aos objetivos que apontam a promoção da participação cidadã. Interessava-nos ainda investigar qual a concepção que os educadores possuem do próprio conceito de participação e qual o papel da convivência, em diálogo com a participação. Essas questões nos interessavam em três níveis: como os educadores interpretam esses conceitos no campo conceitual e normativo; como eles lidam com essas questões na prática, ou seja, como a compreensão sobre convivência e participação social se expressa no planejamento e na execução das ações; e nos interessava a opinião dos educadores sobre o papel da gestão nesse objetivo tão necessário de promoção da participação social de crianças. Esse último aspecto se fez importante porque o educador é, antes de tudo, uma representação do Estado executando uma política na ponta. Portanto, as práticas desse profissional não são de responsabilidade puramente individual, uma vez que ele precisa ser capacitado e receber os meios necessários para executar seu trabalho da melhor maneira possível.

A partir da leitura das transcrições, delimitamos duas categorias de análise: a convivência e a participação. Como elas, por vezes se sobrepõem, em alguns momentos, ao analisar um aspecto de uma significa também analisar um aspecto da outra. Ambas as categorias foram organizadas em subdivisões a fim de explorar os vários aspectos de cada uma delas. A partir da observação das respostas dos educadores, percebemos que a compreensão tanto da convivência quanto da participação social, em suas potencialidades

ou em seus desafios, estava estritamente ligada à compreensão de como se estruturam as vulnerabilidades relacionais dos sujeitos atendidos. Em outras palavras, a compreensão dos sujeitos, especialmente das crianças, objeto desse estudo, como sujeitos históricos, com vivências que se relacionam a contextos sociais e políticos estruturais, permite a compreensão de que algumas vulnerabilidades relacionais existem para além das escolhas pessoais desses indivíduos. Em outras palavras, as compreensões do território, das determinações históricas e dos contextos sociais, promovem uma melhor compreensão da própria participação social e da convivência enquanto estratégias políticas. Esse ponto dialoga com o conceito de interseccionalidade, pois, para promover a participação e a convivência de sujeitos, é importante compreender quais questões os atravessam nesse lugar político de conviver, pertencer e participar.

Outro ponto que nos chamou a atenção foram os paralelos que os educadores fizeram entre o CECON e os demais espaços que as crianças ocupam (escola, casa, rua). Como essa questão apareceu em todas as entrevistas, colocamos essa relação como um ponto importante de análise junto à categoria convivência. Toda a análise buscou não perder de vista as práticas desenvolvidas, nosso foco de pesquisa. Práticas que se expressam tanto em desafios, como em sucessos. O esquema a seguir representa um esboço do que se desenhou como importante elemento de análise dentro de cada categoria delimitada:

Esquema 5 – Categorias de análise a partir de dados coletados com educadores sociais



Fonte: elaboração própria

As categorias de análise também foram desenhadas a partir das perguntas, organizadas em blocos, no roteiro da entrevista semiestruturada. Com o objetivo de preservar a identidade dos educadores que participaram da pesquisa, eles não foram nomeados. A autoidentificação racial dos participantes foi um dado investigado e, de acordo com as respostas, resultamos no seguinte quadro de educadores participantes:

- Educadora 1 - mulher branca
- Educador 2 - homem pardo
- Educadora 3 - mulher branca
- Educador 4 - homem pardo
- Educadora 5 - mulher negra

6.9 Delimitando as categorias de análise com as crianças

Com as crianças, interessava saber como elas se sentiam no espaço do CECON. Espaço físico e afetivo, como elas enxergam e compreendem esse serviço do qual fazem parte. Interessam ainda suas percepções sobre convivência e participação. Como as crianças interagem nesse espaço e como é seu sentimento de pertencimento? Existe lugar para suas expressões, sejam verbais ou não? As crianças têm de fato um lugar de fala aliado a um lugar de escuta? Conseguem validar suas manifestações, são respeitadas nesses processos?

Para melhor compreensão das crianças como protagonistas nessa pesquisa, como sujeitos que têm algo a dizer sobre essa política que foi pensada para elas, com base em pressupostos do que seria melhora para elas, foi imprescindível analisar a dimensão afetiva envolvida nos processos de convivência e participação. Em outras palavras, analisar como elas se vinculam aos processos participativos, já que o vínculo também representa uma dimensão afetiva. A capacidade de afetar e ser afetado permeia o convívio e os encontros e pode fortalecer ou fragilizar a promoção da participação social. É como prevê a Secretaria Nacional de Assistência Social do Ministério do Desenvolvimento Social, na sua publicação *Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos* (Brasil, 2017).

Esses encontros podem favorecer a expansão da vida, o sentimento de valorização, estimular a ação para mudanças; ou podem gerar subordinação, desqualificação, redução de vida, desumanização. Assim, sentimento e capacidade para agir são, nessa matriz de pensamento, inseparáveis. Poder-se-ia dizer que sentimentos de valorização e de potência estão para fortalecimento de vínculos, assim como os sentimentos de subordinação e impotência estão para o isolamento social e fragilização de vínculos. (Brasil, 2017, p.22)

É também em uma dimensão afetiva que se dá o sentimento de pertencimento. Essa dimensão pode ser considerada, portanto, como uma dimensão política, já que nela se operam elementos indispensáveis à convivência, à historicidade dos sujeitos e a sua ligação com o espaço/território e as possibilidades de integrar-se, participando e pertencendo. A dimensão afetiva das crianças se expressa em toda a sua produção de cultura: desenhos, brincadeiras, elaboração de pensamento e expressão. Partindo de tais reflexões, as categorias de análise das crianças se diferenciam das categorias escolhidas para os educadores. Elencamos, portanto, como categorias de análise das crianças:

Identificação do espaço e do SCFV: definida a partir da constatação de que a forma como as crianças se identificam com o SCFV se misturava à identificação com o próprio espaço;

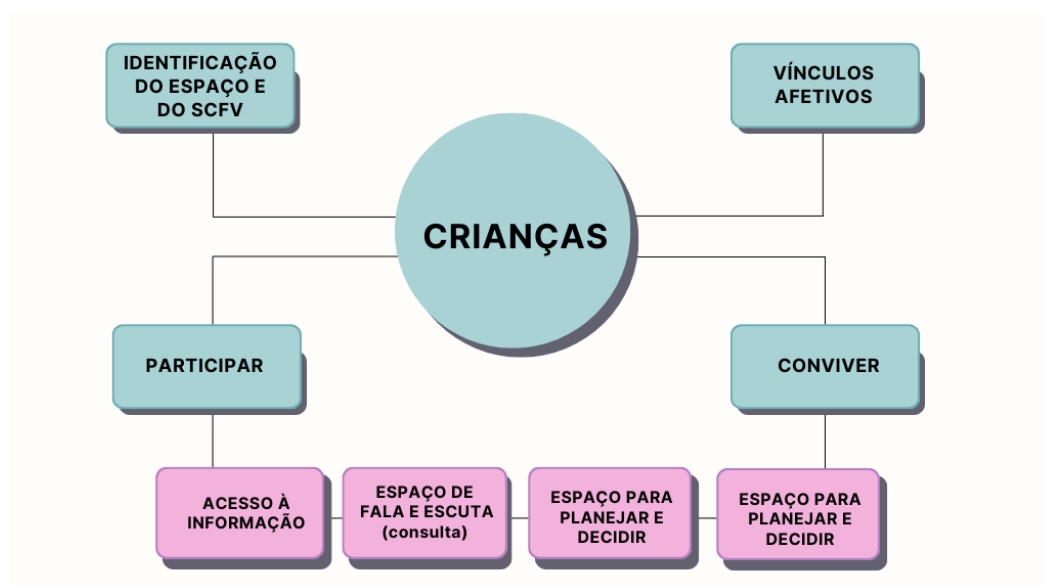
Vínculos afetivos: essa categoria nasce a partir dos relatos das próprias crianças de como interagem com as pessoas do SCFV, tanto os colegas como os profissionais;

Participar: nessa categoria nos interessa saber se as crianças se reconhecem como sujeitos com espaço de fala e escuta no SCFV, se podem opinar e se suas opiniões são levadas em consideração. Nos interessa saber se, via participação, elas conseguem interferir objetivamente no que acontece no serviço, se conseguem coparticipar dos momentos de planejamento, e se têm espaço de decisão;

Conviver: permeia as demais categorias de análise, mas aqui nos interessa saber, principalmente, como as crianças avaliam essa convivência e como elas conseguem estabelecer, entre elas, ferramentas democráticas e de participação social.

O esquema abaixo representa os principais elementos identificados como importantes dentro da análise de dados com os materiais coletados com as crianças:

Esquema 6 – Categorias de análise com crianças



Fonte: elaboração própria

6.10 Considerações sobre as unidades escolhidas

O principal critério para as unidades escolhidas foi o atendimento que realizavam com as crianças. Como já mencionado, houve uma conversa informal com a Diretoria do Serviço de Convivência (DICON), na qual as unidades foram pontuadas como as que possuíam coletivos mais numerosos com crianças e que desempenhavam um trabalho mais cuidadoso e criativo.

Contudo, todas as unidades estavam com problemas relacionados aos recursos humanos, mas, especificamente, com poucos educadores, o que colocava em risco a frequência do atendimento com os coletivos. Em uma das unidades havia uma educadora afastada motivo de licença, a chefia imediata estava com seu coletivo, pois, quanto um profissional se afasta, por motivo de férias, adoecimento ou outro fator, não existe previsão de substituição, assim, o chefe precisa acumular as duas funções ou dispensar os grupos. Como a licença tinha duração de apenas um mês, optamos por esperar o retorno da educadora, pois nos interessava realmente o olhar de quem já acompanhava o grupo com maior frequência.

No CECON a educadora também estava afastada e o grupo de crianças estava suspenso há alguns meses, sem previsão de retorno. Diante desse quadro, não conseguimos entrevistar os dois educadores, como previsto na metodologia. Por esse motivo também não conseguimos aplicar a metodologia dos encontros com as crianças. Entrevistamos somente um profissional nessa unidade. Foi ainda discutida a possibilidade e buscar outra unidade, mas a ideia foi descartada por uma questão relacionada ao cronograma e também porque o registro dessas dificuldades, da falta de profissional, da não previsão de substituição, entre outras coisas, também acaba se constituindo como relato da situação real dos CECONS, reflexo da precarização desse serviço no que diz respeito aos recursos humanos.

Na outra unidade pesquisada, a equipe também passou por uma reestruturação, perdendo duas profissionais, que foram lotadas em outra área ou função e contava com educador afastado em virtude de adoecimento. Mas nessa unidade conseguimos entrevistar dois profissionais e fazer o grupo com as crianças conforme previsto.

Outro fato curioso em todas as unidades foram as queixas relacionadas às estruturas físicas e à falta de materiais. Quase todos os educadores narraram situações em que precisaram comprar materiais para aplicar determinada oficina, ou porque não tinha disponibilidade no almoxarifado, ou porque a qualidade do material era muito ruim. Uma das educadoras narrou que “eles falaram, por exemplo, que gostariam de ter mais atividade com tinta, que eles gostam, que é uma atividade mais lúdica. Mas a gente não tem recurso pra ser muito lúdico, pra comprar muitos jogos”. Outra compartilhou a necessidade de comprar material para trabalhar:

Se eu abrir agora a minha gaveta aqui, o que eu tenho de coisas compradas com o meu próprio recurso é canetinha, porque a da SEDES vem seca, sabe? A tesoura da SEDES desmontou, sexta-feira passada eu fui no lugar, eu fiz a compra de tesouras, sabe? Então, o que é a questão dos pais? Tem a questão dos recursos, os papéis coloridos não chegam, né? Tem tinta que vem já vencida, você sabe disso. Então, são fragilidades, sabe?

As unidades pareciam ainda ter problemas relacionados à estrutura, à falta de cadeiras, aos problemas com goteiras, à falta de computadores, de mesas, entre outros bens necessários ao desenvolvimento das atividades. O que se nota é um desmonte do serviço que parte tanto da carência de oferta de materiais, como pela fragilização das equipes, que operam sempre no déficit.

7. A promoção da participação social de crianças no SCFV

Nesse capítulo nos dedicamos à análise comparativa dos dados coletados junto às crianças participantes do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e aos educadores sociais que atuam diretamente na sua execução. A opção por estruturar a análise em paralelo entre as percepções desses dois grupos de atores sociais teve como intuito aprofundar a compreensão das dinâmicas de participação social no contexto do serviço. Ao confrontar as experiências e os discursos das crianças com as práticas e as perspectivas dos profissionais, buscamos identificar convergências, dissonâncias e nuances que permeiam a promoção da participação infantil, possibilitando uma análise mais ampla do fenômeno investigado e a identificação dos discursos que permeiam essas práticas. A análise que se segue buscou explorar as interconexões entre as falas e as vivências de crianças e educadores à luz do referencial teórico apresentado nos capítulos precedentes.

A análise dos dados contou com o desafio de aliar a riqueza dos dados coletados, a complexidade das informações e a forma como elas se entrecruzam, de modo que a interpretação não reduzisse a intrincada teia de fatores que modulam a participação social. Buscou-se, assim, uma abordagem que preservasse a natureza multifacetada do fenômeno, reconhecendo suas diversas camadas de influência, criando um diálogo entre as percepções das crianças, dos educadores e das categorias de análises pontuadas. Nesse sentido, a análise se atentou à forma como a convivência e a participação dialogaram com questões afetivas, territoriais, e às intersecções de gênero e raça.

Por uma questão de organização, dividimos a análise em quatro tópicos:

- a. Concepções sobre o SCFV – nesse tópico, buscamos investigar como educadores e crianças percebem o serviço;
- b. Convivência – buscamos pontuar como o convívio é percebido pelos educadores e como ele é percebido pelas crianças;
- c. Participação social – buscamos explorar qual a concepção de participação social de ambos os grupos investigados;
- d. Informação, consulta e pacificação – nesse tópico, exploramos melhor as ações desenvolvidas em cada uma dessas categorias, tentando perceber os níveis de participação que são permitidos ou incentivados para as crianças o SCFV.

Depois será descrita a forma como as crianças negociaram a participação entre elas em uma das dinâmicas aplicadas como os grupos de crianças e descreveremos os principais desafios para a promoção da participação social descritos pelos participantes e identificados na análise dos dados. Ainda nesse capítulo, traremos algumas boas práticas descritas pelos educadores com o intuito de construir uma visão equilibrada, que reconhece tanto os desafios quanto os êxitos, evitando uma perspectiva excessivamente negativa e valorizando também os esforços dos profissionais. O estudo das boas práticas pode inspirar novas abordagens para superar as fragilidades e estabelecer referências valiosas para as avaliações e planejamentos futuros do serviço.

7.1 Concepções sobre o SCFV, aspectos teóricos e afetivos

Nossa investigação começou pelo interesse em saber como os atores envolvidos nessa política, tanto os educadores como as crianças, enxergavam o SCFV. Esse olhar podia ser tanto da perspectiva teórica, histórica e conceitual quanto um olhar afetivo, relacionado às construções vivências daquele espaço. Aos educadores perguntou-se sobre os objetivos gerais do Serviço de Convivência, qual a percepção deles, quais objetivos eles consideravam mais relevantes para o trabalho social com as crianças. Já com o grupo de crianças perguntamos tanto o que era o SCFV, para compreender o olhar e o entendimento deles sobre o serviço do qual participam, quanto também como eles se sentiam naquele espaço.

Todos os educadores pontuaram a convivência como um dos mais importantes objetivos e, nessa resposta expressaram o que pensam sobre a convivência e a diferença entre a convivência experiência no CECON e nos demais espaços. O CECON foi mencionado, por todos os educadores, como um espaço hierarquicamente melhor no quesito convivência do que os demais espaços sociais e urbanos que as crianças frequentam, apontando certa fragilidade no diálogo e pouca interação entre o CECON e as demais instituições, inclusive a família. A seguir, alguns trechos das entrevistas vão auxiliar a compreender melhor o olhar dos educadores sobre o SCFV e as demais questões que dialogam com o tema.

“Se a gente pensar, a maioria dessas famílias, elas têm a convivência na comunidade, né? Mas é uma convivência não monitorada, né? Aquela coisa que os pais meio que deixam, assim, à vontade. Então, trazer eles pra um espaço seguro, pra que eles possam aqui, né? Ter as intervenções necessárias” (educadora 1).

“Os objetivos que a gente trata é a convivência entre eles e proporcionar para essas crianças uma vida melhor, uma convivência melhor, uma sociabilidade melhor no decorrer do crescimento delas. Ajudar, sim, no crescimento delas, na vida cotidiana delas.” (educadora 2).

“Eu acho que promover acesso à informação e a direitos, né? Nesse público específico, eu acho que a gente tenta pensar muito. Muito na questão de promover acesso ao direito da criança, né, e acesso à cultura, à arte, ampliação do universo informacional e a própria convivência entre eles, assim, uma forma menos violenta de conviver”. (educador 3)

“Eu conto assim, são quatro horas com a gente, né? Que a gente passa com eles. A gente passa quatro horas no dia e eles passam os outros lá fora. porque a gente sabe que muitos deles se envolvem com maior criminalidade, mas antes disso com alguns ilícitos e tal. E eu acho que quando a gente consegue tirar daí, é a maior vitória. Então eu acho que a maior dificuldade é, eu não sei como expressar em objetivo, mas é a gente tirar essa influência que vem de fora, sabe? Tipo assim, tentar minimizar as dores que já vêm sendo sofridas. Então assim, a ressocialização, o cidadão para o mundo, né? ” (educador 4).

“Eu acho que o objetivo que mais sempre me traz à memória é o próprio nome do nosso serviço, que é fortalecer os vínculos intrafamiliares, os vínculos comunitários, os vínculos sociais, de modo a promover a superação de vulnerabilidades e o risco social. Para mim, esse objetivo é um dos principais. O primeiro, se eu tivesse que elencar um, porque eu percebo que, como dizem alguns estudiosos, que nós somos seres sociais. Nós vivemos internamente. Nós somos inseridos do mesmo jeito que, em sociedade, muitas vezes somos vulnerabilizados, é na sociedade, na convivência, que podemos também ter essa superação. E eu acho que o serviço tem que promover isso.” (educadora 5).

Os educadores compreendem o CECON como um espaço de proteção não somente pelas ações desenvolvidas e pelas articulações com as demais políticas, mas também pelo fato de que “estar lá” significa não estar em outro lugar supostamente desprotetor. A concepção de que uma convivência monitorada é melhor que uma convivência não monitorada nos leva a refletir sobre duas questões interessantes: a autonomia das crianças e a integração dos espaços.

Não se pode minimizar a complexidade do tema, pois se, de um lado a “monitoria” pode significar proteção, por outro, ela pode indicar uma cultura disciplinadora com pouco interesse em desenvolver autonomia e produção de subjetividades. Para Foucault, “as disciplinas são técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas” (1987, p. 179). Quando nosso foco de investigação são as crianças, a necessidade de vigilância pode ser vista em um lugar comum, partindo-se do pressuposto de que as crianças não possuem habilidades e competências suficientes para uma convivência não monitorada. Resgatando as reflexões desenvolvidas nessa pesquisa a partir das concepções da sociologia da infância, a vigilância excessiva sobre as crianças, sob a justificativa de protegê-las, pode, paradoxalmente, limitar sua autonomia, sua capacidade de explorar o mundo e de construir suas próprias identidades. Desse modo, seria importante uma reflexão aprofundada sobre como se opera esse monitoramento e suas reais necessidades.

Sobre a integração dos espaços, as próprias normativas do SCFV indicam a necessidade de desenvolver habilidades relacionais para o convívio social e familiar, em outras palavras, a convivência deve ser praticada e exercida em todos os espaços que as crianças ocupam. A concepção de intersetorialidade da política também deveria assegurar que a criança estaria segura em qualquer lugar, visto que o sistema de proteção integral e as políticas de prevenção atuam em todas as políticas, na educação, segurança, esporte e lazer e nas ações de acompanhamento familiar.

Uma das educadoras pontua a dificuldade de fazer um trabalho conjunto com a família por falta de cooperação dos responsáveis: “A gente sabe que para a criança superar a vulnerabilidade, risco social, é um conjunto de atividades, é parceria com a rede, é parceria com a família. [...] Só que eu sinto uma passividade, uma falta de compromisso muito grande dos pais em assumir responsabilidades”. A educadora faz ainda um paralelo entre omissão e estar assistido por benefícios:

Às vezes, as pessoas que estão fora do nosso serviço, pensam que um pai e uma mãe de uma criança vulnerável ou em situação crítica, precisam de muita coisa, e as vezes não é. O pai, ele não quer assumir responsabilidades mínimas, como rotina. Por exemplo, eu já sei que tem pais que não dão almoço para criança, dolorido, sabe? Eu já cheguei para a mãe de uma abordagem mais humana, perguntei o que estava acontecendo, aí eu olho lá no bojo dos benefícios, a pessoa está praticamente coberta com todos os benefícios.

A fala recortada expõe a necessidade de dimensionar a realidade social das famílias não apenas pelo aspecto financeiro. Estar ou não estar coberto por determinados benefícios não resolve as vulnerabilidades relacionais e os aspectos culturais existentes dentro das dinâmicas familiares. Percebemos ainda um olhar culpabilizador sobre as famílias, desconsiderando as complexidades dos contextos históricos e sociais nos quais estão inseridas e as falhas das políticas públicas em atuar de forma integrada. A negligência identificada pela educadora deve ser compreendida como um fenômeno multifatorial, que envolve uma complexa interação de fatores individuais, familiares e sociais. A pobreza, embora seja um fator de risco, não explica isoladamente a ocorrência de negligência.

Outro elemento que chama a atenção é a concepção da infância como “estar sob o risco de”, na qual a criança é vista sob uma perspectiva de vulnerabilidade. Faltando-lhe meios próprios para se desenvolver e para se defender, precisa ser educada e protegida por quem detém a autoridade e o poder, ou seja, o adulto” (Barbosa, 2020, p.74), pois a criança é “um ser humano particularmente desprotegido, dependente ou inapto” (Barbosa, 2020, p.74). Há, então, a presença de três elementos importantes: os espaços, o adulto e a tutela do adulto como estratégia de proteção. Os espaços pelos quais as crianças transitam podem ser resumidos em: a rua, espaço de socialização coletiva; a casa, espaço privado; e os espaços institucionalizados (escolas, creches, centros de convivência, etc). Nesses espaços, normalmente temos a presença dos adultos, e, se as crianças são percebidas em risco em espaços teoricamente tutelados por adultos, como, por exemplo,

na família, percebe-se que o adulto pode significar risco ou proteção. Nesse sentido, o fator etário não é tão relevante. Podemos afirmar que a sociedade adulta representa um risco para as infâncias, visto que as maiores violências e das violações de direitos são cometidas por adultos, tanto na esfera privada quanto na esfera política. Dito de outro modo, as violências e violações de direitos são concretizadas pelos adultos que governam, legislam e, supostamente, se responsabilizam por essas infâncias. Ao passo que o adulto pode representar violação e risco, é a sociedade de adultos que tem decidido o que é melhor para as crianças, legislando sobre seu crescimento e sua proteção.

Quando a Educadora 5 fala: “Nós somos inseridos do mesmo jeito que, em sociedade, muitas vezes somos vulnerabilizados, é na sociedade, na convivência, que podemos também ter essa superação. E eu acho que o serviço tem que promover isso”, ela pontua as contradições e desigualdades na forma como o Estado, a sociedade e a família lidam com as infâncias, e demonstra confiança na política pública como espaço de superação de tais ambiguidades.

A preocupação dos profissionais entrevistados com a desproteção das crianças em espaços outros que não o CECON, mesmo sob a tutela de um adulto, denuncia uma sociedade que tem falhado tanto nos espaços comunitários e coletivos, como nos espaços privados. As falas dos profissionais indicam ainda uma falha de proteção social dentro da própria política, pois, se deveria ser desenvolvido um trabalho social com famílias em conjunto com o Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), conforme orientam as normativas, não deveria existir esse sentimento de desproteção dentro da própria família acompanhada pela Política. Percebe-se também a baixa intersetorialidade entre outras políticas, porque, se a proteção acontece sobretudo quanto as crianças estão dentro dos CECONS, em outros espaços, ocupados por políticas de habitação, lazer, segurança, saúde, educação, elas correm risco, significa que a proteção não se executa de maneira integral.

Pensar espaços públicos e infâncias, seja sob a perspectiva da proteção ou da participação social, nos remete aos debates engendrados pela Sociologia da infância sobre geografia e infância. A percepção de que as crianças estão mais protegidas em espaços institucionalizados revela que a criança não pertence à cidade, não desfruta do direito à cidade com segurança, visto que é um lugar de risco. A organização da cidade a partir da construção de espaços institucionais para as vivências das infâncias reflete também o

desejo de controle e domesticação dessas crianças. Essa “domesticação depende da clausura dos espaços e é frequentemente realizada sob o pretexto de proteção das crianças” (Sarmiento, 2018, p. 234), em que “as preocupações securitárias tendem a sobrepor-se às intenções autonomizadoras” (Sarmiento, 2018, p. 234). Há uma intenção de organizar o espaço-tempo das crianças enquanto modo de governá-las. As crianças circulam entre instituições governadas por adultos: da casa para a escola, da escola para o CECON, desse para casa novamente, etc. Esse ordenamento do espaço da cidade é caracterizado pela Sociologia da infância como um fator de restrição da cidadania, e é denominado insulação, como se fossem ilhas no espaço urbano fragmentado.

A participação cidadã pelas crianças, na representação, definição e proposta de configuração do espaço urbano, fica, dessas circunstâncias, fortemente condicionada. Desse modo, o afastamento espacial das crianças, ou a sua restrição, é também um afastamento da possibilidade de produção pela criança de uma autoconsciência como ser da cidade e como interveniente na vida em comum.

O efeito de insularização é ampliado pelos modos como que a cidade se constitui diferenciadamente e se desenvolve como espaço dual [...]. As cidades foram organizadas em espaços exclusivos e espaços de exclusão, com áreas de transição entre ambos.(Sarmiento, 2018, p. 235)

Assim, pensar na promoção da participação social exige também pensar na liberdade das crianças de ocupar a cidade, de transitar por outros espaços e de neles ter a possibilidade de produzir cultura como sujeitos. A promoção da participação social perde o sentido se for trabalhada e exercida somente em uma instituição.

Quando foi solicitado às crianças que fizessem um desenho de como se sentiam no SCFV, algumas crianças desenharam o espaço físico, outras desenharam elementos da natureza, outras desenharam a si mesmas, interagindo com um brinquedo ou com outras crianças. Separamos então os desenhos por similaridades e realizamos, na tentativa de compreender a relação entre o desenho e o sentimento de estarem no SCFV, uma análise. Como expressão complexa e profunda, os desenhos jamais poderão ser analisados até o esgotamento de interpretações. Cada interpretação e leitura é uma possibilidade entre múltiplas, e não temos a pretensão de desenvolver uma análise total ou esgotar os sentidos e leituras possíveis.

A proposição política de “dar voz” às crianças, conforme as concepções da Sociologia da infância, entende por dar voz não necessariamente a existência de um espaço de fala oral. Essa voz, na verdade, é a possibilidade de expressão e de comunicação pelas várias vias possíveis, inclusive pelas imagens.

O desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças. Desde logo, porque o desenho precede a comunicação escrita (na verdade precede mesmo a comunicação oral, dado que os bebês rabiscam antes ainda de articularem as primeiras palavras). Depois, porque o desenho infantil, não sendo apenas representações de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de apreensão do mundo – no duplo sentido esta expressão permite de “incorporação” pela criança da realidade externa e de “aprisionamento” do mundo pelo acto de inscrição – articuladas com as diferentes fases etárias e a diversidade cultural. Nesse sentido o desenho infantil *comunica*, e fá-lo dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer (Sarmiento, 2020, p. 28-29).

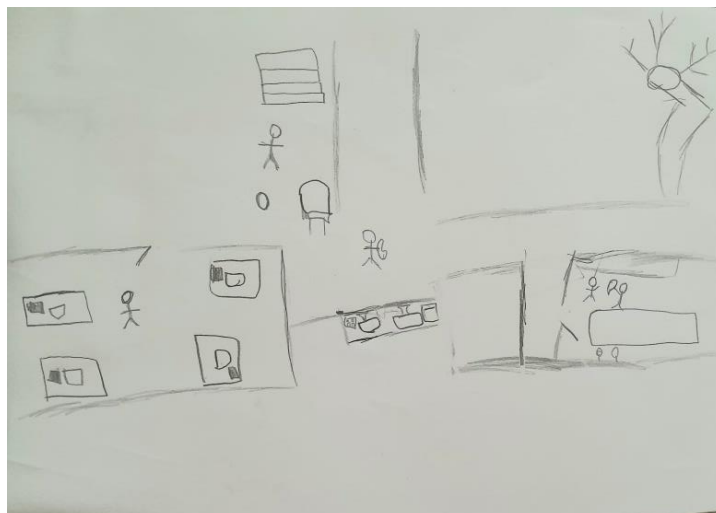
Sarmiento (2020) nos propõe ainda que os desenhos das crianças sejam analisados levando-se em consideração três dimensões de análise: primeiro, não perder de vista que as crianças são sujeitos concretos, com saberes, emoções, com produção cultural única; em segundo lugar, as crianças se inserem numa cultura que pode tanto proibir quanto libertar, autorizar ou inibir suas expressões, elas estão, portanto, em um sistema específico de crenças e com determinadas instituições; e por último, suas representações precisam ser interpretadas de acordo com “a gramática interpretativa das culturas da infância (Sarmiento, 2004). Em outras palavras, não se deve interpretar os desenhos das crianças sob a perspectiva do desenvolvimento, como se as crianças fossem apenas sujeitos que estão aprendendo a desenhar e que ainda chegarão a um estado mais desejável de desenvolvimento técnico, motor ou criativo. Não se trata de representar a realidade tal qual ela é, mas justamente o contrário, isto é, representar a realidade tal qual a criança a percebe e a interpreta, a partir das dimensões simbólicas da linguagem, da cultura e da sociedade.

Os desenhos têm o poder de mobilizar ideias e emoções em um processo de apropriação e representação do mundo. Nas palavras de Sarmiento, “o processo é sempre criativo, tanto quanto reprodutivo, isto é, nele se presentifica um passado histórico culturalmente sedimentado e a inovação sempre inerente a toda ação humana (2020, p. 44). Os desenhos são, portanto, tanto sociais como pessoais. Sociais, porque sofrem

influência das instituições que os cercam (escola, família, entre outros), e pessoais, porque expressam uma originalidade e expressividade únicas do sujeito que os faz.

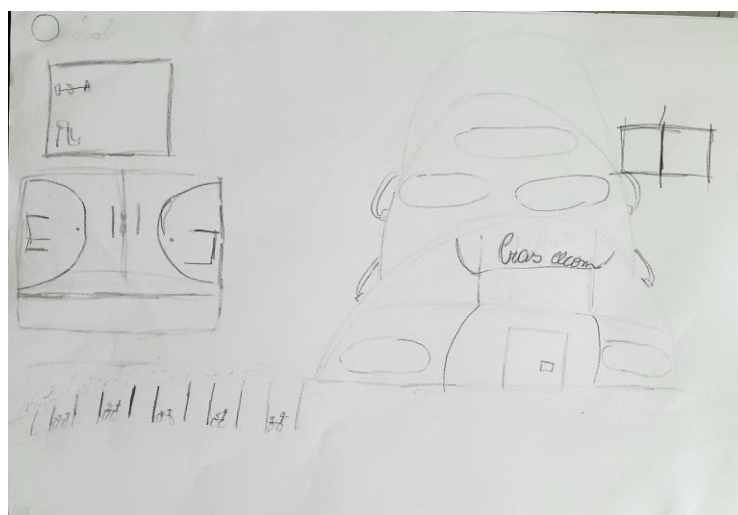
Começemos pelos desenhos com a representação espacial do SCFV, representados como Desenho 1 e Desenho 2:

Desenho 1



Fonte: produção das crianças

Desenho 2



Fonte: produção das crianças

É importante observar que, para descrever as emoções, a forma como se sentiam no SCFV, as crianças recorreram a um desenho arquitetônico, quase uma planta baixa da instituição, com fachada, salas e quadra de esportes. Para interpretar tais desenhos, vamos retomar o conceito de lugar de Yi-Fu Tuan, como um espaço afetivo que transcende a mera localização geográfica. Ele incorpora um conjunto complexo de significados, emoções e experiências que se entrelaçam com a vida das pessoas. Assim, podemos supor que, ao serem questionadas sobre suas emoções, elas desenharam o lugar, justamente porque o lugar se entrelaça a relação afetiva constituída naquele espaço.

Outro aspecto interessante pontuado por Yi-Fu Tuan (1930) é a perspectiva aérea dos desenhos das crianças. A teoria está na relação entre o tamanho das crianças e o tamanho dos seus brinquedos.

Talvez uma razão pela qual crianças pequenas conseguem realizar essas façanhas de extrapolação seja porque tenham brincado com seus brinquedos. As crianças são miniaturas no mundo dos adultos, mas gigantes em seu mundo de brinquedos. Olham do alto as casas e os trens de brinquedo e dirigem seus destinos como deuses do Olimpo. (Tuan, 1930, p. 40)

Deduzimos então que as crianças possuem um sentimento de pertencimento também confirmado oralmente quanto questionadas sobre como se sentiam ali, como será abordado mais adiante.

Outros desenhos que expressam o sentimento que as crianças possuem em relação ao CECON foram a representação de um arco-íris. O arco-íris carrega consigo uma série de significados simbólicos que o tornam uma representação poderosa para as crianças. Quando uma criança desenha um arco-íris para expressar seus sentimentos em relação a um lugar, ela está, de forma inconsciente ou não, atribuindo a esse local uma série de qualidades positivas. Elas também expressaram sua relação com o CECON por meio de palavras como “feliz”, “gosto”, “legal” e “divertido”.

Desenho 3



Fonte: produção das crianças

Um fator também interessante na dinâmica do desenho foi que, quando a primeira criança disse que desenharia um arco-íris, duas outras o fizeram. O que, no mundo do adulto, pode ser uma simples cópia ou falta de autenticidade, no universo infantil pode apontar como o desejo de pertencer, de se igualar, de se ver como pares é maior que o desejo da autenticação individualizada. Estar integrado, falar a mesma língua e parecer igual pode ser mais valioso que parecer diferente e autêntico.

Outras crianças desenharam a si mesmas no espaço do CECON interagindo com algum brinquedo. Transmitir a relação que têm com o Serviço por meio do brincar só corrobora com os argumentos de que o brincar perpassa as dimensões relacionais da infância e, por meio do brincar, as crianças se apropriam do mundo e resinificam suas impressões, produzindo cultura e vínculos afetivos. Ao serem questionadas sobre como se sentem no CECON, elas associam o sentir ao brincar, denunciando que existe um espaço de expressão mediado não somente pela brincadeira, mas pela socialização que ela proporciona, gerando sentimento de pertencimento de espaço para criar e experimentar. Prado (2005) aponta como uma “atividade característica tanto dos adultos quanto das crianças, as brincadeiras são reveladoras de um espaço de cultura, espaço da totalidade das qualidades e produções humanas, distinto do mundo natural, que produz e veicula projetos de vida humana” (Prado, 2005, p. 99). O brincar normalmente também

se opera por meio da interação com o outro. Mesmo quando a criança brinca sozinha, ela constrói no seu imaginário um universo interativo, onde existe uma narrativa. Sobre a interação, Prado leciona:

Uma vez que a apropriação e a construção de cultura pelo homem concretizam-se na e pela interação de uns com os outros, numa elaboração conjunta de significados sociais, pode-se modificar uma tendência de poder unilateral de uma psicologia reducionista, centrada no indivíduo enquanto organismo que se adapta (ou não) ao meio para anunciar a possibilidade e a fecundidade de uma relação dialética que leva em conta a plasticidade dos comportamentos, sua vinculação às mudanças de caráter social, histórico e cultural e, mais ainda, que considere a criança como ser social que é, alguém que nesse movimento, também se apropria e constrói cultura. (Prado, 2005, p. 98).

O brincar, portanto, se constitui como uma forma de se relacionar com o meio, em uma troca que também carrega elementos afetivos. Quando as crianças desenhavam a si mesmas em um totó, ou em uma cama elástica (desenhos 4 e 5), elas expressam o vínculo que possuem com o local do CECON, um lugar onde também se constrói cultura.

Desenhos 4 e 5



Fonte: produção das crianças

O brinquedo e o brincar se inserem em uma experiência complexa de produção de sentido. Um totó ou uma cama elástica não possuem apenas sentido em si, mas também no contexto de trocas, experimentando o próprio corpo em diálogo com o espaço. Brougerè (2004) fala sobre os procedimentos que levam uma criança a dar sentido a um brinquedo:

Ao contrário de uma visão romântica que atribuiria todo o sentido da ação `q “natureza”, à criatividade da criança, esta, como todo ser humano inserido na sociedade, é amplamente enquadrada pelo contexto cultural e especialmente pelos objetos que sustentam as ações. No entanto, essa influência não pode ser deduzida diretamente do que o objeto propõe, ele remete ao uso, aos processos de produção de sentido constituído pelos variados usos dos brinquedos, quer se trate de uma brincadeira ou não. Só podemos compreender o que o brinquedo faz à criança ao olhar o que a criança faz com o seu brinquedo. (2004, p. 251).

O que essas crianças fizeram com esses brinquedos, foi inseri-los em um lugar afetivo de identificação com o CECON. Fazendo parte das rotinas, eles têm o poder de ilustrar como as crianças se sentem nesse lugar que é, ao mesmo tempo, um lugar físico, um lugar político e um lugar relacional.

7.2 Convivência

A convivência apareceu como um dos mais ricos e importantes objetivos do SCFV. Nas normativas, ela aparece tanto como objetivo, quanto como estratégia para se alcançar outros objetivos. A convivência se coloca ainda como precedente fundamental para a participação. Vamos tratar a convivência como parte do vínculo, uma vez que a convivência que faz sentido, que torna possíveis as construções coletivas e as expressões individuais e coletivas, ela se fortalece enquanto processo e, nesse processo, o vínculo se estabelece. E o vínculo existente entre as crianças, os seus pares, os profissionais e o espaço no qual convivem, foi um ponto forte observado nas entrevistas.

As normativas do serviço apontam que “estimular o fortalecimento de vínculos significa também garantir espaços participativos na tomada de decisão e fomentá-los como estratégia socioeducativa. Significa experimentar a solidariedade e partilhar um mundo comum” (Brasil, 2017, p. 29). Podemos dizer que a convivência e o vínculo integram duas faces de uma mesma moeda. É claro que a convivência, por si só, não gera vínculos positivos e transformadores, na verdade ela pode promover tanto a fragilização

quanto o fortalecimento dos vínculos, dependendo dos contextos, das intencionalidades e dos sujeitos envolvidos nos processos.

Dentro de uma política que tem como objetivo o fortalecimento dos vínculos, essa convivência precisa ser positiva, intencionalmente exercida para potencializar saberes, ações e trocas que proporcionem vínculos positivos. Sobre a ligação entre convivência e vínculo, um dos cadernos do SCFV pontua que

[...] é possível reconhecer que o conjunto de elementos combinados nesta narrativa também fala da produção de ligações entre sujeitos de direito, capazes de afetar e ser afetados nos encontros, produtores e produzidos pelo contexto em que vivem, capazes de escolha e decisões coletivas pelas quais se corresponsabilizam, que participam e combinam objetivos comuns e, assim, aprendem a participar, sentindo-se pertencentes a um lugar, ou seja, capazes de identificar/reconhecer e afirmar o valor/ qualidade dos vínculos constituídos em sua trajetória. (Brasil, 2017, p.30).

O vínculo desenvolvido com as crianças, em função da convivência, se estabelece como um importante ferramenta no sentido de proporcionar-lhes um sentimento de pertencimento ao espaço, enquanto sujeito que se expressa, que tem opinião, voz, escuta e, assim, consegue produzir sentidos e significados em suas vivências naquele espaço.

A promoção da convivência foi considerada um dos objetivos mais alcançáveis, segundo os educadores, e as crianças também pontuaram diversos afetos relacionados à convivência no CECON. A integração familiar também foi citada como um ponto forte, destacando a importância de reforçar laços familiares por meio das atividades do SCFV. Contudo, os entrevistados mencionaram a falta de indicadores claros para avaliar a qualidade da convivência como um obstáculo.

A maioria das crianças relataram sentir prazer em estar no CECON, porque tem amigos, porque brincam e porque desenvolveram uma relação afetiva com o lugar, mas algumas também pontuaram elementos difíceis da convivência, especialmente quando não se sentem incluídas ou aceitas. As crianças reclamaram de serem xingadas ou de não permitirem que elas participem de alguma brincadeira. É o que ilustra a seguinte transcrição:

D: É que tem um menino lá, que é o Ryan, o João Davi, Davi Lucas e aí eles ficam atentando algumas pessoas lá.

F: Como é que é isso? Atentar?

D: O Ryan lá, quando eu chego perto deles, quando eu vou brincar com eles, sei lá, me derruba no chão.

F: Eles te derrubam? Falam alguma coisa também?

D: Tem um dia que o Ryan me chamou de mulherzinha, aí eu fiquei puto.

A cena narrada, em que uma criança é agredida verbalmente e fisicamente por seus pares, revela um problema complexo e multifacetado relacionado à violência de gênero na infância e à construção de convívios. Para além da compreensão da importância de serem aceitos e respeitados, essa fala grifa como as relações de gênero interferem na qualidade relacional e pode promover vulnerabilidades afetivas que fragilizam os vínculos. O garoto fica “puto” ao ser chamado de mulherzinha justamente porque ele interpreta o termo “mulherzinha” como algo negativo, não apenas pela negação (de lhe dizerem algo que ele não é), mas pelas construções sociais pejorativas que se estruturam sob o signo do feminino, construindo masculinidades problemáticas.

Compreender a participação, a convivência e as vulnerabilidades não é possível sem se compreender as estruturas de classe, raça e gênero que atravessam as relações. Até porque a participação requer condições de igualdade nas oportunidades, e a participação coletiva é falha quando parte do grupo não constrói em coletividade, mas se cala por falta de espaço de fala. Os preconceitos e estigmas atuam como silenciadores, minando a autoconfiança das crianças e o sentimento de pertencimento.

Outra criança reclamou dos colegas: “eles são egoístas, eles não deixam ninguém brincar. Tia, é o Davi, o Jonas e o Juan. Só porque eu sou menorzinho. Aí, estão me tirando.” É possível perceber que existe uma estrutura de poder, sustentado por uma dinâmica do mais forte contra o mais fraco, o menor, o que pode ser associado ao termo “mulherzinha”. Essas estruturas funcionam como representação do universo adulto, no qual as mesmas lógicas são reproduzidas. A reprodução de papéis de gênero estereotipados, como a associação da masculinidade à força e à dominância, e da feminilidade à fragilidade e à submissão, contribui para a perpetuação da violência. Ao internalizar esses estereótipos, as crianças reproduzem, em suas relações interpessoais, as desigualdades presentes na sociedade. A violência simbólica, ao desvalorizar e humilhar, pode gerar consequências psicológicas duradouras, como baixa autoestima, dificuldades de relacionamento e, até mesmo, a adoção de comportamentos violentos.

As narrativas das crianças, quando associadas às falas dos educadores que pontuaram o CECON como um espaço onde a convivência é positiva, nos levam a

questionar qual o referencial de convivência não violenta no qual tem se estruturado nossas relações e nossos vínculos. As reflexões relacionadas às violências são importantes dentro do debate da participação social, porque elas também promovem desigualdades e vulnerabilidades em certos grupos sociais.

Quando os educadores foram questionados se percebiam diferença na participação entre meninos e meninas e entre crianças brancas e não brancas, as respostas oscilaram bastante. Uma educadora observa que as meninas tendem a participar mais ativamente das atividades e a expressar suas opiniões com mais frequência do que os meninos. Essa diferença pode ser explicada por diversos fatores, como as expectativas sociais em relação a cada gênero e as diferentes formas de socialização. Outra educadora afirmou que as meninas falam menos e se expressam menos porque o grupo é majoritariamente composto por meninos. Os demais educadores disseram que não conseguem perceber diferenças na participação de meninos e meninas.

No quesito raça, é importante mencionar que o público majoritário da assistência social é composto por pretos e pardos. Essa homogeneidade racial pode influenciar as dinâmicas de grupo e as formas de participação, de forma que seria interessante uma amostragem maior para refletir mais adequadamente como se dão o convívio e as trocas relacionais. Contudo, também conseguimos importantes registros relacionadas à raça, como a educadora que afirmou que percebe que as crianças brancas tendem a se sentirem mais seguras para se expressarem:

Eu sinto que as crianças brancas se sentem com menos medo de serem julgadas, assim. Elas têm mais liberdade em falar o que querem e não ligarem para as consequências, assim. Eu acho que as crianças negras, elas têm um pouco mais de receio de falar.

É importante problematizar essa fala sob uma perspectiva crítica, considerando as implicações sociais e psicológicas dessa percepção. Ela nos leva a questionar o quanto as questões raciais podem interferir no direito à participação social. As políticas universalistas, ao buscarem atender a todos de forma igualitária, muitas vezes negligenciam as particularidades e desigualdades históricas que acometem determinados grupos sociais, como os negros. Ao não considerar a dimensão racial, essas políticas perpetuam as desigualdades existentes e dificultam a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A ausência de políticas afirmativas e ações específicas para combater

o racismo estrutural impede que as populações negras superem as barreiras históricas que limitam seu acesso a oportunidades e recursos. O SCFV está inserido numa política universalista, e suas normativas não falam quase nada sobre como lidar com a questão racial na prática das ações, na área-fim das políticas. Essa abordagem é importante não apenas sob a ótica normativa, mas também em forma de capacitação para educadores e profissionais que atuam na execução da política.

Outra educadora afirmou que percebe uma maior vulnerabilização dos meninos, por serem mais violentamente atingidos pela violência urbana, enquanto as meninas são alvos de violências domésticas. O relato a seguir transcrito ilustra essa percepção:

Educadora: quando eu trabalho em educação antirracista, eu faço questão de dar um espaço para os meninos. Os meninos ainda são mais vulnerabilizados.

Entrevistadora: Meninos, você acha?

Educadora: As meninas têm a questão da vulnerabilização dentro do lar, por causa do abuso. Elas sofrem mais abuso sexual e tem também a questão do trabalho infantil doméstico. Raramente uma menina branca me diz uma narrativa de que eu não fui para a escola porque eu tive que cuidar do meu irmão. Não tem essa. Mas os meninos, Flávia, o risco deles até de perderem a vida é maior.

A experiência de cada criança é marcada pela interseção de diferentes marcadores sociais, como raça, gênero, classe social e orientação sexual. Ao analisar a participação social, é fundamental considerar como essas diferentes dimensões se articulam e influenciam as oportunidades e os desafios enfrentados por cada indivíduo. A conscientização sobre a violência urbana, que vitimiza especialmente meninos e jovens negros, é muito relevante dentro do atual contexto de violência urbana e racial na qual vivemos, e é muito interessante associar esse dado à participação social e ao combate ao racismo. Contudo, a contraposição às meninas que sofrem violência doméstica, revela uma complexidade nas dinâmicas de gênero e raça que exige uma análise cuidadosa. A percepção de que os meninos negros estariam mais sujeitos à violência urbana, enquanto as meninas, sofreriam mais violência doméstica, embora pareça evidenciar uma preocupação com as diferentes formas de violência, acaba por naturalizar e hierarquizar essas experiências. Ao colocar em oposição a violência urbana sofrida por meninos negros e a violência doméstica sofrida por meninas, a educadora, sem querer, reforça estereótipos de gênero e raça. A percepção da violência doméstica contra meninas, associada à esfera privada e familiar, pode naturalizar a violência como um problema

individual, e não como um problema social. Essa dicotomização obscurece a interseccionalidade das violências, ou seja, como diferentes formas de opressão se entrelaçam e se intensificam mutuamente.

Sobre convivência, concluímos que, mesmo sendo pontuada como um dos pontos fortes do serviço, ela é atravessada por diversas questões complexas e pode ser objeto de problematização dentro de um espaço de problematização de políticas públicas para crianças associadas ao debate de interseccionalidade.

7.3 Participação social – conceito

As concepções em torno da palavra participação e dos seus significados encerra em si uma complexidade semântica que reflete a multiplicidade de suas implicações no âmbito das políticas públicas. Ora concebida como um direito fundamental, inerente à condição humana, ora como um meio para alcançar outros direitos, a participação social se apresenta como um conceito multifacetado e sujeito a diversas interpretações. Essa ambiguidade semântica, embora rica em possibilidades, também gera desafios para a sua operacionalização em políticas públicas. Ao mesmo tempo em que a participação é vista como uma ação ativa e transformadora, capaz de empoderar os cidadãos e promover a democracia, ela também pode ser compreendida como um ato passivo, no qual os indivíduos são convidados a participar de processos previamente definidos, ocupando um lugar de mero espectador. Essa dualidade entre a participação como ação e como passividade reflete as dificuldades de se estabelecer um consenso sobre o que se entende por participação efetiva e quais os mecanismos mais adequados para promovê-la.

Nesse sentido buscamos investigar qual a concepção de participação para educadores e crianças, tendo como referências as experiências e vivências realizadas nos CECONs selecionados para essa pesquisa. Percebemos que a concepção de participação é interpretada de maneiras diversas pelos educadores. Alguns a entendem como uma participação mais passiva, associada ao acesso à informação e às políticas, como demonstra o trecho da entrevista, a seguir: “é importante, ela está dentro da sociedade, no contexto da sociedade, participar de eventos, participar de passeios culturais, está inserido no meio da cidade, né? Conhecer, né? Que isso tudo adquire conhecimento, né?”. Enquanto isso, outra educadora define participar como “É ter voz, é participar das questões da sociedade, é legislar, é opinar, é criticar, é analisar essas questões de

participação social, é avaliar se o serviço que está sendo oferecido.”. Depois dessas percepções dos educadores, nos interessa também a percepção das crianças.

Para elas a concepção de participar envolve um evento coletivo. Elas têm muita clareza que a participação se faz em conjunto. Uma criança respondeu que “participar é quando te chamam para o time de futebol”. Outra criança disse: “Eu só sei que participar é fazer alguma coisa que o outro quer e todo mundo em grupo”. Ao mesmo tempo que elas compreendem o aspecto coletivo do conceito de participar, elas também entendem que precisam ser convidadas para participar desse processo.

Esse “ser convidada”, expresso pelas afirmações “é quando te chamam” ou “fazer alguma coisa que o outro quer”, nos traz algumas reflexões interessantes sobre o olhar que as crianças possuem acerca da participação.

1. A participação como inclusão: as crianças entendem a participação como um ato de ser incluído em um grupo, de fazer parte de algo maior. A frase “é quando te chamam para o time de futebol” evidencia essa percepção de que para participar é preciso ser convidado e aceito pelos demais.

2. A participação como submissão: a afirmação “fazer alguma coisa que o outro quer” indica que as crianças associam a participação à ideia de seguir as regras e as expectativas dos outros. Essa perspectiva pode estar relacionada à sua experiência em contextos sociais nos quais a participação é muitas vezes entendida como uma obediência às normas estabelecidas.

3. A participação como atividade coletiva: ambas as respostas demonstram a compreensão das crianças sobre o caráter coletivo da participação. Elas entendem que participar é fazer parte de um grupo e que essa participação envolve interação com outras pessoas.

4. A participação como algo externo: as crianças parecem entender a participação como algo que acontece com elas, e não como algo que elas podem construir ativamente. A ideia de que “são chamadas” para participar reforça essa percepção de que a participação é um processo externo, determinado por outros.

As crianças revelam uma compreensão intuitiva do conceito de participação ao mesmo tempo que, de certa maneira, denunciam a necessidade de um projeto pedagógico com intencionalidade de discutir estratégias para explorar, ampliar e criar estratégias para a promoção dessa participação. Enquanto agentes produtores de cultura, as crianças de fato constroem realidades paralelas nas quais podem desenvolver lógicas interativas complexas e ricas, mas também reproduzem as concepções que as cercam. Se, para os educadores, a concepção de participação é ambígua, sendo entendida às vezes como ação e protagonismo e, outras vezes, lida como uma participação passividade, apenas como ouvinte, por exemplo, e, se para além do universo apresentado pelos educadores, as crianças convivem em um cenário histórico sócio cultural onde os espaços de decisão não são destinados à elas, é natural que as crianças concebam a participação como um processo externo a elas, no qual não podem atuar como provocador e propositor.

Para melhor compreensão desse conceito, é importante não perder de vista que o participar, quando exercido com potência política, deveria gerar algum impacto social, promovendo alguma mudança concreta na participação social das crianças ali envolvidas. Barbosa (2020) faz boa reflexão sobre a importância das ações desenvolvidas e como elas devem ter consequências:

Convocam-se as crianças e adolescentes, auscultam-se as suas preocupações, desenham-se com eles propostas de mudança, divulgam-se até os resultados desses encontros, mas no final da história nada acontece, gerando desânimo nos envolvidos/as e pouco ou nenhum impacto no meio social em que se encontram. A participação deve ser consequente e deve ser relevante; para isso tem de ser genuína: tem de partir de problemas concretos, tem de implicar processos por vezes difíceis, tem de ter objetivos claros e concretizáveis. De pouco serve elaborar projetos muito bem conseguidos, se no final das contas estas ficam nas gavetas, sem qualquer resultado prático. A ineficácia não só é motivo de frustração, como é geradora de um sentimento de desafeição face aos processos participativos (“não vale a pena”, “não serve para nada”) que se prolongará numa atitude futura face à democracia. (Barbosa, 2020, p.83)

Muito embora a participação social das crianças seja trabalhada também em gestos pequenos e simples, é importante que o objetivo não se perca na rotina quotidiana, imaginando que somente o diálogo dará conta da promoção dessa participação tão objetivada.

A compreensão que se tem da participação determina também a importância que se dá ao tema, e reflete nas ações desenvolvidas com os educadores. Se não se tem uma boa concepção do que significa a participação e da sua importância social, dificilmente

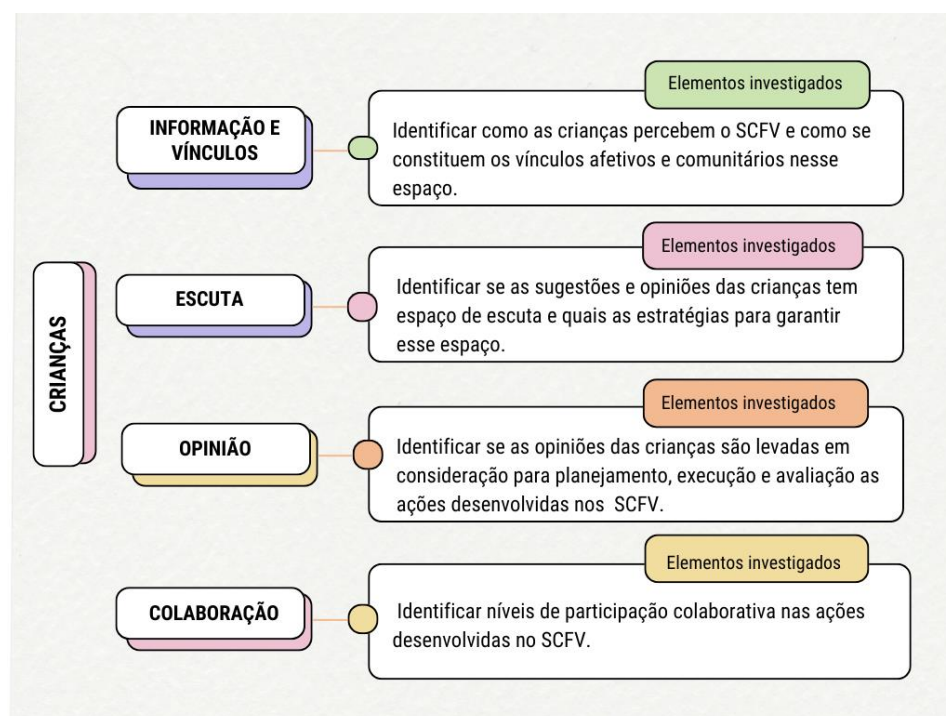
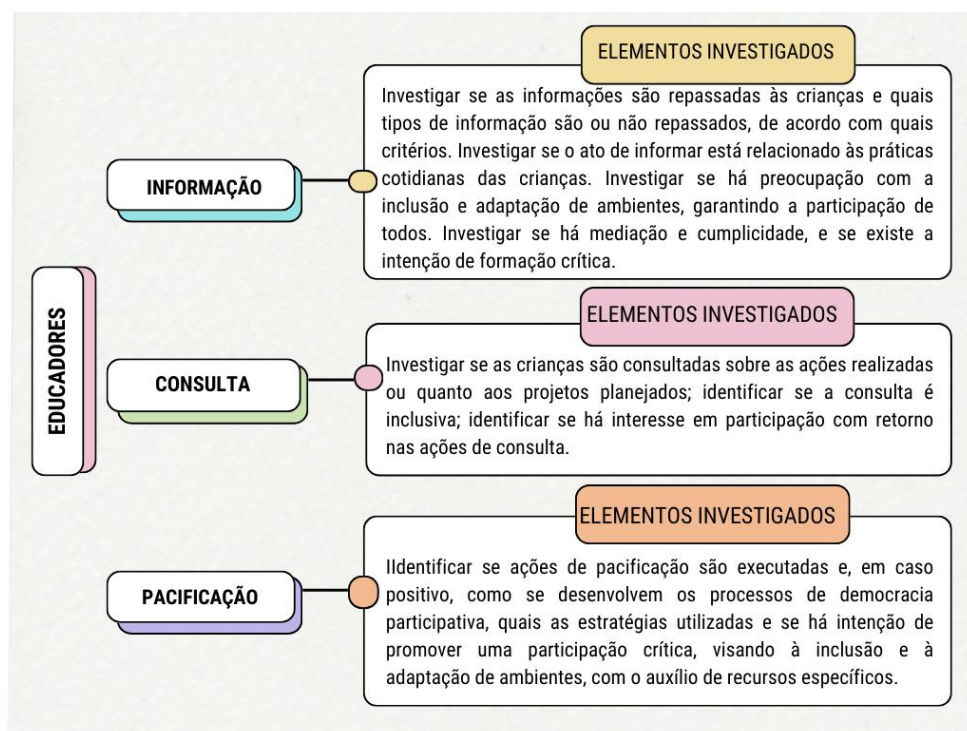
esse tema será priorizado, ou serão constituídas estratégias para o alcance desse objetivo. Assim, nos interessavam também as práticas desenvolvidas, e, para tanto, foi construído um bloco de perguntas com o intuito de investigar ações e estratégias para a promoção da participação dos usuários especialmente nos níveis de consulta, informação e pacificação.

Embora os participantes tenham reconhecido a importância da participação de crianças, percebemos que sua efetivação ainda ocorre de forma predominantemente espontânea e informal. Alguns educadores reforçaram que não existem estratégias sistemáticas para a inclusão das opiniões das crianças no planejamento; outros entrevistados afirmaram que as crianças participam de atividades pontuais, como caminhadas e oficinas, mas sem inserção contínua nos processos de decisão. Estudos como os de Hart (1992), destacam que a participação infantil genuína exige estruturas organizadas que incentivem a escuta ativa e a deliberação, apontando uma lacuna significativa no SCFV.

7.4 Informação, consulta e pacificação

Aqui nos interessa saber como se dão, na execução da política, as práticas de promoção da participação social. Para tanto, com base no modelo da escada de participação social de Sherry Arnstein (2002), pontuamos elementos que nos interessavam investigar nos níveis de informação, consulta e pacificação, conforme esquemas abaixo:

Esquemas 7 e 8 – Elementos investigados com educadores/ elementos investigados com as crianças



Fonte: elaboração própria

7.4.1 Informação

Para investigar como se dá a troca de informações entre educadores e crianças, fizemos tanto perguntas abertas quanto fechadas. Ouvimos dos educadores como eles lidam com essa relação que se estabelece entre as crianças e seu acesso à informação. Inicialmente, convém explorar as problemáticas dessa relação. A primeira delas vai se relacionar justamente com o olhar, com as construções subjetivas, a forma como o adulto enxerga essa criança. É outro sujeito que detém informações que eu não tenho, ou eu sou a pessoa detentora de informações que preciso transmiti-las para as crianças? Essa criança tem maturidade, bagagem e contexto para entender as informações que eu quero passar? Essa criança precisa dessas informações ou essas informações são de interesse apenas de adultos? Essas questões perpassam as relações entre adultos e crianças e podem se constituir como um grande empecilho à participação social, visto que, para fazer parte de algo, eu preciso ter informações sobre os objetivos, sobre os fluxos, sobre as regras instituídas naquele lugar, sobre as formas de intervir, dialogar, modificar ou de proteger e manter o que está posto e faz sentido. Muitas vezes, as dinâmicas e dos desdobramentos que se constituem entre criança e informação, acabam sendo definidos pelos adultos.

A visão adultocêntrica se manifesta na forma como a informação é selecionada e transmitida às crianças, muitas vezes desconsiderando seus interesses e necessidades. O adultocentrismo acaba sendo uma forma de poder que se manifesta na forma como os adultos controlam o acesso das crianças à informação, ou desconsideram as informações das crianças como saberes válidos. Uma das perguntas dirigidas aos educadores era sobre como eles selecionavam quais informações as crianças deveriam saber e quais eram passadas diretamente para os pais. Uma resposta interessante de uma educadora foi justamente ao questionar se as crianças precisam ser vistas como receptáculo ou como fonte de informações. Ela disse “É, de uma maneira geral (os educadores possuem mais informações). Sobre o território, geralmente elas sabem mais”.

As crianças compreendem mais sobre o território a partir das suas próprias perspectivas, observam as relações que se estabelecem entre os pais e os vizinhos, conhecem bem o percurso de casa até a escola, sentem as ausências dos espaços públicos que ofertam lazer, e captam as regras sociais, as dinâmicas de poder e as forças que atuam sobre elas. Certamente também estão com as crianças as respostas sobre as melhores estratégias e metodologias para a promoção da participação social. Relacionar criança e

informação é um desafio especialmente quando se parte do pressuposto de que existem “coisas de criança” e “coisa de adulto” e que, num campo do entendimento semântico, as crianças não são capazes de compreender, ou não existe utilidade em transmitir-lhes determinada informação, pois a opinião delas sobre determinados temas não importa, não tem o poder de alterar a realidade. Informar ou buscar informação é parte do processo de comunicação, e pode ser exercitado por diferentes formas de linguagem.

Todos os educadores mencionaram que a linguagem se constitui como um grande desafio, pois é necessário construir uma linguagem acessível às crianças, para saber se a informação chegou, se foi transmitida e se fez sentido. Uma das educadoras disse sobre esse aspecto que

Então, quando eu finalizo (uma atividade), o que vocês entenderam? E aí eu deixo eles falarem. Ah, eu entendi isso, eu entendi. Quando eu vejo que alguma coisa passou batida, eles não entenderam o que eu falei, aí eu repito. Mas isso é muito na sensibilidade do momento ali, de perceber, olha, tinha gente distraída que não percebeu. Eu quero saber se a informação chegou pra todos, principalmente pra aqueles que tem mais dificuldade, que tem alguma limitação. Acontece de você fazer uma fala inteira, botar vídeo, fazer explicação no quadro e a criança dizer, eu não entendi nada. Mas por que eu sei que ele não entendeu nada? Esse espaço, né? O que vocês entenderam? O que eu acabei de dizer? O que o vídeo acabou de dizer? Eu não vi, eu não entendi nada. Sentado na frente. É, não, só um pouquinho, só um pouquinho que tu precisa entender. Entender. A acabei de dizer? O que o vídeo pra aquela criança poder entender o que que tava sendo dito, né?

Essa fala transmite uma certa angústia de não saber se a comunicação está sendo eficaz, se a informação é, de fato, transmitida. Foi uma angústia pontuada por todos os educadores. Uma educadora citou a necessidade de adaptar a comunicação para uma linguagem mais acessível, dizendo que

uma linguagem mais acessível, lúdica que chame a atenção deles, que prenda também né, uma forma que eles consigam se envolver para conseguir memorizar aquilo ali para conseguir entender e utilizar estratégias que de fato eles consigam fazer uma leitura que não seja tão difícil e tão, sei lá, centrado na perspectiva adulta.

Todos os educadores concordaram que a informação é uma ferramenta importante para a participação social, e todos também concordaram que são necessárias uma metodologia e uma linguagem adaptadas para as crianças, contudo, poucos educadores se sentiram seguros quanto às metodologias utilizadas, especialmente porque as equipes não desenvolveram formas de avaliá-las. Todos compreendem que essa avaliação se situa em

um campo subjetivo, no qual é difícil mensurar não apenas se a informação foi transmitida e compreendida, mas também quais são os entraves que se colocam nessa relação.

7.4.2 Consulta

Embora a consulta seja considerada um nível mínimo de concessão de poder, é por ela que se estabelece um diálogo que torna possível captar elementos que auxiliam no entendimento do olhar dessas crianças e, a partir daí, elencar elementos que podem auxiliar a desenvolver estratégias para qualificar o atendimento e a participação das crianças nas ações. No nível de consulta, foram feitas diversas perguntas a fim de compreender se existe um espaço de escuta para as crianças, se elas são consultadas sobre seus desejos e interesses, suas emoções e seu bem-estar naquele espaço.

A princípio, consultar uma criança significa afirmar que sua opinião é válida, que ela pertence àquele espaço não meramente para obedecer às regras impostas, mas também para falar sobre elas, se expressar, pertencer enquanto sujeito produtor de cultura. Contudo, essa consulta só faz sentido se for realizada como ferramenta de construção coletiva, pois consultar por consultar, sem validar as opiniões das crianças, é pura manipulação e simulação de participação. Os tópicos e temas a serem consultados também precisam estar integrados a um objetivo geral de realmente tentar compreender as crianças como sujeitos ativos.

Podemos definir a consulta como um espaço de fala e escuta, no qual as crianças possam expressar suas opiniões. O ECA estabelece, em seu artigo n.º 16, que, entre outras ferramentas, o direito à liberdade compreende o direito a opinar e a se expressar. A Convenção dos Direitos das Crianças também trouxe essa concepção de ouvir as crianças como uma ferramenta de protagonismo infantil. Contudo, embora se constitua como direito, o grande desafio é sempre como esse espaço será garantido, como essa escuta pode ser elaborada com significado e com potência política. Esse debate é pontuado por Accardo, Colares e Gouveia (2021) em uma análise sobre criança e agência política em ações coletivas e movimentos sociais, pontuando algumas falhas estruturais na concepção da participação política de crianças.

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC) atribui centralidade ao direito à participação infantil. Porém, como amplamente criticado, este apresenta um modelo universalizante de participação, ancorado numa vivência da infância caracteristicamente individualista e institucionalizada, centrada na família e na escola. A participação política é entendida na CDC como processo formativo a ser exercido na vida adulta e

não como dimensão presente na vida da criança. O documento opera com uma concepção de ação política infantil ativada por meio de mecanismos de consulta e expressão definidos pelo adulto. Ainda que seja indicada a participação da criança em ações coletivas, a convenção centra-se na consulta a temas compreendidos como correlatos ao seu contexto imediato.

Superar a concepção de que os processos formativos serão exercidos somente em sua fase adulta é, sem dúvida, um grande desafio. Mais uma vez, a própria concepção que se tem sobre as crianças se coloca como um entrave para a participação social delas. Para compreender como esse processo de consulta se realiza nos CECOs, estruturamos as seguintes perguntas: 1) A equipe desenvolve estratégias para ouvir a opinião das crianças sobre assuntos relacionados ao SCFV? 2) Se sim, qual era o objetivo principal da consulta? 3) O que é feito com o retorno dessas consultas? Serve de base para alguma outra ação ou para reestruturar algo na execução do SCFV? 4) Qual estratégia é usada para garantir a inclusão nessas ações? 5) Elas já opinaram sobre alguma das temáticas das oficinas, sobre o modelo de organização do atendimento (dias de atendimento, horários, organização das turmas); sobre frequência na oferta de uma atividade específica (passeio, jogos, etc); sobre metodologia das oficinas; sobre lanche da unidade (qualidade e horário que é servido); e sobre participação da família nos encontros. Foi perguntado ainda se, quando as crianças opinaram, isso se dava espontaneamente ou se a equipe havia estudado intencionalmente estratégias para promover esse espaço de escuta. Perguntou-se ainda se as opiniões das crianças eram levadas em consideração para pensar ações ou atividades de acompanhamento familiar.

A partir da análise dos dados, percebeu-se que não existe um planejamento ou uma estratégia discutida pela equipe para garantir esse espaço em que as crianças possam opinar e serem ouvidas, mas ela acontece, na maioria das vezes, de maneira espontânea. Pontualmente as crianças são questionadas sobre determinado tema, mas o espaço de escuta e consulta não se estabelece como prática voluntária. Quando questionados se a equipe desenvolve estratégias para a escuta das crianças, recebemos as seguintes respostas:

“A gente não, enquanto equipe, a gente não tem uma ferramenta que foi discutida em equipe. Olha, nós vamos fazer assim, né? Pra garantir a participação. Não tem. Mas, como educadora, a gente acaba fazendo. [...], eu não consegui ainda implementar um espaço de escuta. Isso não quer dizer que a gente não escute as crianças e que a gente não observa o tempo todo, né? E que a gente não mexa no nosso planejamento conforme as demandas que vão aparecendo. Ontem mesmo eu tive um atendimento com uma mãe antes do coletivo. E ela me trouxe uma demanda super importante do filho dela, que tem autismo, enfim, que está relacionado à alimentação. Poxa, qual era o meu planejamento do dia? Era falar

sobre os deveres da criança e do adolescente. Então, eu já peguei um gancho com base naquilo que ela falou pra adaptar o meu planejamento e conseguir fazer uma fala que contemplasse a necessidade da família. Mas é isso, né? Não é formalizado. A gente vai pegando isso muito no movimento da rotina”

“Não tanto. Deveria desenvolver mais. Mas já teve os casos que a gente já desenvolveu com elas, né? Até mesmo fazendo, por exemplo, as regras de convivência do CECON. Então, elas que dão a opinião. A gente dá um direcionamento, mas elas entram com opiniões delas também, né? De como que será, de como vai ser. Então, elas também têm a participação”

“A gente consegue promover uma escuta, assim. Não de uma forma tão objetiva, né? De perguntar diretamente pra eles o que eles acham sobre algum direito, alguma coisa assim. Mas eu acho que durante as atividades a gente permite que eles falem, permite que eles se expressem, permite que eles avaliem. Até quando a gente não permite, eles dão a opinião deles, seja lá como for. E eu acho que esse ambiente onde tem uma relação de um servidor do Estado com as crianças permite que eles tenham uma proximidade maior que diminui a hierarquia. E eu acho que faz com que eles se apropriem desse ambiente”

Então, assim, o que a gente busca é criar atividades para que no meio da atividade isso aconteça. Porque acaba que sempre acontece de uma forma natural. Por exemplo, a gente vai ter uma atividade. A pintura desses quadros, por exemplo. Vamos fazer as pinturas e tal. Durante a pintura, a gente vai puxando algum assunto, vai conversando, vai fazendo perguntas e eles vão se soltando. Até porque muitas vezes, muitos desses, principalmente jovens e crianças, eles têm muito, porque o idoso ele já é mais falador. Mas a criança e o jovem, eles já vêm mais receosos. Criança, vergonha, tem a questão da vergonha que é muito forte. Então, a gente vai devagarzinho ali. Buscando. E aí, com o tempo, eles se abrem bem com a gente.

Há sim a escuta, principalmente nos momentos de reflexão. Porque a metodologia adotada que nós adotamos aqui, ela sempre finaliza de alguma forma em roda. Roda de conversa, reflexão, análise. E a gente anota, geralmente, de forma muito diligente, todo ponto colocado, situação, questionamento, crítica, reclamação.

A fala dos educadores denuncia uma carência de debate e instrumentalização acerca da promoção da participação social de crianças. Todos admitiram que existe um espaço de escuta que, por vezes, é confundido com um espaço de conversa, sem intencionalidade. Duas problemáticas se colocam ante a ausência de ferramentas estratégicas e pedagógicas para a promoção da participação social de crianças: a primeira é que a prática fica na dependência do olhar do educador, se ele compreende a importância disso e se ele consegue desenvolver alguma estratégia pessoal, a promoção da participação social acontece, caso contrário, ela não vai existir. A segunda problemática está nas dificuldades de realizar uma avaliação desse objetivo de promoção da participação social, visto que ele se opera em uma estratégia sistematizada, de forma que faltam categorias para analisar sua efetividade.

Percebe-se, pelos relatos dos educadores, que as crianças se sentem à vontade para expressar suas opiniões, mesmo quando essa não é solicitada. A dimensão da expressão é importante na construção da participação social, contudo, há uma distância entre a possibilidade, o ato e o espaço da expressão, pela fala ou pelo corpo, e a possibilidade da escuta, da compreensão e da validação do que é expresso. Como nos diz Barbosa (2020) “para evitarmos abstrações, os direitos civis e políticos das crianças traduzem-se em pequenos e grandes atos em que é dada visibilidade e importância ao que pensam, sentem e necessitam (Barbosa, 2020, p.77). Faz-se necessário, então, uma ampla discussão sobre como essa escuta pode ser desenvolvida com maior intencionalidade, no sentido de promover, de maneira perceptível, alteração na realidade vivenciada e no espaço de convivência. Pela pluralidade dos mecanismos de participação, a discussão sobre seu alcance e sua eficácia se faz também dentro de uma complexidade plural, rica de elementos que podem tanto estimular como fortalecer a participação social. Quando o educador 2 menciona a construção coletiva das regras, ele opera um nível de escuta que altera mesmo a realidade e possibilita uma integração entre as crianças com intencionalidade, participação e resultado. Quando a educadora 5 menciona as rodas de conversas, se as colocações feitas pelas crianças nesse espaço não são contempladas ou se não há uma discussão sobre o porquê da impossibilidade de contemplá-las, pode ser que, com o tempo, haja um esvaziamento do sentido de participar desse espaço de roda, que tal estratégia perca seu estímulo e seu sentido de ser, daí também a importância de se promover espaços de avaliação e debates dessas estratégias. Em outro trecho da entrevista, a Educadora 5 fala sobre dar vazão ou não às demandas apresentadas pelas crianças da seguinte forma: “Muitas vezes não é possível dar vazão porque está para além. Vou dar um exemplo. A piscina, não tem como construir uma piscina aqui. Então, tem coisas muito surreais também, né?”. Uma demanda como essa exigiria um outro nível de participação que seria a informação, pois as crianças não possuem informação sobre gestão financeira e possibilidades reais de construir uma piscina na unidade. A demanda denuncia a ausência de políticas de esporte e lazer que, embora não sejam compreensíveis às crianças no nível informacional, é percebida na prática, pela ausência notada por elas. Então, dentro daquele universo aparentemente “surreal”, existe a percepção das falhas e lacunas das políticas públicas, confirmando que as crianças percebem que poderia existir uma melhor gestão e mais acesso a determinados espaços que a elas são negados.

Uma das educadoras mencionou como a equipe entrou em contato com a Administração da cidade para resolver uma demanda a partir da reclamação das crianças: “Teve uma vez que eles reclamaram tanto do chão aqui, aquele que a quadra estava interditada, que a gente fez uma fala com a administração da Ceilândia para passar o trator no terreno aqui. A gente conseguiu ver o que a gente poderia fazer, um campo improvisado, até a nossa quadra ficar, ficar pronta, sabe?”. Esse exemplo é importante tanto para ilustrar a necessidade de uma política intersetorial como para reforçar que “a criança é um sujeito social ativo, capaz de construir suas próprias identidades e de negociar significados em seus contextos sociais” (Sarmiento, 2018). Identificar a linguagem e a forma como as crianças se expressam teoricamente não deveria ser um grande desafio, pois todo adulto já foi criança, mas culturalmente, ainda paramos, como sociedade adulta, no sentido de desvalidar ou minimizar as impressões expressas pelas crianças. O exercício de validar essas falas, para além de simplesmente ouvi-las, se apresenta como uma ferramenta potente para a promoção da participação social.

Quanto às crianças, no nível de consulta, elas afirmaram que podem falar e que possuem esse espaço de fala, contudo, demonstraram dúvidas sobre serem de fato ouvidas, ou, em outras palavras, se suas opiniões são levadas em consideração nos processos de decisão.

Ainda nesse nível – consulta –, aproveitamos para perguntar para as crianças em quais pedidos elas se sentiam contempladas e quais eram as principais reclamações que elas tinham do SCFV, para tentar compreender o olhar delas sobre esse espaço de trocas. A principal reclamação de todas foi quando se sentiam desrespeitadas pelos colegas, tendo sido relatados muitos momentos em que elas são ofendidas verbalmente, que alguma criança pega uma coisa sem pedir ou até mesmo de agressões físicas. Pontuaram ainda algumas reclamações sobre o lanche: “Mas eu gosto de pão. Pão com carne moída, eu não gosto. Eu não gosto nem de suco de manga”.

Em uma das unidades houve roubo de fios de cobre, de energia, e a unidade ficou sem luz. As crianças resgataram esse momento para ilustrar como uma de suas reclamações gerou um efeito positivo de mudança na unidade:

G: Tia, já reclamei, sabe por quê, tia? Porque os caras que ele roubou os fios, a gente ficou sem luz.

F: Ah, e aí quando ficou sem luz, o que que aconteceu? Vocês ficaram sem vim?

G: A gente ficou sem filme, a gente ficou sem os vídeos que a tia iria passar. Só ia brincadeira mesmo. E nós ficamos meio escuro.

F: Mas vocês vinham mesmo sem luz?

D: Sim.

F: Aí vocês reclamaram e eles arrumaram depois?

B: Sim.

Concluindo, as unidades promovem a escuta não com um objetivo em si, mas para gerar elementos que favoreçam a construção de estratégias e ações de atendimento. Quando as crianças sentem que podem ser ouvidas e que suas demandas são atendidas, elas experimentam um sentimento de autoconfiança e de pertencimento, como mostrado no diálogo anterior, que o menino fez questão de compartilhar, como exemplo de que sua fala foi ouvida e que contribuiu para melhoria na realidade posta.

7.4.3 Pacificação

A pacificação é um modelo de participação ligado a núcleos de decisão, como conselhos, fóruns, reuniões comunitárias, agremiações. É um degrau de participação que dialoga com modelos já estruturados de participação social, no qual normalmente há a figura de um representante, alguém que representa os interesses de um grupo. Dentro do contexto dos Centros de convivência, conseguimos mapear os seguintes espaços estruturados de participação social: as conferências regionais, municipais e estaduais de assistência social; as reuniões de planejamento e avaliação das equipes; os espaços fora do CECON; na comunidade, como passeatas, fóruns, entre outros. Foi perguntado se essa participação é incentivada, quais estratégias são usadas para inclusão e quais espaços as crianças ocupam, ainda que apenas algumas escolhidas, na função de representar as demais.

A discussão da participação deve incluir também a questão da inclusão e da diversidade. Sobre esse aspecto, todos os educadores concordaram que as equipes são despreparadas para lidar com crianças com deficiências diversas, que não existem orientações normativas nem capacitações para atender a esse público, que as unidades mal possuem acessibilidade para cadeirantes. Foi mencionado, por exemplo, que algumas estratégias, como conseguir o ônibus para garantir acesso ou participação dos usuários em determinados espaços, refletem um grande desafio.

Como uma conferência é um dos principais espaços decisórios e de participação social dentro do desenho da política de assistência social, perguntamos aos educadores se as crianças participam desses espaços. A grande maioria disse que não, somente uma educadora relatou que, há alguns anos, conseguiu levar o coletivo de crianças, mas não tinha mais registro dessa ação. O espaço das conferências é desafiador até mesmo para adultos, pois nele há a discussão de fluxo de política pública com termos e contextos não acessíveis para a maioria dos participantes, o que acaba sendo um espaço de discussão principalmente para os trabalhadores da área e para os representantes do governo. Um dos desafios pontuados foi a amplitude do território.

Porque, geralmente, as conferências regionais, elas abarcam mais do que, elas são mais amplas, né? Elas abarcam a região inteira. Então, fazer, sei lá, uma prévia de uma conferência com crianças, já foi levantado, mas nunca foi feito, assim. Não na nossa região, pelo menos.

Nesse aspecto, a linguagem também aparece como um grande desafio, pois os espaços de decisão não são pensados para a participação de crianças, então, ainda que as crianças consigam acessar esse lugar, por uma iniciativa do educador, que considere importante, muito dificilmente as crianças terão de fato o poder de decidir, porque não há um planejamento, uma estrutura e uma vontade coletiva de incluir as crianças nesses processos.

Eu acho que, na verdade, é uma dificuldade não só com crianças, né? É difícil promover a participação social em geral. Hoje em dia, eu acho que por uma cultura individualista que a gente tem mesmo, de acabar não entendendo que a participação também precisa acontecer de forma coletiva, né? Agora, com as crianças, eu acho que, talvez, precisa oferecer um repertório anterior, mais objetivo sobre os direitos deles, assim. Para eles terem mais possibilidade de participação social e também as formas de participação social possíveis né no geral para conseguir adaptar para eles.

A efetivação da participação social esbarra em um desafio intrínseco à própria natureza das sociedades capitalistas contemporâneas: as intrincadas disputas de poder. A dinâmica participativa, longe de ser um espaço homogêneo, revela-se como um campo de tensões, nas quais as relações de poder se manifestam e se reconfiguram. As clivagens de classe, raça, gênero e idade, ao se entrelaçarem, engendram assimetrias que modulam as possibilidades de participação. Indivíduos e grupos, imersos em contextos de desigualdade, experienciam diferentes graus de acesso e de influência nos espaços de diálogo. A participação, portanto, não se restringe a um mero ato de expressão, mas se

configura como uma arena de negociação, em que as vozes competem por reconhecimento e, as demandas, por legitimidade.

Um ponto que também merece atenção quando pensamos nos degraus da participação social, é que essa participação se configura também como espaço de representação e de deliberação. Os autores Faria, Silva e Lins (2012) pontuam que, embora do ponto de vista analítico a participação, a representação e deliberação não se constituam como formas de ação excludentes, a integração entre elas não é trivial e gera tensões.

Do ponto de vista empírico, tal integração exige uma atenção especial na coordenação desses distintos modos de ação. Participação, representação e deliberação precisam ser devidamente compatibilizadas para que se possam alcançar resultados inclusivos e justos. Neste caso, as Conferências tornam-se um locus de pesquisa e análise singular na medida em que elas não só conectam essas diferentes formas de ação em um mesmo espaço, mas também o fazem em diferentes escalas: do local para o estadual e deste para o nacional. (Faria, Silva e Lins, 2012 sp)

A análise dos três modelos de engajamento cívico – a participação, a representação e a deliberação pública – revela que cada qual busca, em diferentes graus, articular modalidades de comunicação e expressão em âmbitos distintos, visando à estruturação de sistemas de tomada de decisão. A utilização de linguagens e práticas mais associadas à participação direta, como as construções coletivas e a negociação interpessoal, demanda a sua integração com abordagens mais consensuais de resolução de conflitos, características dos espaços de deliberação. Assim, a viabilidade de um sistema deliberativo integrado depende da coexistência de diversas formas de ação e interação comunicativa em locais que favoreçam a sua adequada expressão.

O estudo desenvolvido nos CECONs mostrou que as crianças não têm acesso a espaços deliberativos. Em nenhuma unidade investigada, elas conseguem participar dos processos de planejamento das ações, não por falta de interesse das equipes, mas por não saber mesmo como proporcionar, na prática, essa participação. Nem mesmo por representação, em que poucas crianças seriam escolhidas para representar as demais, elas têm acesso aos espaços de decisão. Existe uma estratégia de representação, mas é uma estratégia na qual os pais representam as crianças nos grupos de *WhatsApp* formados pelas equipes, por meio de um grupo de pais. Contudo, esses grupos não possuem caráter deliberativo, eles funcionam mais como espaço informativos, por meio do qual avisos

gerais são compartilhados e ocorre a divulgação de ações na comunidade, como relata um dos educadores: “Nós temos um grupo de *WhatsApp* das mães, né? Também coloca ali, ah, vai ter um evento com o CCBB, se as mães quiserem ir levar as crianças, né? Então, tem esse incentivo, sim”.

Sobre a participação no planejamento de ações, todos os educadores informaram que as crianças nunca participaram diretamente, mas a observação de como elas reagem a determinadas ações, o registro de algumas reclamações ou as observações das crianças ajudam a orientar as ações do planejamento. Uma das educadoras afirmou que o planejamento segue temas gerais que são definidos a partir da observação do território: “Então, a gente faz uma análise do território, do contexto das crianças e pega temas gerais”, outra disse que promove um momento denominado “chuva de ideias”, em que ela pergunta o que eles gostam e depois leva isso para o planejamento, o que promove uma participação indireta.

As crianças participaram de ações fora do CECON, mas em caminhadas, que também não possuem caráter deliberativo. As crianças afirmaram participar da caminhada no dia do idoso: “Um dia aí, no dia do idoso, a gente tava caminhando até ali, ó”; e no dia do combate e da prevenção à violência sexual contra crianças, o dia 18 de maio, lembraram dos bonecos e dos palhaços na caminhada: “Lembrei, aqueles bonecão lá. É. Aqueles palhaços...”. Os educadores pontuaram que esses momentos exigem muita organização logística, como transporte, inclusão das crianças com deficiência, entre outras fragilidades, de forma que a participação em outros espaços encontra entraves que se colocam como produto de políticas pouco integradas, que dificultam a ação dos profissionais na ponta. A inclusão de crianças com necessidades especiais foi mencionada como um esforço individual dos educadores, sem suporte institucional suficiente. Essa lacuna reflete um problema estrutural que limita a universalidade das ações do SCFV.

De uma maneira geral, as respostas das crianças sobre suas participações, seja em um espaço de fala ou em espaços de escutas, são ambíguas, com momentos de afirmação e negação. Há uma dificuldade em definir o que significa “ser ouvido”, o que pode indicar que a percepção de validação pode variar dependendo do contexto e da situação. Algumas falas que associam o “ser ouvido” e a necessidade de “resolver o problema” sugere que o primeiro implica ter suas demandas atendidas.

7.5 As crianças em negociação

Uma das estratégias metodológicas escolhidas para essa pesquisa foi a observação das crianças ante uma missão que elas precisavam solucionar de maneira coletiva. Essa estratégia foi escolhida porque partimos da concepção de que a participação social, longe de ser uma aptidão inata, configura-se como um constructo complexo que demanda aprendizado e aprimoramento contínuos, especialmente no que tange à infância. A capacidade de engajar-se em processos participativos, de expressar opiniões de forma clara e respeitosa, de ouvir e considerar diferentes perspectivas, e de construir consensos, são habilidades que se desenvolvem gradualmente ao longo da vida, desse modo, não tem como ela ser uma habilidade exclusiva da vida adulta, como se fosse surgir vinculada apenas à idade. A participação social, exige um processo formativo que capacite os indivíduos, desde a infância, a exercerem seus direitos e deveres enquanto cidadãos ativos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e democrática. E as crianças, inseridas ou não em uma metodologia que tenha como objetivo a promoção dessa cidadania, possui referenciais de participação, criam regras próprias para inserir ou excluir outras crianças, e para a busca dessa inserção nas ações das quais fazem parte ou deveriam fazer. Enfim, existe já uma produção de cultura nesse aspecto que também se constitui das práticas que essas crianças observam.

Essa intervenção consistiu em deixar que as crianças montassem a sala de uma casa de maneira coletiva. Eles deveriam escolher a cor da parede, os móveis, o telhado, a janela e a decoração. As orientações que receberam foram para escolher apenas um item de cada e montar apenas uma sala, com a participação de todos.

No grupo 1, houve uma clara divisão de gênero, segundo a qual os meninos se uniram e tomaram as decisões e deixaram as meninas à parte. Mesmo com diversas advertências de que trabalhassem em grupo, a cisão do grupo permaneceu. Como resposta para a falta de inclusão e a ausência de estratégias para participar igualmente, as meninas montaram a própria sala. Assim, o produto foi justamente o oposto do que havia sido alinhado com o grupo, pois não houve trabalho conjunto e o resultado foi a entrega de duas salas distintas.

Observando a dinâmica, identificamos um padrão de interação que se distancia do ideal democrático, aproximando-se de uma estratégia de agregação por pares. A cisão do

grupo em função do gênero, com os meninos assumindo o controle das decisões e as meninas sendo marginalizadas, explicita a ausência de um espaço dialógico no qual todas as vozes fossem ouvidas e consideradas. A decisão das meninas de construir sua própria sala, embora compreensível como reação à exclusão, reforça a fragmentação do grupo e a incapacidade de construir um projeto coletivo. Podemos afirmar que a agregação por pares, nesse contexto, manifesta-se como uma forma de resistência e busca por autonomia, mas também como um reflexo da dificuldade em lidar com a diversidade e de construir consensos. A situação observada no grupo 1 evidencia a ausência de soluções democráticas na prática, ou por falta de hábito e treino, ou por reprodução das estruturas postas.

Ao final da atividade, quanto questionadas por que não trabalharam juntos, as crianças não souberam formular uma resposta, indicando a necessidade de se promover a educação para a participação social desde a infância, com o desenvolvimento de habilidades como o diálogo, a negociação, o respeito à diversidade e a construção de consensos.

No grupo 2, a participação foi aparentemente mais democrática e eles conseguiram entregar uma única sala. Contudo, as decisões foram tomadas de forma desordenada, prevalecendo as escolhas das crianças que tinham maior poder de liderança. Observamos que uma menina negra, muito sagaz e inteligente, apresentava um comportamento de liderança um pouco autoritário e, junto com seu irmão, faziam as escolhas e os demais aceitavam. Um outro menino (identificado pela letra B) com frequência pontuava que gostaria de ter uma participação mais ativa, ser ouvido e validado, mas era constantemente ignorado. O trecho a seguir transcreve parte do diálogo que se deu nesse momento:

G: A gente não colocou as almofadas. Não, essa daqui vai.
B: Eu nem concordei com nada ali direito.
M: As almofadas. Não, essa.
B: Gente, deixa eu concordar aí também.
F: Tá faltando a luminária. A luminária

A dinâmica foi rápida, com certa afobação e com um aparente acordo coletivo. Contudo, a aparente democracia observada no grupo 2, que alcançou a entrega de uma única sala, mascara uma dinâmica de poder desigual. A concentração da tomada de decisão nas mãos das crianças com maior poder de liderança, enquanto os demais

participantes se limitam a concordar passivamente, revela a fragilidade do processo participativo. A ausência de um debate genuíno e a falta de espaço para a expressão de opiniões divergentes evidenciam que a participação se restringe a uma mera formalidade, na qual a voz de alguns se sobrepõe à de outros. Essa dinâmica, embora possa gerar um produto coeso, compromete o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico dos participantes, perpetuando a lógica da submissão e da desigualdade, aqui não por um viés de gênero, como no primeiro grupo, mas pelas habilidades e competências pessoais.

Concluimos que a capacidade de se engajar em espaços participativos é modulada por marcadores sociais que conferem diferentes graus de acesso e influência. As habilidades e competências individuais precisam ser trabalhadas juntamente com as interseccionalidades, que revelam também as múltiplas formas de opressão e desigualdade, configurando experiências distintas de participação para cada participante. Indivíduos e grupos, imersos em contextos de desigualdade racial e de gênero, experienciam diferentes graus de acesso e influência nos espaços de participação. A participação social, portanto, exige uma análise que considere as especificidades das experiências de cada indivíduo e grupo, e que promova a construção de espaços participativos inclusivos e equitativos.

7.6 Desafios para a promoção da participação social

Muitos desafios se colocam na promoção da participação social, talvez o maior deles seja a falta de uma receita que dê certo. A receita não existe porque as estratégias são plurais e dependem de contextos locais, como território, espaço de discussão, idade das crianças, entre outros. Se não houver a promoção da autonomia, a própria institucionalização também pode se apresentar como um desafio, mesmo que a participação social se constitua como um de seus objetivos. Sobre isso, Barbosa (2020) pontua:

A domesticação e institucionalização dos quotidianos é também incompatível com metodologias participativas que requerem interações menos hierárquicas e estruturas mais flexíveis. Da mesma forma que dificilmente podemos falar de “cidadania” sem uma educação para a autonomia que promova a agência, a capacidade de escolha e a resolução de problemas. (Barbosa, 2020, p. 74)

Quando questionados sobre os desafios para a promoção da participação social, os educadores levantaram os seguintes questionamentos:

Hoje, eu vejo que essa questão, eles estão muito acostumados a não ter voz. Eles já sabem disso. Eles já sabem disso. Então, pouco, pouco se fala. E parece que tem muito aquela cultura, assim, de, não, tá bom. O que vier, tá bom. Então, quando você faz uma avaliação, assim, pode contar nos dedos quantos vão dizer que não tá bom. Que não foi legal, que não gostou. Uhum. Né? Então, acho que talvez venha de uma questão cultural de não participação. Né? Então, as, mas, acho que com a preparo, talvez com uma ferramenta pra estimular um pouco mais essa fala, seja possível. (Educadora 1)

Qual o tipo de participação, né? Se for uma participação igual essa do 18 de maio, tem que ver o foco, né? Pra ver se elas entenderam mesmo. Qual a importância delas nessa participação. Igual, tem outras participações, por exemplo, se for num circo, tem uma participação ali, né? Na sociedade, um meio ali pra se divertir. Então, depende do foco. (educador 2)

Eu acho que, na verdade, é uma dificuldade não só com crianças, né? É difícil promover a participação social em geral. Hoje em dia, eu acho que por uma cultura individualista que a gente tem mesmo, de acabar não entendendo que a participação também precisa acontecer de forma coletiva, né? Agora, com as crianças, eu acho que, talvez, precisa oferecer um repertório anterior, mais objetivo sobre os direitos deles, assim. Para eles terem mais possibilidade. necessidade de participação social e também as formas de participação social possíveis né no geral para conseguir adaptar para eles. adaptar em que sentido a uma linguagem mais acessível lúdica que chame a atenção que chame a atenção deles que prenda também né uma forma que eles consigam se envolver para conseguir memorizar aquilo ali para conseguir entender e utilizar estratégias que de fato eles consigam fazer uma leitura que não seja tão tão difícil então sei lá centrado na perspectiva adulta. (educadora 3)

Só que eu sinto uma passividade, uma falta de compromisso muito grande dos pais em assumir responsabilidades[...]. Então, assim, é uma coisa muito difícil porque os nossos usuários, as crianças de 6, 9, 10, 11 anos, elas têm uma capacidade de entender processos, esse processo que a gente propõe de superação de vulnerabilidade, de estudar, de buscar, mas os pais, eles não ficam, não se tornam parceiros dos filhos, né? Eles negligenciam demais. (educadora 5)

Em uma tentativa de sistematizar os principais desafios apontados pelos educadores no alcance da promoção da participação social, percebemos que foram mencionados desafios relacionados às questões culturais, à comunicação e à informação, e às dificuldades de se estabelecer um trabalho conjunto com a família, com objetivos comuns.

A educadora 1 menciona a cultura do silenciamento com as crianças. Por um lado, essa cultura impede que profissionais tenham segurança no desenvolvimento de estratégias para promover a participação, já que ainda é um grande desafio metodológico justamente por falta de prática; por outro lado, torna o exercício da participação algo

pouco presente na vivência cotidiana das crianças. A participação social não é um dom nato, é preciso aprender a participar, pois exige exercícios, referenciais e estratégias que dialogam e fortalecem as práticas democráticas.

“Uma nação é democrática na medida que seus cidadãos participam, especialmente em nível comunitário. A confiança e a competência para participar devem ser adquiridas gradativamente com a prática. Por essa razão deve haver oportunidades crescentes para que as crianças participem em qualquer sistema que aspire a ser democrático e, particularmente, naquelas nações que acreditam já serem democráticas”. (Hart, 1993, p. 4)

As palavras de Hart evidenciam que um grande desafio para a promoção da participação de crianças, constantemente alijadas dos espaços de poder e cidadania, está justamente na compreensão dessa conquista enquanto processo. Muito embora a participação social seja um direito, as formas de exercê-lo ainda esbarram numa democracia fragilizada.

7.7 Boas práticas

O principal objetivo em pontuar as boas práticas é compreender que o SCFV, mesmo ante diversas limitações, constitui-se como espaço de trocas e, como tal, é um espaço de construção de saberes. O aprimoramento das políticas públicas se constitui do reconhecimento das construções positivas que se operam nos diversos espaços. Tais construções se materializam na coletividade. Não representam somente o desempenho dos profissionais, mas o encontro desses com as pessoas que compartilham esse espaço. Nesse cenário, são as crianças, os educadores, os demais membros das equipes e as famílias que integram as boas práticas.

As experiências positivas relatadas evidenciam o potencial do SCFV para promover a participação e o desenvolvimento social. Uma das educadoras destacou o impacto de atividades lúdicas, como uma peça teatral inspirada no filme *Divertidamente*⁶, que surgiu de sugestões das próprias crianças. Outro educador relatou a elaboração conjunta de regras de convivência como um momento significativo de participação infantil. As boas práticas se materializam de diversas formas e em diálogo com diversos

⁶ Filme lançado em 2015, a animação *DivertidaMente 2* que fala sobre as emoções.

temas. Aqui especificamente, a investigação direcionou a pergunta para práticas que se relacionassem com a promoção da participação social.

A principal dificuldade para mapear essas boas práticas foi porque a participação social não é trabalhada como um objetivo em si. As equipes não dispõem de metodologias voltadas para a promoção da participação social. Ela acontece em segundo plano, quando o objetivo é, por exemplo, investigar quais temas as crianças gostariam de trabalhar ou as atividades de que mais gostaram. Em outras palavras, os espaços de escuta são abertos não com o objetivo de promoção da cidadania, mas ela acaba acontecendo em segundo plano.

A constatação de que a escuta e a participação não aparecem como tema, mas como estratégias para alcançar outros objetivos, confere à participação um papel secundário nas práticas do serviço, revelando uma lacuna significativa na efetivação dos direitos das crianças. A ausência de metodologias específicas e a falta de estratégias deliberadas para promover a participação social indicam uma visão limitada do seu potencial transformador, sendo reduzida a uma ferramenta para a coleta de informações ou para a realização de atividades pontuais, perdendo sua dimensão política e seu caráter emancipatório.

Contudo, mesmo acontecendo de forma pontual ou espontânea, as boas práticas reforçam que, ainda que em contextos informais, a escuta ativa pode gerar engajamento significativo. Essa prática é apoiada por Hart (1992), que classifica essas interações como forma participação incidental, mas que são muito valiosas para o processo de participação infantil, gerando segurança, autonomia e vínculo.

8. Considerações finais

Essa pesquisa teve como objetivo investigar como se dá a participação social de crianças no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), buscando compreender os desafios e as possibilidades para a promoção da participação social de crianças de 6 a 11 anos. Pela natureza epistemológica da pesquisa qualitativa, não encerramos essa investigação com respostas absolutas, mas com uma síntese interpretativa dos achados, ressaltando as nuances, as complexidades e as interconexões emergentes dos dados. É salutar elencar algumas propostas desse trabalho, como - sintetizar algumas conclusões sobre como se opera a promoção da participação no SCFV, de acordo com as categorias elencadas buscando identificar os discursos que perpassam nosso objeto;

- pontuar algumas estratégias de agenciamento elaboradas pelas crianças que se encontram inseridas nesse contexto de pouco espaço de participação social e, em uma produção simbólica, desenvolveram ferramentas e estratégias na busca de mais autonomia e protagonismo;

- pontuar os principais desafios estruturantes para a promoção da participação social no âmbito do SCFV que apontam para a necessidade de uma revisão metodológica na execução do SCFV, no sentido de garantir a promoção da participação de crianças;

- pontuar as principais colaborações dessa pesquisa.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a promoção da participação social de crianças no SCFV se insere em um contexto no qual várias questões se sobrepõem, transcendendo à mera aplicação de técnicas ou à implementação de espaços participativos. Envolve, necessariamente, um espaço de debate sobre as infâncias, uma compreensão aprofundada dos conceitos que fundamentam a participação social, o domínio de metodologias participativas eficazes e, sobretudo, uma atuação conjunta e articulada com outras políticas sociais. A efetivação da participação social infantil exige, assim, um olhar multifacetado e uma ação integrada, que considerem as diversas dimensões que influenciam a vida das crianças, os elementos que atravessam as diversidades de infâncias, fortalecendo ou fragilizando essas vivências, bom como a construção de uma rede de proteção social ampla e fortalecida. Para além disso, também é fundamental reconhecer que a efetivação da política social depende intrinsecamente das condições de trabalho oferecidas aos profissionais que a executam. A garantia de um

ambiente laboral adequado, que proporcione espaços de troca e reflexão, bem como o acesso à formação continuada, é um elemento crucial para o desenvolvimento de práticas eficazes e para a promoção do bem-estar dos educadores sociais. É importante ressaltar que, ao destacar a relevância do papel desses profissionais, não se busca atribuir-lhes a responsabilidade exclusiva pelos êxitos ou fracassos da política, tampouco idealizá-los como agentes heroicos capazes de solucionar todos os problemas. O objetivo é reconhecer a complexidade do seu trabalho e a necessidade de oferecer-lhes o suporte necessário para que possam desempenhar suas funções de forma qualificada e comprometida.

A participação social de crianças no SCFV é um processo que deve contar com o envolvimento de todos os atores envolvidos, inclusive as crianças, os responsáveis, os profissionais do SCFV, os gestores públicos e a sociedade em geral. É preciso que haja um compromisso coletivo com a promoção da participação social das crianças, para que elas possam exercer plenamente seus direitos e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Junto a isso, coloca-se a necessidade de superar a visão adultocêntrica, que ainda prevalece em muitos espaços sociais. É preciso reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e que têm muito a contribuir com suas ideias, experiências e perspectivas, criando espaços e mecanismos de participação que sejam adequados às crianças, que incentivem a sua expressão e que garantam que suas vozes sejam ouvidas e consideradas.

Embora os CECONS sejam vistos, tanto pelas crianças como pelos educadores, como um espaço de convivência positiva e protetiva, notamos que existem muitas inseguranças relacionadas às metodologias e avaliação das práticas executadas nesse espaço. No contexto da atuação de educadores sociais, é possível observar uma compreensão limitada do conceito de participação social, frequentemente reduzida a um papel passivo de presença ou escuta. Essa visão restrita desconsidera dimensões políticas e transformadoras da participação, que vão além da mera adesão ou do cumprimento de tarefas. A participação social, em sua essência, implica o exercício da cidadania ativa, o engajamento em processos decisórios, a construção coletiva de soluções para problemas locais ou sociais e a busca por mudanças estruturais. A baixa clareza conceitual sobre a participação social pode indicar práticas que não favorecem o protagonismo dos participantes, limitando-os a um papel de receptores de informações ou executores de atividades. É importante que a participação social seja interpretada como um direito e um

processo de aprendizagem, que envolve o desenvolvimento de habilidades e competências para a ação coletiva, a negociação, o diálogo e a transformação social.

O CECON foi apontado como um bom lugar para convivência e para ampliação do universo informacional das crianças, contudo, ele foi apontado como o lugar mais protetivo em relação a outros espaços urbanos, como a rua, ou mesmo, o espaço familiar. A hierarquização do CECON em relação à casa e à rua, ao considerá-lo um espaço superior de proteção, evidencia uma desconexão com a realidade territorial das crianças. Essa dicotomia entre a função de proteção e a promoção de vínculos sociais e familiares revela uma fragilidade na concepção e execução do serviço. Se a rua é percebida como um local de risco e a casa como um ambiente onde a educação ou acesso à informação podem ser deficitários, o CECON falha em seu objetivo de fortalecer os vínculos e promover a convivência no território. A efetividade do serviço não deve se restringir à criação de um espaço de convivência isolado, mas, sim, à sua capacidade de impactar positivamente a vida das crianças em seus diversos contextos, promovendo a integração e o fortalecimento dos laços sociais e familiares em toda a comunidade. Desse modo, pontuamos a desconexão com o território e a fragilidade do trabalho com famílias (que deveria ser executado em parceria com o CRAS), como uma das principais vulnerabilidades do serviço.

A concepção de que as cidades ofertam “espaços exclusivos” e “espaços de exclusão”, separados por “áreas de transição”, reflete uma lógica socioespacial que impacta negativamente a vida de seus habitantes, especialmente as crianças. Essa fragmentação urbana, caracterizada pela segregação e pela desigualdade, impõe barreiras significativas à participação social infantil, limitando o acesso pleno das crianças a todos os espaços e uma atuação participativa em todos eles. Pensar a lógica da participação para além do espaço do CECON significa pensar as complexidades relacionais dessas crianças em todos os espaços nos quais transitam, inclusive a relação entre esses espaços e as questões relacionadas à raça e ao gênero.

A promoção da participação social compreende uma resistência contra os espaços de exclusão, geralmente caracterizados pela precariedade da infraestrutura, pela violência e pela falta de serviços públicos de qualidade. A participação social infantil nesses contextos é frequentemente limitada pela falta de oportunidades, pela invisibilidade e pela

desvalorização da voz das crianças. Espaços de decisão políticas também se constituem como espaços de exclusão se as crianças não participam deles. Vimos que não é uma prática comum levar as crianças para participarem, por exemplo das conferências de assistência social. As crianças também não participam dos momentos de planejamento, elas não opinam sobre a metodologia empregada e, em outras palavras, seguem alheias ao processo de construção coletiva daquilo que lhes diz respeito. Apesar de usufruírem de um espaço de fala, a escuta não está necessariamente a serviço da construção de um espaço de participação política, pois, nem sempre, suas falas são validadas, o que enfraquece o potencial de alcançar outros degraus da participação social.

Retomando algumas categorias de análise, desenvolvidas com base na escada de Sherry Arnstein (2002), desenhamos algumas considerações para cada um dos degraus observados (informação, consulta e pacificação).

Nas investigações acerca das estratégias usadas para compartilhar Informação, percebemos a carência de domínio de uma linguagem direcionada ao público infantil como o grande dificultador da comunicação. Educadores mencionaram a necessidade de adaptar a linguagem para uma melhor compreensão, mas, mesmo assim, sem muitas garantias de que a mensagem transmitida tenha sido devidamente interpretada. Aproximadamente 70% dos educadores entrevistados relatam que as crianças precisam de múltiplas exposições a um mesmo tema para assimilar as informações, e a repetição apareceu como ferramenta para garantir a compreensão. Os dados mostraram que 100% dos entrevistados acreditam que a comunicação pode ser aprimorada, especialmente no que se refere ao uso de estratégias lúdicas e avaliativas para verificar a compreensão das crianças.

Quanto às crianças, elas demonstram possuir informações sobre o SCFV, compreendem que o serviço está vinculado ao CRAS, que dialoga com os benefícios que os pais recebem e, em outras palavras, entendem que as estratégias da política de assistência social se relacionam.

Quanto ao degrau de participação denominado Consulta, percebemos que a abertura de espaços de escuta nem sempre acompanha o propósito claro de promoção da cidadania, e pode se configurar como uma participação superficial e descontextualizada. As crianças são convidadas a expressar suas opiniões, mas suas vozes não são consideradas como elementos constitutivos do processo decisório. A participação social,

nesse contexto, torna-se um exercício vazio, que não contribui para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo infantil. A naturalização da participação social como um subproduto de outras atividades evidencia a necessidade de uma mudança de paradigma. É preciso que os profissionais do serviço compreendam a participação social como um direito fundamental das crianças e como um instrumento para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A implementação de metodologias participativas, a formação continuada dos profissionais e a criação de espaços de participação efetivos são medidas essenciais para garantir que a participação social deixe de ser um objetivo secundário e se torne o centro das práticas do serviço.

No degrau denominado Pacificação, não conseguimos notar a participação de crianças, uma vez que não existem espaços formais deliberativos que elas frequentem ou tenham um representante.

A promoção da participação social prevê o desenvolvimento de autonomia das crianças, o que também compõe um dos objetivos do SCFV, e a promoção da autonomia foi classificada como o maior desafio por grande parte dos entrevistados. Uma educadora afirmou que “não conseguimos desvencilhar a família da assistência social”, pontuando a dificuldade da autonomia no que diz respeito à necessidade de acompanhamento pela política de assistência social. Outra educadora destacou a ausência de instrumentos formais para incentivar a autonomia das crianças. Embora a maioria dos entrevistados reconheça os desafios relacionados à autonomia, eles também acreditam que a autonomia pode ser promovida com maior eficácia por meio de ações intersetoriais e revisão das metodologias aplicadas. Isso indica um potencial significativo de melhoria, com intervenções mais estruturadas, que não tem sido explorado pelas equipes por falta de norteamentos, ou, em outras palavras, os profissionais percebem que existem estratégias melhores, mas sentem dificuldades para executá-las e mudar as práticas.

Mesmo com a execução de algumas estratégias de participação social, é notável que as crianças não se constituem enquanto indivíduos imbuídos de poder. O poder, associado também ao saber, é negado às crianças não porque elas não possuem experiência, informação ou conhecimento, mas porque as produções de subjetividades das crianças, bem como suas produções de cultura e saberes costumeiramente são desvalidadas, compreendidas como dissonante dos valores dos adultos. Na sua análise

sobre esse tema, Foucault (1986) pontua como saber e poder se implicam mutualmente “não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder”. (Foucault. 1986:21).

Nessa disputa por espaços de fala e espaços de poder, percebemos algumas estratégias de agenciamento desenvolvidas pelas crianças, como a apropriação do espaço físico, tão bem expressado pelos desenhos analisados aqui nessa pesquisa. Se apropriar do espaço físico é muito mais do que simplesmente ocupar um lugar; para as crianças, é um ato de reivindicação, de inscrição de suas identidades e de busca por pertencimento. Diferentemente dos adultos, que muitas vezes percebem o espaço de forma funcional ou utilitária, as crianças podem transformar um canto esquecido em um esconderijo secreto, um banco de praça em um palco para suas brincadeiras ou um pedaço de chão em um campo imaginário. Essa apropriação se manifesta na maneira como exploram, nomeiam, modificam e atribuem significados aos espaços. Ao desenharem o SCFV, por exemplo, as crianças podem destacar os lugares que lhes são importantes, os cantos onde se sentem seguras, onde brincam com os amigos ou onde experimentam algum tipo de autonomia. Essa ressignificação do espaço físico é uma forma poderosa de marcar sua presença, de construir laços com o ambiente e de exercer, ainda que sutilmente, um certo poder sobre ele, moldando-o às suas necessidades e desejos e, assim, construindo ativamente suas experiências de infância e seu senso de lugar no mundo.

Outra estratégia usada pelas crianças que pôde-se observar pela análise de dados é a avaliação espontânea. Muitas estratégias de participação social, como dar opinião, reclamar alguma melhoria, solicitar intervenções dos adultos em conflitos entre eles, entre outros, foram narrados pelos educadores como feitos de maneira espontânea, ou seja, sem que a equipe elaborasse uma metodologia para ouvi-los. Essa avaliação espontânea configura-se como uma poderosa estratégia de agenciamento, pois demonstra a capacidade intrínseca das crianças de observar criticamente o ambiente e as relações, identificar suas necessidades e expressar suas opiniões e seus desejos de forma direta e autônoma. Ao fazerem isso, elas não apenas exercem sua voz, mas também buscam influenciar as dinâmicas de poder. Essa ação, mesmo que não formalmente estruturada, dialoga diretamente com a participação social, pois revela a disposição das crianças em se engajarem com as questões que as afetam, buscando soluções e reivindicando seus

direitos de convívio e bem-estar dentro do serviço, demonstrando sua capacidade de serem atores sociais ativos e engajados.

As estratégias de agenciamento empenhadas pelas crianças nem sempre lhes conferem participação e autonomia, visto que as decisões e o acesso aos espaços de poder seguem restritos aos adultos. Contudo, não deixam de operar como ferramenta de resistência e de grifar que as crianças reivindicam esse espaço independente das metodologias desenvolvidas pelos adultos e, de certo modo, também exploram e oferecem possibilidades metodológicas que precisam ser vistas, validadas, e servirem como respostas para as pessoas que sentem não saber como operar estratégias para a participação social de crianças. Dito de outro modo, as próprias crianças, muitas vezes, oferecem essa resposta e se colocam como propositoras de modos diferentes de operar em coletividade.

A participação social infantil se torna um desafio complexo por diversas questões. As crianças enfrentam barreiras físicas, sociais, culturais e simbólicas que limitam seu acesso aos espaços públicos e sua capacidade de influenciar as decisões que afetam suas vidas. A falta de espaços adequados para a participação infantil, a ausência de políticas públicas que promovam a inclusão e a diversidade, e a persistência de desigualdades sociais que marginalizam determinados grupos infantis são alguns dos obstáculos que precisam ser superados, inclusive nos espaços onde as crianças já estão – ao menos em teoria – tendo acesso aos espaços de decisão.

A análise dos dados desse trabalho aponta para a necessidade de uma revisão metodológica do SCFV, que consiga alinhar os objetivos das normativas às práticas desenvolvidas. Quando questionados se já participaram de ações desenvolvidas pela Diretoria do Serviço de Convivência para dar suporte ou propiciar espaços de trocas entre os educadores, no que diz respeito aos temas aqui recortados (infâncias e participação social), todos os educadores concordaram que não é um tema levantado pela gestão. Assim sendo, os educadores pontuaram que nunca receberam subsídio teórico para discussão da promoção da cidadania ou para revisão das infâncias e suas multiplicidades. Em outras palavras, é um serviço que tem como um dos focos a participação social de crianças, mas não constrói espaços de discussão nem sobre infâncias e nem sobre promoção da participação social. O resultado disso são equipes inseguras sobre suas

metodologias e sobre como avaliá-las, bem como crianças que continuam com limitações no exercício da sua participação política em seu território.

O fato de grande parte dos momentos de participação das crianças acontecerem de maneira espontânea, ou seja, sem seguir um planejamento da equipe, aponta a necessidade dessas crianças de serem ouvidas, de participarem, de colaborarem, de terem voz nos espaços decisórios e de terem suas percepções acolhidas e validadas como os sujeitos produtores de cultura que são.

Levando em consideração os elementos pontuados e admitindo que eles apontam para uma revisão das metodologias do SCFV, visto que a promoção da participação social de crianças não detém o potencial transformador que amplifica as ações desenvolvidas no CECON para a comunidade, enumeramos alguns pontos que merecem atenção dentro dessa política:

- **A visão adultocêntrica:** a tendência de desconsiderar a voz e a capacidade das crianças de participar ativamente das decisões que lhes dizem respeito.
- **A falta de espaços e mecanismos de participação:** a ausência de espaços e mecanismos adequados para que as crianças possam expressar suas opiniões e participar das decisões.
- **A desigualdade social:** as desigualdades sociais, como a pobreza e a discriminação, podem dificultar o acesso das crianças aos espaços de participação.
- **A falta de formação dos profissionais:** a necessidade de formação adequada dos profissionais que atuam no SCFV para que possam promover a participação social das crianças de forma eficaz.

Todos esses pontos podem ser amplamente debatidos a fim de fomentar debates sobre as possíveis soluções. Identificamos, ainda, algumas possibilidades para a promoção da participação social de crianças no SCFV, tais como a criação de espaços de participação adequados às crianças, como assembleias, conselhos e grupos de discussão, inclusive a criação de espaços similares para os educadores, para que possam fazer trocas com outros profissionais, como um fórum, por exemplo; a utilização de metodologias participativas que incentivem a expressão das crianças, como jogos, brincadeiras e atividades artísticas; o fortalecimento da rede de proteção à criança e ao adolescente também como sendo de extrema importância, visto que a garantia dos direitos é um dos pilares da cidadania. Para

além disso, a efetividade da PNAS se consubstancia na intersetorialidade das políticas; a oferta de formação continuada aos profissionais do SCFV, para que possam desenvolver as habilidades necessárias para promover a participação social das crianças também se mostrou relevante e investir na formação dos profissionais indica que atua no desenvolvimento de habilidades necessárias para promover a participação social das crianças de forma eficaz.

A presente pesquisa contribuiu para o aprofundamento do debate sobre a participação social de crianças no SCFV, evidenciando os desafios e as possibilidades para a promoção do protagonismo infantil nesse contexto. Os resultados da pesquisa podem subsidiar a elaboração de políticas públicas e a implementação de práticas sociais que promovam a participação social das crianças, para que elas possam exercer plenamente seus direitos e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. No entanto, como a pesquisa é de natureza qualitativa e exploratória, é importante reconhecer que os resultados podem não ser generalizáveis para todos os contextos do SCFV e que a diversidade de realidades e a complexidade do tema exigem uma análise aprofundada em cada contexto específico. Além disso, a pesquisa pode ter limitações quanto à amostra e à coleta de dados, o que pode influenciar nos resultados encontrados.

9. Referências

ABRAMOWICZ, Anete. OLIVEIRA, Fabiana de. **As relações étnico - raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes**. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012, p. 194-220 Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/edinf_igualdade.pdf

ACCARDO, Fábio; COLARES, Elisa; GOUVEIA, Cristina. **Infâncias e agência política em ações coletivas e movimentos sociais latino-americanos**. Linhas Críticas, Brasília, v. 27, e35057, 2021.

ALVES, Hayda Josiane. **Crianças e adolescentes como sujeitos de conhecimento: uma crítica do saber para um saber democrático**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 154-171, jan.-abr. 2022

ANTIAGO, Flávio; DE FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso**. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72–85, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/5184>. Acesso em: 2 nov 2022.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **De menor a cidadão**. Brasília: MAS/CBIA, 1990

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

ARNSTEIN, Sherry R. **Uma escada da participação cidadã**. Revista da Associação Brasileira para o Fortalecimento da Participação (2002). Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5122659/mod_resource/content/1/arnstein_uma_escada_da_participacao_cidada.pdf> Acesso em: 13 fevereiro, 2024.

AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 15-33.

BARBOSA, Ines. **Direitos cívicos e políticos na infância e adolescência: da retórica da participação ao protagonismo infantil**. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Número Temático - Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais, pp. 69-89, 2020.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BOSCHETTI, Ivanete. **A participação e o controle social democrático: caminhos para a garantia dos direitos sociais**. Diálogo público com o TCU em Conversa Com o Cidadão, Brasília-DF, p. 10-16, 2004.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério de Combate à Fome. **Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária** Brasília, 2006a.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil: 1988

_____. Ministério da Cidadania. **Perguntas Frequentes - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos**. Brasil: 2022.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB-SUAS)**. Brasília: MDS, 2005.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social. **Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos** – Brasília, DF: MDS, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2017.

_____. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília: 2004.

CAMARANO, Ana Amélia; PINHEIRO. **Cuidar, verbo transitivo. Debates Conceituais em torno do cuidado e de sua provisão**, Brasília: IPEA, 2023.

CRENSHAW, Kimberlé W. **Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero**. *Estudos Feministas*, ano 10, n° 1/2002, pp. 171-188.

_____. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. Disponível em < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4253342/mod_resource/content/1/InterseccionalidadeNaDiscriminacaoDeRacaEGenero_KimberleCrenshaw.pdf>

CRESWELL, Jhon W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRONEMBERGER, Izabel Herika Gomes Matias e TEIXEIRA, Solange Maria. **A centralidade da família nas políticas sociais de atenção básica: qual projeto e direção do trabalho social com famílias?** 2011. Disponível em https://www.joinpp2013.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/IMPASSES_E_DESAFIOS_DAS_POLITICAS_DA_SEGURIDADE_SOCIAL

CUSTÓDIO, André Viana; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Trabalho infantil: a negação do ser criança e adolescente no Brasil**. Florianópolis: OAB/SC, 2007.

DAGNINO, E. **Sociedade civil, espaços públicos e a construção democrática no Brasil: limites e possibilidades**. In: _____. **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 279-301.

DE MORAIS, N. **Crianças e adolescentes: da afonia social à participação nas discussões sobre políticas públicas**. *O Público e o Privado*, Fortaleza, v. 10, n. 20, p. 137-154, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2702>. Acesso em: 14 abr. 2024.

DEL PRIORE, Mary. **História da criança no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto; 1992.

Demo, P. **Introdução à Metodologia da Ciência**. São Paulo. Ed. Atlas. 1985.

_____. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: editora Atlas, 1995.

_____. **Pesquisa qualitativa precisa de fundamentos epistemológicos**. 2021. Disponível em: <<https://pedrodemo.blogspot.com/2022/01/ensaio-771-pesquisa-qualitativa-precisa.html>> Acesso em: 10 abril, 2024.

DRAIBE, Sônia Miriam. **Por um novo contrato social como base para o enfrentamento da pobreza**. In: CASTRO, Ana Célia (Org.). **Desenvolvimento em debate: novos rumos do desenvolvimento no mundo**. Rio de Janeiro: Mauad/BNDES, 2002, p. 265-273.

ECHEVARRÍA, Corina. **O povo: assiste ao jogo ou joga? Reflexões em torno do espaço público nas instituições de gestão participativa**. In: Encontro Nacional da ANPUR, 11. **Anais**. Salvador: 2005

FALEIROS, Vicente de Paula. **Estratégias em Serviço Social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FARIA Cláudia Feres; SILVA, Viviane Petinelli; LINS, Isabella Lourenço. **Conferências de políticas públicas: um sistema integrado de participação e deliberação?** *Revista brasileira de Ciências Políticas*. 2012

FERNANDES, Florestan. **As "trocinhas" do Bom Retiro**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 229–250, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>> . Acesso em: 2 maio, 2024.

FILHO, Antonio José Martins & PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade das infâncias** (Orgs). Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

FOUCAULT. **Microfísica do poder**. 13ª edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FREITAS, César de Freitas (Org). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GAITÁN, Angel. **Protagonismo Infantil**. *Seminario La Participación de Niños y Adolescentes en el Contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: Visiones y Perspectivas*. Bogotá: 1998, p. 85-104.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente - Teoria psicológica e o desenvolvimento feminino**. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

GOHN, M. da G. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos**. Disponível em <https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/gohn_2014.pdf> Acesso em: 10 de março, 2024.

_____. **Participação e Democracia no Brasil**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

_____. **Teoria dos movimentos sociais**. 12ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

HART, R. **Children's Participation from Tokenism to Citizenship**. UNICEF Innocenti Research Centre. Disponível em: <<https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html>> Acesso em: 10 de março, 2024.

HIRST, Paul. **A democracia representativa e seus limites**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1992.

HOCHMAN, Gilberto (Org.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

hooks, bell. **Pertencimento, uma cultura do lugar**. Brasil: Elefante Editora, 2022.

JURDY, Andreia Perosa Saigh. **A ética do cuidado e do encontro: a possibilidade de construir novas formas de existência a partir de uma biblioteca comunitária**. Tese. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

KIPPER, D. J. **Ética em pesquisa com crianças e adolescentes: à procura de normas e diretrizes virtuosas**. *Rev. Bioética*, v. 24, n. 1, Brasília, 2016, p. 37-48.

KOGA, Dirce. **Medidas de cidades: entre territórios de vida e territórios vividos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOHAN, Walter. **Vida e Morte da Infância, entre o humano e o inumano**. *Educ. Real. Porto Alegre*, v. 35, n. 3, set./dez., 2010, pp.125-137.

LEAL, Suely. **Fetice da participação popular: novas práticas de planejamento, gestão e governança democrática no Recife**. Recife: Ed. do Autor, 2003.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. **O óbvio e o contrário da roda**. In: DEL PRIORE, Mary. *História da criança no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto; 1992.

MACEDO, E. E.; SANTIAGO, F.; DOS SANTOS, S. E.; DE FARIA, A. L. G. **Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória** (*Childhoods and decolonization: challenges for an emancipatory education*). *Crítica Educativa*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 38–50, 2017. DOI: 10.22476/revcted.v2i2.95.

MARIN, Joel Orlando. **Trabalho Infantil: A construção de um problema social**. Tese de Doutorado em Sociologia (Pós-Graduação em Sociologia). Universidade Estadual Paulista – Araraquara, São Paulo, 2001.

MENEZES, Ana Luisa; RICHTER, Sandra Regina. **Infância e educação guarani: para não esquecer a palavra**. *Tellus*, a. 14, n. 26, jan./jun. 2014, pp. 101-118.

MIGUEL, A. **Infância e Pós-Colonialismo**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n.º. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014.

MIOTO, Regina Célia. **Família, trabalho com Famílias e Serviço Social**. *Revista Serviço Social*. V. 12 n.º 2 jan/jun. Paraná, 2010.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna**. 1ª Edição. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

NAZÁRIO, R. **Narrativas das experiências de crianças pequenas no contexto de uma “casa lar” do município de Florianópolis-SC.** In: 34ª Reunião Anual da ANPED. Anais. Natal: ANPED, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/posteres/GT07/GT07-824%20int.pdf>. Acesso em 13 fev. 2024

NOGUERA, Renato. **Kiriku: heterônimo da infância como experiência e da experiência da infância.** In: *Anais do Congresso de Estudos da Infância*. Rio de Janeiro: 2017, pp.363-370.

_____. **O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva.** In: *Momento: diálogos em educação*, v. 28, n. 1, p. 127-142, 2019.

_____. **Infancialização, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas.** *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, ed. 31, p. 625-644, set-dez. 2018. DOI 10.12957/childphilo.2018.36200. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6593654>. Acesso 14 nov 2022.

OLIVEIRA, Fabiana. **A relação entre os aspectos materiais das culturas infantis e a questão etno-racial na infância.** Acervo digital Anansi, 2022. Disponível em < https://media.ceert.org.br/portal-4/pdf/pdf_publicacoes/2023080915320964d3b179da1d7-Artigo%20-%20A%20rela%C3%A7%C3%A3o%20entre%20os%20aspectos-v1.pdf>

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos da Criança.** 20 de novembro de 1959.

PEREIRA, Maria Amélia. **Derrubaram os últimos jardins para construir prédios.** Linhas críticas. Brasília: Inep, v. 8, n. 14, p. 49-58, jun. 2002

PEREIRA, Potyara A.P. **Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais.** São Paulo: Cortez, 2000.

PESSOA, Fernando. (2005) **Poesia: 1918-1930**, ed. Manuela Parreira da Silva, Ana Maria Freitas e Madalena Dine, Lisboa, Assírio & Alvim.

QUIJANO, A. **Des/colonialidad del poder: el horizonte alternativo.** Lima: Observatório latinoamericano de Geopolítica, 2007.

QVORTRUP, Jens. **A infância enquanto categoria estrutural.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010 Disponível em : <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQV9wZS3Pf/?lang=pt&format=pdf>

_____. **Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”.** Tradução de Maria Letícia Nascimento. Publicado em Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/pp/a/dLsbP94Nh7DJgfdbxKxkYCs/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 13 fev. 2024

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil.** São Paulo, Cortez, 2008.

ROSEMBERG, F. e MARIANO, C. L. S. **A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões.** Cadernos de pesquisa, n.º 141, 2010, p. 693-728.

SANTOS, Benedito Rodrigues; Torres dos Abigail Silvestre; Nicodemos, Carlos; Deslandes, Suely Ferreira. **Desenvolvimento de paradigmas de proteção para crianças e adolescentes brasileiros.** Editora Fiocruz 2009.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa.** Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2002.

_____. **Para uma pedagogia do conflito.** In: SILVA, Luiz Heron; Luiz Heron da Silva, José Clóvis de Azevedo e Edmilson Santos dos Santos, em 1996. O livro foi publicado pela Editora Sulina, em Porto Alegre.

SANTOS, Maria Walburga dos; ROSA, Alessandra De Campos e Silva. **Brincar na infância e na vida adulta: elementos para pensar uma docência brincante.** Revista Humanidades e Inovação, [s. l.], v. 8, ed. 68, p. 239-257, 2021.

SARMENTO, M. J; PINTO, M. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo.** In PINTO, M.; SARMENTO, M.J.(Coords.). As crianças: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997. Disponível em: <<https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>> Acesso em: 10 de março, 2024.

SARMENTO, M. J; SOARES; TOMÁS, Catariana. **Participação social e cidadania activa das crianças.** s/d. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/items/fb6e2bba-8f61-41c7-abff-a16b0bc0ee82>> Acesso em: 10 de março, 2024.

SARMENTO, M. J; FERNANDES, Natália e TOMÁS, Catariana. **Políticas Públicas e Participação Infantil.** Educação, Sociedade e Cultura, (2007) n.º 25, p. 183-206. Disponível em: <https://www.academia.edu/111707933/Pol%C3%Adticas_p%C3%Bablicas_e_participa%C3%A7%C3%A3o_infantil?auto=download> Acesso em: 10 de março, 2024.

Sarti, C. A. (2003b). **Famílias enredadas**. In A. R. Acosta & M. A. Vitale (Org.), *Família: laços, redes e políticas públicas* (pp. 21-36). São Paulo: IEE-PUCSP.

Souza, MJL . **O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento**. Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil 353, 77-116, 1995.

TEIXEIRA, E. **O local e o global: limites e desafios da participação cidadã**. São Paulo: Cortez; Salvador: UFBA; Recife: Equip, 2001.

TOMÁS, Catarina (2007) **Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas**. Média & Jornalismo: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2007.

_____. **“Participação não tem Idade”: Participação das Crianças e Cidadania da Infância**. In: **Contexto & Educação**. Editora Unijuí, ano 22, n.º 78, jul-dez. 2007, p. 45-68.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

VALENTE, Manoel Adam Lacayo. **Democracia enclausurada: um debate crítico sobre a democracia representativa contemporânea**. Brasília: Editora Plenarium, Câmara dos Deputados, 2006.

VOLTARELLI, M. A. **Estudos da Infância na América do Sul: pesquisa e produção na perspectiva da Sociologia da Infância**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: 2017.

Anexos

Roteiro para os educadores

Bloco de perguntas destinadas a captar a visão geral que o educador tem dos objetivos do SCVF e sobre a promoção da participação cidadã
1) Quais objetivos desenhados pela política voltados à execução do SCFV você destacaria como os mais relevantes? 2) Desses objetivos, quais têm mais foco quando as ações são pensadas? Quais são mais desafiadores? Quais são mais fáceis de serem alcançados? 3) O que você diria sobre a promoção da participação social nos coletivos de 6 a 11 anos?
Bloco de perguntas destinadas a investigar ações e estratégias para a promoção da participação dos usuários no nível de consulta
1) A equipe desenvolve estratégias para ouvir a opinião das crianças sobre assuntos relacionados ao SCFV? 2) Se sim, qual era o objetivo principal da consulta? 3) O que é feito com o retorno dessas consultas? Serve de base para alguma outra ação ou para reestruturar algo na execução do SCFV? 4) Qual estratégia é usada para garantir a inclusão nessas ações? 5) Elas já opinaram sobre alguns dos temas abaixo: a) temática das oficinas () sim, de maneira espontânea () sim, de maneira planejada () nunca b) modelo de organização do atendimento (dias de atendimento, horários, organização das turmas) () sim, de maneira espontânea () sim, de maneira planejada () nunca c) frequência na oferta de uma atividade específica (passeio, jogos, etc)

- ☐ sim ☐ não ☐ sim, de maneira espontânea
☐ sim, de maneira planejada
☐ nunca

d) Metodologia das oficinas

- ☐ sim, de maneira espontânea
☐ sim, de maneira planejada
☐ nunca

e) Lanche da unidade (qualidade e horário que é servido)

- ☐ sim, de maneira espontânea
☐ sim, de maneira planejada
☐ nunca

f) Participação da família nos encontros

- ☐ sim, de maneira espontânea
☐ sim, de maneira planejada
☐ nunca

Bloco de perguntas destinadas a investigar ações de promoção da participação dos usuários no nível de informação

- 1) Como a equipe gere as informações e como a equipe decide quais informações são importantes para serem repassadas para as crianças?
 - 2) Como se garante que as informações repassadas sejam de fato entendidas?
 - 3) A equipe acredita que as informações selecionadas e repassadas para as crianças colaboram no processo de participação social?
 - 4) As crianças já foram objetivamente informadas sobre os tópicos abaixo?
- a) objetivos dos trabalhos desenvolvidos na unidade
- ☐ sim
☐ não

b) formas de acessar direitos que lhes são garantidos

☐ sim

☐ não

c) motivações das escolhas metodológicas da execução do serviço

☐ sim

☐ não

Bloco de perguntas destinadas a investigar ações de promoção da participação dos usuários no nível de pacificação

1) A equipe estimula as crianças a participarem de ações que visam à participação e ao controle social?

2) Quais as estratégias desenvolvidas para garantir a inclusão nessas ações?

3) As crianças já participaram ativamente de algum desses eventos?

a. Conferência Regional de Assistência Social

☐ sim

☐ não

b. Planejamento de atividades

☐ sim

☐ não

c. Atos políticos fora do espaço do SCFV, como caminhadas, protestos, passeatas, entre outros?

☐ sim

☐ não

Bloco destinado a identificar aspectos relevantes por parte dos educadores acerca das principais dificuldades para a promoção da participação social na execução do SCFV

1) Na sua opinião, quais os principais dificultadores para a promoção da participação social no ciclo etário de 6 a 12 anos?

Bloco destinado a identificar e registrar boas práticas na promoção da participação social.

1) Gostaria de relatar alguma experiência exitosa que promoveu a participação social com crianças dessa faixa etária?

Roteiro para as crianças

2. ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA COM AS CRIANÇAS

Objetivos Gerais:

- Criar confiança e um ambiente seguro para que elas se expressem;
- Realizar conversa livre sobre a participação;
- Identificar o nível de participação das crianças no SCFV;
- Permitir que as crianças opinem livremente sobre o tema;

1º dia - investigar as categorias informação e vínculo e escuta.

Dinâmica de apresentação

Cada um fala seu nome e uma coisa que gosta de fazer ou de comer.

O que é participar?

Nesse momento, a ideia é ouvir o que as crianças entendem por participação.

Perguntas norteadoras

Quero que me expliquem o que é o SCFV, o que vocês fazem aqui?

Vocês gostam do SCFV? Me falem sobre os amigos e a equipe que trabalha aqui. Vocês gostam das pessoas daqui?

Vocês sabem por que existe o CECON?

Vocês têm um momento para falar do que gostam mais e do que não gostam aqui? (avaliação das atividades)

Vocês já opinaram sobre o melhor horário para lanche? sobre o que é servido no lanche?

Vocês já opinaram sobre as atividades desenvolvidas?

Como vocês se sentem quando estão aqui?

Vocês se sentem à vontade para falarem o que pensam?

2º dia - investigas as categorias opinião e colaboração

Dinâmica quebra-gelo:

Brincar de telefone sem fio para discutir a importância do falar e do escutar.

Perguntas norteadoras:

Quando vocês falam sobre o que vocês preferem, vocês sentem que alguém leva em consideração?

Vocês são procurados para dar opinião sobre como as atividades poderiam ser ou quais os interesses de vocês?

Vocês já escolheram os temas das oficinas?

Quando vocês participam de algum passeio ou atividade que vocês gostam muito, é possível pedir para repetir?

Vocês já participaram de conferência, passeata, caminhada ou ação externa?

Vocês ajudam os educadores a escolher as atividades? Participaram do planejamento?

Vocês gostariam que os pais de vocês participassem mais? Já falaram sobre isso?

Vocês acreditam que o que vocês vivenciam aqui dentro ajuda em coisas que vocês precisam fazer quando estão fora daqui (em casa, na rua, na escola...)?

Todas as crianças conseguem participar igualmente ou algumas crianças ficam de fora por algum motivo?

Vocês já conseguiram mudar alguma coisa por meio de reclamação?